



Das hybride Lernkonzept aus der Studierendensicht: Ergebnisse einer Befragung und Perspektiven für den universitären DaF-Unterricht

Students' Perspectives of Hybrid Learning: Survey Results and Perspectives Regarding University Lessons for German as a Foreign Language

Nurseza KELEŞ¹ , Kader AKSOY² , Anastasia ŞENYILDIZ³ 



¹Res. Asst., Bursa Uludağ University, Faculty of Education, German Language Teaching, Bursa, Türkiye

²Bursa Uludağ University, Faculty of Education, German Language Teaching, Bursa, Türkiye

³Prof. Dr., Bursa Uludağ University, Faculty of Education, German Language Teaching, Bursa, Türkiye

ORCID: N.K. 0000-0002-9929-4656;
K.A. 0000-0002-7219-7477;
A.Ş. 0000-0002-9223-8547

Corresponding author:

Nurseza KELEŞ,
Bursa Uludağ University, Faculty of Education, German Language Teaching, Bursa, Türkiye
E-mail: nursezakeles@uludag.edu.tr

Submitted: 05.09.2022

Revision Requested: 11.10.2022

Last Revision Received: 20.10.2022

Accepted: 20.10.2022

Citation: Keles, N., Aksoy, K., & Senyildiz, A. (2022). Das hybride lernkonzept aus der studierendensicht: ergebnisse einer befragung und perspektiven für den universitären DaF-unterricht. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 48, 141-161.
<https://doi.org/10.26650/sdsl2022-1171167>

ABSTRACT (DEUTSCH)

In der vorliegenden Studie wird über das hybride Lernmodell für den DaF-Unterricht berichtet, welches im Studienvorbereitungsjahr 2021-2022 an einer türkischen Universität implementiert wurde. Das Ziel der quantitativen Untersuchung war, das verwendete Modell aus der Studierendenperspektive zu evaluieren, um daraus Erkenntnisse für die Diskussion zukünftiger hybrider Lernmodelle zu gewinnen. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines halbstrukturierten, nicht standardisierten Online-Fragebogens mit Likert-Aussagen und offenen Fragen. Dadurch wurden Meinungen von n = 61 Studierenden zu Motivation und Lerneffizienz im Online- und Präsenz-Teil, Besonderheiten des hybriden Lernkonzeptes sowie seiner möglichen Fortführung erhoben. Die Datenauswertung erfolgte numerisch mit Hilfe von *Google Forms* und *Microsoft Excel*.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Studierenden ihre Motivation und die Lerneffizienz im Präsenz-Teil wesentlich höher als im Online-Teil einschätzten, was sicherlich zum größten Teil mit den negativen Auswirkungen der Corona-Pandemie begründet werden kann. Die Auswertung von allgemeinen Likert-Aussagen zum hybriden Lernmodell ermittelte die Einstellungen der Studierenden im Hinblick auf mehrere Aspekte des hybriden Lernens. So gaben die Studierenden etwa an, dass die im Online-Teil eingesetzten digitalen Aktivitäten (wie z. B. interaktive Übungen) das Fremdsprachenlernen unterstützen würden. In Bezug auf den Präsenz-Teil des hybriden Konzeptes wurde z. B. das kollaborative Lernen in einer Gemeinschaft positiv hervorgehoben. Bei der Frage nach der Fortführung des hybriden Lernkonzeptes stellte sich heraus, dass der Anteil der Studierenden, der sich dafür und dagegen aussprach, ungefähr gleich war. Angesichts der vorliegenden Untersuchungsergebnisse kann empfohlen werden, bei der Konzeption zukünftiger hybrider Lernkonzepte den pädagogischen Mehrwert stärker in den Mittelpunkt aller didaktischen Überlegungen zu rücken.

Schlüsselwörter: Hybrides Lernen, Präsenzunterricht, Online-Unterricht, Fragebogen, Deutsch als Fremdsprache

ABSTRACT (ENGLISH)

The present study examines the use of the hybrid learning model in lessons for teaching German as a foreign language carried out at a Turkish university in the 2021-2022 preparatory year. The quantitative investigation aims to evaluate the model that was used from students' perspectives to gain insight regarding discussions on future hybrid learning models. Data were collected using a semi-structured, non-standardized online questionnaire with Likert-type statements and open-ended questions. As a result, the study determined the opinions of 61 students regarding motivation and learning efficiency for the online and face-to-face aspects of the lesson, the features of hybrid learning, and the likelihood of its continuation. The data were evaluated numerically using *Google Forms* and *Microsoft Excel*. The results show that the students rated their motivation and learning efficiency significantly higher regarding the face-to-face aspects of the lesson compared to the online aspects, which can certainly be explained by the adverse effects of the COVID-19 pandemic. Evaluating the general Likert-type statements regarding hybrid learning revealed the students' attitudes toward several aspects of hybrid learning. For example, the students stated that the digital activities used for the online parts of the lesson (e.g., interactive exercises) are able to support foreign language learning and that the face-to-face parts of the lesson positively emphasized collaborative learning in a community. When asked about the likelihood of continuing hybrid learning, the students turned out to be half in favor and half opposed. Due to the results from the present study, pedagogical added value should be placed more at the center of all didactic considerations when designing future hybrid learning classes.

Keywords: Hybrid learning, face-to-face classes, online classes, questionnaire, German as a foreign language

EXTENDED ABSTRACT

As a result of the COVID-19 pandemic, discussions about hybrid learning in foreign language teaching have quickly received attention and can now be described as promising. The basis for this situation is the discourse on e-learning, blended learning, and the digitization of foreign language teaching. Hybrid learning can be described as integrative learning based on a didactically meaningful combination (i.e., pedagogical added value) of traditional face-to-face learning and synchronous online lessons.

This study presents and evaluates the hybrid learning model. The research was carried out during the 2021-2022 preparatory year at a Turkish university's foreign language center. The hybrid learning model consists of 16 hours of face-to-face classes, six hours of synchronous online classes, and two hours of online language learning coaching each week. Data were collected in the study using a semi-structured, non-standardized online questionnaire. The students' attitudes and justifications of the students were collected after one semester in a hybrid format with the help of Likert-type statements and open-ended questions. In this way, opinions were recorded for the students ($n = 61$) studying together in the German as a Foreign Language teaching program and Archaeology programs. The students were asked questions regarding motivation and learning efficiency in the online and face-to-face aspects of the teaching class, the general characteristics of the concept of hybrid learning, and the likelihood of continuing the hybrid learning format. The data were evaluated numerically using *Google Forms* and

Microsoft Excel. The investigation aims to evaluate the hybrid learning model from students' perspectives in order to gain insight about the discussions on the future of hybrid learning models.

The study results show that students assessed their motivation differently with regard to hybrid learning. While more students considered the face-to-face aspects of the teaching lesson to be at a higher level and to be justified with efficient and collaborative learning, they felt the online aspects of the teaching lesson to be more in the lower and middle range. The students explained this in terms of such things as technical problems and difficulties concentrating. A similar trend was also observed with regard to information about learning efficiency. While most participants described the face-to-face aspects of the teaching lesson to be efficient, less than half of the students felt that way with regard to the online aspects. However, the information about learning efficiency regarding the online aspects of the teaching class was almost twice as high as the information about motivation. These subjective assessments can likely be attributed primarily to the adverse effects from the COVID-19 pandemic. This is because several empirical studies on virtual learning arrangements were unable to find any significant difference between the two forms of teaching (Goertler & Gacs, 2018; Heidari, Khodabandeh & Soleimani, 2018; Archan, 2021).

The present study collected student assessments about the particular features of the hybrid learning model using Likert-type statements. These statements were theory-led and developed based on the researchers' experiences with the concept of hybrid teaching. As an example, the students agreed with the teacher about the online aspects of the teaching course with regard to the relevance of being personal acquainted with the teacher and the importance of digital activities (e.g., interactive exercises) for foreign language learning. As another example, the students emphasized collaborative learning in a community with regard to the face-to-face aspects of hybrid learning because it enables fellow students to help one another with any difficulties and to be members of a social group.

When asked about the likelihood of the hybrid learning classes continuing, the students turned out to be equally opposed and in favor of their continuation. A relatively large number of participants were strikingly undecided. Most students did not yet have a precise understanding of the overall hybrid model, but instead thought of the categories of face-to-face versus the online aspects of teaching and viewed the hybrid format as a temporary solution caused by the pandemic.

Based on the survey findings, the following recommendations can be made. More attention should be paid to the distribution of content and activities between the online and face-to-face aspects when designing hybrid learning models. The term “pedagogical added value” should focus on all didactic activities because it helps people make an informed decision about which teaching activities are better to carry out in terms of the online and face-to-face formats. Making learners aware of the particular features of hybrid learning as part of the language learning consultation is also essential. This should include topics such as motivation, learner autonomy, self-control, organizing the learning process, and media education.

1. Einleitung

Digitalisierung macht neuartige Lernarrangements möglich und bereichert mit ihrer Innovation die Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen im Fremdsprachenbereich erheblich. Eine besondere Unterrichtsform bildet dabei hybrides Lernen, das durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie rapide an Bedeutung gewann und folglich als zukunftssträftig erachtet werden kann. Die Diskussion um hybriden Unterricht begann im angelsächsischen Forschungsraum vor mehr als zehn Jahren (Arispe & Blake, 2012) und entwickelte sich von reflektierten Praxisberichten hin zur Schilderung von Vor- und Nachteilen hybrider Lernformen und schließlich bis zur Erörterung pädagogischen Mehrwerts.

Unter hybridem Lernen wird im Folgenden ein integratives Lernkonzept verstanden, welches eine didaktisch sinnvolle Kombination aus traditionellem Präsenzlernen und synchronem Online-Unterricht anstrebt:

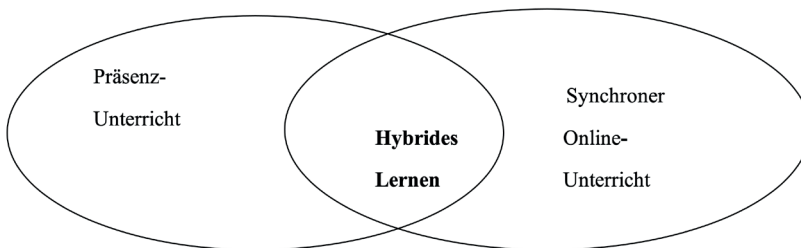


Abb. 1: Hybrides Lernen (in Anlehnung an Darwish & Saleh, 2021, S. 399)

Hybrides Lernen zeigt einige Parallelen zum Blended-Learning, hat jedoch keinen hohen Anteil an asynchronen Online-Selbstlernphasen, in denen ein selbstständiger Wissenserwerb vorgesehen ist (Archan, 2021, S. 56; Darwish & Saleh, 2021, S. 400).

Neuere komparative Studien zum Einsatz digitaler Lehr- und Lerntechnologien im hochschulischen Fremdsprachenunterricht zeigen, dass Studierende in virtuellen Lernarrangements im Vergleich zu Studierenden im Präsenzunterricht ähnliche oder bessere Lernerfolge erzielen. Dies wird z. B. von Heidari, Khodabandeh und Soleimani (2018, S. 152) im Bereich narrativer Schreibkompetenzen festgestellt. Zu demselben Ergebnis kommt Archan (2021, S. 8) in Bezug auf die schriftliche Textkompetenz und den Wortschatz. Auch Goertler und Gacs (2018, S. 172) finden keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Unterrichtsformen (Präsenz vs. Online) heraus.

Anders verhält es sich bei den subjektiven Einschätzungen der DaF-Studierenden hinsichtlich des virtuellen Unterrichts. Während Karbi (2021, S. 358) auf eine allgemeine Zufriedenheit hinweist, die u.a. mit Wirksamkeit, Förderung des selbstständigen Lernens und interessanterer Unterrichtsgestaltung begründet wird, stellen Karaman (2021, S. 654) sowie Doğan, Koç und Saraç (2022, S. 773) eine eher negative Einstellung der Befragten fest. Gacs, Goertler und Spasova (2020, S. 382) führen als Hauptgründe dafür den fehlenden sozialen Kontakt sowie einen beschränkten Einsatz der Körpersprache im Online-Fremdsprachenunterricht an. Auch die Studie von Srinivasan, López-Ramos und Muhammad (2021, S. 13) zeigt, dass die Studierenden wegen des fehlenden sozialen Kontakts eine reine Online-Lehre eher negativ betrachten, gleichzeitig aber das hybride Lernmodell wegen seiner zusätzlichen Möglichkeiten (u.a. Unterrichtsaufzeichnungen, ortsunabhängiges Lernen, soziales Beisammensein im Präsenz-Teil) präferieren würden.

Die Herausforderung des hybriden Ansatzes besteht also darin, eine sinnvolle Integration von Präsenz- und Online-Lernaktivitäten zu erreichen, so dass beide in einem kontinuierlichen Prozess, der zur Erreichung des Lernziels führt, einen Mehrwert für den anderen schaffen (Gomez & Duarte 2012, S. 261). Durch das hybride Lernen sollen die Vorteile der jeweiligen Lernform (Präsenz oder Online) genutzt und ihre Nachteile kompensiert werden, um den höchsten pädagogischen Mehrwert erzielen zu können (Surkamp, 2017, S. 33). So ermöglicht etwa die Integration von E-Learning einen einfacheren Einsatz authentischer Materialien/digitaler Tools (Archan, 2021, S. 93), mehr Flexibilität im Lernprozess und eine bessere Unterrichtsqualität (Goertler, Bollen & Gaff Jr, 2012, S. 298). Darüber hinaus trägt es zur Differenzierung im Sinne einer individuellen und passenden Lernbegleitung bei, „weil auf die Diversität bzw. Heterogenität von Lernenden etwa mit Hilfe von speziellen unterstützenden Technologien und adaptiven Systemen mit differenzierten und intelligenten Feedbackangeboten eingegangen werden könnte“ (Schmenk, 2020, S. 35).

Es soll auch betont werden, dass einzelne digitale Lehr- und Lernformen nur dann effektiv sind, wenn sie in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebettet werden. Im Zusammenhang mit der Frage nach einem didaktisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien und nach ihrem pädagogischen Mehrwert im Fremdsprachenunterricht könnten beispielsweise das SAMR-Modell von Puentedura (2006; 2012) oder das Pädagogikrad von Carrington (2016) eine gute Entscheidungsgrundlage bilden.

2. Methodisches

Im Folgenden soll über die Anlage der Studie, die didaktische Konzeption des hybriden Lernmodells und die Ergebnisse der Studierendenbefragung berichtet werden. Die vorliegende Studie lässt sich der quantitativen Forschung zuordnen. Das Ziel der Untersuchung war, das bestehende hybride Lernmodell aus der Studierendenperspektive zu evaluieren, um daraus Erkenntnisse für die Diskussion zukünftiger hybrider Lernmodelle zu gewinnen. Dafür wurden die Daten mit Hilfe eines halbstrukturierten, nicht standardisierten Fragebogens mit Likert-Skalen (Riemer, 2016, S. 158-159) und offenen Fragen erhoben, in denen Befragte um ihre Einschätzungen und Begründungen zum hybriden Lernmodell gebeten wurden. Der Fragebogen wurde mit Hilfe von *Google Forms* erstellt und nach einem Pilotdurchlauf mit einer Probandin revidiert. Bei der Auswertung der Daten wurden *Google Forms* und *Microsoft Excel* benutzt.

Der Fragebogen wurde von insgesamt 61 DaF-Studierenden ausgefüllt, davon waren 36 in der DaF-Lehramtsabteilung und 25 in der Archäologieabteilung eingeschrieben. Der Anteil der weiblichen Teilnehmenden betrug 59 % und der männlichen 41 %. Das Durchschnittsalter lag bei 21,75 Jahren. Die Altersverteilung der Studierenden lag zwischen 18 und 50 Jahren. Den größten Teil machten dabei 18- bis 20-Jährige aus (n = 35), die zweitgrößte Gruppe waren junge Erwachsene zwischen 20 und 25 Jahren (n = 15), aber auch drei ältere Personen (☞ 45) nahmen an der Befragung teil. Neun Studierende wiederholten das Studienvorbereitungsjahr, weil sie die Abschlussprüfungen im Jahr zuvor nicht bestehen konnten.

2.1. Didaktische Konzeption des hybriden Lernmodells

Das hybride Lernmodell wurde am Fremdsprachenzentrum der Bursa Uludağ Universität (Türkei) im Studienvorbereitungsjahr entwickelt und eingesetzt. Am Fremdsprachenzentrum lernen Studierende, falls sie über keine ausreichenden Fremdsprachenkenntnisse verfügen, eine studienrelevante Fremdsprache (Englisch, Französisch, Arabisch oder Deutsch) noch vor der Aufnahme eines regulären Studiums (Uzuntaş, 2013). Momentan gibt es drei gemischte Deutsch-Vorbereitungsgruppen, die aus Studierenden der Archäologie-Abteilung und der DaF-Lehramtsabteilung bestehen. Mit dem Beginn der Corona-Pandemie im März 2020 wurde der komplette Lehrbetrieb an der Bursa Uludağ Universität auf Online-Unterricht umgestellt. Erst im

Wintersemester 2021-2022 und im Sommersemester 2022 wurde im Fremdsprachenzentrum das hybride Lernmodell eingeführt.

Dabei handelte es sich im Einzelnen um Folgendes:

- 16 Semesterwochenstunden Präsenzunterricht (drei Tage);
- sechs Semesterwochenstunden Online-Unterricht (einen Tag);
- zwei Semesterwochenstunden Online-Sprachlernberatung (einen Tag). Hier wurde das Gelernte reflektiert und Feedback gegeben, außerdem wurden Fragen geklärt, Wochenaufgaben (z. B. Rollenspiele) präsentiert und Hausaufgaben benotet (Schmenk, 2020, S. 35);
- asynchrone Selbstlernphasen in Form von Wochenaufgaben, *Quizlet* oder *Flipped Classroom*-Aufgaben.

Sowohl der Online-Teil als auch die Online-Sprachlernberatung fanden synchron via Video-Konferenzsystem *Microsoft Teams* statt, welches auch für das Einreichen der Wochenaufgaben benutzt wurde.

Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache erfolgte auf der Grundlage des Lehrwerks „Menschen“ für das Niveau A1, A2 und B1.1 (Evans, Pude & Specht, 2019). Während die Studierenden über das Kursbuch in Printversion verfügten, benutzten sie das dazugehörige Arbeitsbuch digital, indem sie Zugriff auf Übungen und Aufgaben auf der Lernplattform *BlinkLearning* hatten und automatische Korrekturvorschläge bekamen. Zusätzlich zum Lehrwerk wurden unterschiedliche Lehrmaterialien wie z. B. der Sprachkurs der Deutschen Welle *Nicos Weg* (Videos und Übungen) und Quizbasierte Lernplattformen wie *Kahoot*, *Baamboozle*, *Quizlet* verwendet.

Die Basis für die Koordination zwischen sechs DaF-Lehrkräften bildete ein Curriculum, das für jeden Unterrichtstag die zu bearbeitenden Lehrwerkseiten und die zusätzlichen Aktivitäten (z. B. Kopiervorlagen, Grammatik-Übungen, digitale Tools) verzeichnete. Bei der Verteilung des Lehrstoffes spielte die Unterrichtsform (Online oder Präsenz) jedoch keine Rolle.

2.2. Ergebnisse der Studierendenbefragung

Nun sollen die Ergebnisse der Studierendenbefragung ausführlicher dargestellt werden. Neben den allgemeinen Informationen wurden im Fragebogen folgende Aspekte des hybriden Lernkonzeptes fokussiert:

- Motivation im Online- und Präsenz-Teil;
- Lerneffizienz im Online- und Präsenz-Teil;
- Besonderheiten des Online- und Präsenz-Teils;
- eine mögliche Fortführung des hybriden Lernens.

Nachstehend werden die von den Studierenden gegebenen Antworten ausgewertet.

2.2.1. Bewertung der Motivation im Online- und Präsenz-Teil

Die Befunde bezüglich der Motivation in den zwei Unterrichtsformen können wie folgt graphisch dargestellt werden:

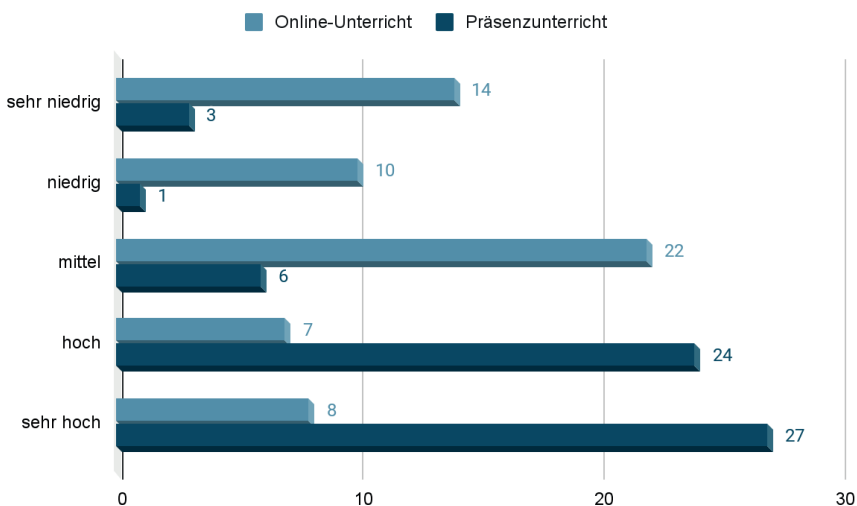


Abb. 2: Bewertung der Motivation

Dem Balkendiagramm lässt sich entnehmen, dass die Motivation der Studierenden im Präsenz-Teil wesentlich höher als im Online-Unterricht war. Wenn man die Anteile der Befragten vergleicht, die ihre Motivation mit 4 und 5 nach der Likert-Skala bewerteten, wird

der Unterschied zwischen zwei Unterrichtsformen (83,6 % Präsenz, 24,6 % Online) deutlich. Ähnliches ist bei den Studierenden festzustellen, die ihre Motivation mit 1 als sehr niedrig und 2 als niedrig einschätzten: Im Online-Unterricht liegt sie bei 39,4 % und im Präsenzunterricht nur bei 6,5 %. Bemerkenswert ist dabei, dass ungefähr ein Drittel der Befragten (36,1 %) ihre Motivation im Online-Unterricht im mittleren Bereich einstuften. Die niedrigere Motivation bezüglich des Online-Unterrichts begründeten die Studierenden u.a. mit:

- technischen Problemen ($f^* = 19$) (*Häufigkeit der gegebenen Antwort)
- Konzentrationsschwierigkeiten ($f = 6$)
- Verstehensproblemen ($f = 3$)
- keiner Trennung von Privat, Studium und Job ($f = 3$)
- affektiven Faktoren wie z. B. Schüchternheit ($f = 2$)
- niedrigerer Anwesenheit ($f = 1$).

Gleichzeitig wurde der Komfort des Online-Unterrichts im Sinne von Zeit und Aufwand von zehn Befragten positiv hervorgehoben: „Ich habe keine Zeitverschwendung mit der Hinfahrt und Vorbereitung. Ich muss nicht Stunden vor dem Unterricht aufstehen. Außerdem habe ich mehr Zeit für mich oder fürs Lernen. Ich bin an den Online-Unterrichtstagen motivierter. Ich denke, dass es sowieso keine Nachteile beim Online-Unterricht gibt“ (WL32¹).

Ihre höhere Motivation im Präsenzunterricht erklärten die Studierenden u.a. mit:

- höherer Effizienz ($f = 12$)
- gemeinschaftlichem Lernen ($f = 6$)
- besserem Verstehen ($f = 5$)
- schnelleren Hilfestellungen bei Nicht-Verstehen ($f = 5$)
- besserer Konzentration ($f = 5$)
- Spaßfaktor ($f = 4$)
- aktiverer Teilnahme ($f = 2$).

Dabei wurde auch darauf hingewiesen, dass der Präsenzunterricht u.a. wegen der Maskenpflicht weniger komfortabel sei. Viele Studierende gingen zudem bei dieser Frage auch auf die Lerneffizienz im Online-Teil ein. Auffallend ist hierbei, dass die Aussagen

1 Die Buchstaben W und M stehen für das Geschlecht, L für Deutsch auf Lehramt, A für Archäologie und die Zahl für die Teilnehmendenummer.

relativ gleich verteilt waren, denn acht Studierende bezeichneten ihn als nicht effektiv und sieben dagegen als effektiv.

2.2.2. Bewertung der Lerneffizienz im Online- und Präsenz-Teil

Im Folgenden werden die Befunde zur Lerneffizienz im Hinblick auf die Unterrichtsformen zusammenfassend dargestellt:

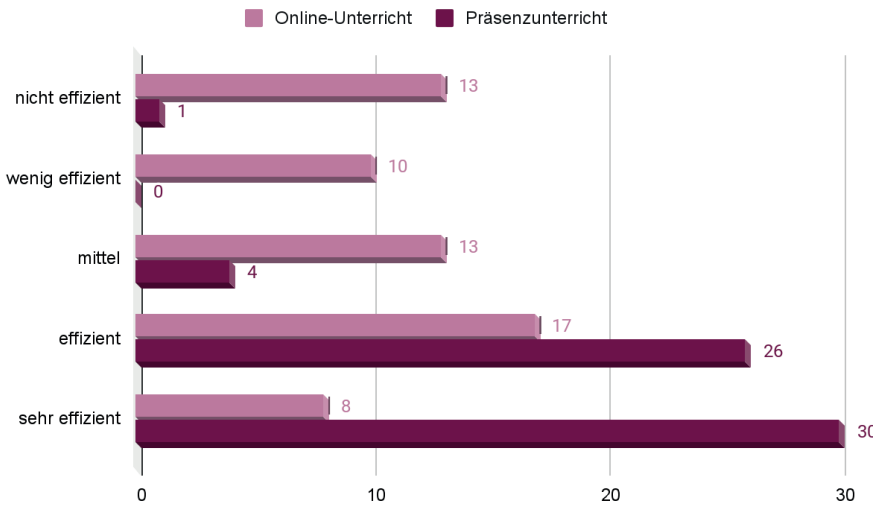


Abb. 3: Bewertung der Lerneffizienz

Aus dem obigen Balkendiagramm wird ersichtlich, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten (91,8 %) den Präsenzunterricht effizient bzw. sehr effizient fand, während dieser Anteil beim Online-Unterricht nur bei 41 % lag. Somit ist tendenziell eine vergleichbare Verteilung der Antworten wie bei der Frage zur Motivation gegeben. Jedoch ist festzustellen, dass die Studierenden trotz geringerer Motivation (24,6 %) den Online-Unterricht als deutlich effizienter (41 %) einschätzten. Möglicherweise hängt dies mit der pandemiebedingten Online-Lehre zusammen, die in der Türkei fast drei Semester dauerte. Zudem ist den Befunden zu entnehmen, dass die Verteilung der Angaben zur Lerneffizienz des Online-Unterrichts über die Likert-Skala relativ regelmäßig (nicht effizient 21,3 %, wenig effizient 16,4 %, mittel 21,3 %, effizient 27,9 %, sehr effizient 13,1 %) ist.

Beim Vergleichen der beiden Lernformen nannten die Studierenden u. a. folgende Gründe, die die Lerneffizienz des Online-Unterrichts beeinträchtigen würden:

- technische Probleme (f = 17)
- Konzentrationsschwäche (f = 7)
- Nicht-Verstehen (f = 1)
- kein visueller Kontakt zu Mitstudierenden (f = 1).

Darüber hinaus wurden auch Gründe angegeben, die zur Lerneffizienz des Online-Unterrichts beitragen würden:

- Zufriedenheit mit der Durchführung (f = 4)
- Komfort (f = 3)
- Zugriff auf digitale Tafelanschrift/Unterrichtsnotizen (f = 3)
- Einsatz unterschiedlicher digitaler Quellen (f = 2)
- direkte Kommunikation (f = 1)
- einfache Gruppenbildung (f = 1)
- Disziplin (f = 1).

Zwei Studierende betonten, dass es für sie keinen Unterschied zwischen den beiden Unterrichtsformen gab: „Ich sehe keinen Unterschied zwischen dem Online- und Präsenzunterricht. Im Gegenteil kann man im Online-Unterricht von mehr Quellen profitieren, daher ist es noch lehrreicher“ (WL6).

2.2.3. Bewertung der Aussagen zum hybriden Lernkonzept

Unten stehend werden in tabellarischer Form die Bewertungen der Studierenden hinsichtlich der Besonderheiten des hybriden Unterrichtskonzeptes dargestellt, zuerst die Aussagen zum Online-Teil und dann die Aussagen zum Präsenz-Teil. Die verwendeten Aussagen wurden von uns theoriegeleitet und auf der Basis eigener Unterrichtserfahrungen mit dem hybriden Konzept entwickelt. Dafür wurde die 5-stufige Likert-Skala eingesetzt: 1 (stimme gar nicht zu), 2 (stimme eher nicht zu), 3 (unentschieden), 4 (stimme eher zu), 5 (stimme voll zu).

Die Auswertung der Aussagen zum Online-Teil des hybriden Unterrichtskonzeptes lässt sich, geordnet nach absteigendem Mittelwert, wie folgt darstellen:

Tab. 1: Bewertung des Online-Teils des hybriden Unterrichtskonzeptes

Aussagen zum Online-Teil (hier verkürzt dargestellt)	1	2	3	4	5	Summen-score	Mittel- Wert (M)
Die Lehrkraft aus dem Präsenzseminar zu kennen, ist hilfreich.	1	5	11	22	22	242	3,96
Online-Aktivitäten (z. B. Spiele) erleichtern das Lernen.	5	6	13	18	19	223	3,66
Die Lehrkraft ist besser zu hören und zu verstehen (Maskenpflicht).	3	14	9	18	17	215	3,52
Lippenbewegungen und Mimik der Lehrkraft zu sehen, erleichtert das Verstehen (Maskenpflicht).	6	12	12	17	14	204	3,34
Gruppenarbeiten sind effektiver.	14	14	20	11	2	156	2,56

Der obigen Tabelle ist zu entnehmen, dass die höchste Zustimmung ($M = 3,96$) die Aussage über die Relevanz der persönlichen Bekanntschaft bekam. Dies scheint den Studierenden wichtig zu sein und würde die Feststellung von Boeckmann et. al (2020, S. 38) relativieren, dass der Beziehungsaufbau im Online-Unterricht per Videokonferenz zwischen jüngeren Lernenden und zuvor unbekanntem DaZ-Lehrpersonen gut funktioniere.

Es zeigt sich auch, dass Online-Aktivitäten (wie interaktive Übungen) das Lernen unterstützen ($M = 3,66$) und somit den pädagogischen Mehrwert des Unterrichts erhöhen (Keleş & Şenyıldız, 2022). Weil bei der Datenerhebung noch eine allgemeine Maskenpflicht galt, waren die Befragten damit weitgehend einverstanden, dass die Lehrkraft im Online-Unterricht besser zu hören/verstehen ist ($M = 3,52$) und ihre Lippenbewegungen und Mimik das Verstehen erleichtern ($M = 3,34$). Den niedrigsten Mittelwert ($M = 2,56$) hatte die Aussage über die Gruppenarbeit, die im Online-Unterricht nicht so gut zu funktionieren scheint.

Nun werden die Aussagen zum Präsenz-Teil des hybriden Unterrichtskonzeptes ausgewertet und tabellarisch nach absteigendem Mittelwert dargestellt:

Tab. 2: Bewertung des Präsenz-Teils des hybriden Unterrichtskonzeptes

Aussagen zum Präsenz-Teil (hier verkürzt dargestellt)	1	2	3	4	5	Summen-score	Mittel- Wert (M)
Kommilitonen helfen bei Verstehensproblemen.	2	2	4	14	39	269	4,41
Das Zusammensein mit Kommilitonen ist schön.	1	3	5	15	37	267	4,38
Die Körpersprache der Lehrkraft zu sehen, beeinflusst das Lernen positiv.	1	5	4	11	40	267	4,38
Die Tonqualität der Hör- und Videoaufgaben ist besser.	5	4	7	13	32	246	4,03
Die Konzentration ist höher.	3	8	11	9	30	238	3,9
Es gibt weniger Sprechhemmungen.	7	8	12	7	27	222	3,64

Aus der obigen Tabelle ist abzuleiten, dass die Aussagen zum Präsenz-Teil eine tendenziell höhere Zustimmung der Studierenden finden, als die Aussagen zum Online-Teil. So hat das kollaborative Lernen in einer Gemeinschaft die höchste Präferenz, weil es etwa Hilfestellungen bei Schwierigkeiten ($M = 4,41$) und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe ($M = 4,38$) ermöglicht. Nach den Angaben der Studierenden beeinflusst die Körpersprache der Lehrkraft im Gegensatz zum Online-Unterricht positiv die Lernleistung ($M = 4,38$).

Die von den Befragten vielfach erwähnten technischen Probleme im Online-Format korrelieren mit der Äußerung zu einer besseren Tonqualität der Hör- und Videoaufgaben im Präsenzunterricht ($M = 4,03$). Ebenso verhält es sich mit der Aussage über die Konzentration, die im Präsenz-Format höher eingeschätzt wird ($M = 3,9$). Vergleichsweise weniger Zustimmung fand die Aussage über geringere Sprechhemmungen ($M = 3,64$) im realen Unterrichtsraum.

Bei der Auswertung des Fragebogens stellt sich also heraus, dass sich die Antworten der Studierenden zu den ersten zwei Fragen (Motivation und Lerneffizienz) mit den Einschätzungen zu den Vor- und Nachteilen des hybriden Lernkonzeptes tendenziell übereinstimmen. Dies betrifft u.a. die Technik, das kollaborative Lernen und die Konzentrationsfähigkeit.

2.2.4. Wunsch nach der Fortführung des hybriden Lernkonzeptes

Die Frage nach einer möglichen Fortsetzung des hybriden Lernens wurde folgenderweise beantwortet:

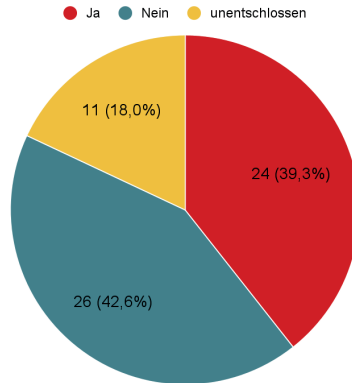


Abb. 4: Fortführung des hybriden Lernkonzeptes

Dem Kreisdiagramm lässt sich entnehmen, dass der Anteil der Studierenden, der sich für (39,3 %) und gegen (42,6 %) die Fortführung des hybriden Lernkonzeptes aussprach, vergleichbar hoch ist. Auffallend ist auch, dass relativ viele Befragte (18%) unentschieden sind.

Die Befürwortung des hybriden Lernkonzeptes wurde u.a. durch Folgendes begründet:

- Komfort (f = 10)
- konzeptionelle Ausgewogenheit (f = 9)
- Zeitmanagement (f = 4).

Gegen das hybride Lernkonzept sprachen u.a.:

- niedrige Lerneffizienz (f = 21)
- technische Probleme (f = 3)
- Chancenungleichheit (f = 1).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die meisten Studierenden keine Auffassung für das hybride Gesamtkonzept hatten, sondern in Kategorien Präsenz vs. Online dachten und das

Hybride als eine pandemiebedingte Übergangslösung betrachteten. Nur wenige Studierende konnten das hybride Konzept als Ganzes auffassen und sich Gedanken darüber machen: „Obwohl ich persönlich den Präsenzunterricht bevorzuge, kann es bei verbesserten Bedingungen allgemein mit einem hybriden Lernsystem fortgesetzt werden“ (WA21) oder „Es ist sehr wichtig, dass die Lehrkräfte beim hybriden Lernen gut die Technologie nutzen. Wir haben in dieser Hinsicht Glück, aber das kann nicht für jeden gelten“ (WA5).

3. Diskussion der Untersuchungsergebnisse und Perspektiven für den universitären DaF-Unterricht

Die Ergebnisse unserer Untersuchung, ähnlich wie bei Karaman (2021), zeigen, dass viele von uns befragte Studierende dem synchronen Online-Unterricht gegenüber eine eher abweisende Haltung aufbrachten. Daher sollte die Lernberatung (Doğan et al., 2022, S. 777) ein wichtiger Bestandteil des hybriden Lernkonzeptes sein, in dem die Besonderheiten des hybriden Lernens im Hinblick auf Motivation, Lernerautonomie, Selbststeuerung, Organisation des Lernprozesses, Medienbildung etc. thematisiert werden können.

Eine ähnliche Tendenz war auch bei den Angaben zu Lerneffizienz festzustellen, die für den Online-Unterricht als eher niedrig betrachtet wurde. Dies dürfte vor allem auf die negativen Auswirkungen der Corona-Pandemie zurückgeführt werden. Denn mehrere empirische Untersuchungen zu virtuellen Lernarrangements konnten keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Unterrichtsformen feststellen (Goertler & Gacs, 2018; Heidari et al., 2018; Archan, 2021).

Das hybride Lernkonzept hat sicherlich ein großes, bisher noch nicht erschöpftes Potenzial im Studienvorbereitungsjahr. Vor allem bietet es viele Vorteile im Hinblick auf die flexible Zeiteinteilung und den Einsatz vielfältiger digitaler Materialien (Archan, 2021, S. 91-95). Es sollten jedoch konzeptionelle Überlegungen zur Weiterentwicklung des hybriden Lernkonzeptes angestellt werden. Vor allem sollte bei der Aufteilung der Unterrichtsstunden zwischen Online und Präsenz stärker auf das Inhaltliche geachtet werden. Dabei sollte der pädagogische Mehrwert in den Mittelpunkt aller didaktischen Handlungen rücken. Denn er ermöglicht die Entscheidung darüber, welche Unterrichtsaktivitäten besser im Online-Format und welche im Präsenz-Format durchzuführen sind. Die Modelle, in denen die Verteilung von Präsenz- und Online-Unterrichtsstunden vor allem aus organisatorischen und keinen didaktischen Gründen erfolgt, scheinen uns dagegen weniger vorteilhaft zu sein.

Beispielsweise könnte der Grammatikunterricht im Online-Format durchgeführt werden, weil Videokonferenzsysteme eine einfache Aufzeichnung des Unterrichts zur selbstständigen Nachbereitung des Themas ermöglichen. Auch Online-Übungen (z. B. *Liveworksheet*, *LearningApps*, *Wordwall*) mit grammatischem Schwerpunkt eignen sich wegen ihrer innovativen Eigenschaften gut für den Einsatz im Online-Unterricht (Szász, 2020). Außerdem könnten digitale Unterrichtsnotizen einfach zur Verfügung gestellt und dadurch Studierende beim selbstgesteuerten Lernen unterstützt werden. Ähnliches gilt für den Leseunterricht, weil das Online-Format eine gute Möglichkeit bietet, z. B. das extensive Lesen mit Hypertexten zu üben (Hoffmann, 2019). Auch für die Vermittlung von landeskundlichen Inhalten bringt der Online-Unterricht viele Vorteile durch einen einfachen Zugriff auf reichhaltige Internetquellen, wie z. B. Videos, Online-Ausstellungen, Internetseiten von Kulturveranstaltungen und DaF-spezifische Web-Magazine. Dagegen sollten Sprecheraufgaben eher in Präsenz durchgeführt werden, um eine einfachere Kommunikation im verbalen und nonverbalen Bereich ermöglichen zu können.

Das hybride Lernkonzept könnte auch über das Vorbereitungsstudium hinaus in das reguläre Studium übertragen werden. Dafür sind jedoch grundlegende Überlegungen von Nöten, wie es in unterschiedliche Lehrveranstaltungen integriert werden kann. Dadurch könnten die angehenden Lehrkräfte ihre mediendidaktischen Kompetenzen weiterentwickeln sowie Erfahrungen mit der hybriden Lernform sammeln und aus didaktischer Sicht reflektieren. Die Reflexion sollte auf der Grundlage der bestehenden Modelle des digitalen Lernens erfolgen. Zum Beispiel könnten die besonderen Anforderungen, die der Online-Unterricht an die Fremdsprachenlehrkräfte stellt, anhand der Fähigkeitenpyramide von Hampel und Stickler (2005, S. 317; 2015, S. 6) diskutiert werden.

Begutachtung: Extern begutachtet.

Autorenbeiträge: Beitragskonzept/-konstruktion- N.K., K.A., A.Ş.; Beitragsentwurf- N.K., K.A., A.Ş.; Kritische Inhaltsüberprüfung- N.K., K.A., A.Ş.; Endbestätigung und Verantwortung- N.K., K.A., A.Ş.

Interessenkonflikt: Es besteht kein Interessenkonflikt.

Finanzielle Förderung: Dieser Beitrag wurde von keiner Institution finanziell unterstützt.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Conception/Design of Study- N.K., K.A., A.Ş.; Drafting Manuscript- N.K., K.A., A.Ş.; Critical Revision of Manuscript- N.K., K.A., A.Ş.; Final Approval and Accountability- N.K., K.A., A.Ş.

Conflict of Interest: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

Literaturverzeichnis

- Archan, D. (2021). *Blended Learning im hochschulischen Fremdsprachenunterricht : Mehr Aufwand, Mehrwert, mehr Motivation?* Graz: Leykam.
- Arispe, K., & Blake, R. (2012). Individual factors and successful language learning in a hybrid course. *System*, 40(4), 449-465.
- Boeckmann, K.-B., Hopp, C., Linhofer, S., Teufel, M., & Vogl, H. (2020). „Dann drückst du auf OK...“: Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache. Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark.
- Carrington, A. (2016). Professional development: The pedagogy wheel: It is not about the apps, it is about the pedagogy. *Education Technology Solutions*, 72, 54-57.
- Darwish, R. M., & Mahmoud, S. S. (2021). Das fliegende Klassenzimmer in der Corona-Zeit: Hybrides Lernen in Ägypten beim Deutschunterricht. *Research in Language Teaching*, 14, 392-423.
- Doğan, M., Koç, N., & Saraç, M. (2022). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 765-781.
- Evans, S., Pude, A., & Specht, F. (2019). *Menschen, Deutsch für Fremdsprache A1*. München: Hueber.
- Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(2), 380-392.
- Goertler, S., Bollen, M., & Gaff Jr, J. (2012). Students' Readiness for and Attitudes Toward Hybrid FL Instruction. *CALICO Journal*, 29(2), 297-320.
- Goertler, S., & Gacs, A. (2018). Assessment in Online German: Assessment Methods and Results. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 51(2), 156-174.
- Gómez, L. A. O., & Duarte, J. M. (2012). A hybrid approach to university subject learning activities. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 259-271.
- Heidari, J., Khodabandeh, F., & Soleimani, H. (2018). A Comparative Analysis of Face to Face Instruction vs. Telegram Mobile Instruction in Terms of Narrative Writing. *JALT CALL Journal*, 14(2), 143-156. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1215345>
- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2015). Introduction: From Teacher Training to Self-Reflective Practice. In Hampel, R., & Stickler, U. (Hrsg.), *Developing Online Language Teaching. New Language Learning and Teaching Environments* (S. 1-11). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137412263_1
- Hoffmann, S. (2019). Beratung beim Extensiven Lesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2), 427-457. Retrieved from <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3209/>

- Karaman, F. (2021). Türkiye'de Kovid 19 Pandemi Sürecine Bağlı Uzaktan Eğitimin Almanca Öğretimine Etkisi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(2), 633-658. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030771>
- Karbi, G. (2021). „Könnt ihr mich gut hören?“ DaF-Unterricht in Zeiten der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2), 345-360. Retrieved from <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/3355/>
- Keleş, N., & Şenyıldız, A. (2022). Lesen digitaler Magazinbeiträge im DaF-Lehramtsstudium – Gestaltung und Evaluation eines Lernarrangements. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 331-345. <https://doi.org/10.48694/zif.3502>
- Puentedura, R. (2006, November 26). Transformation, Technology and Education. [Web blog post]. Retrieved from <http://hippasus.com/blog/archives/18>
- Puentedura, R. (2012, Juni 18). Focus: Redefinition. [Web blog post]. Retrieved from <http://hippasus.com/blog/archives/68>
- Riemer, C. (2016). Befragung. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 155-173). Tübingen: Narr.
- Schmenk, B. (2020). Digitalisierung, Globalisierung, Entschulung? Perspektiven der Fremdsprachenforschung. In Eisenmann, M., & Steinbock, J. (Hrsg.), *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung* (S. 29-47). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Srinivasan, S., López-Ramos, J. A., & Muhammad, N. (2021). A Flexible Future Education Model — Strategies Drawn from Teaching during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(9), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci11090557>
- Surkamp, C. (Hrsg.). (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Szász, D. (2020). Einsatz digitaler Medien in der Übungsphase des DaF-Unterrichts in der Sekundarstufe. In Braxatorisová, A., Drahotová-Szabó, E., Mészáros, A., & Szabó, L. V. (Hrsg.), *Sprache- Diskurs- Kontext Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert Komorner Germanistische Beiträge* (S. 167-188). Komárno: J.-Selye-Universität. Retrieved from http://tkk.ujs.sk/documents/books/05_BRAXATORIS_et_al_Sprache.pdf#page=168
- Uzuntaş, A. (2013). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. In Oomen-Welke, I., & Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache* (S. 511-517). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Anhang: Der Fragebogen

Liebe Studierende,

im Rahmen einer Studie haben wir diesen Fragebogen erstellt. Unser Ziel ist es, die Qualität der Lehre zu erhöhen. In diesem Zusammenhang spielen die Antworten und Rückmeldungen von Ihnen eine sehr wichtige Rolle. Wir bedanken uns im Voraus für die Beantwortung der unten stehenden Fragen. (Die Beantwortung des Fragebogens wird ca. acht Minuten dauern.)

1. Geschlecht?
 weiblich männlich

2. Wie alt sind Sie?

3. Wiederholen Sie das Vorbereitungsjahr?
 ja nein

4. In welcher Abteilung sind Sie eingeschrieben?
 Archäologie Deutsch als Fremdsprache

5. Wie viele Tage waren Sie schätzungsweise in diesem Semester im Präsenzunterricht abwesend?

6. Wie viele Tage waren Sie schätzungsweise in diesem Semester im Online-Unterricht abwesend?

7. Bewerten Sie Ihre Motivation im Online-Unterricht in diesem Semester!
niedrig ① ② ③ ④ ⑤ hoch

8. Warum?

9. Bewerten Sie Ihre Motivation im Präsenzunterricht in diesem Semester!
niedrig ① ② ③ ④ ⑤ hoch

10. Warum?

11. Wie effektiv verläuft für Sie der Online-Unterricht in diesem Semester?
nicht effektiv ① ② ③ ④ ⑤ sehr effektiv

12. Wie effektiv verläuft für Sie der Präsenzunterricht in diesem Semester?
nicht effektiv ① ② ③ ④ ⑤ sehr effektiv

13. Wer hilft Ihnen, wenn Sie beim Deutschlernen Probleme bei der Nutzung der digitalen Medien haben?

Bitte bewerten Sie Ihre Meinung zum hybriden Lernen anhand der folgenden Kriterien:

- (1) Stimme überhaupt nicht zu
- (2) Stimme nicht zu
- (3) Ich bin unentschlossen
- (4) Ich stimme zu
- (5) Ich stimme voll und ganz zu

14. Welchen Aussagen stimmen Sie zu, wenn Sie Ihre Online- und Präsenzveranstaltungen in diesem Semester vergleichen?

	1	2	3	4	5
1. Gruppenarbeit im Online-Unterricht ist für mich effektiver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Lippenbewegungen und Mimik meiner Lehrkraft im Online-Unterricht zu sehen, erleichtert das Verstehen der deutschen Sprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die Aktivitäten im Online-Unterricht, wie zum Beispiel digitale Spiele, Online-Übungen, machen es mir leicht, die deutsche Sprache zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sofern es im Online-Unterricht keine technischen Probleme gibt, kann ich meine Lehrkraft deutlicher hören und verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Meine Lehrkraft aus dem Präsenzunterricht zu kennen, hilft mir im Online-Seminar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich mag es, mit meinen Mitstudierenden im Präsenzunterricht zusammen zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die Körpersprache meiner Lehrkraft im Präsenzunterricht zu sehen, wirkt sich positiv auf mein Lernen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wenn ich im Präsenzunterricht Verstehensprobleme habe, bekomme ich sofort Hilfe von meinen Mitstudierenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich habe weniger Sprechhemmungen im Präsenzunterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich bin im Präsenzunterricht weniger abgelenkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Im Präsenzunterricht kann ich aufgrund der Tonqualität die Hör- und Videoaufgaben besser machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Möchten Sie während Ihrer gesamten Hochschulausbildung das hybride Unterrichtskonzept beibehalten?

- ja nein unentschlossen

16. Begründen Sie kurz den Grund für Ihre obige Antwort!

17. Gibt es noch etwas, was Sie uns über hybrides Lernen mitteilen möchten?
