

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

УДК: 378.016:81'243

“ЗАТВЕРДЖУЮ”

**Проректор з наукової роботи
Вінницького державного педагогічного
університету імені
Михайла Коцюбинського
проф. Коломієць А.М.**

“ _____ ” _____ 2025 р.

**«Лінгводидактичні засади мовної освіти
в українських та європейських
закладах вищої освіти»
(заключний)**

Керівник НДР
кандидат філологічних наук

О.О. Боровська

Вінниця 2025

ЗМІСТ

Реферат.....	2
Список виконавців теми.....	4
Технічне завдання.....	6
Анотований звіт.....	11
ВСТУП.....	34
I ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	36
1.1 Партицип у системі нефінітних дієслівних форм сучасної німецької мови.....	36
1.2 Die politischen Reden von Olaf Scholz aus phonostilistischer Sicht.....	45
1.3 DLL für die Ausbildung von DaF-Lehrenden: Welche Kompetenzen lassen sich entwickeln.....	63
1.4 Виклики та стратегії підтримки здобувачів вищої освіти у курсі методики навчання іноземних мов у змішаному форматі.....	72
1.5 Використання практико-дослідницького проєкту у професійній підготовці майбутніх вчителів німецької мови засобом саморефлексії.....	79
1.6 Міжкультурна комунікація в освітньому середовищі: формування готовності педагога до міжкультурного діалогу.....	85
1.7 Траєкторія професійного розвитку вчителя іноземних мов: європейський досвід.....	90
1.8 Комікси як навчальний інструмент для закріплення знань на заняттях з іноземної мови.....	97
II. ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НДР У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС.....	107
2.1 Зразки текстів лекцій.....	107
2.1.1 Лекція з курсу «Методика навчання іноземних мов» Modelle der Mehrsprachigkeit.....	107
2.1.2 Лекція з курсу «Теоретичний курс сучасної німецької мови» (теоретична граматики) Elemente der Typologie des Verbs.....	112
2.1.3 Лекція з курсу «Теоретичний курс сучасної німецької мови» (теоретична фонетика) Das Intonationssystem des modernen Deutschen.....	116
2.2 Фрагменти монографій, навчальних посібників, методичних розробок...	123
2.2.1 Монографія «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у закладі вищої освіти та школі».....	123
2.2.2 Фрагмент навчально-методичного посібника Поселецької К. А. «Країнознавство німецькомовних країн. Німеччина».....	126
2.2.3 Фрагмент навчально-методичного посібнику з навчальної дисципліни "Теоретична фонетика сучасної німецької стандартної мови"...	130
2.3 Фрагменти навчальних програм.....	133
2.3.1 Навчальна рамкова програма з методики навчання іноземних мов.....	133

Лінгводидактичні засади мовної освіти в українських та європейських закладах вищої освіти

РЕФЕРАТ

Сучасна мовна освіта у закладах вищої освіти (ЗВО) України та Європи розвивається в умовах глобалізації, академічної мобільності та багатомовності. У центрі уваги перебувають лінгводидактичні засади навчання мов, спрямовані на формування іншомовної комунікативної компетентності, міжкультурної свідомості та здатності до безперервного професійного розвитку. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю гармонізації української мовної освіти з європейським освітнім простором, зокрема в контексті Болонського процесу та рекомендацій Ради Європи.

Лінгводидактика як міждисциплінарна галузь поєднує досягнення лінгвістики, педагогіки, психології та методики навчання мов. У європейських ЗВО домінують компетентнісний, комунікативно-діяльнісний та студентоцентровані підходи, що передбачають активну роль здобувача освіти у процесі навчання. Значна увага приділяється автономії навчання, розвитку стратегій опанування мов та використанню автентичних матеріалів.

В українських ЗВО лінгводидактичні засади мовної освіти також орієнтуються на компетентнісний підхід, однак перебувають у процесі трансформації та адаптації до європейських стандартів. Важливим орієнтиром є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR), які визначають рівні володіння мовою та підходи до оцінювання результатів навчання.

Порівняльний аналіз свідчить, що європейські ЗВО активно впроваджують багатомовну освіту, інтегроване навчання предмета і мови (CLIL/EMI), цифрові технології та змішані формати навчання. В Україні ці підходи поступово впроваджуються, зокрема через участь у міжнародних освітніх проєктах, академічних обмінах і програмах підвищення кваліфікації викладачів.

Спільною рисою є орієнтація на якість мовної підготовки, прозорі критерії оцінювання та забезпечення академічної доброчесності. Водночас відмінності зумовлені різним рівнем інституційної автономії, ресурсного забезпечення та традицій мовної освіти.

Серед пріоритетних напрямів розвитку мовної освіти в українських та європейських ЗВО виокремлюються:

- цифровізація навчання мов і використання онлайн-платформ;
- розвиток міжкультурної комунікативної компетентності;
- підготовка майбутніх учителів і викладачів мов у контексті багатомовності;
- інтеграція формальної, неформальної та інформальної мовної освіти;

усвідомлений ініціативний підхід до організації навчального процесу як спільної діяльності викладача (учителя) та здобувача освіти (учня);

орієнтація на навчання впродовж життя (lifelong learning).

Лінгводидактичні засади мовної освіти в українських та європейських ЗВО мають спільні концептуальні основи, проте відрізняються рівнем реалізації та інституційної підтримки. Для України актуальним є подальше зближення з європейськими підходами, оновлення змісту мовної підготовки, удосконалення методів навчання та підвищення професійної компетентності викладачів. Реалізація цих завдань сприятиме інтеграції української вищої освіти до європейського освітнього та наукового простору.

Імплементація міжнародної програми з методики-дидактики «DLL – Вчимося навчати німецької» (Deutsch Lehren Lernen) розглядається у межах наукової теми як ключовий інструмент інтеграції європейського досвіду підготовки вчителів німецької мови в освітній простір українських ЗВО. Програма DLL ґрунтується на сучасних лінгводидактичних засадах, зокрема на компетентнісному, діяльнісному та студентоцентрованому підходах, і поєднує теоретичну підготовку з рефлексивною практикою та дослідницькою діяльністю.

Зміст модулів DLL спрямований на формування професійно значущих компетентностей майбутнього вчителя німецької мови: мовної, методичної, дидактичної, міжкультурної та дослідницької. Особливістю програми є обов'язкове виконання практично-дослідницьких проєктів, які забезпечують зв'язок теорії з реальним освітнім процесом і сприяють розвитку педагогічної рефлексії.

У межах дослідження враховано досвід Єнського університету (Німеччина) щодо зарахування модулів програми DLL для отримання диплома з методики-дидактики викладання німецької мови, а також узагальнено практику впровадження програми DLL як інтегрованого напрямку підготовки учителя німецької мови на факультетах іноземних мов українських та європейських ЗВО. Імплементація програми DLL сприяє оновленню змісту педагогічної освіти, підвищенню її практичної спрямованості та забезпечує відповідність професійної підготовки майбутніх учителів німецької мови європейським стандартам.

Ключові слова: лінгводидактика; інтегрована професійна підготовка; підготовка вчителя іноземних мов; учитель німецької мови; германістика; методика навчання іноземних мов; педагогічна освіта; компетентнісний підхід; практико-орієнтований підхід; професійна готовність; інноваційні освітні технології; міжкультурна комунікативна компетентність; DLL – Вчимося навчати німецької.

СПИСОК ВИКОНАВЦІВ ТЕМИ:

Науковий керівник НДР:

Боровська Олена Олексіївна, кандидат філологічних наук (реферат, вступ, висновки, додаток, розділ 1, розділ 2).

Виконавці:

1. Дробаха-Сімонова Лариса Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент
2. Вишивана Наталія Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент
3. Гапчук Яна Анатоліївна, доктор філософії
4. Ігнатова Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент
5. Матіюк Дмитро Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент
6. Поселецька Катерина Андріївна кандидат педагогічних наук, доцент
7. Сольська Тетяна Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент
8. Рябчун Ганна Юріївна, аспірант

ЗАТВЕРДЖЕНО

Проректор з наукової роботи

Вінницького державного

педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

проф. Коломієць А.М.

«___» _____ 20__ р. «_____»

_____ 20__ року

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Проректор з наукової роботи
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
проф. Коломієць А.М.

«___» _____ 20__ р.

ТЕХНІЧНЕ ЗАВДАННЯ

до науково-дослідної роботи за темою:

**«Лінгводидактичні засади мовної освіти в українських та
європейських ЗВО»**

Термін виконання теми:

Початок: січень 2021 р.

Закінчення: грудень 2025 р.

Керівник теми:

О.О. Боровська

«___» _____ 20__ р.

Начальник АОВ

Є.В. Громов

«___» _____ 20__ р.

Зміст

Технічного завдання науково-дослідної роботи

ТЕХНІЧНЕ ЗАВДАННЯ

До науково-дослідної роботи

**«Лінгводидактичні засади мовної освіти в українських та європейських
закладах вищої освіти»**

2021 рік

1. КЛАСИФІКАТОРИ

УДК: 378.016:81'243

2. ОРГАНІЗАЦІЯ:

Назва організації: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;

Назва кафедри: кафедра германської філології, перекладу та зарубіжної літератури

3. ПІДСТАВИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ РОБІТ

Тематичний план науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського на 2021 рік. Дата початку роботи – 2021. Дата закінчення роботи – 2025.

4. КЕРІВНИК НДР

Боровська Олена Олексіївна

кандидат філологічних наук

5. ОСНОВНІ ВИКОНАВЦІ:

1. Дробаха-Сімонова Лариса Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент
2. Вишивана Наталія Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент
3. Гапчук Яна Анатоліївна, доктор філософії
4. Ігнатова Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент
5. Матіюк Дмитро Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент
6. Рябчун Ганна Юріївна, аспірант
7. Поселецька Катерина Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент
8. Сольська Тетяна Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент
9. Ямчинська Тамара Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент

6. МЕТА, ЗАВДАННЯ ТА ПОЧАТКОВІ ДАНІ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ РОБІТ

Мета – удосконалення змісту педагогічної освіти шляхом екстраполяції передового досвіду українських та європейських ЗВО, а саме, мовного та методичного компонентів освіти у процесі імплементації міжнародної програми з методики-дидактики «DLL – Вчимося навчати німецької» у контексті інтегрованого напрямку підготовки учителя німецької мови нової генерації.

Завдання:

Здійснити аналіз наукової та методичної літератури і визначити новітні тенденції розвитку германської філології, методики навчання іноземних мов, педагогічної науки у контексті інтегрованого напрямку підготовки сучасного учителя.

2. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади інтегрованої підготовки учителя іноземних мов засобами проведення власних лінгвістичних, практично-дослідницьких та педагогічних проектів.

3. Розкрити сутнісні ознаки та дослідити рівень сформованості професійної готовності майбутніх учителів німецької мови до викладання іноземної мови в рамках концепції «Нова українська школа» з урахуванням компетентнісного та практико-орієнтованого підходів.

4. Проаналізувати досвід Єнського університету (Німеччина) стосовно зарахування модулів програми «DLL» для одержання диплому з методики-дидактики викладання німецької мови. Вивчити та узагальнити досвід і особливості впровадження програми «DLL – Вчимося навчати німецької» як інтегрованого напрямку підготовки учителя німецької мови на факультетах іноземних мов у вищих навчальних закладах України та Європи.

5. Розробити навчально-методичну літературу професійної підготовки студентів факультету іноземних мов у галузі філології, методики навчання іноземної мови, педагогіки, історії педагогіки та основ педагогічної майстерності.

6. Упровадити в навчальний процес проведення власних практично-дослідницьких проектів в галузі філології, методики навчання іноземних мов, педагогічних дисциплін як засіб інтегрованої моделі підготовки майбутнього учителя німецької мови.

Початкові дані: характер навчальних матеріалів та їх постійне оновлення автентичними джерелами вимагає створення методичних комплексів для реалізації практичної, освітньої та професійної цілей навчання на рівні сучасних вимог.

7. ЕТАПИ НДР

ЕТАПИ НДР

I. Назва етапу: Вивчення стану проблеми: дослідження сучасного аспекту вирішення проблеми; аналіз науково- методичної літератури; вивчення документів планування та робочої документації..

Дата початку етапу: січень 2021 **Дата закінчення етапу:** грудень 2021.

Результати етапу: Проаналізовано сучасні науково-методичні підходи та визначено тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у контексті інтегрованої підготовки вчителя. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади такої підготовки, розроблено й упроваджено навчальні курси та методичні матеріали. Удосконалено зміст і організацію викладання німецької мови шляхом упровадження науково-методичних напрацювань у навчальний процес.

- навчальні посібники – 1
- кандидатські дисертації – 1;
- статті – 5
- тези – 21
- методичні розробки - 1
- анотований звіт - 1

II. Назва етапу: Проведення лінгвістичних, практично-дослідницьких та педагогічних проєктів з метою аналізу і дослідження теоретико-методологічних засад інтегрованої підготовки учителя іноземних мов

Дата початку етапу: січень 2022 **Дата закінчення етапу:** грудень 2022.

Результати етапу: Обґрунтовано теоретико-методологічні засади інтегрованої підготовки учителя іноземних мов засобами проведення власних лінгвістичних, практично-дослідницьких та педагогічних проєктів.

- навчальні посібники - 2
- статті – 8
- тези – 14
- анотований звіт - 1

III. Назва етапу: Дослідження показників, що характеризують рівень використання у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів німецької мови інноваційних технологій викладання німецької мови відповідно до загальноєвропейських мовних рекомендацій (GER).

Дата початку етапу: січень 2023 **Дата закінчення етапу:** грудень 2023.

Результати етапу: • Розроблено і вдосконалено теоретичні курси з німецької лексикології, стилістики, інтерпретації німецькомовного тексту, літератури німецькомовних країн, методики навчання іноземних мов, методики навчання іноземних мов у профільній школі, спецкурсів з актуальних проблем лексичної семантики, німецької фразеології та контрастивної лінгвістики, інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

- кандидатська дисертація – 1 (захист)
- статті – 8
- тези – 20
- анотований звіт - 1

IV. Назва етапу: Аналіз та узагальнення отриманих результатів дослідження.

Дата початку етапу січень 2024. **Дата закінчення етапу:** грудень 2024

Результати етапу: Покращено зміст і організацію викладання німецької мови завдяки впровадженню в щоденну практику аудиторної і самостійної роботи студентів науково-методичного доробку викладачів кафедри. Поглиблено співпрацю з Єнським університетом, Мангаймським університетом, з іншими університетами України у межах реалізації програми „DlI – Deutsch lehren lernen“.

- навчальні посібники -1
- статті – 11
- тези – 13
- авторська навчальна програма - 1
- анотований звіт – 1
- монографія - 1

V. Назва етапу: Розробка та впровадження методичних рекомендацій, що сприятимуть вирішенню поставлених завдань.

Дата початку етапу січень 2025

Дата закінчення етапу: грудень 2025

Результати етапу: Заключний звіт. Публікація статей. Публікація навчально-методичної літератури.

- Методичні розробки - 1
- навчальні посібники -1
- статті – 9
- тези – 7
- заключний звіт - 1

8. ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ВИКОНАННЯ НДР

Наявність експериментальної бази, достовірність даних, апробація матеріалів.

9. ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ НДР

Впровадження результатів НДР у навчальний процес, участь у наукових конференціях, захист кандидатських дисертацій.

10. ПЕРЕЛІК ДОКУМЕНТАЦІЇ, ЩО ПРЕД'ЯВЛЯЄТЬСЯ ПО ЗАКІНЧЕННІ РОБІТ

1. Затверджене завдання
2. Заключний науковий звіт
3. навчальні посібники – 5
 - методичні розробки – 2
 - авторські програми – 1
 - статті - – 41
 - тези – 75
 - монографія - 1

11. ПОРЯДОК РОЗГЛЯДАННЯ ТА ПРИЙОМУ НДР

Робота розглядається вченою радою факультету та Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

12. ТЕХНІКО-ЕКОНОМІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

Дані про патентоздатність: НДР не патентуються

Очікуваний економічний та соціальний ефект: Методи, теорії; Методичні документи; Аналітичні матеріали

Науковий керівник роботи _____ канд. філол. наук Боровська О.О.

АНОТОВАНИЙ ЗВІТ ТЕМИ

1. Вінницький державний педагогічний університет ім. М. М. Коцюбинського
2. Кафедра германської філології, перекладу та зарубіжної літератури.
3. Створення інноваційного середовища інтегрованої підготовки учителя іноземної мови з акцентом на компетентнісному, практико орієнтованому та комунікативно-діяльнісному підходах до вивчення і навчання іноземних мов; проведення лінгвістичних, лінгводидактичних, практично-дослідницьких та педагогічних проєктів.

УДК: 378.016:81'243

4. Прикладні дослідження і розробки
5. Керівник НДР – Боровська Олена Олексіївна, канд. філол. наук (реферат, вступ, висновки, додаток, розділ 1, програма).
6. Виконавці –
 - 1) Дробаха-Сімонова Лариса Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент
 - 2) Вишивана Наталія Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент
 - 3) Гапчук Яна Анатоліївна, доктор філософії
 - 4) Ігнатова Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент
 - 5) Матіюк Дмитро Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент
 - 6) Поселецька Катерина Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент
 - 7) Сольська Тетяна Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент\
 - 8) Рябчун Ганна Юріївна, аспірант

6 доцентів, 1 ст. викладач, 2 асистенти

4 кандидати філол. наук, 3 кандидати пед. наук, 1 доктор філософії, 1 аспірант
7. Початок роботи – 2021 р., закінчення – 2025 р. (безоплатно)
8. Анотація:

Наукове дослідження підпорядковане розв'язанню конкретних проблем, пов'язаних з

удосконаленням змісту педагогічної освіти шляхом екстраполяції передового досвіду українських та європейських ЗВО, а саме, мовного та методичного компонентів освіти у процесі імплементації міжнародної програми з методики-дидактики «DLL – Вчимося навчати німецької» у контексті інтегрованого напрямку підготовки учителя німецької мови нової генерації.

9. Мета дослідження.

Удосконалення змісту педагогічної освіти шляхом екстраполяції передового досвіду українських та європейських ЗВО, а саме, мовного та методичного компонентів освіти у процесі імплементації міжнародної програми з методики-дидактики «DLL – Вчимося навчати німецької» у контексті інтегрованого напрямку підготовки учителя німецької мови нової генерації

10. Основні завдання НДР:

- Здійснити аналіз наукової та методичної літератури і визначити новітні тенденції розвитку германської філології, методики навчання іноземних мов, педагогічної науки у контексті інтегрованого напрямку підготовки сучасного учителя.
- Обґрунтувати теоретико-методологічні засади інтегрованої підготовки учителя іноземних мов засобами проведення власних лінгвістичних, практично-дослідницьких та педагогічних проектів.
- Розкрити сутнісні ознаки та дослідити рівень сформованості професійної готовності майбутніх учителів німецької мови до викладання іноземної мови в рамках концепції «Нова українська школа» з урахуванням компетентнісного та практико-орієнтованого підходів.
- Проаналізувати досвід Єнського університету (Німеччина) стосовно зарахування модулів програми «DLL» для одержання диплому з методики-дидактики викладання німецької мови. Вивчити та узагальнити досвід і особливості впровадження програми «DLL – Вчимося навчати німецької» як інтегрованого напрямку підготовки учителя німецької мови на факультетах іноземних мов у вищих навчальних закладах України та Європи.
- Розробити навчально-методичну літературу професійної підготовки студентів факультету іноземних мов у галузі філології, методики навчання іноземної мови, педагогіки, історії педагогіки та основ педагогічної майстерності.
- Упровадити в навчальний процес проведення власних практично-дослідницьких проектів в галузі філології, методики навчання іноземних мов, педагогічних дисциплін як засіб інтегрованої моделі підготовки майбутнього учителя німецької мови.

11. Цінність результатів для навчально-наукової роботи полягає в упровадженні сучасних теоретико-методологічних засад інтегрованої підготовки учителя німецької мови, що забезпечить проведення власних лінгвістичних, практично-дослідницьких та педагогічних проєктів; імплементацію програми «DLL – вчимося навчати німецької» з метою вдосконалення підготовки учителя німецької мови нової генерації; вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в сферах лінгвістики, методики навчання іноземних мов та педагогіки; організацію та проведення конференцій, семінарів, круглих столів, тренінгових курсів з лінгводидактики та інноваційних методик викладання іноземної мови.

12. Результатами вищезазначених наукових та науково-методичних досліджень є:

- Відображення одержаних результатів у зарубіжних публікаціях та фахових виданнях України, а також участь викладачів-розробників наукової теми у Всеукраїнських та міжнародних конференціях.
- Підготовка та захист кандидатських дисертації зі спеціальностей 10.02.04. Германські мови та 011 Освітні, педагогічні науки.
- Написання і впровадження в навчальний процес посібників і методичних розробок з дисциплін кафедри.
- Розробка навчальної рамкової програми з методики навчання іноземних мов, що створена на основі серії навчальних матеріалів «DLL: Вчимося навчати німецької» та ґрунтується на Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, а також відповідає українському професійному стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024)
- Розробка і вдосконалення теоретичних курсів з германської філології, методики викладання німецької мови.
- Написання робочих програм з теоретичних дисциплін з оглядом на останні досягнення германської філології.
- Апробація отриманих результатів та удосконалених методик дослідження при написанні наукових робіт здобувачами вищої освіти.
- Покращення змісту і організації викладання німецької мови завдяки введенню в щоденну практику аудиторної і самостійної роботи студентів науково-методичного доробку викладачів кафедри.

13. В межах завдання виконання I-IV етапів НДР виконавці підготували:

Заплановано	Виконано:
Дисертація -2	1. Боровська О.О. Партицип і партиципні конструкції у сучасній німецькій мові: семантико-структурний та функційний аспекти:

	(переклад включно) перша – англійська / Укладачі Поселецька К. А., Боровська О. О. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2022. 198 с. DOI: https://doi.org/10.31652/811.112.2(4)(075.8)-1-198 3. Теоретична фонетика сучасної німецької стандартної мови : навчально-методичний посібник / укладач Сольська Т. М. Вінниця : ВДПУ, 2022. 141 с. DOI: https://doi.org/10.31652/811.112.2(075.8)-1-141 4. Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А. Актуальні проблеми теорії та історії педагогічної науки: навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2024. 300 с. 5. Поселецька К. А. Країнознавство німецькомовних країн. Німеччина. Навчально-методичний посібник для студентів СВО «бакалавр» за спеціальністю 014 Середня освіта, предметної спеціальності 014.02 Середня освіта. Німецька мова та зарубіжна література, спеціалізації 014.022 Німецька мова та зарубіжна література, додаткової спеціалізації 014.021 Англійська мова та зарубіжна література / Укладач: Поселецька К.А. Вінниця: ТВОРИ, 2025. 102 с. URI: https://library.vspu.net/handle/123456789/15250 https://doi.org/10.31652/908(430):811.112.2(075.8)-1-102
Статті – 41	<u>Статті, які індексуються у Scopus та/або WoS:</u> 1. Drobakha L. National-kulturelle Besonderheiten der Weltanschauung im sprachlichen Weltbild. LINGUISTICA SILESIANA. nr. 42, Polska Akademia Nauk Oddzial w Katowicach, 2021. P. 307-331. ISSN 0208-4228 (Scopus) 2. Tetiana Solska. Die Realisierung der Plosive in den Nationalvarietäten des Deutschen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Linguistica Pragensia. 2021, 31(1), S. 74-89. (Scopus) 3. Solska, T., O. Borovska, K. Poseletska, N. Vyshyvana. Untersuchung zu der Realisierung des Phonems / r /im unbetonnten wortfinalen Silbenanlaut in der modernen deutschen Spontanrede. Linguistica Silensiana. 2022. 43. S. 7-23. (Scopus) 4. Ihnatova, O., Zhovnych, O., Drobakha, L. The Effectiveness of Blended Learning in English Teacher Training. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 2022, 10(3), pp. 377–388. (Scopus) 5. Poseletska K., Kyrychenko S., Vlasenko O. Scenarios for the Use of Chatbots in Teaching a Foreign Language in the Higher Educational Institution (HEI) // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2023. 3. Pp. 347-359. (WoS) 6. Drobakha-Simonova, L., Taranukha, T., Ihnatova, O. Die Dynamik des Gebrauchs von Austriazismen im gegenwärtigen Deutschen Mediendiskurs. Vol. 46 No. 1-2 (2024): Analele Universitatii din Craiova - Seria Stiinte Filologice, Lingvistica Nr. 1-2, 2024 7. Olena Ihnatova , Larysa Drobakha-Simonova , Dmytro Matiuk. The Students' Experience of Intercultural Communication. The New Educational

Review. 2024 Volume 75. P. 86-101. (Scopus) DOI:

<https://doi.org/10.52846/aucssflingv.v46i1-2.145>

8. Kolomiets, A., Gromov, I., Zhovnych, O., **Ihnatova**, O., Kolomiets, D., Babchuk, Y., & Ivanichkina, N. (2024). Ukrainian Teachers' Capacity to Teach Online Under Quarantine and Martial Law. *Encounters in Theory and History of Education*, 25(1), 271-291.

<https://doi.org/10.24908/encounters.v25i0.16667>

9. Solska, T., O. Borovska, K. Poseletska, N. Vyshyvana Die politischen Reden von Olaf Scholz aus phonostilistischer Sicht. *Linguistica Silesiana*. 2025. 46/1. 177-198. DOI: 10.24425/linsi.2025.155079 (Scopus)

Наукові статті, які опубліковані у фахових наукових виданнях України категорії Б:

10. Поселецька К. А., Сольська Т. М., Манятовська Г. О. Особливості формування іншомовної аудитивної компетенції учителів-філологів з використанням аудіокниг. *Наукові записки ВДПУ. Серія Педагогіка*. 2021, 67. С. 25-32.
11. Ігнатова О.М., Жовнич О.В. Використання практико-дослідницького проекту у професійній підготовці майбутніх вчителів німецької мови засобом саморефлексії. *Молодь і ринок*. №5-6/191-192. Дрогобич, 2021. С. 114-119.
12. Балакірєва Г. ФОНОСТИЛІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА НІМЕЦЬКОМОВНИХ ЕМОЦІЙНИХ ВИСЛОВЛЕНЬ (ЕМОЦІЯ ГНІВУ). *Актуальні питання іноземної філології*. 2021. С. 3-9.
13. Балакірєва Г. Комікси як навчальний інструмент для закріплення знань на заняттях з іноземної мови. *Інформаційні технології та інноваційні методики навчання в закладах вищої освіти*. 2022. С. 72-82.
14. Гапчук Я. Тенденції розвитку Е-навчання у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. *Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*. 2022. № 72. С. 13-17.
15. Боровська О. О., Сольська Т. М. Партицип у системі нефінітних дієслівних форм сучасної німецької мови. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2022. Том 33 (72). № 1. Том 1. С. 113-120
16. Сольська Т. М., Боровська О. О. Лабіодентальна та альвеолярна дзвінкі щілинні: тенденції вимови в національних варіантах німецької мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2022. Вип. 15 (83). С. 69-73.
17. Давидюк М., Матіюк Д., Музика С. Профілактика булінгу в закладах освіти: ефективні європейські практики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету*

	імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2022. Випуск 71, С. 109-115. 18. Ігнатова О. М. Траєкторія професійного розвитку вчителя іноземних мов: європейський досвід. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць. Спецвипуск. Том 1. 2022. С. 100-105. 19. Гапчук Я. А. Європейський досвід використання Е-навчання у вищій школі. Перспективи та інновації науки. 2023. Вип. 13(31). С. 106-113. 20. Гапчук Я. А. Система оцінювання навчальних результатів у процесі Е-навчання у Німеччині. Наука і техніка сьогодні. 2023. Вип. №2(16). С. 189-197. 21. Гапчук Я. А. Феноменологія поняття Е-навчання. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 55. С. 14-17. 22. Ігнатова О. Європейський досвід міжкультурної комунікації в освіті і культурі. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 2023. №68. С. 60-67. https://doi.org/10.15804/tner.2024.75.1.07 23. Ігнатова, О. (2023). Ознаки багатомовності у закладах вищої освіти країн ЄС. Молодий вчений, 8 (120), 37-42. 24. Рябчун Г. Порівняльний аналіз онлайн-інструментів для створення коміксів на заняттях. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. С. 340-347. 25. Матіюк Д., Хамська Н., Полянська К. Інноваційні ідеї розвитку неперервної освіти німецькомовних країн Європи. Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2023. Випуск 73, С. 96-102. 26. Боровська О. О., Сольська Т. М. Партиципне означення у сучасній німецькій мові. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2024. Том 1. Випуск 73. С. 200-207. 27. Вишивана Н.В, Сольська Т.М. Практично-дослідницький проект як інструмент дослідницького навчання у підготовці вчителів німецької мови Журнал крос-культурної освіти/ Journal of Cross-Cultural Education. № 3. 2024. С. 14-24. 28. Загородній С., Матіюк Д. Предметно-мовне інтегроване навчання у контексті інтернаціоналізації та глобалізації освіти. "Вісник науки та освіти" (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія». № 2 (20), 2024. С. 750-763. 29. Ігнатова О. РОЗВИТОК НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ. (2024). Journal of Cross-Cultural Education, 3, 7-13.
--	--

	30. Ігнатова, О. ПЕДАГОГІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ: МОТИВАЦІЯ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ. Наукові інновації та передові технології, 2024. 3 (31). С. 1006-1016. 31. Поселецька К. А., Кушнір С. М. Формування та розвиток комунікативних здібностей на уроках німецької мови. Журнал крос-культурної освіти/ Journal of Cross-Cultural Education. № 4. 2024. С. 39-48. 32. Рябчун Г. Роль викладача у формуванні медіаграмотності учасників освітнього процесу. Журнал крос-культурної освіти. 2024. С. 15-21. 33. Рябчун Г. Трансформація медіаграмотності в країнах сучасної Азії: виклики та перспективи. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. С. 271-276. 34. Ігнатова, О. Роль інтерактивних методів у підготовці педагогів до міжкультурної комунікації. <i>Journal of Cross-Cultural Education</i>. 6 (1). 2025. С. 7-13. https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-6(1)-7-13 35. Ігнатова О. Стратегії ефективної міжкультурної комунікації для лідерства в освіті в умовах невизначеності. Наука і техніка сьогодні. 2025. № 5 (46). С. 700-710. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46)-700-709 36. Ігнатова О. Intercultural Communication in the Educational Environment: Forming a Teacher's Readiness for Intercultural Dialogue. Журнал крос-культурної освіти. 2025. № 5. С. 8-14. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-5-7-13 37. Ігнатова О. М. Використання кейс технологій у формуванні готовності до міжкультурної комунікації майбутніх педагогів. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. Вип. 18. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15620546 38. Ігнатова О. Комунікація як основа міжкультурного порозуміння у сучасному середовищі. Інновації та передові технології. 2025. № 6 (46). С. 972-982. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-6(46)-972-982 39. Сольська Т.М., Вишивана Н.В., Боровська О.О. Виклики та стратегії підтримки здобувачів вищої освіти у курсі методики навчання іноземних мов у змішаному форматі. Журнал крос-культурної освіти. 2025. № 5. С. 55-64. DOI: 10.31652/2786-9083-2025-5-55-64 40. Поселецька К., Баюрко М. Розвиток мовленнєвої компетенції учнів за допомогою методів «Акваріум» та методу «Проектів». Журнал крос-культурної освіти. 2025. № 6 (Том 1). С. 14-22. https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-6(1)-14-22. 41. Рябчун Г.Ю., Вакало О.О. Методи навчання медіаграмотності на заняттях іноземних мов. Інноваційна педагогіка. (77) 2025. С. 174-176. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/77.35
Дипломні роботи - 37	У межах наукової теми було виконано 37 кваліфікаційних робіт:

	1. Формування компетенції в усному мовленні старшокласників у ході впровадження змістової лінії «Екологічна безпека» на уроках англійської мови. Балан Юлія Ігорівна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, старший викладач Матіюк Д.В. 2. Розвиток англомовного діалогічного мовлення в учнів старшої школи з використанням сучасних інтерактивних методів навчання (методу «Акваріум» та «методу Проєктів») Баюрко Марія Юріївна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Поселецька К.А. 3. Реалізація категорії ввічливості через стратегії і тактики мовленнєвої поведінки в сучасному англомовному медіадискурсі Бей Дарія Сергіївна, науковий керівник кандидат філологічних наук, доцент Сольська Т.М. 4. Особливості міжкультурної комунікації у контексті глобалізації: соціокультурний аспект Берчак Олександра Артемівна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, старший викладач Матіюк Д.В. 5. Формування компетентності в читанні на матеріалі німецькомовних автентичних країнознавчих текстів в учнів старших класів Боровський Назар Леонідович,, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Поселецька К.А. 6. Розвиток рецептивних умінь учнів старших класів шляхом використання інтерактивних навчальних платформ Григор'єв Микола Андрійович, науковий керівник кандидат педагогічних наук, старший викладач Матіюк Д.В. 7. Формування іншомовної компетентності в монологічному мовленні в учнів старших класів засобами мовленнєвотворчих завдань Грубчак Аліна Олександрівна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатова О.М. 8. Тестовий контроль навичок і вмінь англомовного писемного мовлення в старших класах закладів загальної середньої освіти Демченко Тетяна Михайлівна, науковий керівник кандидат філологічних наук, доцент Ямчинська Т.І. 9. Формування комунікативних навичок на уроках англійської мови учнів старших класів шляхом використання цифрових інструментів та електронних освітніх ресурсів Дубініна Наталя Сергіївна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатова О.М. 10. Формування внутрішньої мотивації за допомогою онлайн ресурсів на уроках англійської мови в старших класах закладів загальної середньої освіти Караулан Вікторія Леонідівна, науковий керівник кандидат
--	---

	педагогічних наук, доцент Ігнатова О.М. 11. Використання синтаксичних конструкцій з кон'юнктивом в реченнях непрямої мови (структура, семантика, прагматика) та врахування їхніх особливостей у процесі формування іншомовної компетентності учнів старших класів. Коваль Роман Вікторович, науковий керівник кандидат філологічних наук, доцент Вишивана Н.В. 12. Проблеми міжкультурної комунікації в перекладі аудіовізуальних продуктів Коробчук Анастасія Сергіївна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатова О.М. 13. Інфінітивна конструкція у функції ад'юнкта в сучасній німецькій мові та врахування її особливостей у процесі формування іншомовної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти Кубайчук Володимир Миколайович, науковий керівник кандидат філологічних наук, старший викладач Боровська О.О. 14. Розвиток креативного мислення у навчанні діалогічного мовлення старшокласників. Кучма Марина Сергіївна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, старший викладач Матіюк Д.В. 15. Розвиток умінь аудіювання та говоріння на уроках німецької мови в старших класах за допомогою Youtube відео Кушнір Софія Миколаївна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Поселецька К.А. 16. Формування іншомовної компетентності у читанні в учнів старших класів засобами цифрових технологій Лапатанова Вікторія Миколаївна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, старший викладач Матіюк Д.В. 17. Функціонування евфемізмів у сучасному американському політичному дискурсі: прагмалінгвістичний аспект Маковей Аліна Володимирівна, науковий керівник кандидат філологічних наук, доцент Сольська Т.М. 18. Розвиток навичок 21 століття на уроках англійської мови в старших класах закладів загальної середньої освіти Марцинюк Тетяна Юріївна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, старший викладач Матіюк Д.В. 19. Формування soft skills в учнів старших класів методом проєктів Меланишина Ірина Сергіївна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, старший викладач Матіюк Д.В. 20. Формування лексичних навичок в учнів старших класів на матеріалі сучасних англійських пісень Могилюк Дмитро Олександрович, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент
--	--

	Поселецька К.А. 21. Граматична категорія модальності в сучасній німецькій мові та врахування її особливостей у процесі формування іншомовної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти Мозер Микита Олександрович, науковий керівник кандидат філологічних наук, старший викладач Боровська О.О. 22. Формування іншомовної компетентності у письмі учнів старших класів засобами цифрових технологій Олійник Каріна Миколаївна , науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатова О.М. 23. Словотвірна об'єктивація концепту PERSON (ОСОБА) в сучасній німецькій мові (на матеріалі субстантивних композитів) Петров Олександр Олександрович , науковий керівник кандидат філологічних наук, доцент Дробаха-Сімонова Л.В. 24. Формування комунікативної компетентності в говорінні учнів старших класів з використанням англomовних відеоматеріалів Позній Віктор Дмитрович, науковий керівник кандидат філологічних наук, доцент Дробаха-Сімонова Л.В. 25. Використання онлайн-ресурсів у процесі вивчення лексичного німецькомовного матеріалу в старших класах в умовах дистанційної форми навчання Руда Вікторія Михайлівна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатова О.М. 26. Використання німецьких запозичень для формування міжкультурної компетентності в учнів старших класів Сарафинюк Руслан Сергійович , науковий керівник кандидат філологічних наук, доцент Дробаха-Сімонова Л.В. 27. Стратегії та стилі комунікації: міжкультурні аспекти Слічна Ярослава Олегівна , науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатова О.М. 28. Особливості дискурсу письмової частини завдань міжнародного екзамену IELTS Ступницька Романа Олегівна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатова О.М. 29. Використання матеріалів німецького медіадискурсу з концептом «батьківщина» для формування міжкультурної компетентності в учнів старших класів Ткаченко Юлія Сергіївна, науковий керівник кандидат філологічних наук, доцент Дробаха-Сімонова Л.В. 30. Соматизми на позначення голови та її частин у німецькій мові (на матеріалі художнього та публіцистичного дискурсів) Фіцай Катерина Олександрівна, науковий керівник кандидат філологічних наук, доцент
--	---

	Вишивана Н.В. 31. Формування міжкультурної компетентності учнів старшої школи у процесі навчання англійської мови Химич Ярослава Олегівна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатова О.М. 32. Сегментні характеристики сучасного німецького спонтанного мовлення та врахування його особливостей у розвитку вмінь аудіювання та говоріння учнів старших класів Чаплинський Іван Петрович, науковий керівник кандидат філологічних наук, доцент Сольська Т.М. 33. Впровадження B-Learning курсу (змішаного навчання) для формування soft skills і комунікативної компетенції в говорінні в учнів старших класів Шаповалова Єлизавета Ігорівна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Ігнатова О.М. 34. Формування компетентності в усному мовленні у старшокласників на матеріалі англійських автентичних відео Швець Анастасія Олександрівна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Поселецька К.А. 35. Сегментні характеристики високого фонетичного стилю у сучасному німецькому мовленні та врахування його особливостей у процесі формування іншомовної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти Юрченко Марія Олександрівна, науковий керівник Кандидат філологічних наук, доцент Сольська Т.М. 36. Навчання говоріння учнів закладів загальної середньої освіти на матеріалі англійських казок Ярошук Віта Анатоліївна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Поселецька К.А. 37. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання читання англійських автентичних текстів Ярошук Марія Ігорівна, науковий керівник кандидат педагогічних наук, доцент Поселецька К.А.
Тези доповідей - 75	<u>Тези доповідей:</u> 1. Боровська О. О. Партиципні конструкції у сучасній німецькій мові. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультілінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (24 листопада 2021 р.). Вінниця, 2021. С. 11-14. 2. Вишивана Н.В. Про методи вивчення парадигматичних зв'язків слів. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі: Тези

доповідей наук. конф. викл. І студ. ф-ту іноз. мов, випуск 25. – Вінниця: ТОВ «Друкплюс», 2021. С. 123-125.

3. Гапчук Я. Digitale Kompetenz von Fremdsprachenlehrer der Neuen Ukrainischen Schule. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (24 листопада 2021 р.). Вінниця, 2021. С.25-27.

4. Гапчук Я. Методика створення онлайн-курсу навчальної дисципліни. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов (28 квітня 2021 р.). Вінниця, 2021. С. 125-127.

5. Дробаха Л.В. Соціокультурний компонент німецькомовних телепрограм під час навчання іноземної мови. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі : матеріали звітної науково-практичної конференції (28 квітня 2021 р.). Вінниця, 2021. С. 127-128.

6. Дробаха Л.В., Хлікей В.М. Вживання переносних значень назв металів для характеристики предметів та явищ дійсності. Priority Directions of Science and Technology Development : матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції (11-13 липня 2021 р.). Київ, 2021. С. 572-576.

7. Дробаха Л.В. Компетентнісний підхід у використанні аутентичних матеріалів на уроках іноземної мови. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали науково-теоретичної конференції (24 листопада 2021 р.). Вінниця, 2021. С. 39.

8. Ігнатова О.М. Landeskundliche Inhalte im DaF-Unterricht: матеріали конференції «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі». Вип. 25 (28 квітня 2021 р.). Вінниця, 2021. С. 128-130.

9. Ігнатова О.М. Типи літературної творчості в художній літературі німецькомовних країн: Матеріали V міжрегіонального науково-практичного семінару «Теоретичні та прикладні проблеми сучасної філології». м. Умань, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2021.С. 20-22.

10. Ігнатова О.М., Вишивана Н.В. О. О. Modern methods of using blended learning in the process of teaching a foreign languages: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (24 листопада 2021

р.). Вінниця, 2021. С. 46-48.

11. Поселецька К. А., Ігнатова О. М. Інформаційні технології у професійній підготовці майбутнього вчителя : Actual trends of modern scientific research : Abstracts of VI international scientific and practical conference (17-19 січня 2021.). Мюнхен, 2021. С. 369-373.

12. Поселецька К. А., Манятовська Г. О. Методичні засади навчання аудіюванню та шляхи контролю отриманих навичок в учнів старшої школи : Актуальні питання вивчення германських, романських і слов'янських мов і літератур та методики викладання іноземних мов : матеріали Всеукраїнської наукової конференції (25 січня 2021). Вінниця, 2021. С. 96-98.

13. Поселецька К. А., Ігнатова О. М., Вишивана Н. В. Інформаційні технології як засіб формування в майбутніх педагогів умінь роботи з іншомовною літературою : Science, Research, Development : матеріали науково-практичної конференції (30-31 січня 2021). Берлін, 2021. С. 15-19.

14. Поселецька К. А. Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови : Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі : тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів інституту іноземних мов. Випуск 25. Вінниця : ТОВ «Друк плюс» 2021. С.135 – 138.

15. Поселецька К. А. Propädeutikum als ein gelungener Start in die DLL-Einheiten : Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (24 листопада 2021 р.). Вінниця, 2021. С. 120-123.

16. Ямчинська Т.І. Білінгвальна інтердискурсивність художніх творів сучасної американської мультиетнічної літератури.// Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. – Вінниця, 2021. С.141-142.

17. Ямчинська Тамара. ІНТЕНЦІОНАЛЬНІСТЬ ІНТЕРЛІНГВАЛЬНИХ ВКЛЮЧЕНЬ У ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24 листопада 2021 р. Вінниця, 2021. с 159.

18. Borovska O. Zum Status vom deutschen Gerundiv in der generativen Syntax. Germanistik und Herausforderungen der Zeit:

Interdisziplinarität, Internationalisierung und Digitalisierung : Матеріали XXVIII Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів (24-25 вересня 2021 р.). Львів, ПАІС, 2021. С. 35-36.

19. Drobakha L. Podcasts im modernen Fremdsprachenunterricht. Germanistik und Herausforderungen der Zeit: Interdisziplinarität, Internationalisierung und Digitalisierung : Матеріали XXVIII Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів (24-25 вересня 2021 р.). Львів, ПАІС, 2021. С. 49-50.

20. Solska T. DLL-Unterricht vor und nach der Corona-Zeit (Herausforderungen und Best-Practice-Beispiele aus der Universität Winnyzja). Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24 листопада 2021 р. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2021. С. 138-141.

21. Solska T. Lerneraktivierung im Online-Live-Unterricht. Тези доповідей наук. конф. викл. та студ. ін-ту іноз. мов ["Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі"], (Вінниця, 28 квіт. 2021 р.) / М-во освіти і науки України, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2021. Вип.25. С. 140-141.

22. Балакірева Г.Ю. Сутність поняття мовної свідомості. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі. Вінниця, 2022. С. 5-7.

23. Балакірева Г.Ю. Сутність та переваги едьютейнменту. *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі.* Вінниця, 2022. Вип. 26. С. 3-4.

24. Боровська О. О. Німецькі партиципні конструкції у ролі інструментального та модального ад'юнктив. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26 жовтня 2022 р. Вінниця / гол. ред. О.М. Ігнатова. Вінниця: ТОВ "Друк". 2022. С. 21-24.

25. Боровська О.О. Selbstevaluation im Deutschunterricht: Ergebnisse eines Praxiserkundungsprojekts. *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов.* Випуск 26 [31 травня 2022 р.] / Гол.ред. Т.І. Ямчинська. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022.

26. Гапчук Я. Використання МООС як елементу Е-навчання у вищих

навчальних закладах Німеччини та Австрії. Всеукраїнська Інтернет-конференція «Особистісно-професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір». Вінниця. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського 29-30 листопада 2022 р. (збірник ще не вийшов).

27. Гапчук Я. Ознаки інтерактивності онлайн навчання. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26 жовтня 2022 р. Вінниця / гол. ред. О.М. Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк». 2022. С. 35-36.

28. Гапчук Я. Особливості змішаного навчання як технології Е-навчання. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. – Випуск 26 [31 травня 2022 р.] / Гол.ред. Т.І. Ямчинська. – Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. С. 11-12.

29. Дробаха Л.В. Особливості мовної репрезентації гендеру. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі. Вінниця: ТОВ Планер, 2022. С. 43–46.

30. L. Drobakha Phraseologisches Bild von nationaler Vielfalt in indoeuropäischen Sprachen. Матеріали XXIX Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів “Mit der deutschen Sprache gemeinsam Grenzen überwinden“. Львів: Львівський національний університет ім. І. Франка, 2022. С. 168–169.

31. Дробаха Л.В. Розвиток креативних здібностей учнів шляхом творчих завдань. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі. Вінниця: ТОВ Планер, 2022. С. 19–20.

32. Матіюк Д. В. Соціально-педагогічні передумови впровадження неперервної освіти в Німеччині. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі ; Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Вінниця, 26 жовтня 2022 р. Вінниця, 2022. С. 74-77.

33. Хамська Н. Б., Матіюк Д. В., Гуральник Т. Р. Сутність та інноваційний підхід до менеджменту в освіті. Society and Science. Problems and Prospects ; Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. London, January 25-28, 2022. P. 407-413.

34. Сольська Т.М., Поселецька К.А. Der Einsatz erfolgsorientierter Übungen zum Training von Flüssigkeit im DaF-Unterricht. Актуальні

проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26 жовтня 2022 р. Вінниця: ТОВ «Друк». С. 120-123.

35. Сольська Т.М., Поселецька К.А. Das Vermitteln der Test-Taking-Strategien zur effizienten Vorbereitung auf internationale Sprachprüfungen. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов, 31 травня 2022 р. Випуск 26. Вінниця: ТОВ «Друк». С. 69-71.

36. Borovska Olena. Prinzipien der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik: Umsetzung bei der Lehrerausbildung an den ukrainischen Universitäten. Германістика в транскультурній перспективі: Матеріали XXX Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів (29-30 вересня 2023 р.). Львів: ПАІС, 2023. С. 34-36.

37. Drobakha-Simonova Larysa. Die Besonderheiten der Textorganisation von Werbungen im Ausbildungsbereich. Германістика в транскультурній перспективі: Матеріали XXX Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів (29-30 вересня 2023 р.). Львів: ПАІС, 2023. С. 44-46.

38. Балакірева А. Сутність Think-Pair-Share як однієї зі стратегій кооперативного навчання. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у у закладі вищої освіти та школі: Тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 27 [31 травня 2023 р.] / Гол.ред. О.І.Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2023. С. 3-5.

39. Боровська О., Поселецька К. Die Erweiterung des Faches Methodik durch die Ergänzungseinheit Dll 8 „DaF für Kinder“. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у у закладі вищої освіти та школі: Тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 27 [31 травня 2023 р.] / Гол.ред. О.І.Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2023. С. 5-7.

40. Вишивана Н. Вивчення лексико-семантичних груп у контексті сучасних лінгвістичних досліджень. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18 жовтня 2023 р. Вінниця / гол. ред. О.М. Ігнатова. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 2023. С. 11-13.

41. Коваль Р.В., Вишивана Н.В. Дослідження непрямої мови у світлі теорії мовленнєвих актів. Міжособистісна комунікація та перекладознавство: сучасні перспективи розвитку. Збірник матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної конференції. (12 квітня 2023 р.). Кременчук : Видавництво «НОВАБУК», 2023. С. 47-48
42. Гапчук Я. А. Стратегії модернізації Е-навчання у ЗВО. Всеукраїнська науково-практична конференція «ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ: ЗАКОНОМІРНОСТІ, ТРЕНДИ, ПОТРЕБИ» 28 березня 2023 року. С. 83-86.
43. Гапчук Я. А., Сапогов М.В. Використання ОЕР для реалізації Е-навчання у ЗВО. «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у закладі вищої освіти та школі». ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 31 травня 2023.
44. Гапчук Я. Особливості підготовки навчального контенту для створення курсу Е-навчання. МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА: Інтеграційні тенденції в сучасному світі: матеріали ХХІ міжнародної студентської Інтернет-конференції, 14 квітня 2023 р. Вінниця, 2023.С. 207-208.
45. Гапчук Я., Сапогов М. Принципи структурування навчального матеріалу в середовищі Е-Learning. Модернізація особистісно-професійної підготовки фахівців у контексті інтеграції України в європейський освітній простір. ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2-3 листопада, 2023. (збірника ще не маю). Балакірева Г.Ю. Сутність та переваги едьютейнменту. *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі*. Вінниця, 2023. Вип. 26. С. 3-4.
46. Гапчук Я.А. Проектування гібридних навчальних просторів в освітньому середовищі ЗВО. Нотатки сучасної науки: електронний мультидисциплінарний науковий часопис. № 5. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2023.С. 10-11.
47. Дробаха-Сімонова Л. Мовна репрезентація символів в українській та німецькій лінгвокультурах. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18 жовтня 2023 р. Вінниця / гол. ред. О.М. Ігнатова. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 2023. С. 27-29.
48. Дробаха-Сімонова Л. Організація творчої майстерні на уроці німецької мови. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у у закладі вищої освіти та школі: Тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 27 [31 травня 2023 р.] /

	Гол.ред. О.І.Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2023. С. 9-11. 49. Ігнатова О. Well-being in education. Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності. 2023. 320 с. http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/6467/1/zb.pdf#page=101 50. Ігнатова О. Фактори багатомовності у закладах освіти: європейський досвід. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у у закладі вищої освіти та школі: Тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 27 [31 травня 2023 р.] / Гол.ред. О.І. Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2023. С. 11-14. 51. Матіюк Д. Teacher training and continuing professional development in the context of life-long learning: the innovating experience of Germany. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18 жовтня 2023 р. Вінниця / гол. ред. О.М. Ігнатова. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 2023. С. 49-50. 52. Матіюк Д. Соціально-педагогічні умови впровадження неперервної освіти в Австрії. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у у закладі вищої освіти та школі: Тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 27 [31 травня 2023 р.] / Гол.ред. О.І.Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2023. С. 26-28. 53. Сольська Т. Erfolgreicher Dll-Kurs: Brauchen unsere Studierenden Lernstrategien? Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у у закладі вищої освіти та школі: Тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 27 [31 травня 2023 р.] / Гол.ред. О.І.Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2023. С. 40-43. 54. Рябчун Г. Ю. Тлумачення поняття “медіаграмотність” у вітчизняній та зарубіжній довідково-енциклопедичній літературі. <i>Особистісно-професійна підготовка фахівців у контексті інтеграції України в європейський освітній простір: Тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов.</i> 55. Рябчун Г.Ю. Фоностилестична характеристика німецькомовних емоційних висловлень (емоція страху) / Phonostylistic characteristics of german emotional expressions (the emotion of fear). <i>Журнал крос-культурної освіти / Journal of Cross-Cultural Education</i>. 2023. Вип. 1, С. 16-26.
--	---

https://drive.google.com/file/d/1uiZ1qSqF3i2uBXakG62zG_EmhCaI6-ut/view (0,5 д.а.)

56. Вишивана Наталя. До проблеми дослідницького навчання майбутніх вчителів. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі: Тези доповідей наук. конф. викл. і студ. ф-ту іноз. мов, випуск 28 – Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2024. С. 3-4.

57. Гапчук Яна, Салій Роман. Проблема лідерства в німецькій педагогіці. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у закладі вищої освіти та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 28 [30 травня 2024 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2024. С. 4-6.

58. Гапчук Яна, Сапогов Микита. Сучасні платформи для організації Е-навчання у ЗВО. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у закладі вищої освіти та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 28 [30 травня 2024 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2024. С. 6-8.

59. Ігнатова Олена, Берчак Андрій. Ефективне лідерство: основні навички в сучасному просторі. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у закладі вищої освіти та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 28 [30 травня 2024 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2024. С. 13-15.

60. Ігнатова Олена ВЕКТОРИ СУЧАСНОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультлінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції, 30 жовтня 2024 р. Вінниця / гол. ред. О. М. Ігнатова. Вінниця : ТОВ «Друк». 2024. С. 18-19.

61. Матіюк Дмитро. Modern tendencies of crosscultural communication development in the context of lifelong learning. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у закладі вищої освіти та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 28 [30 травня 2024 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2024. С. 23-25.

62. Рябчун Ганна. Питання розвитку медіаграмотності за кордоном: досвід Фінляндії. Актуальні проблеми лінгвістики та методики

	викладання іноземних мов у закладі вищої освіти та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 28 [30 травня 2024 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2024. С. 39-40. 63. Рябчун Ганна. Питання розвитку медіаграмотності за кордоном: країни Африки. Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми, пріоритети та перспективи розвитку науки, освіти і технологій в XXI столітті» (15 лютого 2024 р.). Кременчук, 2024. С. 32-34. 64. Borovska O. Mehrsprachigkeitsmodelle: Relevanz für den Methodik/Didaktik-DaF-Kurs. Матеріали XXXI Міжнар. наук.-практ. конф. Асоціації українських германістів (27-28 вересня 2024 р.). Львів: ПАІС, 2024. С. 39-41. 65. Borovska O. Die Aktivität “Poetry Slam” im Deutschunterricht. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у закладі вищої освіти та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов. Випуск 28 [30 травня 2024 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2024. С. 1-2. 66. Riabchun Hanna. Medienkompetenz von Fremdsprachenlehrkräften. Матеріали XXXI Міжнар. наук.-практ. конф. Асоціації українських германістів (27-28 вересня 2024 р.). Львів: ПАІС, 2024. С. 146-147. 67. Solska Tetiana. Die phonostilistischen Merkmale der modernen politischen Rede. Матеріали XXXI Міжнар. наук.-практ. конф. Асоціації українських германістів (27-28 вересня 2024 р.). Львів: ПАІС, 2024. 174-176. 68. Vyshyvana N. Förderung der Forschungskompetenz bei DaF-Studierenden mittels des Praxiserkundungsprojektes. Матеріали XXXI Міжнар. наук.-практ. конф. Асоціації українських германістів (27-28 вересня 2024 р.). Львів: ПАІС, 2024. С 201-203. 69. BOROVSKA Olena. . MEHRSPRACHIGKEIT UND MEDIATION IM DAF-UNTERRICHT BEI DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG. Матеріали XXXII Міжнар. наук.-практ. конф. Асоціації українських германістів (26–27 вересня 2025 р.). Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2025. S. 29-31. 70. Вишивана Наталія. МІЖМОВНА ОМОНІМІЯ І ХИБНІ ДРУЗІ ПЕРЕКЛАДАЧА: ДО ПРОБЛЕМИ ТЕРМІНОЛОГІЇ. Актуальні проблеми лінгвістики, перекладознавства, методики навчання іноземних мов та зарубіжної літератури в сучасному освітньому просторі: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції - Випуск 1 [20 травня 2025 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова - Вінниця: ТОВ
--	---

	«Друк плюс», 2025. 71. Ігнатова Олена. GLOBALIZATION, INFORMATION, INTERCULTURAL COMMUNICATION: INTERSECTIONS AND IMPLICATIONS FOR MODERN SOCIETY. Актуальні проблеми лінгвістики, перекладознавства, методики навчання іноземних мов та зарубіжної літератури в сучасному освітньому просторі: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції - Випуск 1 [20 травня 2025 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова - Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2025. 72. Баюрко Марія, Поселецька Катерина. ENTWICKLUNG DER DIALOGISCHEN SPRACHKOMPETENZ VON OBERSTUFENSCHÜLERN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT UNTER ANWENDUNG INTERAKTIVER LEHRMETHODEN. Актуальні проблеми лінгвістики, перекладознавства, методики навчання іноземних мов та зарубіжної літератури в сучасному освітньому просторі: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції - Випуск 1 [20 травня 2025 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова - Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2025. 73. Боровська О. О. МЕДІАЦІЯ ЯК ОДНА З КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ. Актуальні проблеми лінгвістики, перекладознавства, методики навчання іноземних мов та зарубіжної літератури в сучасному освітньому просторі: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції - Випуск 1 [20 травня 2025 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова - Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2025. 74. Матіюк Дмитро. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ «ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ»: ДОСВІД НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН ЄВРОПИ. Актуальні проблеми лінгвістики, перекладознавства, методики навчання іноземних мов та зарубіжної літератури в сучасному освітньому просторі: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції - Випуск 1 [20 травня 2025 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова - Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2025. 75. Рябчун Ганна. ЗНАЧЕННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В ЖИТТІ СТУДЕНТА. Актуальні проблеми лінгвістики, перекладознавства, методики навчання іноземних мов та зарубіжної літератури в сучасному освітньому просторі: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції - Випуск 1 [20 травня 2025 р.] / Гол.ред. О.М.Ігнатова - Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2025.
--	--

методичних матеріалів, робочих програм тощо.

Результати проведених теоретичних досліджень ефективно впроваджувались у навчальний процес, забезпечуючи високий теоретичний рівень викладання дисциплін спеціальності.

Створена система градування за цілями та об'єктами контролю завдань для поточного та підсумкового контролю з дисциплін кафедри.

Виконавці теми взяли активну участь у науково-практичних та наукових заходах (конференціях, семінарах, колоквіумах).

15.Звіт розглянуто і затверджено на засіданні навчально-методичної комісії факультету іноземних мов (протокол №3 від 10 грудня 2025 року).

Науковий керівник теми
кандидат філологічних наук

Боровська О.О.

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими глобалізацією, цифровізацією, зростанням академічної мобільності та підвищенням вимог до якості підготовки фахівців. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема вдосконалення мовної освіти у закладах вищої освіти, зокрема підготовки майбутніх учителів іноземних мов, здатних ефективно діяти в багатомовному, міжкультурному та динамічному освітньому середовищі. Це зумовлює потребу ґрунтовного осмислення лінгводидактичних засад мовної освіти з урахуванням національних освітніх традицій і провідного європейського досвіду.

Лінгводидактика як міждисциплінарна галузь сучасної педагогічної науки орієнтується на компетентнісний, комунікативно-діяльнісний і студентоцентрований підходи, що відповідають положенням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, Європейського профілю підготовки вчителя мов та чинних професійних стандартів учителя. Водночас актуальним завданням для українських закладів вищої освіти є адаптація зазначених підходів до національного освітнього контексту, оновлення змісту й організації мовної та методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а також інтеграція інноваційних освітніх практик у навчальний процес.

Наукова тема «Лінгводидактичні засади мовної освіти в українських та європейських закладах вищої освіти» спрямована на комплексне дослідження теоретичних і методологічних основ мовної освіти, а також на розроблення й упровадження ефективних моделей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. У межах дослідження особливу увагу приділено інтегрований підготовці фахівця, що передбачає поєднання лінгвістичної, методичної, дослідницької та практичної складових освітнього процесу, а також формування здатності до рефлексії та безперервного професійного розвитку.

Важливим аспектом у реалізації наукової теми є впровадження та адаптація міжнародної програми професійного розвитку майбутніх учителів німецької мови **DLL – Deutsch lehren lernen**, ініційованої Гете-Інститутом та Університетом імені Фрідріха Шиллера м. Єна (Німеччина). Програма використовується як методологічна та дидактична основа оновлення мовної і методичної підготовки у закладах вищої освіти, відповідає положенням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, європейським та українським стандартам підготовки вчителів іноземних мов. Її інтеграція в освітній процес сприяє гармонізації національних і європейських підходів до мовної освіти та підвищенню якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Методологічною особливістю програми DLL, яка була використана в межах виконання наукової теми, є поєднання теоретичної підготовки зі змішаним навчанням, розвитком автономної та кооперативної діяльності здобувачів вищої освіти і впровадженням практико-дослідницького проєкту (Praxiserkundungsprojekt) як інструменту професійної

рефлексії. Такий підхід забезпечує інтеграцію наукової, дослідницької та практичної складових підготовки майбутніх учителів німецької мови і сприяє формуванню в них здатності аналізувати, оцінювати та вдосконалювати власну педагогічну діяльність.

У процесі виконання наукової теми здійснено оновлення змісту навчальних дисциплін фахової підготовки, зокрема курсів з німецької лексикології, стилістики, інтерпретації німецькомовного тексту, літератури німецькомовних країн, методики навчання іноземних мов. Значну увагу приділено розробленню та впровадженню навчально-методичних матеріалів і посібників, спрямованих на підтримку аудиторної та самостійної роботи здобувачів вищої освіти, а також використанню цифрових освітніх платформ і інтерактивних методів навчання.

Виконання наукової теми також сприяло розвитку міжнародної та міжуніверситетської співпраці, що забезпечує обмін досвідом, підвищення прозорості стандартів мовної освіти та наближення підготовки фахівців до європейських вимог. Отримані результати мають теоретичну й практичну значущість, оскільки спрямовані на розвиток лінгводидактичної науки, удосконалення освітніх програм і забезпечення якості мовної освіти в українських закладах вищої освіти в контексті європейської інтеграції.

І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1 Партицип у системі нефінитних дієслівних форм сучасної німецької мови

Численні дослідження частиномовної проблематики та пошуки критеріїв класифікації, викликані необхідністю нормалізації мови, виявили наявність синкретичних одиниць з ознаками кількох частин мови. До таких явищ належать нефінитні форми дієслова, оскільки їхні семантичні та синтаксичні властивості мають двоїсту природу та поєднують диференційні ознаки декількох класів слів.

До нефінитних форм німецького дієслова традиційно відносять інфінітиви та дві форми дієприкметника – партицип I (включно з герундивом) і партицип II. Мовознавці не одностайні щодо визначення частиномовної віднесеності партиципа, оскільки він за своїми морфологічними ознаками та синтаксичними функціями наближається до прикметника. Тобто, категоріальну ідентифікацію німецьких партиципів ускладнено наявністю в них дієслівного та ад'єктивного потенціалу. Під впливом семантико-структурного оточення дієслівні властивості партиципів або активізуються, що наближує їх до фінитних форм, або ж нейтралізуються, і партиципи змикаються з класом прикметників та прислівників.

Сучасні граматичні теорії, які застосовують методи функційної граматики і генеративного синтаксису, вимагають переосмислення усталеної моделі партиципів, що зумовлює жвавий інтерес науковців до дослідження цих мовних одиниць та їхніх особливостей.

У роботах, присвячених проблематиці нефінитних форм дієслова, вивчалися різні аспекти функціонування інфінітивів і партиципів та конструкцій з ними. Увага зарубіжних та вітчизняних дослідників концентрувалась на аналізі нефінитних форм дієслова з діахронічного погляду [3; 25]; граматичному аспекті нефінитних форм дієслова та особливостях їхньої видової семантики [9; 15; 19; 21; 23]; аналізі морфонологічних ознак німецьких партиципів [22; 24]; з'ясуванні семантичних витоків результативності дієприкметників [6] та вивченні лексико-семантичних і морфологічних властивостей німецьких субстантивованих партиципів [5].

Отже, у сучасній лінгвістичній науці тривають активні пошуки критеріїв категоризації нефінитних форм дієслова, що визначає **актуальність** нашого дослідження.

Метою статті є уточнення статусу партиципа в системі інших граматичних форм сучасної німецької мови. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**: 1) визначити ідентичні та відмінні семантико-граматичні і функційні характеристики та з'ясувати, якою мірою вони представлені в партиципах I і II та в інших нефінитних формах німецького дієслова; 2) проаналізувати взаємозв'язки партиципа з іншими нефінитними формами дієслова.

Однією з найбільш авторитетних спроб створити систему нефінітних форм німецького дієслова є теорія Г. Беха [8]. Дослідником було введено поняття *дієслівного статусу*; у своїй праці «Studien über das deutsche Verbum infinitum» [там само] він повно проаналізував нефінітні німецькі дієслова. Г. Бех розрізняє (див. табл. 1) три незмінні дієслівні форми, які можна охарактеризувати як дієслівний статус залежно від ступеня граматикалізації: чистий інфінітив, що відповідає I статусу (*lieben*); інфінітив з *zu*, що відповідає II статусу (*zu lieben*); партицип II, що відповідає III статусу (*geliebt*). Це – супін, перший рівень нефінітних форм, який має потрійний статус. Супін першого і другого статусів є маркованою (з часткою *zu*) і немаркованою формами інфінітива; обидві форми відповідають маркованій та немаркованій формі партиципа I; партицип II представлено як супін (коротка форма) і як власне партицип (відмінювана форма). Відмінювані форми партиципів є другим рівнем безособових форм дієслова.

Форми на *-end*, тобто форми партиципа I, на схемі Г. Беха представлено на другому рівні, який відображає ад’єктивні нефінітні форми дієслова. Інші нефінітні форми (на *-en* або на *-t*) можуть знаходитися як на першому, так і на другому рівнях.

Форма герундива згідно з концепцією Г. Беха є ад’єктивною версією інфінітива з часткою *zu*. Попри це, якщо взяти до уваги особливості флексії герундива, то він виявляє відхилення від системи. Усі форми другого рівня мали б приєднувати ад’єктивні флексії за одним зразком. Форму без флексії Г. Бех називає нульовою формою [8, S. 12]. Цим можна пояснити наявність дужок навколо закінчення *-er*. Тоді форма другого статусу другого рівня без флексії повинна була б мати вигляд *zu liebend* (у схемі *lieben*, відповідно формі першого рівня), проте такий варіант є граматично неправильним. Наслідком цього є поява в дужках перед *-er* елементу *-d*, морфемний статус якого Г. Бех залишив без пояснення.

Таблиця 1

Нефінітні форми дієслова в німецькій мові (за Г. Бехом [8])

	Перший рівень	Другий рівень
	супін	партицип
Перший статус	<i>lieben</i>	<i>liebend(-er)</i>
Другий статус	<i>zu lieben</i>	<i>zu lieben(-der)</i>
Третій статус	<i>geliebt</i>	<i>geliebt(-er)</i>

Розрізнення форм супін / партицип має, таким чином, у системі Г. Беха синтаксичне підґрунтя.

Нефінітні форми можна віднести до граматичного класу дієслова на основі їхнього лексичного значення та із застосуванням *категорії репрезентації дії*, оскільки вони відрізняються від фінітного дієслова з морфологічного й синтаксичного погляду. Інтерпретуючи партицип як нефінітну дієслівну форму, дослідник вважає, що віднесення

партиципа до граматичного класу дієслова можливе лише за умови застосування семантичного або комплексного критерію виділення частин мови, оскільки за своїми морфологічними ознаками в атрибутивному вживанні (відмінювання за типом прикметників) і синтаксичними функціями партиципи наближаються скоріше до класу прикметника, ніж до класу дієслова. Серед партиципних форм автор виділяє також герундив, який відрізняється від партиципа I у формальному плані обов'язковим застосуванням частки *zu*, синтаксично виступає лише в ролі атрибута, у контексті набуває пасивного значення із модальним забарвленням (можливості або необхідності) [1, с. 55–58].

Зазначимо, що категорію репрезентації дії застосовують саме для теоретичного обґрунтування належності нефінітних одиниць до класу дієслова, спираючись на те, що «основна відмінність між фінітними та нефінітними формами дієслова полягає в ступені повноти й яскравості представлення процесу в тій чи іншій дієслівній формі як власне процесу» [7, с. 246]. Категорію репрезентації дії першим обґрунтував О. І. Смирницький (на матеріалі англійської мови) [7], встановивши для неї три категоріальні форми: власне дієслівну (фінітні дієслова), субстантивну (герундій, інфінітив) та ад'єктивну репрезентації (дієприкметник). Відповідно до визначення О. І. Смирницького, «категорія репрезентації виділяється на основі протиставлення особових і іменних форм дієслова та представляє процес у різних варіаціях – як чистий процес чи як процес, ускладнений іншими (предметними чи «ознаковими») властивостями» [7, с. 246–247]. Структуру категорії репрезентації для німецької мови можна узагальнено подати таким чином (див. рис. 1):

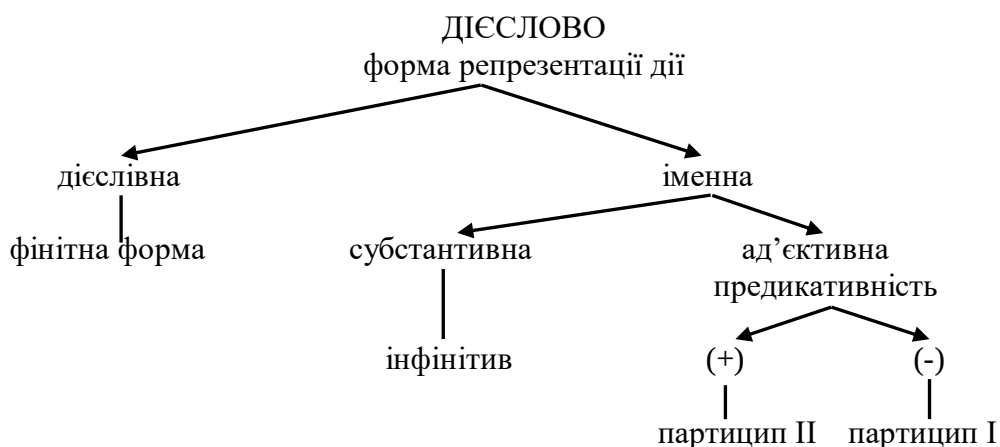


Рис. 1 Структура категорії репрезентації дії в сучасній німецькій мові

Такі різні форми репрезентації дії, скоріше за все, пояснюються специфікою усвідомлення процесуальності, яке відбивається у граматичній будові конкретної мови [4, с. 15–16]. Застосування категорії репрезентації для виділення нефінітних дієслівних форм відповідає сучасному лінгвістичному пошуку мовних універсалій у граматичній будові різних мов для виявлення спільного в мовній поведінці людей.

Для визначення семантико-граматичних і функційних особливостей форм німецького дієслова (фінітної форми, інфінітива, партиципа I та партиципа II) можна скористатися

такими критеріями: семантика, або форма репрезентації категоріального значення; морфосинтаксичні ознаки – наявність певних граматичних категорій, характер зміни форм і форма утворення, валентність, синтаксичне функціонування [4, с. 11], а також здатність очолювати власну клаузу.

Семантико-граматичні та функційні особливості дієслівних форм сучасної німецької мови можна представити таким чином (див. табл. 2):

Таблиця 2

**Семантико-граматичні та функційні особливості форм
німецького дієслова**

Форма дієслова Семантико-граматичні та функційні ознаки	Фінітне дієслово	Нефінітні форми дієслова		
		Інфінітив	Партицип I	Партицип II
репрезентація категоріального значення	дієслівна форма	субстантивна форма	ад'єктивна форма	ад'єктивна форма
граматичні категорії				
часу	+	(частковий)	-	-
стану	+		+	+
особи	+	+	-	-
числа	+	-	-	-
способу	+	-	-	-
характер зміни форми	дієвідмінна	невідмінювана форма	відмінювання	відмінювання
валентність	+	+	+	+
утворення аналітичних форм	+	+	-	+
синтаксичне функціонування	одна функція - предикат	багато функційність	багато функційність	багато функційність
здатність утворювати власну клаузу	+	+	+	+
характер клаузи	самостійна / залежна	залежна	залежна	залежна

Близькість партиципа II та інфінітива стає очевидною вже на морфологічному рівні, адже вони беруть участь в утворенні аналітичних форм дієслова, тому у більшості дослідників їх належність до безособових дієслівних форм не викликає сумнівів [1; 10; 12; 16]. Партицип II виникає в парадигмі дієслівних форм, перфект з партиципом II можна утворити від кожного дієслова, тому він, безперечно, є дієслівною формою.

Якщо вважати партицип I дієслівною формою, то він також є нефінитною формою, оскільки не відмінюється за особою, часом та числом, у такий спосіб займаючи своє місце поряд з партиципом II та інфінітивом. З іншого боку, партицип I не сполучається з фінитними допоміжними дієсловами (*sein, haben, werden*) для утворення аналітичних часових форм. Лише обмежена кількість партиципів I усе ж таки має здатність вживатися в сполученні з дієсловом *sein*, яке, по-перше, у цьому разі є не допоміжним, а копулятивним, і, по-друге, такі партиципи I трактують переважно як лексикалізовані [20, S. 5]. Отже, той факт, що партиципи I не сполучаються з допоміжними дієсловами на системній основі, порушує необхідну вимогу його однозначної інтерпретації як дієслівної форми; партицип I у цій позиції є предикативом. На підставі цього деякі лінгвісти взагалі вилучають партиципи I з системи дієслова [11; 17].

Для партиципа I як класу характерною є атрибутивна та адverbіальна синтаксичні ролі, тобто функції, властиві класу прикметника. Якщо трактувати партицип I як елемент класу прикметників, то це означає, що форми партиципа I утворюються в процесі деривації і закінчення - *end* є, таким чином, не флексією, а дериваційним суфіксом [14, S. 140]. Попри це, форму партиципа I має більшість дієслів; проте не кожне дієслово допускає утворення деривата, наприклад, за допомогою суфікса -*bar*. Так, від дієслова *verwenden* можна побудувати як форму партиципа I, так і прикметник з суфіксом -*bar*: *verwendend* – *verwendbar*:

(1) *In den Beiträgen der anderen beiden Kapitel wird nämlich der Blick von den sprachlichen Mitteln hin zu den sie verwendenden Akteuren ... gewandt* [26].

(2) *Der Verfasser nennt hier ... Inkonsistenzen wie nicht flektierbare oder nur prädikativ verwendbare Adjektive* [26].

Така повнота залучення німецьких дієслів до утворення форм партиципа I свідчить про ймовірно флексивний спосіб утворення форм партиципів I.

На відміну від партиципів I, партиципи II мають набагато більше обмежень щодо реалізації в атрибутивній синтаксичній ролі, яка відбувається за певними правилами залежно від семантико-структурної характеристики дієслова, від якого утворюється партицип II (його транзитивності / інтранзитивності; граничності / неграничності). Така вибіркковість атрибутивної ролі партиципів II (тобто, її притаманність лише визначеному ряду партиципів II, які відповідають певним критеріям) нагадує обмеження, характерні для словотвору. Значення партиципа II набуває граничності за умови його поширення залежними від нього елементами. Так, варіант **die gefahrenen Studenten* є граматично неправильним; у разі ж поширення партиципа *gefahren* в атрибутивній ролі ад'юнктом локальної семантики *nach Bonn* конструкція стає правильною: *die nach Bonn gefahrenen Studenten* [18]. Така поведінка партиципів II є нетиповою для класу прикметників.

Подальший аналіз деривації партиципів I та II також виявляє суттєві відмінності між ними. Деякі лексикалізовані партиципи I допускають афіксацію з префіксом *un-*. Продемонструємо це на прикладі лексикалізованого партиципа I дієслова *bedeuten*:

(3) *Bei einer genaueren Betrachtung der verschiedenen zitierten Aussagen lassen sich bedeutende Unterschiede ... feststellen* [18].

(4) *Schon lange vor 1933 spielten ... außerfachliche Einflüsse auf die Sprachwissenschaften eine nicht unbedeutende Rolle* [26].

Нелексикалізованим партиципам I така префіксація не є властивою, так, наприклад, форми партиципів I з префіксом *un-* від дієслів *singen* та *schlafen* **die unsingenden Kinder*, **die unschlafende Katze* є граматично неправильними.

Атрибутивні партиципи II не мають таких обмежень та дозволяють префіксацію з *un-*, як у прикладі (5), де партицип II дієслова *bearbeiten* вжито в синтаксичній ролі атрибута з префіксом *un-*:

(5) *Die Herausgeberinnen stellen in ihrer Einleitung ... die folgende, aus ihrer Sicht bislang empirisch unbearbeitete zentrale Frage* [26].

Прикметникам властиве утворення іменників за допомогою суфікса *-heit / -keit* [14, с. 131]. З цим самим суфіксом можливе утворення іменників і від партиципів II (*ausgleichen* – *ausgeglichen* – *Ausgeglichenheit*):

(6) *Die in der vorliegenden Studie berücksichtigten Daten setzen sich aus 14 verschiedenen Varietäten zusammen, die einerseits unter dem Gesichtspunkt der Vollständigkeit zusammengestellt wurden, andererseits unter dem Gesichtspunkt einer gewissen Ausgeglichenheit verschiedener Dialektregionen* [18].

Партиципи I дериватів з цим суфіксом практично не утворюють: **Ausgleichendheit*.

Таким чином, партиципи II виявляють під час дериваційних процесів більше ад'єктивних властивостей, ніж партиципи I.

Партиципи в синтаксичній ролі атрибутів зазнають конверсії, яка буває *морфологічною* та *синтаксичною* [11; S. 281]. Проаналізувавши вище можливості деривації партиципів у синтаксичній ролі атрибута, можна стверджувати, що партиципи II переходять до класу прикметників шляхом морфологічної конверсії. Партиципи I як клас є потенційними прикметниками, функціонують як прикметники, проте не набувають усіх типових властивостей прикметників (тобто, зазнають синтаксичної конверсії).

Виконуючи атрибутивну функцію, партицип I та партицип II виявляють відмінності і в керуванні своїми поширювальними елементами. Особливо чітко це демонструють приклади партиципів, в основу яких покладено рефлексивні дієслова: партиципи I, на відміну від партиципів II, обов'язково зберігають рефлексивний займенник *sich*, тобто рефлексив є обов'язковим елементом, усі інші поширювальні елементи є факультативними.

Таким чином, партиципи I виявляють більше дієслівних властивостей, ніж партиципи II, займаючи проте типово ад'єктивні позиції.

У наступному прикладі партицип I рефлексивного дієслова *sich verhalten* вжито в ролі атрибута іменника *Variablengruppen*, партицип I зберігає займенник *sich* як обов'язковий елемент:

(7)... *dass die empirisch ermittelten Werte bestimmter sich parallel verhaltender Variablengruppen durch das OT-Modell grob vorhergesagt werden* [26].

Отже, партицип I є прикметником лише за зовнішньою формою, його внутрішня сутність залишається дієслівною.

Для подальшого дослідження функціонування партиципів I і партиципів II у системі нефінітних форм німецького дієслова та для визначення їхньої частиномовної належності важливо проаналізувати сполучуваність партиципів з різними семантико-структурними класами дієслів та іменниками.

Залежно від ролі дієслова в структурі речення виділяють *повнозначні* та *неповнозначні* дієслова [1, с. 222–223]. Повнозначні дієслова є носіями самостійного лексичного значення; неповнозначні певною мірою втратили цю здатність. До неповнозначних дієслів відносять допоміжні (*haben, sein, werden*), дієслова-зв'язки, або копулятивні (*sein, werden*), модальні (*müssen, wollen, können* тощо), напівмодальні (*scheinen, drohen, versprechen, pflegen* тощо), фазові (*beginnen, anfangen, aufhören, fortsetzen*), дієслова руху (*kommen; fahren* тощо).

З допоміжними дієсловами (*sein, werden, haben*) вживаються партиципи II, утворюючи складений дієслівний предикат:

(8) *Wer die Bücher tatsächlich gelesen hat, wird aber bestätigen, dass ...* [26].

(9) *Genauer zur Funktion der Strukturen in Presstexten oder in den anderen Medien wird nicht ausgeführt* [26].

(10) *Es handelt sich um eine Rezension von Jochen Jung, die 2009 in der Wochenzeitung „DIE ZEIT“ erschienen ist und ...* [26].

Зафіксовано також предикати з допоміжним дієсловом *bekommen*, у цьому разі утворюється реципієнтний пасив:

(11) *Um den Status eines salienten politischen Satzes zugesprochen zu bekommen, bedarf es ...* [26].

З копулятивними дієсловами можливості сполучення виявляють прикметники:

(12) *Es bleibt hier aber offen, ob ...* [18];

лексикалізовані партиципи I:

(13) *Er kommt zu dem Schluss, dass der deutsche Anteil am heutigen polnischen Fachwortschatz eher unbedeutend ist* [18];

партиципи II також за умови їх лексикалізації:

(14) *Meines Erachtens ist der Text geeignet für den Fremdsprachenunterricht* [18];

а також інфінітиви з часткою *zu*:

(15) *Unabhängig davon, ob man ... , bleibt die Tatsache einer beachtlichen Zahl miteinander konkurrierender Formen zu erklären* [18].

З модальними дієсловами вживаються тільки інфінітиви без частки *zu*:

(16) *Da ist klar, dass man sich bei den Besichtigungen auf das Wesentliche beschränken muss* [18].

З напівмодальними дієсловами сполучаються прикметники:

(17) *Vor hochschuldidaktischem Hintergrund scheint daher die Frage, ... , besonders relevant* [18];

та інфінітиви з часткою *zu*:

(18) *Die Artikulationsfrequenz jedoch scheint über beide Konditionen konstant zu bleiben* [18].

Для фазових дієслів традиційним є сполучення з інфінітивами з часткою *zu* [13, S. 333], проте в досліджуваному корпусі таких конструкцій не зафіксовано.

З повнозначними дієсловами вживаються прикметники (у цьому разі переходячи до класу прислівників), партиципи I (приклад (19)), партиципи II (приклад (20)) та інфінітиви.

(19) *Wer sich zustimmend äußert, kann auf eine detaillierte Begründung häufig verzichten* [18];

(20) *Weiter ist die Grenze zwischen Fachsprache und Alltagssprache fließend und verändert sich über lange Zeit betrachtet* [18].

Здатність виконувати синтаксичну роль атрибута, займаючи позицію ліворуч від означуваного іменника, виявляють прикметники, партиципи I, партиципи II та герундиви:

(21) *Die vorliegende (партицип I) Arbeit kann sicher dazu beitragen, den DaF / DaZ-Unterricht relevanter und authentischer zu machen, wenn die darin beschriebenen (партицип II) empirischen Daten als Grundlage für Lehrmaterialien verwendet* [26];

(22) *Somit sind sie, wenngleich „Originalbelege“, zunächst nur als ein Indiz für weiter zu beweisende (герундив) Annahmen zu werten* [26].

Результати аналізу сполучуваності партиципів (а також інфінітивів та прикметників) з різними семантико-структурними типами дієслів (фінітними копулятивними, допоміжними, модальними, напівмодальними, фазовими дієсловами та класом повнозначних дієслів) представлено у таблиці 3. У нижньому рядку таблиці розміщено нефінітні форми, які здатні виступати в синтаксичній ролі іменника, займаючи позицію ліворуч та узгоджуючись з ним у роді, числі та відмінку. Класи дієслів, з якими сполучаються нефінітні форми, наведено в порядку зростання: копулятивні та допоміжні дієслова є чітко визначеними в чисельному

плані; класи модальних та напівмодальних дієслів є відносно невеликими; класи повнозначних дієслів та іменників – великі та відкриті.

Можливості сполучення прикметників та інфінітивів з різними семантико-структурними класами дієслів наведено в ролі контрольної групи для перевірки ад’єктивних та дієслівних властивостей досліджуваних явищ.

Таблиця 3

**Сполучуваність партиципів, інфінітивів та прикметників
з різними семантико-структурними класами дієслів та з іменниками**

Семантико-структурний тип дієслова / іменник	Adjektiv	Partizip I	Partizip II	Zu+Partizip I	Infinitiv	zu+Infinitiv
Допоміжні дієслова sein werden haben bekommen	-	-	+	-	+	-
Копулятивні дієслова bleiben werden sein	+	- (тільки лексикалізовані форми)	- (тільки лексикалізовані форми)	-	-	+
Модальні дієслова	-	-	-	-	+	-
Напівмодальні дієслова	-	-	-	-	-	+
Фазові дієслова	-	-	-	-	-	-
Повнозначні фінитні дієслова	+	+	+	-	-	+
Іменники	+	+	+	+	-	-

Дані аналізу сполучуваності партиципів I та II, герундивів, прикметників та інфінітивів з різними семантико-структурними класами дієслів та іменниками свідчать про різні можливості нефінитних форм. Так, сполучатися з допоміжними дієсловами можуть партиципи II та інфінітиви; з копулятивними дієсловами сполучаються прикметники та лексикалізовані партиципи, а також інфінітиви без частки *zu*; з напівмодальними дієсловами вживаються прикметники, партиципи II та інфінітиви з часткою *zu*; з фазовими дієсловами – лише інфінітиви з *zu*; з повнозначними дієсловами – прикметники та усі нефінитні форми, крім інфінітивів без частки *zu* та герундива; сполучатися з іменниками, тобто виконувати

атрибутивну функцію, займаючи позицію ліворуч від означуваного іменника, можуть прикметники та всі партиципні форми.

Аналіз семантико-граматичних і функційних особливостей партиципа сучасної німецької мови підтверджує його віднесеність до класу дієслова, до системи нефінітних форм.

Визначальним чинником дієслівної належності партиципів є спільне з фінітною формою категоріальне значення (процес / стан), спільні морфологічні (наявність категорії виду, частково – часу, участь у формуванні аналітичних форм дієслова) і синтаксичні ознаки (здатність формувати власну клаузу). Клаузальний статус нефінітних форм дієслова визнається в річищі генеративної граматики. Це означає, що за аналогією з фінітним дієсловом партиципи здатні утворювати партиципну клаузу – нефінітну групу, вершиною якої є партицип I або партицип II.

Німецькі партиципи мають такі спільні з іншими нефінітними формами дієслова особливості, як здатність утворювати власну нефінітну клаузу [2] та багатофункційність, тобто різноманіття синтаксичних ролей. Предикатну функцію партиципа обмежено його роллю елемента складеного дієслівного предиката, що свідчить про тісний зв'язок з фінітною формою дієслова. Спільними для партиципа і фінітної форми дієслова є також зв'язок з суб'єктом речення, здатність виражати певні граматичні значення; принципи організації рамкової конструкції, де наявність і розташування елементів визначаються валентністю дієслова.

Проведене дослідження семантико-граматичних та функційних властивостей партиципів дозволило обґрунтувати віднесеність німецьких партиципів до класу дієслів, що є внеском у теорію частин мов, а також відкриває перспективу міжмовних зіставлень виявів синтаксичної та функційної поведінки нефінітних форм німецького дієслова (інфінітивів, партиципів і конструкцій з ними).

Ключові слова: партицип, нефінітні форми дієслова, граматична категорія, дієслівні й ад'єктивні ознаки, теорія частин мови.

1.2 Die politischen Reden von Olaf Scholz aus phonostilistischer Sicht

Keywords: political speech, orthoepic norm, schwa vowel, phoneme /ʏ/, modifications, labialization, velarization, vocalization, elision.

1. Einleitung

Die politische Rede und Merkmale des politischen Sprachgebrauchs bilden Gegenstand unterschiedlicher linguistischer Forschungsarbeiten (Niehr 2021). Aus linguistischer Perspektive wurden unter anderem kognitive Muster der politischen Sprache (Felder 1995), pragmlinguistische

Merkmale, das Lexikon und die Nomination in der Politik (Girnth 2015), typische grammatische Erscheinungen der politischen Sprache (Eichinger 2018) untersucht.

Aus phonetischer Sicht fokussieren sich die meisten Arbeiten auf der suprasegmentalen Ebene auf die intonatorische und rhythmische Struktur der modernen politischen Rede und deren rhetorisches Potential (Neumann 2004; Volfovskaja 2021), sowie die Rolle und die pragmatische Funktion der Pausensetzung in den Reden der PolitikerInnen (Zabuzhanska 2022). Dabei wird die „Prosodie als grundlegender Bestandteil der politischen Rhetorik angesehen, der die Verwirklichung der Kommunikationsabsichten des Sprechers sicherstellt“ (Volfovskaja 2021: 95).

Wesentlich weniger Untersuchungen gehen dem Spezifikum der modernen politischen Rede auf segmentaler Ebene nach. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, welche Aussprachetendenzen bei der Realisierung von Vokalen und Konsonanten in dieser Textsorte festzustellen sind und welchem phonetischen Stil moderne politische Reden aufgrund ihrer segmentalen Charakteristika generell zugeordnet werden können.

Im *Deutschen Aussprachewörterbuch* (Krech et al. 2009: 110 ff.) werden einige phonetische Merkmale auf segmentaler Ebene angeführt, die die Standardaussprache mit unterschiedlichem Grad der Artikulationspräzision (Standardaussprache mit sehr hoher, mit hoher bis mittlerer und mit verminderter Artikulationspräzision) kennzeichnen und in unterschiedlichen Kommunikationssituationen zu erwarten sind. Dabei kann „beim feierlichen Vortrag, wenn es um einen vom Alltäglichen abgehobenen Gegenstand geht und eine große Öffentlichkeit erreicht werden soll“ (Krech et al. 2009: 102) eine sehr hohe Artikulationspräzision angemessen sein. „Beim öffentlichen (auch beim nicht medienvermittelten) Vorlesen und Vortragen von überwiegend sachbezogenen standardsprachlichen Texten (z. B. wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Vorträgen)“ (Krech et al. 2009: 100) kann eine hohe bis mittlere Artikulationspräzision erwartet werden.

Andererseits zeugen die phonostilistischen Untersuchungen der modernen reproduzierenden Rede, und zwar von Prosaesungen, davon, dass „Liberalisierung und Tendenz zur Normlockerung und -öffnung nach unten bewirken, dass viele Abschleifungen, die noch vor einigen Jahren beim Vorlesen bestimmter Textsorten als verpönt und phonostilistisch unangebracht galten, heute Einzug in die hohen Formstufen finden“ (Skoczek 2010: 307).

Ausgehend von ausgewählten im *Deutschen Aussprachewörterbuch* (Krech et al. 2009) angeführten phonetischen Indikatoren wird im vorliegenden Artikel erforscht, ob die modernen politischen Reden des Bundeskanzlers Deutschlands Olaf Scholz, die dem Register nach offizielle Kommunikationskontexte darstellen, die phonetischen Merkmale der Standardaussprache mit sehr hoher bzw. hoher bis mittlerer Artikulationspräzision aufweisen und aufgrund ihrer phonetischen Charakteristika einem der genannten phonetischen Stile zugeordnet werden können. Diese Merkmale beziehen sich unter anderem auf die Realisierung des Schwa-Lautes bzw. dessen Elision

und damit einhergehende Modifikationsprozesse und die Besonderheiten der Realisierung des Phonems /r/ in Inhalts- und Funktionswörtern, die im Folgenden behandelt werden.

2. Material und methodische Ansätze der Untersuchung

Als Untersuchungsmaterial wurden die Regierungserklärung in der Sondersitzung zum Krieg gegen die Ukraine vor dem Deutschen Bundestag am 27. Februar 2022 in Berlin sowie die Europa-Rede des Bundeskanzlers Olaf Scholz an der Karls-Universität am 29. August 2022 in Prag *Europa ist unsere Zukunft – und diese Zukunft liegt in unseren Händen* gewählt, die der Bundeskanzler vor dem Hintergrund von Putins Überfall auf die Ukraine hielt. Dort werden vier Punkte genannt, die zentral für die geopolitische Europäische Union sind. Die Gesamtdauer der Reden beträgt 51 Minuten und 49 Sekunden.

Bei den analysierten politischen Reden handelt es sich um reproduzierendes Sprechen von standardsprachlichen Texten in einer offiziellen Situation vor einem großen Hörerkreis. Die kommunikative Absicht der Reden ist eher vielfältig: Über die sachbetonte Mitteilung hinaus zielen die analysierten Reden darauf ab, die Öffentlichkeit von eigenen Standpunkten, Politikvorschlägen und politischen Visionen zu überzeugen, politische Werte zu vermitteln und eventuell Unterstützung zu gewinnen. Unter den genannten kommunikativen Bedingungen kann aus phonostilistischer Sicht eine Sprechweise mit jeweils stärkerer Artikulationspräzision erwartet werden (Krech et al. 2009: 99).

Dem *Deutschen Aussprachewörterbuch* zufolge stellen „Persönlichkeiten, die in Wissenschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik in der Öffentlichkeit wirken, sowie Pädagogen aller Fachrichtungen und in allen Institutionen“ BerufssprecherInnen im weiteren Sinn dar, für die die kodifizierte Norm „als Empfehlung mit größerer Normtoleranz dient“ (Krech et al. 2009: 7). Andererseits kann die Einhaltung von Aussprachenormen in der politischen Kommunikation für die Verständlichkeit und Glaubwürdigkeit der politischen Reden von der breiten Öffentlichkeit wichtig sein. Eine angemessene Aussprache ist darüber hinaus ein Aspekt der repräsentativen Rolle der PolitikerInnen, die dazu beiträgt, das Image der politischen VertreterInnen positiv zu beeinflussen. Da PolitikerInnen oft in der Öffentlichkeit präsentiert werden, ist ein professionelles Auftreten, zu dem auch eine klare Aussprache gehört, entscheidend, um Respekt und Autorität zu vermitteln.

Bei der Untersuchung wurde sowohl die auditive als auch die instrumentale Art der Analyse verwendet. Eine umfassende Untersuchung der Realisierung von Vokal- und Konsonantenphonemen in der Rede erfordert den integrierten Einsatz von auditiven und instrumentalen Analysemethoden, da die Identifizierung von Korrelationen zwischen wahrnehmungsbezogenen und objektiven Daten einen tieferen Einblick in die zu erforschenden lautlichen Phänomene ermöglicht.

Im Rahmen der instrumentalen Analyse wurden anhand des Programms *PRAAT Version 6.1.54* (Boersma, P. & D. Weenik) die objektiven spektralen Charakteristika der Laute erhalten und die wichtigsten akustischen Korrelate ihrer Modifikationen festgestellt.

Als Vergleichscharakteristika der Allophone der Vokale und Konsonanten gilt deren Lautung in der phonetischen Basis der IPA (*Handbook of the IPA 2007*) in isoliert vorgelesenen Wörtern in der Umgebung von Tiefzungenvokalen.

3. Die Realisierung des Schwa-Lautes in den politischen Reden von Olaf Scholz

Der phonologische Status des Schwa-Lautes [ə] ist umstritten in der Phonologie des Deutschen. Olena Steriopolo zufolge kann der Schwa-Laut in dreierlei Hinsicht charakterisiert werden: „1. als Schwa-Laut (Murmelvokal), der z. B. in unbetonten Präfixen *be-*, *ge-* und in den Suffixen *-e*, *-en* auftreten kann; 2. als reduzierte Form aller unbetonten Vokale; 3. als Phonem /ə/“ (vgl. Steriopolo 2013: 122). „Der Schwa-Vokal kann in Opposition zu mehreren Vokalen stehen /e/, /ɛ/, /ɪ/, /ʊ/, was man am Beispiel der folgenden Minimalpaare sieht: *Riesen* ['xi:zən] – *Riesin* ['xi:zɪn], *bitte* ['bitə] – *bitter* ['bitʊ], *ich genese* [gə'ne:zə] – *Genese* [ge'ne:zə]“ (vgl. Steriopolo 2004: 112).

Dem *Deutschen Aussprachewörterbuch* (Krech et al. 2009: 101-110) zufolge korreliert die Realisierung des Schwa-Lautes mit dem jeweiligen Aussprachestil. Für die Standardaussprache mit hoher bis mittlerer Artikulationspräzision ist kennzeichnend:

„der Schwa-Laut [ə] wird in den Endungen <-en, -em, -el> in bestimmten Positionen elidiert:

a) im Suffix <-en>: nach Plosiven, Frikativen (außer nach [ʁ] und [j]) und nach dem Lateral; der nachfolgende Nasal wird silbisch gesprochen (außer nach dem Lateral), z. B. *reden* [ʁ'e:dŋ], *rufen* [ʁ'u:fŋ]; *fühlen* [f'y:lŋ]; nach [p], [b], [k] und [g] wird der Nasal hinsichtlich der Artikulationsstelle an den vorangehenden Plosiv assimiliert, z. B. *Haken* [h'a:kŋ], *Leben* [l'e:bŋ];

b) im Suffix <-em>: nach Plosiven und Frikativen (außer nach [ʁ]); der nachfolgende Nasal wird silbisch gesprochen, z. B. *(von) höchstem (Nutzen)* [h'ø:çstŋ], *(in) diesem (Haus)* [d'i:zŋ];

c) im Suffix <-el>: nach Plosiven, Frikativen (außer nach [ʁ]) und Nasal; der nachfolgende Lateral wird silbisch gesprochen, z. B. *Gabel* [g'a:bŋ], *Löffel* [l'œfŋ], *Mangel* [m'aŋŋ]“ (vgl. Krech et al. 2009: 101).

Bei der Standardaussprache mit sehr hoher Artikulationspräzision wird „der Schwa-Laut [ə] in den Endungen <-en, -em, -el> in sämtlichen Positionen, d.h. auch nach Plosiven und Frikativen, häufig voll realisiert, z. B. *bitten* [b'itən], *rufen* [ʁ'u:fən], *teilen* [t'aɛlən], *führen* [f'y:rən], *kennen* [k'ənən]; *großem* [gr'o:səm]; *Hegel* [h'e:gəl]“ (vgl. Krech et al. 2009: 103).

Bei der Standardaussprache mit verminderter Artikulationspräzision sind folgende Tendenzen in Bezug auf die Realisierung des Schwa-Lautes zu verzeichnen:

„der Schwa-Laut [ə] in den Suffixen <-en, -em, -el> wird, anders als beim reproduzierenden Sprechen, in allen Positionen (ausgenommen die Diminutivendung <-chen>) nahezu grundsätzlich elidiert, so auch nach Vokalen, Nasalen und [ɣ], z. B. *bauen* [bʰaɹ̥n], *kommen* [kɔm], *können* [kœn] (mit Totalassimilation des auslautenden Nasals und ggf. Dehnung des [m] bzw. des vorangehenden [n]), *hören* [h'ø:ɐ̯n]. Nach Plosiven nehmen bei Elision des Schwa-Lautes die Reduktions- und Assimilationsprozesse im Vergleich zum reproduzierenden Sprechen tendenziell weiter zu“ (vgl. Krech et al. 2009: 105-106).

In Anlehnung an Richard Wiese gelten die Formen mit Schwa als besonders hochsprachlich, „allerdings ohne dass selbst professionelle Sprecher in den Medien immer einen Schwavokal realisieren. Damit sind Schwavokale und silbische Konsonanten als zwei alternative Möglichkeiten zu betrachten, den Kern einer Silbe zu füllen. Tatsächlich ist die Variante mit dem silbischen Konsonanten wohl die häufigere“ (Wiese 2011: 107).

Im Folgenden wird auf die Realisierung des Schwa-Vokals in der Sequenz <-en> im Auslaut näher eingegangen, da letztere als ein markantes Merkmal der jeweiligen Präzisionsstufe innerhalb der Standardaussprache angesehen werden kann (Skoczek 2010: 308). Der Begriff ‘Sequenz’ wird dabei bewusst gewählt, da <-en> sowohl als grammatische Endung als auch als Suffix fungieren kann. Auf diese Weise wird einer terminologischen Uneindeutigkeit vorgebeugt.

Die phonetischen Charakteristika der Vokale und Konsonanten sind nicht nur von ihren inhärenten Eigenschaften, sondern in bedeutendem Maße auch von der Lautumgebung (Machelett 1994: 12; Solska 2021: 88), den positionellen und funktionalstilistischen Bedingungen der Phonemrealisierung (Nycz et al. 2023: 180; Rues et al. 2009: 69; Skoczek 2022: 416; Steriopolo 2013: 115) abhängig. Dementsprechend werden alle aus den politischen Reden erhobenen Daten bezüglich der Realisierung des Schwa-Lautes im Folgenden systematisch nach Lautumgebung und Wortart betrachtet, um die eventuelle Korrelation mit diesen Faktoren feststellen zu können.

Tabelle 1. Die Realisierung des Schwa-Lautes in der Sequenz <-en> im Auslaut in den politischen Reden von Olaf Scholz

Lautkontext	Phonemfolgen	Realisierungsvarianten	
nach alveolaren Plosiven			
z. B. <i>baden</i>	/dɛn/	[-dɐ̯] [ba:dɐ̯]	[-dən] ['ba:dən]
<i>bitten</i>	/tɛn/	[-tɐ̯] [bɪtɐ̯]	[-tən] ['bɪtən]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)		375 (98,2%)	7 (1,8%)
nach bilabialen Plosiven			
z. B. <i>geben</i>	/bɛn/	[-bɐ̯] [ge:bɐ̯]	[-bən] ['ge:bən]

<i>Gruppen</i>	/pən/	[-pm] [gʁʊpm]	[-pən] ['gʁʊpən]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)		107 (100 %)	–
nach velaren Plosiven			
z. B. <i>sagen</i>	/gən/	[-gŋ] [za:gŋ]	[-gən] ['za:gən]
<i>denken</i>	/kən/	[-kŋ] [dɛnkŋ]	[-kən] ['dɛnkən]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)		150 (100 %)	–
nach labiodentalen Frikativen			
z. B. <i>rufen</i>	/fən/	[-fŋ] [ʁu:fŋ]	[-fən] ['ʁu:fən]
<i>innovativen</i>	/vən/	[-vŋ] [ɪnova'ti:vŋ]	[-vən] [ɪnova'ti:vən]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)		43 (100 %)	–
nach alveolaren, palatoalveolaren, palatalen Frikativen			
z. B. <i>müssen</i>	/sən/	[-sŋ] [mysŋ]	[-sən] ['mysən]
<i>sprechen</i>	/çən/	[-çŋ] [ʃpʁɛçŋ]	[-çən] ['ʃpʁɛçən]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)		320 (99,1%)	3 (0,9%)
nach velarem Frikativ /χ/			
z. B. <i>machen</i>	/χən/	[χŋ] [maχŋ]	[χən] ['maχən]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)		39 (100 %)	–
nach Lateral /l/			
z. B. <i>holen</i>	/lən/	[-ln] [ho:ln]	[-lən] ['ho:lən]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)		52 (91,2%)	5 (8,8 %)
nach alveolarem Nasal /n/			
z. B. <i>können</i>	/nən/	[-n] [kœn] / [kœn:]	[-nən] ['kœnən]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)		145 (85,3%)	25 (14,7%)
nach bilabialem Nasal /m/			
z. B. <i>kommen</i>	/mən/	[-m] [kɔm] / [kɔm:]	[-mən] ['kɔmən]

Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)		81 (100 %)	–
nach velarem Nasal /ŋ/ z. B. <i>bringen</i>	/ŋən/	[-ŋ] [bʁŋ]	[-ŋən] ['bʁŋən]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)		67 (82,7%)	14 (17,3%)
nach Vokal z. B. <i>stehen</i>	Vokal + /ən/	Vokal + [n] [ʃte:n]	Vokal + [ən] [ʃte:ən]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)		70 (76,9%)	21 (23,1%)

Die in Tabelle 1 enthaltenen Ergebnisse der Analyse der Realisierung des Schwa-Lautes in der Sequenz <-en> im Auslaut in den politischen Reden von Olaf Scholz haben gezeigt, dass Elision die überwiegende Realisierungsvariante dieses Lautes nach allen analysierten und in der Tabelle oben angeführten Konsonantengruppen sowie nach Vokalen darstellt.

Nach Plosiven wird der Schwa-Laut im Untersuchungsmaterial normgerecht konsequent elidiert, wobei der vorausgehende Plosiv mit Nasal zusammentrifft, der Verschluss des Plosivs nasal gelöst wird und der Nasal silbisch gesprochen wird: z. B.... *nach dem 'Zwei[tŋ] 'Weltkrieg 'erwach[tŋ] und 'feststell[tŋ], dass sie sich im 'Os[tŋ] befan[dŋ], dass sie von der 'Karte des 'Wes[tŋs] 'verschwun[dŋ] waren.*

Interessanterweise wurden im Untersuchungsmaterial einige Beispiele festgestellt, in denen bei voller Realisierung des Schwa-Lautes in der Sequenz <-en> im Auslaut eine Nasalassimilation des Plosivs eintritt, bei der der alveolare Plosiv /d/ an den homorganen Nasal /n/ total assimiliert wird, z. B. *'keine 'Alternative zur 'anstehenden ['anʃte:nən] EU- 'Erweiterung; 'beides ist mit 'Blick auf den 'kommenden ['kɔmnən] 'Winter 'essenziell; mit 'führenden ['fy:ɐnən] 'Forschungseinrichtungen.*

Infolge der Schwa-Elision entstehen nach bilabialen und velaren Plosiven progressive teilweise Kontaktassimilationen wie Labialisierung und Velarisierung. Aufgrund der Labialisierung wird der alveolare Nasal /n/ nach bilabialen Plosiven /b/, /p/ als homorganer bilabialer Nasal /m/ realisiert. Diese Erscheinung ist im Untersuchungsmaterial in unterschiedlichen Wortarten zu verzeichnen:

in Nomina: *haben wir das Wort 'Solidarität 'neu mit 'Leben [le:bɪ] gefüllt;*

in Verben: *'Deutsche schrieben [ʃʁi:bɪ] das 'dunkelste Kapitel; das 'Gefühl, 'hinter einem 'Eisernen 'Vorhang 'vergessen und 'aufgegeben ['aʊfgəge:bɪ] worden zu sein; 'etwas, das wir in 'Europa 'nie 'wieder 'erleben [v'le:bɪ] wollten; ich habe die 'Abhängigkeiten schon 'erwähnt, in 'die wir uns 'begeben [bə'ge:bɪ] haben [habɪ];*

in Partikeln: *'Souveränität, die eben [ebm] 'auch von europäischen 'Rüstungsfähigkeiten abhängt;*

in Präpositionen: *müssen wir neben [nebm] den 'etablierten 'Playern auch solche 'innovativen 'Unternehmen fördern.*

Besonders häufig tritt Labialisierung bei der Realisierung des Verbs *haben* auf, welches in den Reden überwiegend als [ha:bm] bzw. als [ha:m] / [ham] ausgesprochen wird, beispielsweise *haben [ha:m] wir eine 'Initiative gestartet; als wir 'geschlossen '„Ja“ gesagt haben [ham]; haben [ha:m] wir das 'Wort „'Solidarität“.* Aus phonetischer Sicht lässt sich die Realisierungsvariante [ha:m] als totale gegenseitige Assimilation ansehen: 1) nach der Artikulationsstelle, bei der sich der alveolare Nasal /n/ teilweise an den bilabialen Nasal /m/ angleicht [ha:bm] 2) nach der Nasalität [ha:m], bei der sich der bilabiale nichtnasale Plosiv /b/ an den homorganen Nasal /m/ total assimiliert. Aus phonostilistischer Perspektive gehören die genannten Aussprachevarianten des Verbs *haben* zu reduzierten (schwachen) Wortformen in der Standardaussprache, die besonders häufig in spontan gesprochener Sprache in informellen Situationen auftreten (Duden 2015: 74; Krech et al. 2009: 115).

Bei der Velarisierung wird der alveolare Nasal /n/ in der Position nach einem velaren Plosiv /k/, /g/ als homorganer velarer Nasal /ŋ/ artikuliert. Als Folge der überwiegenden Elision des Schwa-Lautes im auslautenden <-en> nach velarem Plosiv dominieren velarisierte Realisierungsvarianten eindeutig in dem betreffenden Lautkontext in den analysierten politischen Reden. Diese Assimilation lässt sich durch folgende Beispiele aus unterschiedlichen Wortarten veranschaulichen:

in Nomina: *unter den 'Augen [aʊgŋ] des 'Gründers dieser 'altehrwürdigen 'Institution; durch 'Augenhöhe ['aʊgŋhø:ə] zwischen ihren 'Mitgliedern; in diesen 'Tagen [tʰa:gŋ]; 'unabhängig von Russlands 'Krieg und seinen 'Folgen [fɔlgŋ];*

in Verben: *vermag ich 'nicht zu 'sagen [za:gŋ]; sich 'kleinere Länder einer 'Handvoll 'europäischer 'Großmächte zu 'fügen [fy:gŋ] haben; wir unsere 'Idee von 'Europa 'gemeinsam 'verteidigen [fə'tæɪdɪgŋ]; 'alle diese 'Gründe 'tragen [tʁa:gŋ]; und diesen 'Worten müssen jetzt 'endlich 'Taten folgen [fɔlgŋ];*

in Adjektiven: *die 'richtigen ['ʁɪçtɪgŋ] Antworten; für unseren 'zukünftigen ['tsu:kʏnftɪgŋ] 'Wohlstand;*

in Adverbien: *übrigens [y:bʁɪgŋs] 'auch in den 'Debatten über unsere 'Zukunft;*

in Pronomen: *gerade auch 'diejenigen ['di:je:nɪgŋ] von uns, die sich auf der 'westlichen Seite des 'Eisernen 'Vorhangs befanden;*

in Präpositionen: *'Sanktionen gegen [ge:gŋ] 'Putins 'Russland.*

Nach Frikativen stellt Elision ebenfalls die dominierende Realisierungsvariante des Schwa-Lautes dar, dabei übernimmt der nachfolgende Nasal die silbenbildende Funktion: *der Ruf*

der 'gro[sɿ] Humanisten der 'europäi[fɿ] Renaissance; auch mit 'diesem Erbe se[tsɿ] wir uns 'auseinander; mit aller 'Entschlo[sɿ]heit; mit unseren 'transatlanti[fɿ] Partnern, die 'Staaten des 'westli[çɿ] Balkans. Eine Ausnahme bilden einige Realisierungsbeispiele mit dem Diminutivsuffix <-chen>, z. B. *Fachwerkgässchen* [-çən], sowie einige nominalisierte Infinitive, die auf <-chen> enden, z. B. *Verbrechen* [-çən], *Friedensversprechen* [-çən], in denen der Schwa-Laut erhalten bleibt.

Nach den labiodentalen Frikativen /f/, /v/ sowie nach dem velaren Frikativ /χ/ sind aufgrund der Elision des Schwa-Lautes progressive Kontaktassimilationen nach der Artikulationsstelle zu verzeichnen. Infolgedessen wird der alveolare Nasal /n/ nach Frikativen /f/, /v/ als homorganer labiodentaler [ɱ] Nasal artikuliert, z. B. *wir möchten darüber 'offen* [ɔfɱ] mit *'allen unseren europäischen 'Partnern 'sprechen*; *'viele 'mutige 'Studentinnen und 'Studenten, die ... 'so laut nach 'Freiheit 'riefen* [xi:fɱ], *dass 'daraus eine 'Revolution wurde*. Nach dem velaren Frikativ /χ/ wird der alveolare Nasal /n/ zum velaren Nasal [ŋ] angeglichen, z. B. *wir 'werden uns immer 'starkmachen* [ʃta:()kmaχŋ] für die *'friedliche 'Lösung von 'Konflikten*.

Nach Lateral findet Elision des Schwa-Lautes bei 91,2 % der auftretenden Beispiele statt und ist somit die überwiegende Realisierungsvariante des betreffenden Lautes: *wer sich zu den 'Quellen* [kvɛln] *'Europas 'aufmacht*; *zwischen allen* [aln] *'Partnern*; *ich kann mir 'vorstellen* [ʰfo:ɐ̯fteln]; *unsere 'Werte teilen* [taɛln]; *im 'globalen* [glo'ba:ln] *'Wettbewerb*; *einer 'neoimperialen* [ʰne:ompeɹjaln] *'Autokratie*; *die 'zentralen* [tsent'ka:ln] *'Themen besprechen*; mit *einer 'sozialen* [zo'tsja:ln] *'Versorgung*; mit *'stabilen* [ʃta'bi:ln] *'Demokratien*.

Nach Vokal ist der Anteil der Elision des Schwa-Lautes zwar geringer im Vergleich zu den Positionen nach Plosiven, Frikativen und Lateral, aber die Anzahl der elidierten Realisierungsvarianten in dem betreffenden Lautkontext überwiegt mit 76,9% deutlich über der mit voller Realisierung des Schwa-Lautes. Das kann mit den folgenden Beispielen veranschaulicht werden: *'Putins 'Russland will mit 'Gewalt neue 'Grenzen ziehen* [tsi:n]; *wir 'sehen* [ze:n] *nicht einfach 'zu, wie 'Frauen* [fxaɔn], *'Männer und 'Kinder 'umgebracht ... werden*; *darum wird es bei einer 'Expertenkonferenz 'gehen* [ge:n]; *und damit unser 'Bekenntnis zu einer 'freien* [fxaɛn], *'unabhängigen 'Ukraine auf 'Dauer 'untermauern*; *denn wir 'stehen* [ʃte:n] *bei unserem 'Beitrittskandidaten im 'Wort*; *wie wir mit der Weltmacht 'China 'umgehen* [ʰomge:n]; mit *'stabilen 'Demokratien* [demokɐa'ti:n]; *'entscheiden, 'wie wir das 'angehen* [ʰange:n]; *die 'folgenden vier 'Überlegungen zu 'verstehen* [fɛ'ʃte:n]; *eine E'U mit '30 oder '36 'Staaten aber wird 'anders aussehen* [aɔsɛn] *als unsere 'heutige Union*; *das schafft 'Vertrauen* [fɛ'tɐaɔn] *und 'ermöglicht 'Solidarität in der 'Not*.

Nach alveolarem Nasal /n/ wird der Schwa-Laut in der Sequenz <-en> in 85,3% der Gesamtanzahl der Realisierungsfälle elidiert, sodass am Wort- / Silbenende der alveolare Nasal [-n]

übrig bleibt, der unter starkem Satzakzent auch gedehnt als [-n:] realisiert werden kann. Diese Tendenz wurde in unterschiedlichen Wortarten festgestellt:

in Pronomen: *nie wieder 'Krieg zwischen seinen [zaɪn] 'Mitgliedsstaaten; auch 'unabhängig von Russlands 'Krieg und seinen [zaɪn] 'Folgen; 'gebührt ihnen [i:n] mein 'Respekt; all 'das sind wichtige 'Foren, in 'denen [de:n] wir 'Europäer ... eng 'zusammenarbeiten; ich will sie den politisch 'Verantwortlichen zurufen, meinen [maɪn] 'Kolleginnen und 'Kollegen;*

in Nomina und Substantivierungen: *indem wir den 'Bedarf von 'Binnenländern ['bɪn:ləndən] ... mit bedenken; mit dem größten 'Binnenmarkt ['bɪnma:kt] der Welt; 'Wind von den Küsten und 'Sonnenenergie ['zɒn:enɛɪdʒi:]; liebe 'Studentinnen [ʃtu'dentɪn] und 'Studenten; 'Europäerinnen [ɔɹɔ'pɛ:ʁɪn] und 'Europäer; 'Bürgerinnen ['bʏʁgəʁɪn] und 'Bürger; 'Ministerinnen [mi'nɪstəʁɪn] und 'Minister; 'Regierungschefinnen [ʁe'gi:ʁɒŋʃɛfɪn]; 'Soldatinnen [zɔl'da:tɪn] und 'Soldaten; eine 'Kraftanstrengung von 'Generationen [ɡenəʁa'tʃjɔ:n] wird; haben wir einschneidende 'Sanktionen [zaŋk'tʃjɔ:n] verhängt; 'Millionen [mɪ'lɪjɔ:n] von Frauen; abstrakte 'Diskussionen [dɪsko'sɪjɔ:n] darüber führen uns aber nicht weiter; mit 'Innovationen [ɪnova'tʃjɔ:n]; ich denke an 'Investitionen [ɪnvɛsti'tʃjɔ:n] in neue klimaneutrale 'Kraftstoffe; die europäischen 'Verträge sind nicht in 'Steinen [ʃtaɪn] gemeißelt; 'erhält die Ukraine von uns neue 'Aufklärungsdrohnen [ʔɔfkle:ʁɒŋsdʁɔ:n]; 'Vorsitzenden aller 'demokratischen 'Fraktionen [fʁak'tʃjɔ:n]; in 'Sicherheitsrat der 'Vereinten 'Nationen [na'tʃjɔ:n]; Europa im 'Kleinen [klaɪn:] ist;*

in Verben: *die ihr 'Land dauerhaft 'verteidigen können [kœn]; worauf wir 'selbst 'verzicht können [kœn]; wenn wir es 'ernst meinen [maɪn] mit der 'Beitrittsperspektive; mit 'Mehrheitsentscheidungen zu beginnen [bəɡɪn]; 'einige Punkte scheinen [ʃaɪn] mir 'zentral; die russische 'Aggression ...als 'das zu benennen [bənɛn], was sie 'ist; 'Krieg gegen die Ukraine 'ablehnen [ˈaple:n];*

in Adjektiven: *bei der internen [ɪntɛɪn] 'Zuständigkeitsverteilung; einen modernen [modeɪn] 'Ersatz für die veralteten 'Tornado-Jets beschaffen; um unsere 'Importabhängigkeit von einzelnen [aɪntsɪn] 'Energielieferanten zu überwinden; Grünen [ɡʁy:n] 'Wasserstoff aufnehmen;*

in Adverbien: *ein nach 'innen [ɪn:] gerichtetes 'Friedensprojekt;*

in Indefinit- und Negationsartikeln: *hat der russische Präsident 'Putin 'kaltblütig einen [aɪn] 'Angriffskrieg vom 'Zaun gebrochen; es gibt wohl keinen [kaɪn] 'geeigneteren Ort.*

Die oben erläuterte Tendenz kann durch das Sonagramm des Wortes *innen* aus der rhythmischen Gruppe *ein nach 'innen [ɪn:] gerichtetes 'Friedensprojekt* in Abb. 1 veranschaulicht werden. Wie dem Sonagramm zu entnehmen ist, wird aufgrund der Elision des Schwa-Vokals nach

dem offenen ungespannten Hochzungenvokal [ɪ] der lange alveolare Nasal [n:] in der Dauer von 245 ms realisiert.

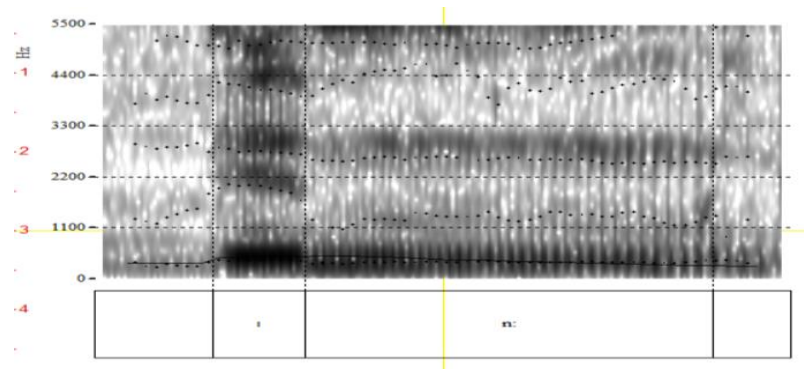


Abb. 1 Sonagramm des Wortes *innen*

Wie die angeführten Beispiele zeigen, führt Elision des Schwa-Lautes und das Zusammentreffen der alveolaren Nasale in der betreffenden Position zum Verlust der Kasusendungen bei Pronomen, Artikeln und Adjektiven, Pluralendungen der Nomina und Fugenelemente der Zusammensetzungen, sodass die entsprechenden grammatischen Bedeutungen aus dem Kontext zu erschließen sind.

Nach bilabialem Nasal /m/ wird der Schwa-Vokal in allen vorkommenden Beispielen innerhalb der Phonemfolge /mən/ elidiert, was zur Entstehung der phonetischen Assimilation der Labialisierung führt. Darunter versteht man einen Prozess der Angleichung des dentalen Nasals /n/ an den bilabialen Nasal /m/. Somit handelt es sich dabei um eine progressive totale Kontaktassimilation nach der Artikulationsstelle, infolge deren die Phonemfolge /mən/ als bilabialer Nasal [m] / [m:] realisiert wird, dessen Dauer zwischen 60 ms und 181 ms variiert. Der lange bilabiale Nasal [m:] tritt überwiegend unter starkem Satzakzent auf. In den analysierten politischen Reden sind Labialisierungen sowohl in satzunbetonten als auch in betonten Inhaltswörtern zu verzeichnen, was durch folgende Beispiele illustriert werden kann:

in Nomina: *verehrte 'Damen [da:m:] und 'Herren; mit dem 'Vornamen [fo:ɣnam]; mit innovativen 'Unternehmen [ʊntə'ne:m]; durch 'Zusammenarbeit [tsu'zamabaɣt] stärker zu sein; die 'zentralen 'Themen [tʰe:m] besprechen; solch ein 'Zusammenschluss [tsu'zam:ɰos] – das ist mir ganz 'wichtig; also lassen Sie uns über 'Reformen [ʁe'fɔ:m] 'reden; ein einzelnes 'Land mit seinem 'Veto alle anderen am 'Vorankommen [fo'vankɔm] hindert; dann 'brauchen wir eine neue 'Balance, was seine 'Zusammensetzung [tsu'zamzetsʊŋ] angeht; deshalb 'brauchen wir auch 'weitere 'nachhaltige 'Freihandelsabkommen ['fɿaɣhand|sapkɔm];*

in Adjektiven: *ein Teil unserer 'gemeinsamen [gə'maɣnzam] Geschichte;*

in Verben: *diese Verbrechen 'beschämen [bə'ʃe:m] uns Deutsche bis 'heute; wir 'nehmen [ne:m] Russlands 'Angriff auf den 'Frieden in Europa nicht 'hin; für 'sich genommen*

[gənɔm]; *Kinder aus der Ukraine* 'aufgenommen [ˈaʊfgənɔm]; *wir gemeinsam zu dem 'Schluss kommen* [kɔm]; *Ost und West, Nord und Süd in Europa zusammenzuführen* [tsuˈzamtʃyːɐ̯n]; *werden die Unterschiede zwischen den Mitgliedsstaaten* 'zunehmen [ˈtsuːnem]; *'Autokraten* 'ahmen [aːm] das 'nach;

in Adverbien: *dabei stehen wir nicht* 'allein, sondern 'zusammen [tsuˈzam] mit unseren 'Freunden und 'Partnern in 'Europa.

Die oben erläuterte Modifikation lässt sich auch in isoliert ausgesprochenen stark akzentuierten Wörtern beobachten, z. B. im isoliert artikulierten Wort *zusammen* aus der Rede von Olaf Scholz, welches als Realisierungsvariante [tsuˈzam] mit Totalassimilation des auslautenden Nasals an den bilabialen [m] (in der Dauer von 97 ms) ausgesprochen wird, was im Sonagramm in Abb. 2 veranschaulicht wird.

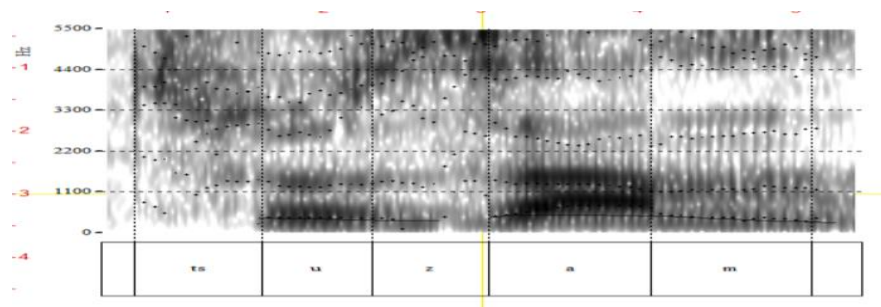


Abb. 2 Sonagramm des Wortes *zusammen*

In der Position **nach velarem Nasal** [ŋ] wird der Schwa-Laut in 82,7% der Realisierungsfälle elidiert. Infolgedessen entsteht totale Assimilation des alveolaren Nasals /n/ an den velaren Nasal [ŋ] nach der Artikulationsstelle, die durch folgende Beispiele illustriert werden kann:

in Pluralformen der Nomina: *gegenüber* 'Herausforderungen [hɛˈʁaʊsfɔdn̩] von 'außen zu sichern; *die* 'historischen 'Entscheidungen [ɛntˈʃaʁdn̩]; *hinter Mauern oder* 'eisernen 'Vorhängen [ˈfoːɐ̯hɛŋ] 'verschwinden; *'keine* 'fertigen 'deutschen 'Lösungen [ˈløːzɔŋ]; *die* 'folgenden vier 'Überlegungen [yʋɐˈleːɡɔŋ]; *'viele von uns haben noch die* 'Erzählungen [ɐˈtʃeːlɔŋ] unserer 'Eltern oder 'Großeltern im Ohr vom 'Krieg; *die* 'Beratungen [bɐˈʁaːtɔŋ] haben 'gezeigt; *dass ich die* 'Vorstellungen [ˈfoːɐ̯ʃtɛlɔŋ] der 'Bundesregierung dazu heute in 'dieser Sondersitzung 'teilen kann;

in Verben: *'deshalb müssen wir* 'jetzt damit 'anfangen [ˈanfaŋ]; *Hand in* 'Hand gegangen [gəˈgaŋ] mit 'institutionellen 'Reformen; *wir müssen das* 'Gewicht des geeinten 'Europas noch viel 'stärker zur 'Geltung bringen [bɛŋ]; *ob wir die* 'Kraft aufbringen [aʊfbɛŋ], *'Kriegstreibern wie* 'Putin 'Grenzen zu setzen.

In den angeführten Beispielen wird der alveolare Nasal [n] im Wortauslaut aufgrund der Schwa-Elision an den vorangehenden velaren Nasal [ŋ] total assimiliert, sodass die Pluralendung <-

en> bei Nomina und die Verbindungen bei der phonetischen Repräsentation nicht mehr zum Ausdruck kommen und aus dem Kontext erschlossen werden.

Die Analyse der Realisierung des Schwa-Lautes als eines der phonostilistischen Indikatoren unterschiedlicher Grade der Artikulationspräzision in der Standardaussprache ließ eine große Variabilität dieses Lautes in den politischen Reden von Olaf Scholz feststellen. Einerseits wird für den Aussprachestil mit hoher bis mittlerer Artikulationspräzision in einem öffentlichen Vortrag Elision des Schwa-Vokals im auslautenden <-en> nur nach Plosiv, Frikativ und Lateral empfohlen. Andererseits hat es sich gezeigt, dass der Schwa-Laut im untersuchten Material nicht nur nach Plosiv, Frikativ und Lateral, sondern weitgehend auch nach Nasal und Vokal elidiert wird, was für den Aussprachestil mit verminderter Artikulationspräzision charakteristisch ist und eines der phonostilistischen Merkmale spontaner Rede darstellt. Zudem führt Elision zur Entstehung von teilweisen und totalen Kontaktassimilationen nach Artikulationsstelle und Nasalität, die in den analysierten Reden sowohl in äußerungsunbetonten Funktionswörtern als auch in akzentuierten Inhaltswörtern hohe Vorkommenshäufigkeit und Intensität aufweisen.

4. Die Realisierung des Phonems /ʁ/ in den politischen Reden von Olaf Scholz

Das Phonem /ʁ/ nimmt eine besondere Stellung im Inventar der Konsonantenphoneme des Deutschen ein, was auf dessen breite allophonische Variabilität zurückzuführen ist. Das Spektrum der Allophone des Phonems /ʁ/ umfasst sowohl eine Reihe konsonantischer Varianten, die der Artikulationsstelle und -art nach zwischen dem uvularen stimmhaften Frikativ [ʁ] und dessen stimmlosem Korrelat [χ], dem uvularen Vibranten [R], dem alveolaren Vibranten [r] variieren, als auch das vokalische [ɐ] (Hakkarainen 1995: 88; Dahmen et al. 2018: 50). Dabei korreliert die Distribution der Allophone des Phonems /ʁ/ mit den positionell-kombinatorischen Bedingungen sowie mit regionalen und stilistischen Faktoren der Phonemrealisierung (Wiese 2011: 45; Tworek 2018: 128).

Aus phonostilistischer Sicht besteht dem *Deutschen Aussprachewörterbuch* zufolge eine Korrelation zwischen dem Aussprachestil und den präferierten Realisierungsvarianten des Phonems /ʁ/. Bei Standardaussprache mit sehr hoher Artikulationspräzision sind folgende Tendenzen zu verzeichnen:

„neben dem Reibe-R [ʁ] sowie neben vokalisiert Formen kommen vermehrt auch die r-Vibrationslaute [r] und [R] vor, und zwar von diesen besonders das Zäpfchen-R [R]. Das betrifft folgende Positionen: a) prävokalisch, z. B. *raten* [ʁ'a:tən], *bringen* [br'ɪŋən], *führen* [f'y:rən]; b) postvokalisch nach kurzem Vokal, z. B. *Wort* [vɔrt]; c) in den nicht akzentuierten Präfixen <er-, her-, ver-, zer->, z. B. *erleben* [ɛrl'e:bən]; d) nach langem a-Laut, z. B. *klar* [kla:R]. Die Vokalisierung bleibt demgegenüber nach langem Vokal (außer nach

[a:] meist erhalten, z. B. *Chor* [ko:ʳ]. Dies trifft auch auf <er> in den nicht akzentuierten Suffixen zu, z. B. *Mutter* [m'ʊtə], *wandern* [v'andən]“ (vgl. Krech et al. 2009: 103).

Bei Standardaussprache mit hoher bis mittlerer Artikulationspräzision werden die r-Laute in folgenden Varianten realisiert:

„a) r-Frikativlaute: prä vokalisches, auch nach Plosiv und Frikativ, (r-Vibrationslaute kommen nur sehr selten vor), z. B. *reden* [ʁ'e:dən], *greifen* [gʁ'æfən]; nach Kurzvokal (außer in unbetonten Affixen mit <er>) und nach langem a-Laut mit reduzierter Geräuschkomponente, z. B. *Herr* [hɛʳ], *wahr* [va:ʳ]. b) Vokalisierte Formen: in den Affixen <-er, er-, her-, ver-, zer-> für <er>, z. B. *Vater* [f'a:tə], *Versuch* [fɛz'u:x]; nach langem Vokal (außer nach langem a-Laut), z. B. *Kur* [ku:ʳ], *Meer* [me:ʳ]“ (vgl. Krech et al. 2009: 102).

Die Standardaussprache mit verminderter Artikulationspräzision zeichnet sich durch folgende Aussprachetendenzen in Bezug auf die Realisierung des Phonems /ʁ/ aus:

„Die Reduktion der r-Laute zeigt sich bei Abnahme der Artikulationsspannung in einer Verminderung des Reibegeräusches beim [ʁ] sowie in der Zunahme von Vokalisierung und Totalassimilationen. Gleichzeitig geht der Gebrauch der r-Vibrationslaute noch weiter zurück. Die Reduktion der r-Laute bezieht sich auf folgende Positionen:

Prä vokalisches Position: Im Wort- und Silbenanlaut (auch nach Plosiv oder Frikativ), z. B. *raten*, *Brot*, *schreiben*, wird der r-Frikativlaut oft mit reduziertem Reibegeräusch gesprochen. Im Silbenanlaut von nicht akzentuierten Endungen, wie z. B. <-rem> und <-ren>, wird der r-Frikativlaut meist vokalisiert, z. B. (bei Schwa-Elision) *hören* ['hø:ʳn].

Post vokalisches Position: 1. Nach Kurzvokal (ausgenommen die nicht akzentuierten Affixe <-er, er-, her-, ver-, zer->) liegt meistens, und zwar im höheren Maße als beim reproduzierenden Sprechen mit mittlerem Spannungsgrad, Totalassimilation des r-Lautes vor, daneben gibt es auch Vokalisierungen. R-Frikativlaute kommen nur noch sehr selten vor. Bei Totalassimilationen ist der vorangehende Vokal verlängert, z. B. *Wort* [vɔʳt] → [vɔʳt] → [vɔ:t]. Nach langem a-Laut besteht die Tendenz, den r-Laut zu elidieren; r-Frikativlaute spielen keine Rolle mehr, z. B. *Paar* [pa: ʳ] → [pa:]“ (vgl. Krech et al. 2009: 108).

Die Analyse der politischen Reden von Olaf Scholz hat gezeigt, dass die wichtigste orthoepische Variante des Phonems /ʁ/ im Anlaut von potentiell betonten Silben der stimmhafte uvulare Frikativ [ʁ] ist, z. B. *Mit dem 'Überfall auf die 'Uk[ʁ]aine hat der '[ʁ]ussische P[ʁ]äsident 'Putin 'kaltblütig einen 'Ang[ʁ]iffskrieg vom 'Zaun geb[ʁ]ochen – aus einem 'einzigen 'G[ʁ]und: die 'F[ʁ]eiheit der 'Uk[ʁ]aine[ʁ]innen und 'Uk[ʁ]ainer stellt sein 'eigenes 'Unter[ʁ]ückungs[ʁ]egime 'inf[ʁ]age.*

In post vokalischer Position nach Langvokal, in unbetonten Präfixen und Suffixen mit <-er> stellt dagegen das vokalisierte Allophon [ɐ] die dominante Realisierungsart des Phonems /ʁ/ dar, was mit der orthoepischen Norm übereinstimmt: z. B. *Aber* [abɐ] *'machen wir uns nichts 'vor*

[fo:ɐ̯]: 'Bessere 'Ausrüstung, 'modernes 'Einsatzgerät, 'mehr [me:ɐ̯] 'Personal – das 'kostet 'viel Geld. Wir [viɐ̯] 'werden [ve:ɐ̯dn̩] 'dafür [da:fyɐ̯] ein 'Sondervermögen ['zɔndɐfɛmø:ɡn̩] 'Bundeswehr ['bʊndəsʏɐ̯] einrichten.

In Tabelle 2 werden die Besonderheiten der Realisierung des Phonems /ɐ̯/ in den Positionen nach Kurzvokal, nach kurzem /a/ und langem /a:/ sowie im Anlaut der nicht akzentuierten Silbe <-ren> betrachtet, die als Indikatoren des jeweiligen phonetischen Stils innerhalb der Standardaussprache angesehen werden können.

Tabelle 2. Die Realisierung des Phonems /ɐ̯/ in den politischen Reden von Olaf Scholz

Lautkontext	Realisierungsvarianten		
	uvularer Frikativ [ɣ]	vokalisiert [ɐ̯]	elidiert ()
nach kurzen Vokalen der hohen und mittleren Zungenhebung z. B. <i>Ort</i>	Kurzvokal [ɪ], [ʏ], [ʊ], [ɛ], [œ], [ɔ] + [ɣ] [ɔɣt]	sekundäre phonetische Diphthonge [ɪɐ̯], [ʏɐ̯], [ʊɐ̯], [ɛɐ̯], [œɐ̯], [ɔɐ̯] [ɔɐ̯t]	offener ungespannter Kurzvokal [ɪ], [ʏ], [ʊ], [ɛ], [œ], [ɔ] bzw. / offener ungespannter Langvokal [ɪ:], [ʏ:], [ʊ:], [ɛ:], [œ:], [ɔ:] [ɔ()t] / [ɔ:()t]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)	6 (2,4 %)	78 (31,1%)	167 (66,5 %)
nach kurzem /a/ z. B. <i>Partner</i>	[aɣ] ['paɣtnɐ]	[aɐ̯] ['paɐ̯tnɐ]	[a()] / [a:()] ['pa()tnɐ] / ['pa:()tnɐ] /
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)	1 (1,2 %)	–	83 (98,8 %)
nach langem /a:/ z. B. <i>wahr</i>	[a:ɣ] [va:ɣ]	[a:ɐ̯] [va:ɐ̯]	[a:()] / [a::()] [va:()] / [va::()]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)	–	–	42 (100 %)
im Anlaut der nicht akzentuierten Silbe <-ren> nach langem /a:/ z. B. <i>sparen</i>	[a:ɣən] ['ʃpa:ɣən]	[a:ɐ̯n] ['ʃpa:ɐ̯n]	[a:()]n / [a::()]n ['ʃpa:()n] / ['ʃpa::()n]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)	6 (24 %)	–	19 (76 %)
im Anlaut der nicht akzentuierten Silbe <-ren> nach langen Vokalen der hohen und mittleren Zungenhebung z. B. <i>investieren</i>	Langvokal [i:], [y:], [u:], [ɛ:], [ø:], [o:] + [ɣən] [ɪnvɛ'sti:ɣən]	Langvokal [i:], [y:], [u:], [ɛ:], [ø:], [o:] + [ɐ̯n] [ɪnvɛ'sti:ɐ̯n]	Langvokal [i:], [y:], [u:], [ɛ:], [ø:], [o:] + [n] [ɪnvɛ'sti:()n]
Gesamtanzahl n und Prozentanteil (%)	14 (28,6 %)	35 (71,4 %)	–

In der Position nach Kurzvokal wird das Phonem /ʁ/ größtenteils elidiert bzw. vokalisiert, was die phonetischen Charakteristika der vorstehenden Vokale bewirken kann. Aufgrund der Vokalisierung des Phonems /ʁ/, die über ein Drittel der Realisierungsfälle betrifft, entstehen sekundäre phonetische Diphthonge [ɪɐ̯], [ʊɐ̯], [ʏɐ̯], [ɛɐ̯], [œɐ̯], [ɔɐ̯], wie die folgenden Beispiele aus den analysierten Reden veranschaulichen: *unser 'Ziel sind 'moderne* [mo'dɛʁnə] *'ukrainische 'Streitkräfte; 'zuallererst sind die 'Kandidatenländer 'gefordert* [gə'fɔʁdɐt], *die 'Kriterien für den Beitritt zu 'erfüllen; mein 'Werben* [vɛʁbm̩] *für 'Mehrheitsentscheidungen ist gelegentlich 'kritisiert worden und ich 'kann die 'Sorge* [zɔʁgə] *'gerade der 'kleineren Mitgliedstaaten gut 'nachvollziehen; im 'Kern* [kʰɛʁn] *'bedeutet europäische 'Souveränität; und ich 'weiß, wie 'schwierig die derzeitige 'Situation gerade für die vielen 'Bürgerinnen* ['byʁgəʁɪn] *und 'Bürger* ['byʁgɐ] *unseres Landes zu 'ertragen ist; das 'setzt 'eigene 'Stärke* [ʃtɛʁkə] *'voraus; aber der Krieg 'wird* [vɪʁt] *sich auch als 'Katastrophe für 'Russland erweisen; was trifft die 'Verantwortlichen am 'härtesten* ['hɛʁtɛstɪ]; *'genauso 'stehen wir an der 'Seite all 'jener in 'Russland, die 'Putins 'Machtapparat 'mutig die 'Stirn* [ʃtɪʁn] *bieten.*

Die Elision stellt die dominierende Realisierungsvariante des Phonems /ʁ/ nach Kurzvokal dar und kann eine Ersatzdehnung des vorstehenden Kurzvokals hervorrufen, was vor allem in der akzentuierten Position in über einem Drittel der Realisierungsfälle entsteht, z. B. *'Putin ist genau 'dieses 'vereinte Europa ein 'Dorn* [dɔ:(ɔ)n] *im Auge; darum 'wird es bei einer 'Expertenkonferenz* [ɛks'pɛ:(ɔ)tnkɔnfɛʁnts] *'gehen; ich 'könnte das 'demografisch oder 'wirtschaftlich* ['vɪ(ɔ)tʃaftlɪç] *begründen; denn wir 'stehen bei unseren 'Beitritts-Kandidaten im 'Wort* [vɔ:(ɔ)t]; *mit 'führenden 'Forschungseinrichtungen* ['fɔ:(ɔ)ʃɔnsaɛnbɪçtɔŋ]; *'dort* [dɔ(ɔ)t], *wo heute 'Einstimmigkeit 'erforderlich* [ɐ'fɔ:(ɔ)dɛlɪç] *ist; und 'weil ich diese 'Sorgen* [zɔ:(ɔ)gɪ] *'sehr 'ernst* [ɛ:(ɔ)nst] *nehme; 'angesichts der 'furchtbaren* ['fɔ(ɔ)çtba:(ɔ)n] *'Nachrichten aus dem 'Krieg; 'Putin wird seinen 'Kurs* [kʰʊ:(ɔ)s] *'nicht über 'Nacht 'ändern.*

Olena Steriopolo zufolge kommt Elision besonders intensiv in der gesprochenen Sprache vor und bringt eine wesentliche Einwirkung auf die phonetischen Eigenschaften der vorstehenden Vokale: Als Folge der Elision des Phonems /ʁ/ und der Ersatzdehnung der vorstehenden phonologisch kurzen Vokale „entsteht eine neue Gruppe von phonetisch langen ungespannten offenen Vokalen wie [ʊ:, ɪ:, ʏ:, ɔ:, œ:]“ z. B. *kurz* [kʰʊ:(ɔ)ts], *fort* [fɔ:(ɔ)t] (Steriopolo 2004: 113). Auch in den analysierten politischen Reden wird diese Tendenz klar erkennbar.

Im Gegensatz dazu tritt das konsonantische Allophon [ʁ] in der betreffenden Position nur in wenigen Fällen auf: *unsere 'Sanktionen 'wirken* [vɪʁkɪ]; *und wir 'behalten uns 'weitere Sanktionen vor, 'ohne 'irgendwelche* [ɪʁgɪtvɛlçə] *'Denkverbote; damit das 'Ziel 'klimaneutraler 'Luftfahrt kein 'Traum bleibt, sondern 'Wirklichkeit* ['vɪʁklɪçkaɛt] *wird.*

Nach kurzem /a/ und langem /a:/ wird das Phonem /ɤ/ am Silbenende durchgehend elidiert, was durch die phonetische Ähnlichkeit des vokalischen [ɤ] mit den vorstehenden Tiefzungenvokalen [a] und [a:] bedingt sein könnte. Zudem kann die Elision des Phonems /ɤ/ zur Ersatzdehnung des vorstehenden kurzen Vokals [a] zum langen [a:] (bei 40% der Realisierungsfälle) und des langen [a:] zum überlangen [a::] (bei 20% der Realisierungsfälle) beitragen, was mit den positionellen Bedingungen der Vokalrealisierung korreliert und vor allem in der stark akzentuierten Position in den analysierten Reden eintritt.

Diese Tendenz kann durch die folgenden Beispiele illustriert werden: *das 'ist es, was wohl die 'meisten Bürgerinnen und Bürger von 'Europa 'erwarten [ɐ'va:(ɔ)tɐ]; 'gemeinsam mit den 'Niederlanden haben wir deshalb die 'Initiative 'gestartet [gə'ʃta:(ɔ)tət], die auf eine 'dauerhafte und 'verlässliche 'Arbeitsteilung [a:(ɔ)baɐ̯tstaɐ̯lɔŋ] zwischen allen 'Partnern [pa:(ɔ)tnɐn] der Ukraine 'abzielt; und wir 'tun dies 'solidarisch, 'indem wir auch den 'Bedarf [bɐ'da:(ɔ)f] von 'Binnenländern ... mit 'bedenken; umso 'wichtiger sind 'starke [ʃta:(ɔ)kə] 'Partner [pa:(ɔ)tnɐ]; ob 'Macht das 'Recht brechen darf [da:(ɔ)f]; das muss 'klar [kla::(ɔ)] 'ausgesprochen werden; mit der 'Aufnahme eines 'Landes in die 'Nato ist 'unser Wille als 'Bündnispartner 'verbunden, 'dieses Land zu 'verteidigen, und 'zwar [tsva::(ɔ)] 'so, wie uns 'selbst.*

Darüber hinaus wird das Phonem /ɤ/ im Anlaut der unbetonten wortfinalen Silbe <-ɤən> nach langem /a:/ samt Schwa-Laut vorwiegend elidiert, sodass die betreffende Phonemfolge /a:ɤən/ als phonetische Variante [a:(ɔ)n] / [a::(ɔ)n] realisiert wird: z. B. *wir 'müssen uns darüber im 'Klaren [kla:(ɔ)n] sein; in den vergangenen 'Jahren [ja:(ɔ)n]; dass sie von der 'Karte des Westens 'verschwunden waren [va:(ɔ)n]; angesichts der 'furchtbaren ['fɔ(ɔ)ɕtba:(ɔ)n] 'Nachrichten aus dem 'Krieg; die 'Chance liegt 'darin, dass wir die 'Geschlossenheit 'wahren [va::(ɔ)n].*

Wesentlich seltener treten in diesem Lautkontext Realisierungsvarianten mit vollem Schwa-Laut und konsonantischem uvularem Frikativ [ɤ] auf: *welch 'unverzichtbaren ['ɔnfɛtsɪɕtba:ɤən] Wert die transatlantische 'Partnerschaft hat; in einer 'multipolaren ['mʉltipo:la:ɤən] Welt.*

Nach langen Vokalen der hohen und mittleren Zungenhebung [i:], [y:], [u:], [e:], [ɛ:], [ø:], [o:] wird das Phonem /ɤ/ im Anlaut der nicht akzentuierten Silbe <-rɛn> größtenteils vokalisiert, was durch Elision des Schwa-Lautes in der betreffenden Position bedingt ist. Diese phonetische Erscheinung ist sowohl in Funktionswörtern als auch in Inhaltswörtern zu verzeichnen und führt zur Entstehung zentralisierender sekundärer Diphthonge [i:ɤ], [y:ɤ], [u:ɤ], [e:ɤ], [ɛ:ɤ], [ø:ɤ], [o:ɤ] in unterschiedlichen Wortarten:

in Nomina: *sehr geehrte 'Prorektoren [pɣɔɐ̯ɛk'to:ɤn]; 'Diktaturen [dɪkta'tu:ɤn] des 20sten Jahrhunderts; die 'Erschießung 'protestierender [pɣɔtɛ'sti:ɤndɐ] 'Studierender [ʃtu'di:ɤndɐ]; die 'Uhren [u:ɤn] 'zurückzudrehen in die 'Zeit der 'Großmächte;*

in Verben: *die sechs 'Staaten des westlichen 'Balkans 'gehören [gə'hø:ɤn] zu uns; wir werden in 'neue Partnerschaften 'investieren [ɪnvɛ'sti:ɤn]; 'abstrakte 'Diskussionen*

darüber 'führen ['fy:ɣn] *uns aber nicht 'weiter; 'Ost und 'West, 'Nord und 'Süd in Europa 'zusammenzuführen* [tsu'zamtsufy:ɣn]; *doch schon sehr 'bald wird die russische Führung 'spüren* ['ʃpy:ɣn], *'welch hohen 'Preis sie 'bezahlt;*

in Partizipialadjektiven: *für ein 'funktionierendes* [fɔŋktsjo'ni:ɣndəs] *Europa;*

in Pronomen: *in 'diese Stadt, deren* [de:ɣn] *'Erbe und 'Gestalt so 'europäisch sind; auf 'Augenhöhe zwischen ihren* [i:ɣn] *'Mitgliedern; nach einer 'Union, die ihren* [i:ɣn] *'Platz in der 'Geschichte und 'Geographie des 'Kontinents 'kennt.*

Das Vorkommen des Phonems /ʁ/ nach kurzen Vokalen im Silbenanlaut der nicht akzentuierten Silbe <-ren> beschränkt sich in den analysierten Reden auf vereinzelte Beispiele mit der Pluralform des Nomens *Herren*, die einheitlich mit Elision des Schwa-Lautes und vokalisiertem [ɣ] realisiert werden, z. B. *sehr verehrte 'Damen und 'Herren* [hɛɣn].

Die Phonemfolge /əʁən/ wird in den analysierten Reden in Possessivpronomen *unseren*, *anderen* vorwiegend mit Schwa-Elision und Vokalisierung des Phonems /ʁ/ ausgesprochen, z. B. *'Themen besprechen, die unseren* [ʊnzən] *'Kontinent als 'Ganzes betreffen; wir 'streben dieses 'Ziel 'nicht nur 'an, weil wir bei unseren* [ʊnzən] *'Freunden und 'Alliierten im 'Wort stehen.*

In den Komparativformen der Adjektive wird die betreffende Phonemfolge /əʁən/ dagegen konsequent mit konsonantischem uvularem Frikativ [ʁ] realisiert, wobei der Schwa-Laut vollständig artikuliert wird, z. B. *und es gibt wohl 'keinen' geeigneteren* [gə'aɛgnətəʁən] *'Ort dafür als die Stadt 'Prague; 'zurecht haben viele in den vergangenen 'Jahren nach einer 'stärkeren* ['ʃtɛʁkəʁən], *'souveränieren* [zuve'ʁe:nəʁən] *'geopolitischen Europäischen 'Union gerufen; ein 'Vorangehen in 'immer 'unterschiedlicheren* [ʊntə'ʃi:tlɪçəʁən] *'Gruppen.*

Die oben erläuterte Vokalisierung bzw. Elision des Phonems /ʁ/ in unbetonter Silbe <-ren>, die nach Angaben der Aussprachekodizes (Krech et al. 2009; Duden 2015) sowie der phonetischen Untersuchungen eines der Merkmale der spontanen Rede im Deutschen ist (Solska et al. 2022), findet somit ihren Gebrauch auch in den modernen offiziellen politischen Reden.

Die Analyse der Realisierung des Phonems /ʁ/ ließ feststellen, dass auch in dem offiziellen Kontext der politischen Rede die konsonantische Realisierungsvariante als uvularer Frikativ [ʁ] überwiegend im Anlaut von potentiell betonten Silben auftritt. Daneben erweitert sich die Anzahl der Positionen, in denen Elision und Vokalisierung des Phonems /ʁ/ dominieren. Dies betrifft sowohl die Umgebung nach Lang- und Kurzvokalen als auch den Anlaut der nichtakzentuierten Silbe <-ren>, was die phonetischen Charakteristika der vorstehenden Vokale beeinflussen kann.

5. Diskussion und Fazit

Die durchgeführte empirische Untersuchung hat gezeigt, dass die politischen Reden von Olaf Scholz in hohem Maße phonostilistische Merkmale spontaner Rede in Bezug auf die Realisierung des Schwa-Vokals, des Phonems /ʁ/ und die damit einhergehenden Modifikationsprozesse der Labialisierung, Velarisierung, Vokalisierung und Elision aufweisen, die

nicht nur in satzunbetonten Funktionswörtern, sondern auch in akzentuierten Inhaltswörtern konsequent ihren Gebrauch finden.

Einerseits ist die hohe Vorkommenshäufigkeit der phonetischen Assimilationsprozesse in den politischen Reden auf die Verminderung der Artikulationspräzision, die der reproduzierenden Rede in gewissem Sinne eigen ist, zurückzuführen. Assimilationen können nämlich als „die in den Sprachen am häufigsten vorkommenden phonologischen Prozesse“ verstanden werden, die den Sprechenden die Artikulation erleichtern, „weil durch Assimilation die betroffenen Laute einander ähnlicher oder sogar identisch werden“ (Hall 2000: 91).

Andererseits deuten die ermittelten Tendenzen auf eine gewisse Auflockerung der deutschen Aussprachenorm hin, da die Grenzen zwischen den phonetischen Stilen der offiziellen und spontanen Rede fließender werden. Zudem könnten solche Assimilationserscheinungen den politischen Reden einen natürlicheren und authentischeren Klang verleihen.

Aus linguistischer Sicht legt die hohe Vorkommenshäufigkeit und Intensität dieser Modifikationsprozesse im offiziellen Kontext der politischen Rede nahe, dass extralinguistische Faktoren, wie das stilistische Register der Rede, einen geringeren Einfluss auf die Realisierung der Vokale und Konsonanten im Vergleich zu den innersprachlichen Faktoren, wie die Lautkombinatorik, ausüben könnten. Vielmehr zeigen sich in den politischen Reden Aussprachetendenzen der Vokale und Konsonanten, die in modernen phonetischen Untersuchungen der spontanen Rede festgestellt werden.

Somit lässt sich die These bestätigen, dass es sich bei solchen Veränderungen, wie Labialisierung, Velarisierung, Vokalisierung und Elision um systematische Ausspracheveränderungen handelt, „bei denen Wörter Veränderungen auf dem Weg von der phonologischen Repräsentation zur phonetischen erfahren, die an bestimmte lautliche Umgebungen gebunden sind und dann angewendet werden, wenn der lautliche Kontext stimmt“ (Staffeldt 2010).

Die Ergebnisse der Analyse verdeutlichen, dass es weiterer phonostilistischer Untersuchungen der Frage bedarf, wie die reale Aussprachenorm im offiziellen Kontext des öffentlichen Vortrags – speziell in politischen Reden – im modernen Deutschen aussieht, was die Grundlage für die Aktualisierung der bestehenden orthoepischen Kodifizierungen und die Beschreibung der phonostilistischen Variabilität der modernen deutschen Aussprachenorm bilden könnte.

1.3 DLL für die Ausbildung von DaF-Lehrenden: Welche Kompetenzen lassen sich entwickeln?

Schlagwörter: der Berufsstandard für Lehrende, DLL-Ausbildung, Kompetenzen, Kompetenzentwicklung

Keywords: the professional standard for teachers, DLL training, competences, competence development

1. Rahmenbedingungen für den DLL-Einsatz

Das DLL-Programm des Goethe-Instituts wurde **an der Staatlichen pädagogischen Mychajlo-Kozjubynskyi-Universität Winnyzja** als Reaktion auf die Herausforderungen **der Modernisierung des** Bildungssystems in der Ukraine eingeführt. Diese Entscheidung fiel nicht zufällig, sondern geschah im Kontext **der 2016 gestarteten Reform "Neue ukrainische Schule"**, die neue Standards für **die Lehrendenausbildung setzte** und damit einhergehend einen neuen Berufsstandard für Lehrende in der Ukraine implementierte.

Die Reform zielt darauf ab, veraltete Unterrichtsformen durch dynamischere und interaktivere Ansätze zu ersetzen und die Lehrpläne zu aktualisieren, um den **SchülerInnen** eine breitere und praxisorientierte Ausbildung zu ermöglichen, die ihre Fähigkeiten in den Bereichen kritisches Denken, Problemlösung, Kreativität und Teamarbeit entwickelt (**Nova ukrainska schkola 2016**). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, müssen die Lehrenden **im Rahmen der Reform der Neuen Ukrainischen Schule** über entwickelte berufsbezogene Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen.

Eine der größten Herausforderungen bei der Umsetzung dieser Reform bestand darin, dass viele Lehrende nicht ausreichend auf die neuen Lehrmethoden vorbereitet waren. Um dies zu gewährleisten, wurden mehrere **Fortbildungen** initiiert, bei denen das Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit dem ukrainischen Ministerium für Ausbildung neue Lehrprogramme entwarf und **die Lehrenden weiterqualifizierte**.

Während der **im Jahr 2016 durchgeführten Pilotierung** wurde deutlich, dass für die **Weiterqualifizierung** der Lehrkräfte große Kapazitäten erforderlich waren. Die DeutschlehrerInnen **an der Staatlichen pädagogischen Mychajlo-Kozjubynskyi-Universität Winnyzja** kamen zu dem logischen Schluss, dass die entsprechende **Lehrendenausbildung** an der pädagogischen Universität bereits frühzeitig an die **veränderten** Anforderungen angepasst werden sollte.

Um den Herausforderungen bei der Reform und Erneuerung der Hochschulausbildung zu begegnen, wurde **an der Staatlichen pädagogischen Mychajlo-Kozjubynskyi-Universität Winnyzja** im Jahr 2017 das Programm "Deutsch Lehren Lernen" **mit ins Curriculum der höheren Studiensemester aufgenommen**. Die **Besonderheiten des DLL-Programms wie Kontinuität, Nachhaltigkeit, reflektierendes Erfahrungslernen und dialogisches Lernen, seine praxisorientierte Ausrichtung und die Fokussierung auf den Deutschunterricht in seiner Komplexität und Kontextabhängigkeit (Legutke 2023: 6-9)** entsprachen den Anforderungen der Reform "Neue Ukrainische Schule" und erwiesen sich als **zeitgemäß und effektiv**.

Um das Hauptziel der Ausbildung zukünftiger Lehrenden der neuen Generation zu erreichen und sie auf den neuen Berufsstandard für Lehrende in der Ukraine vorzubereiten, wurde **ein Curriculum** für Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts entwickelt, das verschiedene Module und Formate umfasste, darunter einen Propädeutik-Kurs und vier DLL-Einheiten (vgl. Tab.1).

Semester	Umfang	DLL-Einheit	Format
5	72 UE	Propädeutik-Kurs	Online auf der Moodle-Plattform
		DLL 1 „Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung“	Modulweise im Präsenzformat

6	90 UE	DLL 4 „Aufgaben, Übungen, Interaktion“	Blended Learning- Kurs: auf der Moodle-Plattform und im Präsenzunterricht, PEP
7	90 UE	DLL 6 „Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung“	Blended Learning-Kurs: auf der Moodle-Plattform und im Präsenzunterricht, PEP
8	36 UE	DLL 2 „Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch“	Modulweise im Präsenzformat

Tab.1: Implementierung von DLL für Bachelor an der Staatlichen pädagogischen Mychajlo-Kozjubynskyi-Universität Winnyzja

Daraus ergibt sich ein reichhaltiger Lehrplan, der sich über mehrere Semester erstreckt und eine komplexe methodisch-didaktische Ausbildung für angehende Lehrende bietet.

Als Dozentinnen konnten wir im Rahmen der Implementierung nicht nur eine Verbesserung der fachdidaktischen Kompetenz bei den Studierenden feststellen, sondern auch einen signifikanten Zuwachs an weiteren für angehende Lehrkräfte relevanten Kompetenzen, wie beispielsweise sozialen und Selbstkompetenzen. Zur Überprüfung dieser Ergebnisse führten wir **eine Studie** durch, in der wir auch die Selbstbewertung der Studierenden in Bezug auf ihre Kompetenzentwicklung erhoben haben.

2. Kompetenzen

Den Autoren der DLL-Reihe zufolge wird der Begriff „Kompetenzen“ als „Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation, Emotion, Einstellungen, metakognitive Kontrolle und Bereitschaft zum Handeln, die es einem Individuum erlauben, komplexe Anforderungen erfolgreich zu bewältigen“ bezeichnet (Schart & Legutke 2012: 185).

Terhart (2000: 54) nennt als Grundlage für Kompetenz „das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrouinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten“

Lanker entwickelte das Modell der Kompetenzen von Lehrpersonen (**Lanker, nach: Schocker von Ditfurth 2002: 7**). Basis des Modells ist die *Selbstkompetenz*. Die Grundlage bilden somit die Vorstellungen von sich selbst und von den Lernenden, die Klarheit über die eigenen Ziele und Werte und ein geübter Umgang mit den eigenen Gefühlen. Belastbarkeit, Stressresistenz, Umgang mit Paradoxien, Klarheit eigener Ideen, realistische Selbstseinschätzung, Abgrenzungsfähigkeit **sowie**, Ich-Stärke und Ich-Schwäche (Schart & Legutke 2012: 55).

Die weiteren Kompetenzen sind die *Beziehungskompetenz*, die *Gesprächskompetenz*, die *unterrichtsorganisatorische Kompetenz*, die *didaktische Kompetenz* und die *fachliche Kompetenz* (Schart & Legutke, 2012: 57ff). Schart und Legutke gehen davon aus, dass sich die Professionalität von Lehrpersonen nicht über eine Ansammlung von Wissen, sondern durch die Entwicklung von umfassenden Kompetenzen herausbildet. Sie definieren Kompetenzen als Verbindung von Wissen und Können. Basis sind individuelle Voraussetzungen wie Temperament oder Charaktereigenschaften, auf deren Basis Lehrpersonen ihre spezifischen Kompetenzen entwickeln. Dieselben Aspekte wurden auch von **Terhart (2000)** thematisiert.

3. Methodische Vorgehensweise

Die Herausbildung der oben genannten Kompetenzen bei Studierenden der Fokusgruppen im Rahmen des Kurses „Methodik-Didaktik des DaF-Unterrichts mit DLL“ wurde von DozentInnen über einen Zeitraum von **vier** Semestern kontinuierlich beobachtet und analysiert.

Zu Beginn des Kurses beschäftigten sich Studierende mit DLL1 und machten sich mit Kompetenzen vertraut, die für eine erfolgreiche berufliche Tätigkeit der Lehrenden erforderlich sind. Eine weitere Quelle für die Einschätzung der Kompetenzentwicklung sind die fortlaufende Reflexion und Selbstreflexion der Studierenden in Portfolioaufgaben und die Auswertung der individuellen Dokumentationen bei der Durchführung von PEPs. Während des zwei Monate langen pädagogischen Praktikums (**sieh Studienplan im Anhang**) wurden die Studierenden in deren Lehrtätigkeit von Schullehrenden und HochschulbetreuerInnen begleitet und **es wurde** eingeschätzt, wie gut sie bestimmte Kompetenzen entwickelt haben.

Der wichtigste Bestandteil unserer empirischen Forschung für die Evaluation der Lehrkompetenzen war die Befragung der Studierenden. Sie fand in zwei Fokusgruppen statt - bei 13 Studierenden des 6. Semesters (Fokusgruppe 1) und 12 Studierenden des 8. Semesters (Fokusgruppe 2), also in der Mitte und am Ende der DLL-Ausbildung. Damit hatten wir uns zum Ziel, herauszufinden, wie Studierende selbst ihre Lehrkompetenzen in verschiedenen Etappen der methodisch-didaktischen Ausbildung einschätzen und welchen Beitrag dazu das Programm DLL geleistet hat. Für die Umfrage wurde die Methode der Ratingkonferenz eingesetzt, die in den letzten Jahren häufig in der Pädagogik Anwendung findet (Landwehr, 2019; Dammerer & Symoni-Klinger, 2020). Bei der Ratingkonferenz werden Befragung und Diskussion kombiniert, um die subjektiven Bewertungen durch den Austausch und die Konsensbildung in der Gruppe zu objektivieren.

Zunächst wurden die Studierenden über das Ziel der Befragung, den Umgang mit den Daten, die Vorgehensweise, sowie die freiwillige Teilnahme informiert. Als inhaltlicher Einstieg folgte die Sensibilisierung für das Evaluationsthema. Die Studierenden frischten ihre Kenntnisse über die Lehrkompetenzen auf, die ihnen aus DLL1 bekannt waren, klärten gemeinsam einige Begriffe und erledigten dazu eine Aufgabe (<https://wordwall.net/de/resource/55890177>). Die Ratingkonferenz fand im Online-Live-Format über **Zoom** statt, weshalb der Fragebogen mithilfe von Google Forms erstellt wurde. Die Studierenden füllten den Fragebogen individuell und anonym aus.

Der Fragebogen umfasste 12 wertende Fragen mit skalierten Antwortmöglichkeiten sowie zwei offene Fragen (**sieh Fragebogen im Anhang**). In der ersten Frage wurden die Studierenden gebeten, ihre persönliche Einschätzung bezüglich des Ausprägungsgrads einer bestimmten Lehrkompetenz zum Zeitpunkt der Abfrage anzugeben. In der zweiten Frage wurden sie aufgefordert, den Beitrag der DLL-Ausbildung zur Entwicklung dieser Kompetenz zu bewerten. Für die Evaluation waren folgende Lehrkompetenzen vorgegeben: *fachliche Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz, Selbstkompetenz, Gesprächskompetenz, Beziehungskompetenz und digitale Kompetenz*. Es wurde eine zehnstufige Skala verwendet, um eine bessere Differenzierung bei der Bewertung der Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

Nachdem die Studierenden den Fragebogen über Google Forms ausgefüllt hatten, wurden anonymisierte Balkendiagramme mit den Gruppenergebnissen erstellt und den Studierenden präsentiert. Anschließend wurden die Studierenden um Ergänzungen, Meinungen und Kommentare gebeten. Die Ratingkonferenz wurde für beide Zielgruppen separat durchgeführt und von den jeweiligen kursleitenden Dozentinnen moderiert. Insgesamt wurden für **die Erhebung 25 Personen befragt**, in Fokusgruppe 1 nahmen daran **13 Studierende teil**, und **12 Personen in Fokusgruppe 2**. Den Teilnehmenden wurde mitgeteilt, dass die Gruppendiskussionen als Grundlage für die

Forschungsarbeit dienen und aufgezeichnet werden würden, dafür wurde **um ihr Einverständnis gebeten, das mündlich erfolgte und mitaufgezeichnet wurde.**

Es muss betont werden, dass die Ergebnisse der Ratingkonferenz sich auf konkrete Studentengruppen beziehen und daher eine eingeschränkte Validität aufweisen.

4. Auswertung und Diskussion der Ergebnisse

Tabelle 2 zeigt die Durchschnittswerte der Befragung von 25 Studierenden aus beiden Fokusgruppen. In der ersten Spalte bewerteten die Studierenden ihre Ausprägung in Bezug auf die angegebenen Kompetenzen, in der zweiten – den Beitrag des Einsatzes von DLL zur Entwicklung dieser Kompetenzen.

Kompetenzen	Durchschnittswerte	
	Ausgeprägtheit	Beitrag von DLL
Fachliche Kompetenz	7,65	8,15
Fachdidaktische Kompetenz	7,85	8,82
Selbstkompetenz	7,92	8,32
Gesprächskompetenz	7,33	8,09
Beziehungskompetenz	8,35	7,83
Digitale Kompetenz	8,56	8,96

Tab. 2: Kompetenzselbsteinschätzung in beiden Fokusgruppen (Mittelwerte)

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die Beziehungskompetenz und die digitale Kompetenz die höchsten Werte **in der Ausgeprägtheit** aufweisen. Besonders bemerkenswert ist der signifikante Anstieg der digitalen Kompetenz aufgrund der Beschäftigung mit DLL. Dies ist vor allem auf das Blended Learning Format des DLL-Kurses und die verwendeten **Methoden und Apps** (z.B. Wordwall, Padlet, Learning Apps u.a.) zurückzuführen. Da der Unterricht auf der Lernplattform Moodle und im Online-Live-Format abgehalten wurde, waren die hohen Werte in Bezug auf die digitale Kompetenz zu erwarten. Interessanterweise wurden beim Zuwachs der Beziehungskompetenz durch die Teilnahme am DLL-Kurs die niedrigsten Werte verzeichnet. Dies könnte darauf hindeuten, dass andere Faktoren oder Erfahrungen stärkeren Einfluss auf die Entwicklung dieser Kompetenz hatten als das DLL-Programm allein.

Hingegen hat der Einsatz von DLL besonders zur Förderung der fachdidaktischen Kompetenz beigetragen. Dies zeigt, dass der Kurs effektive Methoden und Inhalte bereitgestellt hat, **um die Studierenden** in diesem Bereich **zu unterstützen**.

Die geringste durchschnittliche Ausprägung im Vergleich zu den anderen Kompetenzen zeigt sich bei der Gesprächskompetenz. Dennoch gaben die Studierenden in der Befragung an, dass der DLL-Unterricht ihre Fähigkeit verbessert hat, effektive und zielgerichtete Gespräche zu führen sowie verschiedene Kommunikationsformen wie Zuhören, Fragetechniken und Feedback geben zu beherrschen.

Bei den übrigen Kompetenzen wurde eine relativ ähnliche Entwicklung durch das Erlernen von DLL festgestellt. Es ist wichtig anzumerken, dass diese Interpretationen auf den vorliegenden Durchschnittswerten basieren.

Kompetenzen	Durchschnittswerte			
	Ausgeprägtheit der Kompetenzen		Entwicklung der Kompetenzen durch DLL	
	1.Fokusgruppe	2.Fokusgruppe	1.Fokusgruppe	2.Fokusgruppe
Fachliche Kompetenz	7,54	7,75	8,30	8,00
Fachdidaktische Kompetenz	7,69	8,00	9,15	8,50
Selbstkompetenz	7,85	8,00	8,15	8,50
Gesprächskompetenz	7,00	7,67	7,85	8,33
Beziehungskompetenz	8,46	8,25	8,00	7,67
Digitale Kompetenz	8,46	8,67	9,00	8,92

Tab.3: Bewertung der Ausgeprägtheit und der Entwicklung der Kompetenzen durch Studierende, **geordnet nach** der Fokusgruppe

4.1 Fachliche Kompetenz

Zu Beginn ihrer DLL-Ausbildung **erwerben die Studierenden Deutschkenntnisse auf B2-Niveau**. In ihren Kommentaren heben die Befragten die bedeutende Rolle der DLL-Kurse bei der Vertiefung ihrer Sprachkenntnisse hervor: durch die Auseinandersetzung mit **den DLL-Materialien** und Unterrichtsdokumentationen, den intensiven Austausch beim kooperativen Lernen und Erledigen der Aufgaben im Präsenz-/ Online-Live-Unterricht vertiefen die Studierenden die eigene Kommunikationskompetenz in der Zielsprache Deutsch erheblich. Darüber hinaus gaben die Studierenden an, dass ihre schriftliche Kompetenz deutlich gesteigert wurde, indem sie Feedbacks und Kommentare auf der Plattform verfassten und ihre Reflexionen in den Portfolios festhielten.

Zudem erwerben die Studierenden im Laufe des Kurses einen fachspezifischen Wortschatz im Bereich „Methodik/Didaktik“. Dadurch sind sie nach dem Abschluss der DLL-Ausbildung in der Lage, mit Mitstudierenden, Lehrenden und DozentInnen über fachbezogene Themen zu diskutieren.

Interessanterweise änderte sich die Einschätzung des Stellenwerts der fachlichen Kompetenz für die zukünftige Lehrtätigkeit durch die Studierenden im Verlauf des DLL-Kurses. Während zu Beginn des DLL-Kurses bei der Auseinandersetzung mit der Lanker-Pyramide (Lanker, nach: Schocker von Dittfurth 2002: 7) in DLL1 70% der befragten Studierenden die Fachkompetenz an erster Stelle einstuften, wurde

diese Kompetenz in der Ratingkonferenz am Ende der Ausbildung in Bezug auf die Frage "*Welche Eigenschaften und Kompetenzen finden Sie für den Lehrerberuf (v.a. im Hinblick auf das Schulpraktikum) wichtig?*" **als weniger wichtig im Vergleich zu der fachdidaktischen Kompetenz und zur Selbstkompetenz eingeschätzt**.

4.2 Fachdidaktische Kompetenz

Die Interviewten aus dem 3. Studienjahr, die die Kurse zu DLL 1 und DLL 4 abgeschlossen haben, bewerteten im Rückblick auf den Kurs die Auseinandersetzung mit den Sozial- und Arbeitsformen als besonders kompetenzförderlich. **Über die** Begleitung und Beobachtung der Studierenden lässt **sich** bestätigen, dass die Studierenden nach Abschluss der theoretischen Phase des Kurses imstande sind,

kooperative Sozialformen einzusetzen, um sprachliche Kommunikation im Unterricht zu fördern. Viele Studierende wählen unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen zum Schwerpunkt des eigenen PEPs aus und können im Anschluss an das PEP über die Vorteile und Voraussetzungen für deren Einsatz reflektieren.

Obwohl die Studierenden zu Beginn von DLL 4 mit dem Prinzip der Rückwärtsplanung vertraut gemacht wurden, benötigten viele von ihnen dennoch Unterstützung **von den Tutorierenden** bei der Planung ihres eigenen PEP-Unterrichts. Dies ist **wahrscheinlich** einerseits auf mangelnde Lehrerfahrung und andererseits darauf zurückzuführen, dass die umfassende Auseinandersetzung mit dem Thema "Unterrichtsplanung" erst im 7. Semester im Rahmen von DLL 6 stattfindet. Aus diesem Grund war die Durchführung der PEPs als Unterrichtsbeobachtung mittels Hospitation der Lehrenden und Unterrichtsdokumentationen gerechtfertigt.

Die Interviewten der 2. Fokusgruppe gaben an, dass sie **durch die Auseinandersetzung mit didaktisch-methodischen Prinzipien sowie unterschiedlichen Aspekten der Unterrichtsplanung wichtiges Wissen für ihre weitere professionelle Tätigkeit erworben haben. Dies wurde vor allem während des PEPs zu DLL 6 und während des Schulpraktikums deutlich, als die Studierenden mehr Selbstständigkeit und Sicherheit bei der Planung und Durchführung des eigenen Unterrichts aufwiesen.**

4.3 Selbstkompetenz

Die Selbstkompetenz bildet nach Schart und Legutke die Grundlage aller Lehrerkompetenzen und ist eine wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung der vielfältigen Anforderungen des Lehreralltags. Rolf Arnold (2002) betont, dass Lehrende ihre eigenen Überzeugungen, Werte und Emotionen reflektieren und managen sollten, um ihren Unterricht effektiv zu gestalten und eine positive Lernumgebung zu schaffen. **Für eine nachhaltige und erfolgreiche Lehrerpraxis ist Selbstreflexion, Selbstregulation und Selbstfürsorge notwendig.** Insbesondere Studierende der **2. Fokusgruppe** am Ende der DLL-Ausbildung, die bereits zwei Schulpraktika absolviert haben, haben in der Ratingkonferenz auf die fördernde Rolle hinsichtlich der Entwicklung dieser Kompetenz hingewiesen. Während der Hospitation der Lehrenden in der Schule, konnten sie tatsächlich urteilen, welche Momente besonders gelungen waren, z.B. in Bezug **auf ihre eigene Rolle und Wahrnehmung im Unterricht und der Unterrichtsorganisation.** Darüber hinaus konnten sie durch die Durchführung eigener PEPs erkennen, welche Aspekte des Unterrichtens ihnen leicht fielen und an welchen Bereichen sie noch arbeiten müssen, um eigene Defizite zu erkennen.

Neben intensiver Reflexion und Selbstreflexion erwiesen sich für Studierende laut ihrer PEP-Dokumentationen das Feedback und Motivation seitens **der SchülerInnen als** hilfreich. Beim Ausprobieren der neuen interaktiven Arbeitsformen und Aktivitäten während des Schulpraktikums konnten sie beobachten, ob diese bei Lernenden gut ankamen und zur Motivation beitrugen. Dies wiederum motivierte Studierende noch stärker dazu, den Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten.

Während der Diskussion gaben die Studierenden doch an, dass sie als Lehrende mit größeren beruflichen Belastungen und Stresssituationen konfrontiert werden, wofür sie ihre Selbstkompetenz weiter stärken müssen.

4.4 Gesprächskompetenz

In DLL-Präsenzveranstaltungen haben die DozentInnen unterschiedliche Situationen modelliert und anhand von Beispielen und Unterrichtsdokumentationen gezeigt, wie eine gelungene Gesprächsführung aussieht. Zudem spielen klare Anweisungen, regelmäßiges Feedback und Coaching eine wichtige Rolle, um gezielte Gesprächsfähigkeiten zu trainieren. Während der Diskussion und in den Portfoliobeiträgen wiesen die Studierenden auf zahlreiche Möglichkeiten hin, ihre Gesprächskompetenz zu üben und zu verbessern. Dazu gehören Rollenspiele, Gruppenarbeiten, Diskussionen sowie Microteaching im Präsenzunterricht. Auch das Feedback und die Kommentare in Foren und Blogs auf der Lernplattform trugen dazu bei.

Dennoch wurde bei der Befragung der Studierenden die Gesprächskompetenz als eine der letzten in der Rangliste aufgeführt, ähnlich wie in der individuellen Bewertung der Kompetenzen nach Schart und Legutke in DLL1 (**Schart & Legutke, 2012**). Die Beobachtungen der DozentInnen stimmen mit diesem Ergebnis überein und bestätigen gewisse Schwierigkeiten, Studierende zur aktiven Kommunikation zu motivieren. **Vermutlich** steht die priorisierte individuelle Beschäftigung mit den DLL-Inhalten in Zusammenhang mit den anhaltenden Umständen des Online-Studiums und den stressbedingten Belastungen.

Darüber hinaus ist diese Kompetenz mit der effektiven Gesprächsführung mit Lehrenden verbunden, um eine positive Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Ebenso ist die Gesprächskompetenz im Umgang mit Konflikten von großer Bedeutung. Da die angehenden Lehrpersonen in diesen Bereichen noch wenig Erfahrung haben, scheint diese Kompetenz im Lehreralldag für sie vermutlich noch weniger bedeutend zu sein.

4.5 Beziehungskompetenz

Die Schaffung einer guten Beziehung und einer respektvollen Lernumgebung sind nach Grams (2017: 41) Grundlagen für pädagogisches Handeln. In der Ratingkonferenz und in den Portfolios zu ihren Schulpraktika haben die Studierenden der Beziehungskompetenz eine herausragende Bedeutung beigemessen. Allerdings wird die Rolle von DLL bei der Entwicklung dieser Kompetenz im Vergleich zu den anderen Kompetenzen von den Studierenden persönlich als weniger signifikant empfunden. **Es wird dadurch offenkundig, dass** die Beziehungskompetenz nicht ausschließlich durch theoretisches Lernen erworben werden kann.

Gemäß Hattie (2012: 55ff) spielen Praxiserfahrungen und Reflexionen eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der Beziehungskompetenz. Konkret für Lehramtsstudierende bedeutet dies, dass sie ihre Beziehungskompetenz durch den Wechsel zwischen Praxiserfahrungen, Reflexion und theoretischem Input kontinuierlich verbessern sollten.

Im Rahmen der Kurse DLL 1 und DLL 4 lernten Studierende, welche Faktoren zum Schaffen einer positiven Lernatmosphäre beitragen: angemessene Fehlerkorrektur, diverse Rituale im Unterricht und Einsatz spielerischer Aktivitäten spielen dabei eine große Rolle. Auch beim Anschauen der Beispiele in UDOs konnten sie eine vertrauensvolle Atmosphäre im Deutschunterricht beobachten und darüber reflektieren. Praxiserfahrungen sind entscheidend, um die Beziehungskompetenz zu entwickeln. Die Studierenden hatten die Möglichkeit, in Schulen praktische Erfahrungen zu sammeln. Dabei konnten sie beobachten, wie erfahrene Lehrkräfte Beziehungen zu den Lernenden aufbauen und pflegen und selbst erste Schritte in der Interaktion mit SchülerInnen machen.

4.6 Digitale Kompetenz

Die digitale Kompetenz gehört nach Ergebnissen der Befragung zu den am besten ausgeprägten und den am stärksten durch DLL-Ausbildung geförderten Kompetenzen der beiden Fokusgruppen. Dies **ist wahrscheinlich** auf das Blended-Learning-Format des Kurses zurückzuführen, welches die asynchrone Arbeit der Studierenden auf der Lernplattform Moodle sowie die synchrone Arbeit mit der **Seminarleitung** im Rahmen eines Präsenzunterrichts umfasst. Letzterer wird aber seit dem durch **die Corona-Pandemie** bedingten Umstieg auf das Online-Lernen im Online-Live-Format durchgeführt.

Bei der Ratingkonferenz gaben die Studierenden an, bei der Arbeit auf der Lernplattform "Moodle" einen sicheren Umgang mit diversen Tools erworben zu haben. **Zudem spielt der Online-Live-Unterricht im Rahmen des DLL-Kurses eine bedeutende Rolle beim Ausbau ihrer digitalen Kompetenz.**

Die Inhalte und Unterrichtsdokumentationen sowie die darin enthaltenen Arbeitsformen orientieren sich zwar eher an dem Präsenzformat des DaF-Unterrichts, aber im Rahmen des Online-Live-Unterrichts zu DLL werden einige Arbeitsformen mit Einsatz der **Breakout-Räume** in Zoom (Speeddating, Autogrammjaagd, Zick-Zack-Dialog) an das Online-Live-Format angepasst und ausprobiert. Zudem lernen die Studierenden das Potenzial der zahlreichen Anwendungen **zu** nutzen, um kooperatives Lernen zu organisieren und zu steuern, Übungen aus den Lehrwerken an das Online-Live-Format anzupassen und interaktiv zu gestalten.

5. Zusammenfassung

In Bezug auf die Frage in der Ratingkonferenz, was den Methodik-Didaktik-Kurs, angelehnt an DLL, von anderen universitären Kursen unterscheidet, wiesen die Studierenden auf die volle Partizipation am Unterrichtsgeschehen hin. Im DLL-Unterricht hatten alle Studierenden die Möglichkeit, ihre eigenen Meinungen zu äußern und zu analysieren **und eigene Erfahrungen zu präsentieren**. Durch diskursive Aktivitäten zu verschiedenen Themen konnten sie nicht nur ihre Gesprächskompetenz und ihr kritisches Denken entwickeln, sondern auch aktiv an der Suche nach Antworten teilnehmen. Im Gegensatz zu traditionellen Universitätskursen ging es nach den Worten der Studierenden nicht darum, richtige oder falsche Antworten zu geben, sondern gemeinsam Lösungen zu finden.

Insgesamt zeigt sich, dass der DLL-Kurs einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der fachlichen, fachdidaktischen, Selbst-, Gesprächs-, Beziehungs- und digitalen Kompetenz der Studierenden hat. Die Studierenden schätzen die Bedeutung dieser Kompetenzen für den Lehrerberuf und sind sich bewusst, dass sie weiter daran arbeiten müssen, um erfolgreich in ihrem zukünftigen Beruf zu sein.

Das moderne BL-Format des Studiengangs ermöglicht es, bestimmte Kompetenzen bereits während des Studiums zu entwickeln. Durch ein durchdachtes Konzept, aktuelle Lerninhalte und den Einsatz von Unterrichtsdokumentationen werden Studierende auf eine praxisorientierte Lehrtätigkeit vorbereitet. Die Praxiserfahrungen durch PEPs bieten zudem eine gute Vorbereitung auf den späteren Berufsalltag. Das Programm fördert die Entwicklung von Selbstreflexion und Selbstkompetenz und sensibilisiert angehende Lehrkräfte für lebenslanges Lernen.

Allerdings gibt es auch Verbesserungspotenzial. Eine stärkere Verbindung zur Praxis, beispielsweise durch erweiterte Schulpraktika, könnte eine sinnvolle Ergänzung sein. Außerdem wäre unserer Meinung nach eine zweite Phase der Lehrerbildung nach der Universität ähnlich dem Referendariat in Deutschland sinnvoll, um die Lehrkompetenzen weiter auszubauen.

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. *Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung* 49 (2), 26-38

Dammerer, Johannes, & Symoni-Klinger, Susanne (2020). Stärkung der Kompetenzen beginnender Lehrpersonen als Belastungsreduzierung. *R&E-SOURCE*, (14). Abgerufen am 16.06.2023 von URL <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/793>

Grams, Sarah Davy (2017). Zufriedene Lehrer machen Schule. Münster, New York: Waxmann.

Hattie, John (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Routledge.

Landwehr, Norbert (2019). Die Rating-Konferenz – eine effiziente Methode zur Erhebung von aussagekräftigen Daten. In: Landwehr, N.: Begleitete Selbstevaluation. Ein neuer Weg zur wirksamen Qualitätsdiagnose an Schulen. Bern: hep-Verlag, S.181 –184.

Legutke, Michael K. (2023). Deutsch lehren lernen – eine Einführung. KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache, (2), 1–13.

Neue Ukrainische Schule (2016) Abgerufen am 16.06.2023 von URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Schart, Michael & Legutke, Michael (2012). DLL 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München: Klett-Langenscheidt.

Schocker-von Ditfurth, Marita (2002). Unterricht verstehen. Medienpaket zur Förderung reflektierter Unterrichtspraxis. Modul 1: Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiter entwickeln. München: Goethe-Institut.

Terhart, Ewald (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel: Beltz.

1.4 Виклики та стратегії підтримки здобувачів вищої освіти у курсі методики навчання іноземних мов у змішаному форматі

Актуальність. Сучасні тенденції у підготовці вчителів іноземних мов вимагають впровадження інноваційних методик та підходів, які забезпечують ефективне навчання та сприяють активному залученню здобувачів у навчальний процес. Одним із таких підходів є змішане навчання, що поєднує самостійне опрацювання теоретичних матеріалів, роботу з інтерактивною онлайн-платформою та традиційні очні заняття.

Попри те, що змішане навчання є інноваційною формою організації освітнього процесу, навчальна діяльність здобувачів освіти у змішаному форматі потребує високого рівня самостійності та автономії, опанування ефективних стратегій навчання, позаяк у середовищах змішаного навчання здобувачі повинні орієнтуватися як на самостійні, так і на кооперативні фази навчання. Зазначене актуалізує пошук шляхів удосконалення організації

змішаного навчання, розробку методичних підходів та ефективних стратегій підтримки здобувачів в умовах змішаного навчання.

Постановка проблеми. Курс методики навчання іноземних мов викладається для студентів спеціальності «Середня освіта. Мови і літератури (німецька, англійська)» у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського за міжнародною програмою «Вчимося навчати німецької» «*Deutsch Lehren Lernen*» (DLL) у змішаному форматі. Цей формат включає самостійне опрацювання здобувачами теоретичного матеріалу та виконання завдань на платформі *Moodle*, а також щотижневу участь у семінарах в очному форматі.

У межах модулю «Завдання. Вправи. Інтерація» програми «Вчимося навчати німецької» здобувачі мають досягти таких цілей:

- взаємодія та рефлексія щодо попереднього досвіду вивчення та викладання іноземних мов;
- оволодіння теоретичними знаннями з методики навчання іноземних мов;
- рефлексія над змістом курсу методики навчання іноземних мов;
- ознайомлення з методами та формами роботи та взаємодії на уроці іноземної мови;
- кооперативне навчання та виконання практичних завдань;
- планування, проведення та презентація практично-дослідницьких проєктів з методики навчання іноземних мов (Vyshyvana et al., 2018, 2023).

Опитування студентів третього курсу бакалаврату, які завершили модуль «Завдання. Вправи. Інтерація» програми «Вчимося навчати німецької», виявило, що їхнє навчання на курсі іноді супроводжується труднощами. Найчастіше згадувані виклики включають:

- високе навчальне навантаження під час теоретичної частини курсу;
- труднощі з самостійним опрацюванням та розумінням теоретичного матеріалу;
- труднощі з виконанням рефлексійних завдань через брак досвіду викладання іноземних мов;
- складнощі у підготовці практично-дослідницьких проєктів (Vyshyvana et al., 2024).

Зазначене вище ставить питання, яким чином татори та викладачі семінарів можуть сприяти подоланню зазначених труднощів в рамках курсу методики навчання іноземних мов, оскільки «не орієнтація на дефіцити, а орієнтація на успіх має бути центральним принципом навчання» (Funk et al., 2015, с. 34).

Метою пропонованої статті є висвітлення розроблених та впроваджених стратегій підтримки здобувачів у процесі вивчення курсу методики навчання іноземних мов у змішаному форматі, націлених на оптимізацію самостійної та кооперативної фаз їхнього навчання.

Аналіз досліджень. Науково-методичні підходи до проектування змішаного навчання представлено, зокрема, у працях О. Цюняк, Г. Розлуцької, Г. Ткачук, М. Медведєвої, Р. Майєра, І. Фельд-Кнапп.

О. Цюняк та Г. Розлуцька визначають змішане навчання як «інноваційну форму організації освітнього процесу у ЗВО, якісно новий підхід, що трансформує структуру і зміст навчання, змінюючи традиційні ролі викладача та здобувачів вищої освіти». Автори зауважують, що змішане навчання дає змогу поєднувати цифрові освітні ресурси з різноманітними онлайн-послугами для реалізації освітньої діяльності у закладах вищої освіти. На думку авторів, важливим аспектом змішаного навчання є розмежування навчального матеріалу, що вивчається в аудиторії, з тим, який буде вивчатися в електронному інформаційно-освітньому середовищі. Також необхідне чітке визначення видів діяльності, які виконуватиме студент, методів навчання при різних формах організації навчальної роботи, системи моніторингу, контролю і самоконтролю (Цюняк, Розлуцька 2021, с. 232).

Г. Ткачук та М. Медведєва зазначають, що змішане навчання – це гнучка освітня модель, яка може бути адаптована до потреб різних здобувачів освіти. Освітні вебресурси можуть допомогти зробити змішане навчання більш ефективним і залучити здобувачів освіти до активного навчання, оскільки дозволяють реалізувати такі принципи, як індивідуальний темп навчання, адаптивність до потреб здобувачів освіти, можливість самостійної роботи, підвищуючи мотивацію здобувачів освіти, їхній рівень засвоєння знань і навичок, а також їхню готовність до самовдосконалення (Ткачук, Медведєва 2024, с. 197).

Р. Майєр стверджує, що для успішного навчального процесу необхідно враховувати такі складові, як мотивація, орієнтація, трансфер знань, практика, повторення та контроль навчання (Meier, 2010).

Висока мотивація зазвичай сприяє більшому інтересу, активному залученню до процесу навчання та кращим результатам. Мотивація повинна відповідати чотирьом вимогам: бути сильною та стійкою, тематично спрямованою, відповідати особливостям цільової аудиторії, активізувати учасників.

Орієнтація та структурування: добре структурований матеріал полегшує навчання, покращує запам'ятовування та підвищує успішність до 30%. Огляд навчального матеріалу допомагає учасникам зрозуміти його логіку, структурувати отриману інформацію та правильно її застосовувати. Чітка структура також дозволяє встановити зв'язки з уже наявними знаннями. Трансфер знань: студенти мають активно взаємодіяти з навчальним матеріалом у різних спосіб. Зрозумілість і наочність відіграють ключову роль у засвоєнні знань. Одним із ефективних, але часто недооцінених методів є емоційне залучення. Якщо навчання супроводжується емоціями, воно стає цікавішим, а матеріал запам'ятовується краще.

Практика і застосування: дорослі найкраще навчаються, коли отримані знання можна швидко застосувати в реальному житті. Тому важливо не тільки передавати теоретичні знання, а й створювати можливості для їхньої практичної реалізації.

Повторення є ключовим елементом ефективного навчання: варто залучати учасників до активної взаємодії, використовувати ігрові елементи, конкурси, вікторини тощо. Це не лише підвищує ефективність навчання, а й виконує функцію контролю засвоєного матеріалу.

Контроль навчання та оцінювання: без контролю навчального процесу студенти не можуть оцінити, чи досягли вони поставлених цілей. Однак перевірка знань не обов'язково повинна мати вигляд тестування. Контроль можна інтегрувати у навчальний процес у вигляді зворотного зв'язку. Так, навчання перетворюється на процес постійної корекції та вдосконалення.

Як зазначає І. Фельд-Кнапп, самостійне навчання, яке не залежить від викладача, вимагає стратегій, які застосовуються свідомо та цілеспрямовано в навчальному процесі (Feld-Knapp, 2010, с. 21).

Ефективні стратегії навчання можна поділити на когнітивні, метакогнітивні, кооперативні та мотиваційні (Brinitzer et al. 2018, с. 132). Когнітивні стратегії застосовуються безпосередньо під час роботи з навчальним матеріалом. Вони включають техніки, такі як створення ментальних карт, виділення ключових термінів, підсумовування змісту або створення навчальних плакатів, що сприяє засвоєнню матеріалу.

Результати опитування показують, що більшість студентів використовують когнітивні стратегії. Приблизно 70% респондентів роблять нотатки під час читання та часто звертаються до глосарію.

Метакогнітивні стратегії також можуть відігравати вирішальну роль у навчальному успіху. Важливо створювати умови для ефективного навчання, що включає організацію відповідного навчального середовища, усунення відволікаючих чинників, структурування навчального матеріалу, контроль власного навчального процесу та оцінку прогресу.

Проте саме у цій сфері деякі студенти відчують труднощі. Вони зізнаються, що не завжди виконують тижневі завдання за розкладом або не оптимально розподіляють навчальні завдання, що іноді спричиняє стрес. У ретроспективі студенти визнають, що їм слід було краще управляти своїм часом.

Не всі добре навчаються самостійно — відповідно до результатів опитування, більшість студентів віддають перевагу кооперативному навчанню. Курс методики навчання іноземних мов враховує цю потребу, надаючи можливість обміну ідеями у групових форумах платформи *Moodle* та співпраці над завданнями під час семінарів в очному форматі. Крім того, студенти працюють у групах під час планування та підготовки практично-дослідницьких проєктів.

Здобувачі зазначають, що їх найбільше мотивує цікавий навчальний зміст, а також можливість випробувати нові методи викладання та інтерактивні форми роботи під час семінарів в очному форматі.

Виклад основного матеріалу. З метою оптимізації та підтримки навчання здобувачів в рамках модулю «Завдання. Вправи. Інтерація» викладачі курсу врахували такі складові навчального процесу, як мотивація, орієнтація, трансфер знань, практика, повторення та контроль навчання як в процесі тьюторування самостійної роботи студентів на платформі, так і під час проведення семінарів в очному форматі.

Так, під час тьюторування автономної роботи здобувачів на платформі *Moodle* викладачі надають постійний супровід здобувачам освіти щодо автономної фази навчання. На початку тижня тьютори надсилають здобувачам повідомлення та знайомлять з основними програмними темами та питаннями, які вивчатимуться впродовж тижня, форматом завдань на платформі, орієнтують здобувачів щодо характеру та часу виконання завдань, що сприяє кращому розумінню здобувачами структури курсу. Тьютори також звертають особливу увагу на завдання, які потребують спільного обговорення учасників курсу в форумах та мотивують здобувачів до активної участі у дискусіях на платформі. Впродовж тижня тьютори здійснюють моніторинг роботи здобувачів на платформі, долучаються до обговорень у форумах, коментують результати роботи учасників та за потреби спрямовують їх, що дозволяє здобувачам отримувати постійний зворотний зв'язок від викладача.

Наприкінці тижня тьютори узагальнюють результати автономної роботи здобувачів на платформі, а також роботи групи під час семінару в очному форматі, акцентують увагу на найбільш важливих тематичних аспектах, результатах рефлексій, обговорень та практичних завдань.

Особливо важливу роль у курсі методики навчання іноземних мов посідають семінари в очному форматі, які дозволяють досягти низки цілей курсу методики навчання іноземних мов:

- обговорення та рефлексія здобувачами теоретичного матеріалу та практичних завдань, який вони автономно опрацьовували на платформі;
- взаємодія та рефлексія щодо попереднього досвіду вивчення та викладання іноземних мов;
- кооперативне навчання та виконання практичних завдань курсу;
- випробовування в групі нових методів та форм роботи на уроці іноземної мови;
- набуття досвіду викладання іноземних мов у власній групі в ролі вчителя в рамках мікровикладання.

Обговорення та рефлексія здобувачами матеріалу курсу дозволяє, з одного боку, залучити студентів до більш активної взаємодії з навчальним матеріалом, з іншого, – залучити учасників семінару до активної взаємодії один з одним та обміну думок. Цей етап заняття може бути організований із використанням різних ігрових елементів, приміром, у формі вікторини із використанням додатків *Learning Apps*, *Wordwall*, *Kahoot*.

Іншою формою проведення обговорення є завдання, під час якого здобувачі нотують на окремих картках аспекти, питання чи завдання, які для них були особливо цікавими, досить легкими чи досить важкими під час автономної роботи на платформі, розміщують їх на дошці та обговорюють з групою та викладачем. Такі завдання дозволяють викладачеві виявити труднощі у навчанні та за потреби пояснити складні питання навчального матеріалу. Обговорення матеріалу може здійснюватись здобувачами у парах із застосуванням карток (*Flash Cards*) в додатку *Wordwall*. Здобувачі обговорюють теоретичні питання курсу, розміщені на картках, доповнюють відповіді партнера і допомагають один одному, після цього вони порівнюють власні відповіді із запропонованими варіантами відповіді на звороті картки на основі підручника. Такий відкритий формат завдання дозволяє не лише здійснити повторення навчального матеріалу, але й сприяє залученню здобувачів до активної взаємодії та реалізації принципу кооперативного навчання. Самостійна перевірка здобувачами правильності власних відповідей сприяє розвитку автономії здобувачів у навчанні.

Рефлексію щодо навчального матеріалу та досвіду вивчення та викладання іноземних мов можна ефективно поєднувати із застосуванням інтерактивних форм роботи, зокрема таких, як «полювання за автографами». Цей формат завдання вимагає формулювання загальних запитань, які передбачають варіанти відповіді «так» або «ні», наприклад, «*Чи знаєш ти, яким чином залучити усіх учнів класу до мовлення на уроці іноземної мови?*». Учасники семінару вільно рухаються класом, ставлять запитання один одному / одній та за умови позитивної відповіді отримують автографи. Той, хто найпершим здобуде відповіді на усі питання, стає переможцем. Цей формат завдання має ігровий характер, допомагає активувати та мотивувати усіх здобувачів та залучити їх до активного обговорення питань курсу.

Одним з дієвих способів залучення здобувачів до активного обговорення навчального матеріалу є проведення дискусій, які можуть проходити із застосуванням та симуляцією різних форм роботи, зокрема таких як «акваріум», «зиг-заг-діалог», «лінія згоди / незгоди», «дискусія в чотирьох кутах». З цією метою здобувачам пропонуються до обговорення як певні правильні, так і дидактично змодельовані помилкові твердження на основі навчального матеріалу, що опрацьовувався. Такі форми роботи дозволяють здобувачам поглибити розуміння теоретичного матеріалу курсу, а також випробувати різноманітні форми дискусії, які вони можуть застосовувати у процесі викладання іноземних мов.

З метою набуття вміння застосовувати теоретичні знання на практиці в рамках семінарських занять здобувачі виконують цільові практичні завдання з кожної теми курсу. Наприклад, працюють над створенням ланцюжка вправ за принципом зворотного планування; оцінюють вправи та завдання з підручників з німецької мови як іноземної з огляду на дидактико-методичні принципи; аналізують та обирають відповідні вправи для тренування вільного мовлення; розробляють завдання для навчання колаборативного письма; створюють концепції власних мікропроектів тощо. Особливий акцент при цьому здійснюється на розвитку вміння здобувачів працювати з автентичними німецькомовними підручниками, навчальними посібниками, аналізувати та добирати оптимальні вправи та завдання відповідно до мети уроку.

Виконання цільових практичних завдань переважно здійснюється в парах або невеликих групах, що сприяє розвитку здатності до кооперативного навчання, роботи у команді, активного обміну думок та пошуку спільних рішень, спільної презентації результатів роботи. У межах семінарських занять використовуються різні цифрові додатки, що активізують навчальний процес: *Zumpad* та цифрова дошка *Scrumbler* для мозкового штурму та спільного пошуку ідей, *Mentimeter* для опитувань та рефлексій, *Wordwall* для повторення матеріалу та актуалізації знань, *Padlet* для презентації результатів групової роботи. Таким чином, здобувачі навчаються використовувати цифрові освітні ресурси для вирішення завдань у навчальній діяльності.

З огляду на брак досвіду викладання іноземних мов та з метою практичного застосування теоретичного матеріалу курсу в рамках семінарів, здобувачам освіти пропонується проведення фрагменту уроку у форматі мікровикладання у власній групі в ролі вчителя. Такий формат роботи дає можливість здобувачам обирати та самостійно випробовувати на практиці нові методи та форми роботи на уроці іноземної мови, з якими вони ознайомилися в рамках опрацювання теоретичного матеріалу, роботи на платформі та семінарах. При цьому здобувачі, які проводять фрагмент уроку, навчаються самостійно розробляти необхідні навчальні матеріали, обирати відповідні інтерактивні завдання, застосунки, правильно формулювати інструкції до певного завдання чи форми роботи. Згодом як здобувачі, які проводять фрагмент уроку, так і студенти, які виступають в ролі учнів, здійснюють рефлексію та обговорюють фрагмент уроку, його позитивні моменти та аспекти, які потребують вдосконалення. Відтак, набуття досвіду мікровикладання у власній групі в ролі вчителя слугує важливим підготовчим етапом до планування та проведення практично-дослідницьких проектів здобувачами в реальному шкільному середовищі.

Висновки. Таким чином, оптимізація змішаного навчання в курсі методики навчання іноземних мов передбачає ефективну організацію як онлайн-складової навчання в рамках роботи на платформі *Moodle*, так і очних семінарів. Забезпечення підтримки здобувачів через

структуроване тьюторування, кооперативне навчання, мікровикладання та застосування інтерактивних методів сприяє підвищенню ефективності їхнього навчального досвіду, залученості та засвоєння матеріалу.

Кооперативне навчання відіграє важливу роль у навчальному процесі, оскільки за результатами опитування більшість студентів надають перевагу роботі в групах. Завдяки використанню цифрових платформ, інтерактивних методів навчання та рефлексійних завдань навчальний процес стає більш ефективним та мотивуючим для здобувачів освіти.

Семінари в очному форматі є ключовим компонентом курсу, оскільки вони дають змогу здобувачам взаємодіяти один з одним, рефлексувати над вивченим матеріалом, працювати в кооперативних групах та випробовувати на практиці різні методи викладання. Використання інтерактивних завдань, таких як вікторини, дискусії та симуляційні вправи допомагає активізувати студентів та сприяє глибшому засвоєнню методичних підходів.

Таким чином, удосконалення організації змішаного навчання, інтеграція різноманітних стратегій навчання, розвиток автономного та кооперативного навчання має на меті підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Надалі доцільним є подальше дослідження впливу різних методичних підходів на успішність та мотивацію здобувачів освіти у змішаному навчанні у процесі викладання методики навчання іноземних мов.

1.5 Використання практико-дослідницького проєкту у професійній підготовці майбутніх вчителів німецької мови засобом саморефлексії

У 2016 р. Вінницький державний педагогічний університет підписав угоду про кооперацію між ВДПУ імені Михайла Коцюбинського та Гете-Інститутом про співробітництво у підготовці студентів та підвищенні кваліфікації викладачів німецької мови, а також у сприянні розвитку німецької мови у Вінниці. Підписання угоди надало нам можливість готувати наших студентів за новими стандартами у методиці навчання німецької мови, які відповідають вимогам нової української школи. Слід зазначити, що університет був одним з перших закладів вищої освіти (ЗВО) в Україні, який за сприяння та фінансової підтримки Німеччини успішно пілотував проєкт міжнародної програми “DLL – Вчимося навчати німецької”. Ця програма є абсолютно інноваційною за змістом і формою. Акцент ставиться на компетентнісному та комунікативно-діяльнісному підходах до вивчення іноземних мов. У навчання традиційних мовних навичок інтегрована концепція практично орієнтованого навчання, а також орієнтація на учня та його залучення до активної роботи. Ефективною є також форма занять змішаного навчання, що передбачає опрацювання частини матеріалу на онлайн-платформі і дає змогу раціонально використовувати час на аудиторних заняттях.

Підготовка затребуваних висококваліфікованих учителів іноземної мови та пошук шляхів підвищення ефективності процесу їх навчання є одним із ключових завдань як вітчизняної, так і зарубіжної методики викладання іноземних мов. Важливою умовою стає вміння спостерігати, узагальнювати, аналізувати, рефлексувати, оскільки це допомагає вчителю, з одного боку, визначити індивідуальні особливості розвитку учнів, їх інтереси, захоплення і впровадити ці знання в навчальну і виховну діяльність, у позакласну і самостійну роботу учнів з метою їх мотивації до вивчення іноземної мови. З іншого, як зазначає Н. Ничкало, наукове спостереження та узагальнення педагогічного досвіду дають можливість вивчати і удосконалювати себе як педагога, узагальнювати об'єктивні закономірності в ході уроку і коригувати їх за необхідності [8, 124]. Подібного принципу спостереження і рефлексії своєї професійної діяльності дотримуються група методистів ФРН, якій належить концепція практико-дослідницького проєкту як одного з ефективних способів підвищення якості підготовки (майбутніх) вчителів німецької мови в рамках міжнародної програми “Deutsch Lehren Lernen” (DLL) [2]. Актуальність дослідження визначається важливістю та необхідністю створення умов для навчання майбутніх вчителів іноземної мови – методам спостереження, самоаналізу і рефлексії для підвищення рівня їх професіоналізації. Одним з таких методів може бути практико-дослідницький проєкт.

Мета статті розглянути і проаналізувати особливості практико-дослідницького проєкту як ефективного способу вдосконалення методичної професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови засобом саморефлексії.

Для досягнення поставленої мети необхідним є розв'язання таких завдань: 1) описати особливості підготовки, проведення та аналізу практико-дослідницького проєкту; 2) визначити і описати переваги і недоліки практикодослідницького проєкту, ґрунтуючись на саморефлексії; 3) визначити перспективи його подальшого впровадження в навчально-освітній процес студентів педагогічних ЗВО на факультеті іноземних мов. Представлене дослідження проводилося у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського на факультеті іноземних мов серед студентів четвертого курсу, які навчаються на освітньому рівні бакалавра за напрямом “Середня освіта. Мова і література: (німецька)”.

Аналіз досліджень. Теоретичною базою дослідження у вітчизняній методиці викладання іноземної мови стали роботи О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєвої, Л. Морської, які описують досвід використання практико-дослідницьких проєктів з метою підвищення рівня професіоналізму вчителів / майбутніх учителів німецької мови [1]. Основою теоретичних положень стали також новітні європейські та німецькі розробки, надані в рамках німецькомовних курсів підвищення кваліфікації для вчителів німецької мови як іноземної “Deutsch Lehren Lernen” (далі DLL) [2; 3; 6]. Базуючись на основній методичній

концепції актуальної дидактики іноземної мови варто відзначити такі основні методичні підходи до проведення уроку, як діяльнісний та орієнтаційний: орієнтація на успіх, орієнтація на учнів, орієнтація на дії, орієнтація на завдання, орієнтація на взаємодію, орієнтація на компетентність, контекстуалізація та персоналізація є також важливими принципами [6]. Останні, зі свого боку, вимагають знання певних процедур і методологічних принципів викладання, таких як відповідний вибір соціальної або робочої форми [3]. Саме тому методологічно-дидактичні принципи змістовно пов'язані з практикодослідницькими проєктами. Дослідницьке і рефлексивне експериментальне навчання у контексті DLL скеровано на взаємодію спостереження і рефлексію власних уроків. Застосування діяльнісного підходу передбачає формулювання конкретного питання [3].

Учасники проєкту знаходять відповіді у процесі проведення практико-дослідницького проєкту (PER).

Практична значимість дослідження полягає у тому, що у пропонованій статті досвід може сприяти вдосконаленню освітнього процесу і може бути цікавий та корисний для викладачів методики навчання іноземних мов, студентам, які навчаються за напрямом підготовки “Середня освіта (німецька і англійська мови)”, а також для вчителів іноземної мови, які викладають німецьку мову як другу іноземну в загальноосвітніх закладах.

Ключовим моментом в організації автономної роботи учнів є розробка, реалізація і захист практико-дослідного проєкту як ефективного методу підвищення професійної компетенції майбутнього вчителя німецької мови. Наразі практико-дослідницький проєкт є інструментом самоаналізу і саморефлексії діяльності вчителя іноземної мови, який запропонувала група методистів Гете-Інституту ФРН, автори програми підвищення кваліфікації викладачів німецької мови як іноземної “Deutsch Lehren Lernen” (DLL) [2; 3; 6]. У рамках зазначеної програми проєкт відомий як Praxiserkundungsprojekt (PER), він дозволяє педагогу самостійно або групою колег спостерігати, вивчати, аналізувати і поліпшувати окремий аспект свого заняття (наприклад, навчання читання, письма, говоріння, аудіювання) або виявляти найбільш гостру педагогічну проблему і розв’язувати її за допомогою збору, аналізу та опису даних і результатів проєкту. У процесі реалізації практикодослідницького проєкту студенти готуються до проведення науково-дослідницької роботи. Тим самим відбувається інтеграція трьох складових професійної підготовки майбутніх педагогів: наукової, дослідницької та практичної діяльності, а також рефлексії власної педагогічної діяльності з метою її подальшої оптимізації [5].

Практично-дослідницькі проєкти можуть бути корисними для розвитку власних навичок викладання як вчителя мови та випробування нових ідей в аудиторії. Для практичної апробації обирається дидактичне питання, яке є важливим для вчителя. Тому практично-

дослідницькі проекти є інструментами навчання протягом усього життя для вчителів, які, як експерти у навчанні, самі приносять позитивні зміни [4].

Практико-дослідницький проєкт має структуру і виконується відповідно до певних вимог. Він включає в себе тему, проблемне питання, актуальність, мету, завдання, об'єкт, предмет дослідження, що проводиться, методи, матеріал дослідження, опис ходу дослідження, узагальнення його результатів, перспективи подальшого дослідження в обраному напрямі [6].

DLL базується на концепції дослідження та рефлексивного досвіду учнів, який розвивається завдяки щоденній діяльності та актуальних викликах. Таким чином, центральним методологічним елементом DLL є рефлексія власного уроку. На додаток до сучасних дидактичних знань, німецькі та іноземні школи, Гете-Інститути та університети пропонують імпульси, які покликані стимулювати рефлексію через завдання. Урок не оцінюється, а більше ставиться дослідницьке питання до власного уроку з подальшим обміном думками з іншими учасниками проєкту, що динамічно розширює можливості професійної діяльності.

PER- проєкт виконується у групах (тандемах або трідемах) і починається з визначення теми, сформульованої у вигляді PER-питання, а також з теоретичного обґрунтування дослідницького проєкту: визначення об'єкта, предмета дослідження, аргументація практичної значущості дослідження опис індикаторів і критеріїв, визначення очікуваних результатів.

Варто виокремити три типи PER-питань [7]:

1. Сприйняття ситуації з відповідним питанням “Що і як?” Спостереження чи сприйняття власного предмета дослідження (Bestandsaufnahme-PER).
2. Зміни (характеризується дослідженням та тестуванням нових речей:
“Що відбувається в моєму класі, коли я намагаюся апробувати X?” (Veränderungs-PER)
3. Застосування, в якому випробовується невідомий інструмент (Anwendungs-PER).

Наступним кроком проєктної роботи є планування й проведення практикодослідницького проєкту з учнями в школі і апробація проєкту з описом результатів роботи. Для проведення уроку в рамках проєкту студенти знайомляться з класом, в якому вони будуть проводити своє дослідження, з учителем, який веде в даній групі німецьку мову, відвідують кілька занять, оцінюють можливості учнів, темп їх роботи, вивчають матеріал, над яким працює вчитель з учнями. Далі студенти приступають до розробки плану уроку, оформляють його у вигляді таблиці, що відображає тему і мету, етапи уроку і їх цілі, матеріал, дії вчителя та учнів, визначають форми роботи, основні й допоміжні засоби [3]. У запропонованій Гете-Інститутом концепції дана таблиця носить назву “Lehrskizze” [2]. На

думку студентів, таке узагальнення всього плану уроку є для них наочним, зрозумілим, структурованим, а також допомагає з вибором методів, принципів, форм роботи, матеріалів, правильної та логічної послідовності, часу на виконання того чи того завдання. Кожен окремий крок відіграє важливу роль для досягнення мети. “Lehrskizze” стає основним інструментом студентів у підготовці до уроків під час педагогічної діяльності майбутніх молодих фахівців (про це свідчать відгуки випускників ЗВО факультету іноземних мов). Із 30 опитаних респондентів 80 % вважають, що “Lehrskizze” сприяє зосередженості та розвиває вміння більш якісно і точно ставити цілі уроку, логічно і структуровано планувати етапи, орієнтуватись на відповідний матеріал, задоволеність від проведеного уроку висловлюють 88 %, що є ще одним доказом результативності.

Організаційні питання полягають у розподілі обов’язків: хто проводить урок, хто виступає в ролі спостерігача, хто виступає в ролі фото-, відеорепортера (за умови згоди учнів та їх батьків), розробляють всі необхідні анкети, опитувальники, що дозволяють надалі простежити наявність / відсутність змін відповідно до поставленого дослідником завдання, готують дидактичний матеріал тощо), проводять урок, аналізують його результати, описують їх, готують презентації, що відображають всі аспекти практико-дослідницького проєкту, і звіт, в якому він описується детально. Вважаємо важливим відзначити, що практико-дослідницький проєкт готується групою, але запланований урок проводиться кожним учасником групи самостійно в різних класах з різних тем. Завдання учасників групи – підтримати один одного в підготовці і зборі матеріалу, фото-, відео-звіту, презентації. Можливість застосовувати диференційований підхід в навчанні робить проєкт ще актуальнішим.

На завершення студенти захищають свої проєкти. Під час захисту вони можуть задавати один одному питання, коментувати проєкти, давати рекомендації. Таке активне обговорення підсумкових робіт курсу стає свого роду узагальненням усієї роботи студентів і демонструє знання, сформовані вміння, навички і компетентності.

На лекційних та семінарських заняттях студентам пропонуються для обговорення ситуації, що продукують можливі теми для педагогічного дослідження і постановки дослідницького питання, визначення методів самоспостереження під час власної педагогічної діяльності, де майбутні педагоги виступають у ролі дослідників. Студенти роблять свій вибір на користь таких тем: “Як зміниться комунікативна активність учнів, якщо на уроці застосувати різні соціальні форми роботи”, “Як відреагують учні, якщо для врегулювання автентичної ситуації запропонувати офіційні вебсторінки”, “Які зміни може встановити вчитель, якщо застосує бумеранг-модель при плануванні уроку” та ін. Практико-дослідницькі проєкти використовуються на завершенні курсу “Методика навчання іноземної

мови” і тим самим є звітністю студентів про їх володіння теоретичними положеннями і практичними аспектами курсу.

Аналізуючи досвід проведення студентами практико-дослідницьких проєктів, а саме звітної документації, їхні анкети, розуміємо, що така діяльність має як позитивні, так і негативні сторони. Позитивним вважаємо те, що вони дають студентам можливість відчутти себе повноцінними фахівцями, а це у них самотійність і відповідальність за зміст уроку. До того ж, майбутня професійна діяльність аналізується за допомогою спостереження за своїми діями на проведеному уроці або за діями своїх однокласників, порівняння, зіставлення, аналізу і самоаналізу, що дає імпульс для дослідження проблеми, що виникла, а потім для її подальшого розв’язання.

До безперечних переваг належить і робота над практико-дослідницьким проєктом сприяє практичному освоєнню інноваційних прийомів і методів навчання німецької мови, оволодіння організаційними навичками, рефлексії та корекції освітнього процесу. Самостійне планування уроку, подальший детальний аналіз, постановка проблеми, пошук її розв’язання вчать майбутніх вчителів іноземної мови критично підходити до аналізу уроку, обґрунтовано оцінювати його успішність. Отже, такі проєкти готують до правильної організації і проведення взаємовідвідувань уроків в колективі вчителів, що стане невід’ємною частиною їх професійної діяльності.

Водночас, важливою складовою позитивного досвіду використання практико-дослідницьких проєктів у процесі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови є принцип співробітництва, реалізація якого відбувається під час групової проєктної діяльності. Фідбеки студентів відображають і той важливий момент, що завдяки роботі над практико-дослідницьким проєктом вони вміють розрізняти “результативний урок німецької мови” від “менш результативного уроку”. Цьому сприяє глибокий аналіз проведеного уроку, рефлексія своїх дій і дій учнів на уроці, обмін досвідом під час обговорень результатів проведеного практико-дослідницького проєкту.

Проте, попри зазначені переваги, варто наголосити на певних труднощах, які пов’язані з постановкою проблеми практико-дослідницького проєкту, опис його теоретичних положень. У цьому випадку важливою є участь викладача в роботі групи студентів – своєчасне консультування. Результати своїх спостережень у ході проведеного уроку студенти описують впевнено, показують своє вміння критично ставитися до своїх дій на уроці, роблять висновки, пропонують шляхи вирішення. Всі студенти, які брали участь в анкетуванні, вказують на те, що досвід і знання, отримані на лекційних та семінарських заняттях, вони успішно використовували під час педагогічної практики.

Узагальнивши самотійний досвід роботи з практико-дослідницьким проєктом, отриманий на курсах підвищення кваліфікації для вчителів німецької мови, і досвід,

отриманий в процесі викладання дисципліни “Методика навчання іноземної мови у профільній школі”, вважаємо за необхідне зробити висновок, що практикодослідницький проєкт дає можливість зосередити свою увагу на різних аспектах навчання німецької мови. Оптимізація професійної діяльності вчителя німецької мови досягається у ході проведення практико-дослідницького проєкту, при цьому якість засвоєння матеріалу підвищується.

Висновки. Вивчення і апробація практико дослідницьких проєктів розширює можливості їх використання у навчально-освітньому процесі закладу вищої освіти:

- практико-дослідницький проєкт може бути альтернативою курсових робіт з методики навчання іноземної мови, позаяк структурно і змістовно повною мірою відповідає вимогам, що ставляться до курсових робіт студентів;
- практико-дослідницький проєкт може бути альтернативою звітної документації студентів по завершенні педагогічної та виробничої практики, так як дозволяє оцінити теоретичні знання студента і їх використання в практичних цілях;
- практико-дослідний проєкт може бути компонентом практичної частини курсових, випускних кваліфікаційних робіт студентів та магістрантів, бо дає змогу повною мірою, з описом цілей, завдань, методів дослідження, вивчити функціонування того чи того методичного аспекту, аналізувати, порівнювати матеріал і робити відповідні висновки;
- означена концепція підготовки молодих бути вивчена і в рамках курсів підвищення кваліфікації вчителів або їх перекваліфікації та додаткової освіти, оскільки дає можливість відстежити всі необхідні для викладання німецької мови знання вміння і навички.

Вивчення змісту, понять і принципів уроку дає можливість професійно і фахово викладати іноземну мову. Навчати можна лише через навчання. Цей роздум робить важливістю практико-орієнтованої кваліфікації вчителів німецької мови ще більш чіткою: після індивідуальної рефлексії, фаховий дидактичний зміст потребує практичного застосування. Підвищення кваліфікації за програмою DLL та апробація практико-дослідницьких проєктів пропонують методологічно-концептуальну основу для експериментального навчання.

Ключові слова: практико-дослідницький проєкт; іноземна мова; діяльнісний підхід; професійна підготовка; методично-дидактичні принципи; майбутні вчителі іноземної мови; рефлексія.

1.6 Міжкультурна комунікація в освітньому середовищі: формування готовності педагога до міжкультурного діалогу

Modern educational environments are characterized by cultural plurality, shaped by processes such as migration, internationalization of education, and global interconnectedness. In

this context, effective intercultural communication is not an optional skill but a professional imperative for teachers (Євтых, 2021). The ability to engage in intercultural dialogue is essential for promoting mutual understanding, reducing prejudices, and fostering educational equity (Ігнатова, 2023). Preparing teachers for such roles requires a deliberate focus on cultivating intercultural competence – a combination of knowledge, attitudes, skills, and behaviors that support meaningful and respectful interaction across cultures.

This article examines the pedagogical and institutional strategies for forming teachers' readiness for intercultural communication, emphasizing both pre-service and in service contexts (Ігнатова, 2024). The modern educational landscape is characterized by pronounced cultural multiplicity, stemming from transnational migration, internationalization of education, and global interconnectedness (Лазаренко, 2020). Within this context, intercultural communication is no longer an auxiliary skill but a core professional requirement for educators. The capacity to engage in intercultural dialogue is essential for fostering mutual understanding, mitigating stereotypes, and promoting educational equity. Intercultural communication refers to the interaction between individuals from different cultural backgrounds. In educational settings, it involves more than linguistic proficiency; it encompasses understanding cultural norms, values, worldviews, and communication styles.

The study of intercultural communication in education is underpinned by interdisciplinary theories that draw on linguistics, anthropology, sociology, psychology, and pedagogy. These foundations not only define the conceptual landscape of intercultural competence but also inform the design of educational practices and teacher preparation programs. In this section, we examine key theoretical models and the contributions of influential scholars to the understanding of intercultural communication within the educational sphere. One of the most influential frameworks in the field is Michael Byram's model of Intercultural Communicative Competence, originally developed in the context of foreign language education. Byram argued that effective intercultural communication involves more than linguistic proficiency; it requires the ability to interpret and relate cultural meanings and to mediate between different cultural perspectives (Byram, 2020). Byram's model highlights five core components: – attitudes (openness and curiosity toward other cultures, and readiness to suspend one's own cultural assumptions); – knowledge (understanding of social groups, cultural practices, and products (both one's own and others')); – skills of interpreting and relating (the ability to analyze cultural materials or behaviors and relate them to one's own culture); – skills of discovery and interaction (the capacity to acquire new knowledge about a culture and engage in real-time intercultural interaction); – critical cultural awareness (the ability to evaluate perspectives, practices, and products critically, including one's own). In educational contexts, Byram's model emphasizes the development of reflective and ethical dimensions of

intercultural dialogue, which are essential in diverse classrooms. Darla Deardorff proposed a process-oriented model of intercultural competence that has gained wide recognition among educators and policymakers. Based on a Delphi study involving international experts, her model views intercultural competence as a cyclical and developmental process, rather than a fixed set of traits. Key elements include:

- internal outcomes (adaptability, flexibility, empathy, and an ethnorelative worldview);
- external outcomes (effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations);
- foundational attitudes (respect, openness, curiosity, and discovery);
- knowledge and skills (cultural self-awareness, deep cultural knowledge, and skills for listening, observing, evaluating, analyzing, and interpreting).

Deardorff's framework is particularly valuable in teacher education, as it supports formative, ongoing development, encouraging reflective practice and experiential learning (Deardorff, 2009).

Milton Bennett contributed significantly through his Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), which outlines a progression from ethnocentric to ethnorelative worldviews. This model is useful for understanding how individuals evolve in their capacity for intercultural sensitivity. The six stages include: denial of difference; defense against difference; minimization of difference; acceptance of difference; adaptation to difference; integration of difference (Bennet, 2013). In teacher training, this model serves as a diagnostic and developmental tool. It helps educators assess their own intercultural positioning and identify strategies to support their movement toward greater intercultural effectiveness.

While not strictly models of communication, the pedagogical theories of Gloria Ladson-Billings (1995) and Geneva Gay (2002) provide critical insight into how culture intersects with teaching and learning. Their work on culturally relevant and culturally responsive pedagogy underscores the importance of aligning educational practices with students' cultural identities and lived experiences. Main principles are as follows:

- academic success (all students are expected to succeed);
- cultural competence (teachers help students maintain cultural integrity while succeeding academically);
- sociopolitical consciousness (educators equip students to recognize, critique, and act upon social inequities).

These pedagogies demand that teachers recognize culture as central to the learning process and view intercultural communication as a tool for empowerment rather than simply tolerance. In Kathryn Sorrells' critical approach to intercultural communication, she frames it as praxis – a process that involves reflection, dialogue, and action situated within structures of power. This

approach moves beyond competence to emphasize social justice and global citizenship in education. Sorrells highlights the need for educators to understand how histories of inequality shape intercultural interactions; address systems of privilege and marginalization within educational institutions; engage students in transformative dialogue that leads to collective action (Sorrells, 2022). Her work is particularly relevant in anti-racist and decolonial approaches to education, where intercultural communication is seen as a vehicle for structural change.

The theoretical foundations discussed above provide educators and researchers with multiple lenses through which to understand and cultivate intercultural communication in education. They inform curriculum design, teaching strategies, assessment methods, and institutional policies. Effective integration requires curricular embedding, designing courses and modules based on theoretical frameworks of intercultural competence, also professional development, providing in-service teachers with opportunities to reflect on theory and apply it in classroom contexts, and research-based evaluation, using established models to assess teachers' intercultural growth and students' experiences. By rooting practice in well-established theoretical models, educational institutions can ensure that efforts to promote intercultural communication are coherent, purposeful, and transformative. Significant components of intercultural competence include cognitive dimension, awareness of cultural differences and knowledge about cultural systems, affective dimension, openness, curiosity, and respect toward cultural diversity, behavioral dimension, skills for effective communication, empathy, conflict resolution, and adaptability. Scholars such as Deardorff and Byram emphasize that intercultural competence is dynamic and developmental, suggesting that it can be purposefully nurtured through educational interventions. Teachers play a crucial role as mediators of intercultural dialogue. Their capacity to recognize and value diversity directly influences classroom climate, student engagement, and the overall inclusivity of education. Teachers hold a pivotal position in shaping the values, attitudes, and behaviors of students in relation to cultural diversity. In multicultural classrooms, where students may differ in terms of ethnicity, language, religion, socio-economic background, and worldview, teachers are not only facilitators of knowledge but also mediators of social understanding and intercultural engagement.

1. Agents of Socialization and Inclusion Teachers serve as agents of socialization, helping students interpret and navigate cultural norms and expectations. Their words, behaviors, and implicit messages can either reinforce cultural biases or promote open-mindedness and inclusion. A teacher who models curiosity, empathy, and respect toward different cultures creates a learning environment where diversity is normalized and valued. Inclusive teaching practices that acknowledge and integrate cultural perspective – such as using multicultural literature, recognizing diverse holidays, or encouraging multilingual expression – signal to students that their identities are affirmed and appreciated. Such practices also challenge dominant narratives and foster critical multicultural literacy among students.

2. **Facilitators of Intercultural Dialogue** Dialogue is a core component of intercultural competence. In the educational context, it involves the intentional creation of space for students to express their cultural perspectives, listen actively to others, and engage in respectful disagreement and reflection. Teachers must be equipped to guide these interactions with sensitivity. This includes mediating misunderstandings rooted in cultural differences; setting norms for respectful discussion and collaboration; encouraging students to articulate their identities and experiences; addressing stereotypes or discriminatory remarks constructively and educationally. In doing so, teachers help students move beyond superficial tolerance to meaningful intercultural engagement and mutual understanding.

3. **Culturally Responsive Pedagogues** The concept of culturally responsive pedagogy, developed by scholars such as Geneva Gay and Gloria Ladson-Billings, emphasizes the need for teaching practices that recognize the cultural backgrounds of learners as assets rather than deficits. Teachers must adapt their methods to be relevant to students' lived experiences, learning styles, and sociocultural realities. Being a culturally responsive teacher involves curricular relevance; integrating examples, histories, and contributions from a variety of cultures, instructional flexibility, adjusting communication styles, classroom routines, and assessment methods to accommodate diverse learners; high expectations with support, believing in all students' potential and providing the differentiated resources they need to succeed. These approaches are essential for equity in education, helping to bridge achievement gaps that often correlate with cultural and linguistic backgrounds.

4. **Reflective Practitioners** Teachers cannot effectively support intercultural dialogue without engaging in critical self-reflection. This involves an ongoing examination of one's own cultural assumptions, teaching practices, and positionality within power structures. By recognizing their own biases and blind spots, teachers become more attuned to the needs of their students and better equipped to create equitable classroom environments. Reflective practice can be supported through journaling and narrative inquiry, peer observation and feedback, engagement with research and theory on intercultural education, and participation in professional learning communities focused on diversity and inclusion. Such reflection transforms teaching from a set of technical skills into an ethical and relational practice grounded in intercultural awareness.

5. **Bridge Builders Between School and Community** In diverse educational contexts, teachers also act as intercultural bridge builders between the school and students' families and communities. Understanding and respecting the cultural values of students' home environments helps build trust and enhances communication between school and family. This may involve learning about community norms and practices, using culturally appropriate channels to engage parents, advocating for family participation in school decision-making, supporting bilingual communication and translation services. When teachers engage with communities in meaningful

ways, they reinforce the message that education is a collaborative and inclusive process. The role of teachers in fostering intercultural dialogue is multifaceted and dynamic. It requires not only knowledge and sensitivity but also intentional pedagogical strategies and a commitment to ongoing personal and professional development. Teachers who embrace this role contribute to more cohesive, respectful, and just educational environments—preparing students to navigate and contribute to an increasingly interconnected world. Teachers' readiness for intercultural communication is providing by:

Interpersonal sensitivity to students' diverse cultural identities;

Pedagogical flexibility in integrating multicultural content and approaches;

Reflective awareness of one's own cultural biases and teaching practices. Teachers must also serve as role models in demonstrating intercultural respect and competence.

As such, their preparation must go beyond technical training to include ethical, emotional, and critical dimensions. Effective preparation of teachers for intercultural communication can be achieved through a range of strategies, comprising:

1. Curriculum Integration. Incorporating intercultural themes into teacher education programs—through modules on global education, cultural studies, and diversity—can lay the foundation for awareness and reflection.

2. Experiential Learning. Programs such as student exchanges, international teaching practica, and service learning in multicultural settings provide firsthand experience with cultural diversity.

3. Critical Reflection. Encouraging teachers to reflect on their cultural identity, privileges, and biases fosters deeper self-awareness and openness to other perspectives.

4. Interdisciplinary Collaboration. Partnering with fields such as sociology, anthropology, and communication studies can enrich teacher training and provide a broader context for intercultural issues.

5. Institutional Support. Schools and universities must cultivate inclusive environments, support professional development in intercultural competence, and value diversity as an institutional priority.

Despite its importance, preparing teachers for intercultural dialogue faces several challenges: resistance to change in attitudes and established teaching practices; insufficient training or lack of qualified trainers in intercultural education; contextual constraints, such as limited time, rigid curricula, and standardized testing pressures. Overcoming these challenges requires a systemic approach that involves educational policy, institutional leadership, and community engagement.

Conclusion. In a world marked by cultural diversity and global interaction, intercultural communication is a cornerstone of effective teaching. Forming teachers' readiness for intercultural dialogue is not only a response to demographic changes but also a commitment to democratic

values and inclusive education. Empowering teachers with intercultural competence enriches the learning experience, strengthens social cohesion, and prepares students to thrive in a multicultural world. As such, intercultural communication must be recognized as a vital component of teacher education and professional development.

Keywords: intercultural communication, teacher education, intercultural competence, cultural diversity, teacher, professional development.

1.7 ТРАЄКТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Ключові слова: учитель іноземної мови, професійний розвиток, освіта, підвищення кваліфікації, євроінтеграція, європейський досвід.

Євроінтеграційні прагнення України у сфері освіти і науки відображені в реформах Міністерства освіти і науки України. Вони покликані покроково утвердити кращі стандарти європейської освітньої і наукової традиції в українському суспільстві. Головним завданням підготовки європейського вчителя є формування здатності до практичної навчально-виховної діяльності як динамічного поєднання етичних цінностей і когнітивних, метакогнітивних, міжособистісних і практичних умінь і навичок, знань і розуміння [11]. Учителі відіграють вирішальну роль у житті учнів. Вони ведуть їх до цілей і впливають на їхні думки. Із цієї причини Європейська стратегічна програма “Освіта та навчання 2020” приділяє особливу увагу ролі вчителів – від їх відбору, освіти та професійного розвитку до кар’єрного поступу. Освіта передає важливі цінності, як-от свобода, самовираження та толерантність, і сприяє активній громадянській позиції, соціальній згуртованості й інтеграції. Освітні системи в Європі мають структурні проблеми, які посилюються економічною кризою, як-от: фрагментація, малі інвестиції, нестача вчителів і нові технологічні розробки, які потребують нових моделей навчання. Ці завдання мають спонукати нас до оновлення та реформування наших систем освіти та навчання, адаптації їх до потреб суспільства. У часи змін освіта є вирішальним довгостроковим чинником [14].

Метою нашого дослідження є аналіз тенденцій професійного розвитку вчителів іноземних мов у європейському освітньому просторі.

Сучасні світові тенденції в підготовці педагогів, принципи модернізації педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі вивчали Н. Авшенюк, К. Дяченко, К. Котун, Н. Лазаренко, Н. Пазюра, Л. Пуховська. Учені (В. Биков, М. Жалдак, А. Коломієць, О. Падалка, О. Пехота, О. Пометун та інші) здійснюють активні пошуки щодо вдосконалення професійної освіти та моделі впровадження інноваційних та інформаційних технологій. Питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя та стратегій формування

його професіоналізму присвячено наукові праці Є. Громова, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, Н. Мукач.

Завдання, які стоять перед предметом “іноземна мова”, повинен вирішувати професійно підготовлений, методично грамотний учитель, який володіє сучасними технологіями навчання, знає психолого-педагогічні особливості учнів. Оскільки професійний розвиток учителів іноземних мов відбувається за умов його безперервності, то ми розглядаємо цей процес як структурну та змістову єдність курсів підвищення кваліфікації, науково-методичної роботи та самоосвіти педагогів протягом усієї професійної діяльності [10]. Рамка безперервного професійного розвитку вчителів є путівником для планування подальшого професійного розвитку для покращення педагогічної майстерності вчителів [12].

Професійний розвиток викладача – це формування особистості професіонала, що відбувається у процесі опанування професійно-педагогічної діяльності та її самостійного провадження в закладах вищої освіти.

Професійний розвиток є серцевиною європейської стратегії підвищення якості освіти [8]. Висока якість надання пропозицій із підвищення кваліфікації має вирішальне значення для того, щоб учителі мали та підтримували відповідні навички, необхідні їм для досягнення успіху в сучасній освітній системі. Також підкреслюється важливість узгодження професійного розвитку зі зміною методів викладання та навчання, сприяння міждисциплінарним підходам і підходам співпраці, а також цифровим навичкам і використанню доступних навчальних матеріалів. Варто звертати увагу на більш гнучкі підходи до професійного розвитку з використанням методів навчання вчителів у формі практичних семінарів, онлайн-тренінгів, обмін досвідом серед колег, а також навчання ефективних та інноваційних методів. Потреби, які прагне задовольнити підвищення кваліфікації, різняться як між європейськими системами освіти, так і усередині них [1; 2].

Середній показник ЄС лише незначно змінюється в межах різних вікових груп. Наймолодші та найстарші вчителі мають нижчі потреби професійного розвитку, ніж учителі віком 40–49 років. В Італії, Португалії й Ісландії потреби професійного вдосконалення в усіх вікових групах вищі, ніж у середньому по ЄС.

Учителі різних вікових груп і з різним професійним досвідом виявляють потребу підвищення кваліфікації в різних сферах. Дослідження TALIS (Teaching and Learning International Survey) визначило п'ять сфер, у яких більшість учителів виявили найбільшу потребу у професійному зростанні: 1) навчання учнів з особливими навчальними потребами; 2) навички ІКТ для викладання; 3) цифрові технології на робочому місці; 4) поведінка студентів і управління аудиторією; 5) навчання в мультикультурному/ багатомовному середовищі [13].

У Європі також ці п'ять пунктів згадують більшість учителів, які зазначають високу потребу у професійному розвитку. Якщо відповідні дані для вчителів із “середньою потребою” підрахувати для групи з “високою потребою”, то відсоток потреби для перших двох пунктів майже однаковий, а галузь “цифрові технології на робочому місці” постійно посідає третю позицію, тоді як є зміни в порядку решти пунктів, де вчителі все частіше виявляють потребу у професійному зростанні. Пропорційно більше вчителів визначають потребу в “підході до індивідуального навчання” та “навчанні міжпредметних навичок”, за якими на шостому місці йдуть “профорієнтаційні консультації й орієнтація для учнів” [13].

Загалом, професіоналізм учителя визначається трьома основними чинниками:

- 1) Здатністю до аналізу ситуації, вибору необхідних поведінкових ролей.
- 2) Володінням теоретичними знаннями та практичними вміннями їх використовувати.
- 3) Здатністю до застосування певних моделей поведінки в конкретній ситуації [3].

Згідно з європейським досвідом, основні тенденції викладання іноземних мов в Україні такі: – абсолютний перехід від радянських до сучасних методик, дотримання змісту загальноєвропейських рекомендацій щодо мовної освіти;

- ефективний спосіб вивчення іноземної мови та розвитку компетенцій у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмо та говоріння);
- забезпечення засобів спілкування іноземною мовою за допомогою інтерактивних методів навчання для виконання різноманітних завдань у динамічному ритмі;
- максимальна участь кожного учня у процесі вивчення мови;
- оцінка рівня володіння мовою за чітко визначеними критеріями; – діяльнісний підхід забезпечує засвоєний матеріал, якомога більш відповідний життєвій ситуації та потребам учня;
- партнерство між викладачами та студентами;
- активне використання сучасних технологій, освітніх платформ, цифрових додатків, мультимедійних засобів, автентичних аудіо- та відеоматеріалів, соціальних мереж для створення середовища мовлення;
- організація проєктної роботи учнів, застосування нестандартних і творчих завдань;
- залучення учнів до культурно-просвітницької діяльності поза аудиторією іноземною мовою.

Ключові завдання та навички перелічені нижче в основному порядку загальної важливості: навчати, тренувати, збирати й оцінювати інформацію, надавати підтримку, працювати в команді, використовувати цифрові технології, переконувати, бути креативними, рішучими, освіченими.

Педагогам потрібні предметні знання та soft skills. Їм також необхідно відповідати викликам часу і розвиватись. Зазначені виклики, імовірно, вплинуть на профіль кваліфікації в найближчі роки [4].

Студентоцентроване навчання: дана тривала тенденція вимагатиме від учителів розвитку навичок, які допоможуть їм співпрацювати з учнями та забезпечувати індивідуальне навчання. Їм також знадобляться навички адаптації до дедалі більшої уваги до творчості, інновацій і підприємництва в освітній політиці.

Технологія: прогрес у цифровому навчанні свідчить про те, що вчителям потрібні нові технологічні навички, як-от здатність керувати навчальними онлайн-платформами, створювати відкриті освітні ресурси та використовувати цифрові медіа. Учителям можуть знадобитися спеціальні технічні знання, щоб використовувати передові технології.

Демографічні моделі: оскільки лише третина викладачів віком до 40 років, учні можуть мати вищий рівень ІКТ-грамотності, ніж викладачі. Такі прогалини в навичках необхідно буде усунути.

Глобалізація: учителям потрібна глобальна перспектива, щоб допомогти своїм учням розвинути міжнародний світогляд. У все більш різноманітних класах вони також повинні розуміти різні культури та забезпечувати інклюзивну освіту.

Європейський профіль професійної компетентності вчителів-мовців є інноваційним інструментом, пріоритетна мета якого полягає в наданні компетентної допомоги вчителям-мовцям, профільним освітнім закладам, установам з підвищення кваліфікації вчителів у визначенні компетенцій, якими володіють вчителі-мовці, та в оптимізації підвищення їхньої кваліфікації у спрямуванні їхнього професійного поступу. ЄППК прагне таким способом покращити якість і підвищити ефективність професійної підготовки вчителів іноземних мов [6].

Цілі ЄППК:

- дати можливість учителям-мовцям самостійно оцінити й унаочнити свої професійні вміння, навички та компетенції;
- дати можливість освітнім установам скласти індивідуальні або групові профілі професійної компетентності своїх учителів-мовців, у яких завдяки уніфікованим дескрипторам чітко описаний рівень компетенцій учителів у різних категоріях профілю;
- визначити нагальні потреби в підвищенні кваліфікації вчителів та допомогти розробити для них індивідуальні програми підвищення кваліфікації та професійного поступу;
- надати керівникам інструмент для визначення професійної компетентності та кваліфікації кандидатів на посаду вчителя, а також створити опорну базу для відгуку на педагогічні якості їхніх співробітників;

- ініціювати обмін інформацією про різні педагогічні концепції та традиції викладання іноземних мов у Європі, сприяти покращенню їх розуміння та сприйняття;
- підвищити прозорість стандартів викладання іноземних мов і полегшити мобільність учителів-мовців у Європі.

Головне завдання ЄППК полягає у фактичному визначенні стадії професійного розвитку, на якій перебуває вчитель, щоб показати йому можливості професійного поступу.

В основу ЄППК покладені такі принципи й ідеї.

Принцип орієнтування на компетенції (опис умінь). Подібно Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти (далі – ЗЄР), компетенції вчителя-мовця в ЄППК розглядаються позитивно, тобто увага фокусується не тому, що вчитель-мовець знає або вміє на певній стадії свого професійного становлення. Цей принцип відбиває, зокрема, активну методика у вивченні, викладанні й оцінюванні. Акумулятивний характер дескрипторів ЄППК показує тяглість професійного розвитку вчителя-мовця, ЄППК розділений на три великі етапи, кожен із яких містить два менші етапи. Етапи представлені відповідними дескрипторами професійної компетентності. Кожен наступний етап включає компетенції, описані в попередньому етапі чи етапах, розширює їх або додає нові [6].

Принцип самооцінки та зовнішнього оцінювання ЄППК виходить з того, що в кожному освітньому закладі культивується самооцінка професійної діяльності вчителів, а у зворотному випадку пропонує інструмент для її імплементації. Завдяки ЄППК учителі-мовці зможуть ґрунтовно й об'єктивно оцінювати свою викладацьку діяльність. Заохочення вчителів до самооцінки дає їм можливість спостерігати за своїм професійним розвитком і стимулювати його поступ. Для вчителів, експертів з підвищення кваліфікації різних освітніх закладів ЄППК є додатковим інструментом для визначення потреб у підвищенні кваліфікації вчителів іноземних мов і гарантування якості навчання.

Принцип рефлексії тісно пов'язаний із принципом самооцінки: якщо вчитель-мовець аналізує результати самооцінки своєї діяльності й осмислює їх, або результати його оцінки з боку колег, учителів, експертів з підвищення кваліфікації або керівника, він менш схильний переоцінювати або недооцінювати себе. У такому разі вчитель свідомий своїх прогалин і потреб у підвищенні кваліфікації. ЄППК – це дієвий стимул для рефлексії професійного стану та планування заходів для його оптимізації.

Принцип багатомовності. Той, хто навчає іноземної мови, завжди має справу принаймні із двома мовами: мовою, якої навчає (цільова або іноземна мова), та рідною або першою мовою учня. У сучасному багатокультурному просторі ймовірність того, що у групі знайдуться особи з різними рідними мовами або зі знаннями однієї або й більше іноземних мов, досить висока. Ця особливість і її наслідки для викладання іноземної мови в ЄППК експліцитно невивисані. Однак, якщо у своєму підході до навчання мови вчитель зважає на

індивідуальні особливості та потреби учнів, він також бере до уваги їхню багатомовність. Завдяки власній міжкультурній компетентності та плануванню і веденню занять, зорієнтованому на індивідуальні можливості та потреби учнів, і керуванню інтерактивними процесами вчитель гарантує визнання всім мовам, якими володіє група. Таким способом у вивченні мови можна використовувати уміння, здобуті учнями раніше, під час вивчення інших мов, заохочувати учнів до пошуку й аналізу подібностей і відмінностей у мовах, а також до розвитку своєї багатомовності [7]. Потреба в загальноєвропейських стандартах мовного навчання ЄППК пропонує загальноєвропейські стандарти кваліфікації, мовних умінь і навичок, рівня усвідомлення мови, основних навчально-методичних (викладацьких) компетенцій і професійної поведінки вчителя-мовця. Такі стандарти сприяють мобільності вчителів-мовців у межах Європи, трансферу фахової експертизи, стимулюють обмін кращими практиками на місцевому та міжнародному рівнях. Потреба в постійному професійному рості ЄППК є результатом загальноєвропейського дослідження. Він відбиває широкий спектр професійних компетенцій учителя-мовця у прогресії, а тому це надійний інструмент для визначення потреб учителів у підвищенні кваліфікації, у професійному поступі й самозростанні, а для мовних центрів і освітніх закладів це надійний інструмент гарантування якості мовного навчання [6].

Відкритість профілю професійної компетентності вчителів-мовців не є кінцевою величиною. Він може доповнюватися новими категоріями та рескриптами, адаптуватися до різних контекстів. Він може і повинен постійно розвиватися й удосконалюватися. Нижче наведені декілька можливостей, як за допомогою профілю можна швидко ухвалити обґрунтоване рішення для оптимізації власного професійного розвитку.

Здобуття необхідної кваліфікації ЄППК у категорії “освіта/досвід” покаже вам, які мовні та викладацькі вміння і навички потрібні для роботи вчителем-мовцем. Можливо, варто подумати про складання іспиту на мовний сертифікат або пошукати варіанти для проведення відкритих уроків для підтвердження викладацької практики.

Категорія ЄППК “відкрите заняття” демонструє значущість проведення відкритих занять з обговоренням і відгуком. Рекомендовано викладати якомога частіше, проводити заняття разом із колегами, також лише окремі частини занять (мікрорівень) або проводити окремі заняття у групах різного мовного рівня. Важлива присутність колег на заняттях. Документування відгуків, аналіз порад і рекомендацій, рефлексія вдосконалюють рівень викладання.

Категорія “дидактика/методика” розширює знання з методики викладання іноземної мови, з теорії стилів і стратегій вивчення мов. Потрібно регулярно брати участь у семінарах, курсах, заходах підвищення кваліфікації. Щоб покращити свої вміння та навички в оцінюванні знань, із часом можна пройти вишкіл на екзаменатора [6].

Для покращення міжкультурної компетентності використовується принцип міжкультурного підходу до викладання та вивчення іноземної мови. Учні стикаються зі спільним і різним у своїх культурах і соціальних контекстах. Рекомендується почитати відповідну літературу, щоби ближче познайомити з культурним простором своїх учнів, уміти наперед розпізнавати вразливі теми в зіткненні різних культур і навчити учнів долати такі ситуації [5].

Попри досвідченість, учитель помічає, що деякі сфери життя, які мають безпосередній вплив на навчальний процес, наприклад, цифрові технології, стрімко розвиваються. Щоб бути готовим до викликів цифрового світу, необхідно постійно розвивати свою медійну грамотність [9]. Варто працювати на заняттях із різними комп'ютерними програмами, опановувати інтерактивну дошку (якщо у вас є доступ до неї) та інші форми цифрової презентації, апробувати цифрові медії в роботі над проєктами, користуватися навчальними інтернет-платформами, як-от Moodle, LMS Collaborator тощо.

Висновки. Отже, професійний розвиток учителів іноземних мов у європейському освітньому просторі відбувається з урахуванням вимог до компетентностей, передбачених відповідним Стандартом вищої освіти; базується на гнучких підходах, має структурну та змістову єдність курсів підвищення кваліфікації, науково-методичної роботи та самоосвіти педагогів протягом усієї професійної діяльності. Рамка безперервного професійного розвитку вчителів є путівником для планування подальшого професійного розвитку для покращення педагогічної майстерності вчителів. Цей документ об'єднує професійні цінності, фахові вміння вчителя та життєві вміння. Європейський профіль професійної компетентності вчителів-мовців покращує якість і підвищує ефективність професійної підготовки вчителів іноземних мов. Вивчення й узагальнення європейського досвіду реалізації траєкторії професійного розвитку вчителів іноземних мов, аналіз загальноєвропейських тенденцій в освітній сфері важливі для подальшого розвитку вітчизняного освітнього процесу, для досягнення успіху в реформуванні системи освіти нашої країни.

1.8 КОМІКСИ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ЗАКРІПЛЕННЯ ЗНАНЬ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: комікс; метод; професійна підготовка; заклад вищої освіти; іноземні мови; викладання письма

1. ВСТУП

Постановка проблеми. Різні думки, емоції, персонажі та події в коміксах підвищують креативність студентів. Розвивається вміння стежити за продовженням подій оповідання, критичне мислення. Письмові вправи, починаючи з написання коротких діалогів на рівні A1, створюють основу для написання більших текстів на наступних рівнях.

Успішне впровадження коміксів у навчальний процес для покращення письмових навичок вимагає врахування багатьох факторів, таких як пошук чи можливість самостійного створення відповідних матеріалів, форма роботи (індивідуальна, групова чи робота в парах), презентація та оцінювання результатів діяльності.

Мета статті полягає в аналізі можливостей впровадження коміксів на заняттях іноземних мов для закріплення пройденого матеріалу та покращення навичок письма.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Термін «комікс» вперше зустрічається у 1796 році в журналі «The Comick Magazine», який публікував гумористичні тексти, а також малюнки загальновизнаного ілюстратора Вільяма Хогарта [1, с. 3]. Масовим явищем XIX ст. стали так звані «комічні аркуші» або смішні історії, які друкувалися на окремих аркушах.

Автори пропонують різні трактування даного терміну. Деякі вчені припускають, що всі форми наративних зображень кваліфікуються як комікси [2, с. 40].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подано наступне визначення коміксу: «Комікси – графічно-оповідний жанр, серія малюнків з короткими текстами, що утворює цільну розповідь» [3, с. 559].

С. Ріфкінд і С. Брендон виділяють чотири основні типи коміксів [4, с. 4]:

- Стрип (з [англ.](#) — смужка, стрічка). Цей тип коміксу є традиційним варіантом, який складається з кількох довгих панелей. Він містить горизонтальні ряди, які дозволяють глядачам або читачам дотримуватися хронологічного та послідовного порядку розповіді.

- Цифрові або веб-комікси. Даний вид коміксів представлений у цифровому вигляді, його також можна роздрукувати.

- Графічний роман. Це повна історія, представлена у вигляді книги з графічними елементами. Водночас А. Ланге в своєму дослідженні ототожнює поняття «комікс» та «графічний роман», оперуючи цими поняттями як синонімами [2, с. 41].

- Журнал коміксів. Це тип коміксів, що складається з кількох сторінок та публікується на регулярній основі.

Професори називають наступні поширені жанри коміксів: комікси про супергероїв, комікси про дорослішання, історичні комікси, графічні біографії, комікси жахів та науково-фантастичні комікси. [4, с. 7].

Г. Аммерер додатково виділяє чотири види історичних коміксів [5, с. 22]:

- історична пародія. Ці комікси висвітлюють певну історичну подію, але їхні герої діють відповідно до моделей думок і дій сьогодення. Історичний сценарій часто служить лише для іронізації сюжету;

- пригодницька розповідь (фантазія) на основі історичних подій. У цих коміксах захоплююча сюжетна лінія, яка, як і герої, вигадана, вбудовується в історичний сценарій;

- комікс на основі реальних історичних подій;
- комікс-автобіографія. Такі комікси переповідають життя людини чи важливий період її життя, щоб водночас проілюструвати певні історичні події чи епохи.

Крім того, в науковій літературі виділяють новий вид коміксів – навчальний [6, с. 379]. Маючи елементи пізнавального та розважального характеру, вони активно використовуються в навчальному процесі.

Комікси мають чотири елементи, такі як панелі, кадри, застигли моменти на фотографії та виноска з текстом [4, 7]. Значення написаного передається за допомогою візуалізації текстів та символів. У цьому сенсі є незліченна кількість можливостей та інструментів: великі та жирні літери означають, що хтось говорить вголос; слова з великої літери символізують крик; ноти натякають, що персонаж співає тощо [1, 8]. Мета міміки – ще одного важливого елементу коміксу – викликати емоції у читача. На основі «Еволюції емоцій» Дарвіна, існує шість універсальних виразів обличчя, які транслюються через ілюстрації: гнів, огида, страх, радість, смуток і здивування [9, с. 18].

Аналіз літератури дозволив виділити наступні переваги застосування коміксів на заняттях іноземної мови [1,6,8,10]:

- підвищення мотивації серед студентів;
- сприяння розвитку міжкультурних компетенцій;
- розвиток уяви та творчих здібностей;
- розвиток текстової та критичної медіакомпетентності;
- досягнення цілей вивчення мови;
- менша кількість слів для читання робить процес вивчення мови менш стресовим, що може допомогти людям із труднощами у навчанні;
- комікси дозволяють учням легше стежити за сюжетом і персонажами. Це може допомогти студентам, яким важко запам'ятати сказане.

3. МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Мета дослідження полягала у пошуку успішних форматів впровадження коміксів для покращення письмових навичок під час закріплення пройденого матеріалу на заняттях іноземної мови. Дослідження тривало протягом дев'яти місяців та складалося з шести послідовних етапів.

1. Пошук та підготовка навчально-методичних матеріалів для занять німецької мови. Авторські ілюстрації та комікси без наявного тексту було завантажено з мережі Інтернет та представлено на заняттях із вказуванням імен художників. Деякі комікси було створено самостійно викладачем на платформі Storyboard That. Приклад такого коміксу представлено на рис. 1.

С. Ялчин пропонує для цієї цілі також онлайн-сервіси Storybird та Pixton [11, с. 29].

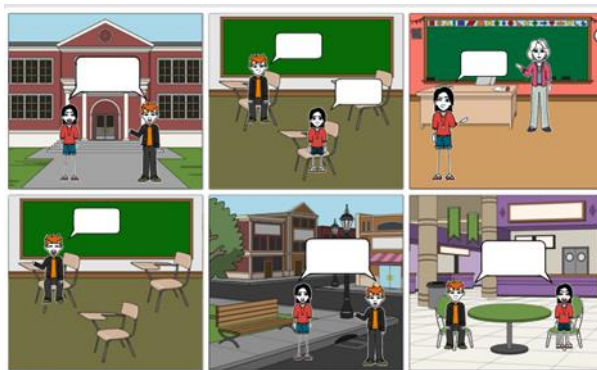


Рис. 1. Приклад створеного коміксу на платформі Storyboard That

2. **Пошук учасників емпіричного дослідження.** Участь в експерименті взяли 12 студентів другого курсу факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського спеціальності «Середня освіта. Німецька та англійська мови», а також 16 студентів другого курсу спеціальності «Середня освіта. Англійська та німецька мови». Таким чином, було обрано групи з різним рівнем володіння німецької мови (на момент проведення експерименту рівень B1 та A1.2 відповідно). Вік учасників експерименту коливався в межах 17-19 років.

3. **Впровадження коміксів на заняттях зі студентами обраних груп.** Протягом третього та четвертого навчальних семестрів учасникам експерименту було запропоновано для закріплення пройденого матеріалу створення діалогів на основі отриманих коміксів. Водночас поставлені завдання постійно варіювались, враховуючи наступні фактори:

Таблиця 1

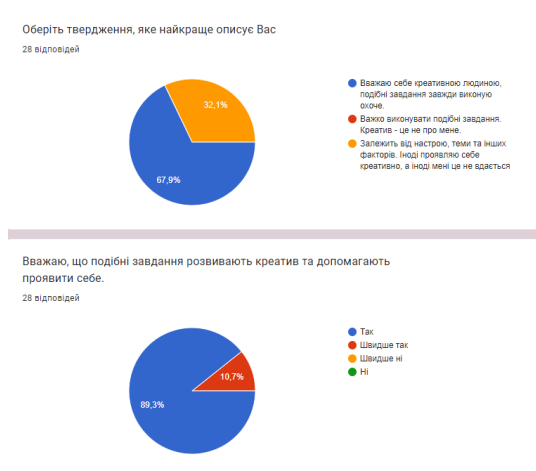
Фактори, які враховувались під час постановки завдань

Вибір коміксу		
Студенти отримують на вибір кілька коміксів і створюють текст до одного з них		Студенти отримують лише одну ілюстрацію
Наявність мовленнєвих патернів та прикладів		
Студенти мають приклад, а також початок/закінчення коміксу та обов'язково використовують лексичні та граматичні конструкції, які вивчались протягом теми		Студенти використовують нові лексичні та граматичні конструкції, але жодних інших обмежень чи вказівок вони не мають
Робота в парах		
Можливість обрати самостійно партнера		Партнера для роботи визначає викладач
Обмеження в часі		
Студенти отримують завдання на домашнє опрацювання і мають кілька днів на його виконання		Студенти виконують завдання протягом заняття і мають чіткий дедлайн (15-20 хв.)
Зворотній зв'язок		
Студенти називають кращий, на їх думку, комікс та пояснюють свій вибір	Студенти обирають кращий, на їх думку, комікс анонімно з можливістю не коментувати свій вибір	Студенти ознайомлюються з іншими роботами, але не дають жодного фідбеку

Заняття проводились дистанційно за допомогою програми для організації відеоконференцій Zoom, що дало можливість студентам опрацьовувати отримані завдання в окремих сесійних кімнатах.

Виконання завдання відбувалось поетапно:

1. Ознайомлення з умовами виконання завдання.
2. Етап планування та обговорення ідей спільно в парах.
3. Написання нотаток, ключових слів та виразів.
4. Написання тексту до коміксу на основі отриманих на третьому етапі списку ключових фраз.
5. Етап редагування та перевірки тексту на помилки.
6. Створення фінального варіанту тексту.



7. Презентація результатів (публікація на онлайн-дошці).
8. Ознайомлення з результатами роботи інших студентів.
9. Зворотній зв'язок (залежно від завдання може бути відсутнім).
10. Саморефлексія.

4. **Проведення опитування.** Наприкінці четвертого навчального семестру студентам було запропоноване анонімне анкетування, створене за допомогою ресурсу Google forms. Учасники експерименту мали можливість провести рефлексію навчального процесу та обрати для себе кращий формат виконання завдань з написання тексту до коміксів.

Всі питання поділялись за наступними розділами:

- активність та залучення у процес;
- креативність;
- постановка завдання та оцінка окремих факторів (див. табл. 1);
- труднощі, побажання та додаткові коментарі.

Розділи 1-3 містили обов'язкові питання закритого типу:

- відповідь на які могла бути «так», «швидше так», «швидше ні» та «ні»;
- з вибором одного твердження, яке краще описує думку про навчальний процес.

В розділі 4 «Труднощі, побажання та коментарі» студенти мали можливість описати власний досвід виконання даного завдання, а також запропонувати нові ідеї для вдосконалення навчального процесу.

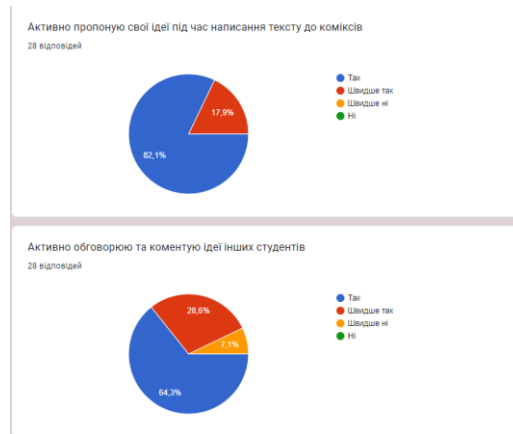
5. Етап обробки даних.

5.1. Розділ «Активність та залучення у процес». За даними рис. 2, 82,1 % респондентів відповіли «так» на запитання, чи активно вони пропонували свої власні ідеї для написання тексту до коміксів, ще 17,9 % обрали відповідь «швидше так». Дещо відрізняється реакція на твердження «Активно обговорюю та коментую ідеї інших студентів». Лише 64,3 % учасників експерименту обрали відповідь «так», 28,6 % – «швидше так». Ще 7,1 % рівень залучення в обговорення інших ідей оцінили нижче, обравши відповідь «швидше ні».

Рис. 2. Відповіді на запитання розділу «Активність та залучення у процес»

5.2. Розділ «Креативність». 68 % студентів описують себе як креативних особистостей, тому подібні завдання завжди виконують охоче. Ще 32 % вважають, що їх

успіх у подібних завданнях залежить від різноманітних факторів, наприклад, від теми,



постановки завдання чи загального настрою.

Цікавими є результати опитування, чи допомагають подібні завдання розвивати креатив та проявити себе. 89,3 % студентів обрали відповідь «так», ще 10,7 % – «швидше так». Відповіді «швидше ні» та «ні» студентами не розглядались.

Рис. 3. Відповіді на запитання розділу «Креативність»

5.3. Розділ «Постановка завдання та оцінка окремих факторів». Питання даної частини опитування було поділено на підрозділи.

5.3.1. «Вибір коміксу». Рис. 4 демонструє, що 92,9 % студентів хотіли би отримувати на вибір кілька коміксів, ще для 7,1 % вибір ілюстрацій робить завдання важчим. Також бачимо з наступного питання, що ідея самостійного пошуку коміксу в мережі Інтернет приваблює далеко не всіх учасників опитування. 57,1 % обрали відповідь «швидше ні», ще 17,9 % – «ні». Частка студентів, які хотіли б отримати такий досвід, складає лише 25 %.

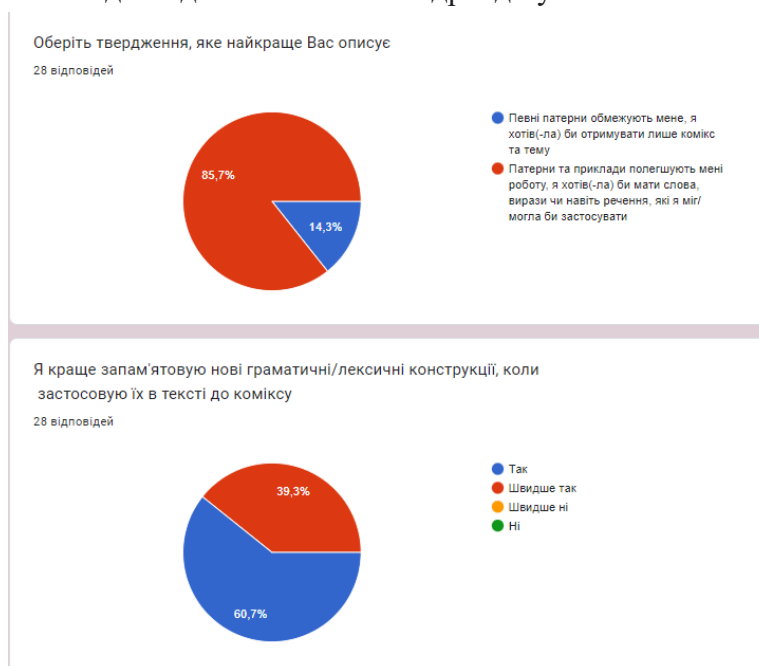
Рис. 4. Відповіді на запитання підрозділу «Вибір коміксу»



5.3.2. «Наявність мовленнєвих патернів та прикладів». За даними рис. 5, 85,7 % студентів хотіли б мати деякі приклади, план чи вирази для написання свого діалогу, ще 14,3 % обрали протилежну думку.

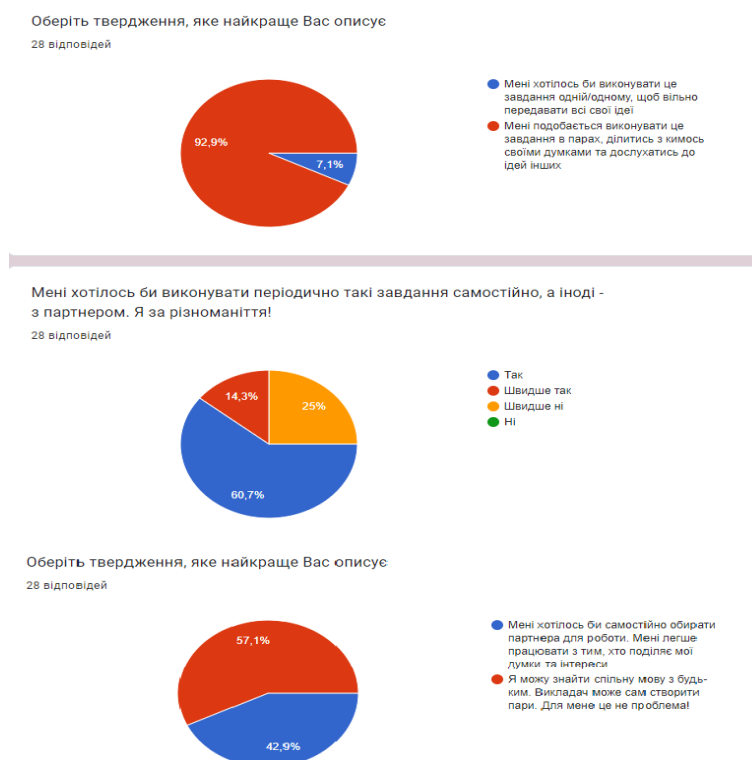
Із запропонованим твердженням «Я краще запам'ятовую нові граматичні/лексичні конструкції, коли застосовую їх в тексті до коміксу» погодились усі учасники опитування, обравши варіанти «так» або «швидше так» (60,7 % та 39,3 % відповідно).

Рис. 5. Відповіді на запитання підрозділу «Наявність мовленнєвих патернів та



прикладів»

5.3.3. «Робота в парах». Протягом третього та четвертого навчального семестру студенти всіх груп виконували завдання з написання тексту до коміксу лише в парах, проте



їх партнери постійно змінювались. Результати опитування показали досить високий відсоток (92,9 %) учасників дослідження, яким була до вподоби така форма роботи. На твердження «Мені хотілось би виконувати періодично такі завдання самостійно, а іноді – з партнером. Я за різноманіття!» 75 % респондентів відповіли ствердно (60,7 % – «так», 14,3 % – «швидше так»). 25 % студентів другого курсу не розглядають можливість працювати над подібним завданням самостійно. Останнім завданням даного підрозділу було обрати твердження, яке найкраще описує думку учасників опитування. Як видно з рис. 6, 57,1 % хотіли б самостійно обирати партнера для роботи, що на 14,2 % вище від студентів з протилежною думкою.

Рис. 6. Відповіді на запитання підрозділу «Робота в парах»

5.3.4. «Обмеження в часі». 89,3 % учасників експерименту стверджують, що обмеження в часі не є проблемою для них і вони можуть виконувати подібні завдання на заняттях. Проте 10,7 % обрали відповідь «Обмеження в часі демотивує мене. Хотів(-ла) би отримувати такі завдання на опрацювання вдома, коли я матиму більше часу для обмірковування»

Рис. 7. Відповіді на запитання підрозділу «Обмеження в часі»

5.3.5. «Зворотній зв'язок». Протягом третього та четвертого навчального семестру всі групи працювали дистанційно, тому презентація результатів відбувалась за допомогою онлайн-дошки «Padlet». Цей мультимедійний ресурс дозволяє всім учасникам навчального процесу публікувати зображення та текстову інформацію. Крім того, користувачі мають можливість реагувати на дописи інших учасників, залишати анонімні чи авторські коментарі. Таким чином, даний застосунок дозволяє проводити зворотній зв'язок у всіх форматах, обраних на третьому етапі дослідження, а саме:

- студенти називають кращий, на їх думку, комікс та пояснюють свій вибір;
- студенти обирають кращий, на їх думку, комікс анонімно з можливістю не коментувати свій вибір;
- студенти ознайомлюються з іншими роботами, але не дають жодного фідбеку.

За результатами дослідження, 71,4 % студентам подобається ідея проведення конкурсу на кращий текст до коміксу, проте 28,6 % не хотіли би бути залученими у цей етап заняття. Досить різняться відповіді студентів на наступне питання анонімного анкетування: «Яким Ви хотіли би бачити конкурс на найкращий текст до коміксу?». 42,9 % опитаних обрали варіант «анонімним», 57,9 % надають перевагу відкритому голосуванню, проте 10,7 % не хотіли б взагалі коментувати свій вибір. 32,1 % студентів мають бажання похвалити авторів коміксів, проте вказувати на їх помилки чи недоліки вони вважають недоречним. Натомість 14,3 % обрали відповідь «Відкритим з можливістю коментування. Я хочу пояснити, чому вважаю певний комікс найкращим та хочу відкрито похвалити авторів! Також я готовий(а) озвучити, які недоліки я бачу в інших коміксах. Критика - можливість вдосконалення. Ми повинні вміти приймати як позитивні, так і негативні коментарі!».

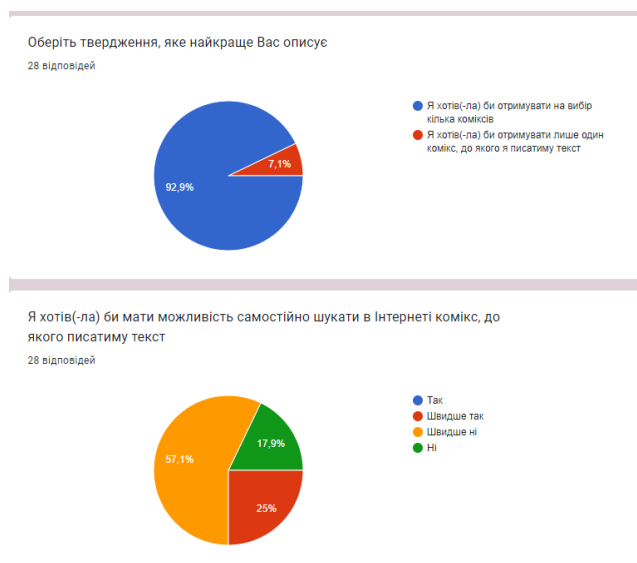


Рис. 8. Відповіді на запитання підрозділу «Зворотній зв'язок»

5.4. Розділ «Труднощі, побажання та додаткові коментарі».

На останньому етапі анкетування учасники могли поділитись власним досвідом та

Швидше так, тому що це відкриває в мені нові можливості, як у майбутнього прогресивного вчителя.
Так, бо це розвиває креативність
Так, я вважаю що це дуже цікавий досвід, я охоче спробую щось нове.
Швидше ні, бо креативити це не зовсім моє. Написати текст до чогось готового ще можу, але створювати щось абсолютно нове було би важко для мене
Швидше так, бо це завдання може допомогти розвинути креативність
Швидше ні, тому що засвоєння нових комп'ютерних технологій не завжди є легким та цікавим для мене.
Створюючи комікс, ти відкриваєш себе з іншої сторони та починаєш поглиблюватись у щось креативне і це дійсно цікаво.

назвати перешкоди, які спіткали їх протягом виконання цього завдання. Основними можна назвати наступні проблеми:

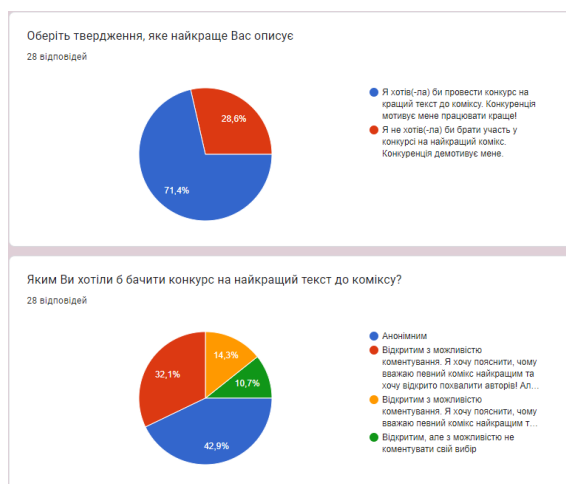
- іноді важко зрозуміти емоції героїв коміксів;
- було важко придумати щось дійсно креативне;
- потрібно постійно звертати увагу на граматичну конструкцію речення.

Проте також варто зазначити, що переважна більшість студентів не змогла назвати суттєвих труднощів.

Частина «Побажання» складалась з наступних запитань: «Чи хотіли б Ви спробувати в майбутньому не лише написати текст до наявного коміксу, а й самостійно створити його за допомогою застосунку в Інтернеті?» та «Чи хотіли б Ви спробувати в майбутньому не лише написати текст до наявного коміксу, а й самостійно намалювати його?».

Результати дослідження показують, що 50 % студентів відповіли на перше запитання «так», 32,1 % - «швидше так». Свою позитивну відповідь студенти аргументували тим, що це цікаво, розвиває уяву та дає можливість проявити себе. Ще 17,9 % обрали варіант «швидше ні» тому, що засвоєння нових комп'ютерних технологій не завжди є легким та цікавим, а також це забирає багато часу та зусиль.

Рис. 9. Відповіді на запитання підрозділу «Побажання»



Кількість позитивних відповідей на друге запитання зменшилась. Лише 53,6 % студентів мають бажання самостійно намалювати комікс (28,6 % - відповідь «так», 25 % - варіант «швидше так»). 46,4 % учасників дослідження не хотіли б отримувати такого завдання. Аргументи представлені на рис. 10.

Рис. 10. Відповіді на запитання підрозділу «Побажання»

6. Етап аналізу отриманих результатів. Висновки.

– За результатами анкетування можна дійти висновку, що виконання подібних завдань на заняттях іноземних мов викликає інтерес та зацікавленість серед студентів.

– Самостійне створення тексту розвиває креативність, уяву та допомагає краще проявити себе.

– Можливість вибору коміксу робить завдання цікавішим та заохочує працювати активніше. Водночас, самостійні пошуки необхідного коміксу в мережі Інтернет демотивують студентів.

– Варто пропонувати чіткий приклад та певні мовленнєві патерни, які можуть надихнути студентів на власні креативні ідеї.

– Написання власного тексту до коміксу допомагає краще запам'ятати лексичні та граматичні конструкції, що також підтверджується в інших дослідженнях [10, 12, 13].



Я люблю виконувати нестандартні завдання і гарно малюю

Швидше ні, тому що в інтернеті більше модливостей створити яскравий, цікавий та з гарною графікою комікс.

Швидше ні, бо малювання займає багато часу

Так, я вмію і люблю малювати, це завдання я вважаю дуже цікавим.

Ні, бо я не люблю і не дуже вмію малювати

Швидше ні, я не дуже вмію малювати

Ні, адже я не вмію малювати, застосовуючи програми та додатки, а також це займає досить багато часу.

Швидше так, тому що навчитись чомусь іншому та цікавому це дуже круто та захоплює

– Відповіді підрозділу «Робота в парах» суттєво відрізнялись. Для кращих результатів та активної роботи всіх учасників навчального процесу необхідно продовжувати варіювати завдання, даючи періодично можливість студентам самостійно обирати партнера для роботи.

– Подібні завдання можуть бути заплановані як проєктна робота наприкінці заняття чи теми. Результати дослідження та фінального опитування показують, що студенти можуть створити текст до коміксу протягом пари, маючи певні обмеження в часі.

– Результати підрозділу «Зворотній зв'язок» не дозволяють викладачеві обрати єдиний чіткий механізм проведення рефлексії для майбутніх проєктних робіт. Варто продовжувати варіювати завдання, пропонуючи як відкритий конкурс на кращі роботи, так і анонімні опитування.

– Варто запропонувати студентам за бажанням самостійно намалювати ілюстрації або створити комікс за допомогою онлайн-застосунків. Таким чином, креативні особистості зможуть краще проявити себе.

4. ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.

– С. Ялчин переконана, що за допомогою коміксів можна покращити мовленнєві навички не лише письма, а й читання, аудіювання, говоріння. Вирішальним фактором є те, що комікс має відповідати рівню мови тих, хто навчається, і йти паралельно до мети навчання [11, с. 35]. Перспективи подальших досліджень полягають у перевірці ефективності застосування коміксів для покращення всіх вище згаданих навичок мовленнєвої діяльності.

– Протягом описаного дослідження студенти виконували завдання в парах. В майбутньому необхідно запропонувати опрацювання коміксів самостійно та в невеликих

групах з попереднім розподіленням ролей, щоб перевірити рівень залучення студентів у процес.

– А. Ланге стверджує, що робота з коміксами особливо підходить для диференціації: слабким учням можна давати простіші завдання, а учням, які мають вищий мовний рівень, давати складніші [2, с. 40]. В майбутньому викладачеві ватро спробувати готувати завдання різного рівня складності для визначення рівня мотивації студентів.

– В опитуванні взяли участь студенти другого курсу факультету іноземних мов, рівень володіння німецькою мовою в яких був в межах A1.2-B1. Ефективність впровадження подібних завдань необхідно перевірити і в групах з вищим рівнем володіння мови.

II. ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НДР В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

2.1. ЗРАЗКИ ТЕКСТІВ ЛЕКЦІЙ

2.1.1 Лекція з курсу «Методика навчання іноземних мов»

Modelle der Mehrsprachigkeit

План/теми для дискусій:

1. Theoretische Grundlagen und wichtige Begriffe.
2. Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik: Ziele und Prinzipien.
3. Übungen und Aufgaben zur Förderung der Mehrsprachigkeit
4. Mehrsprachigkeitsmodelle.

5. Die Rolle der Modelle für das Fremdsprachenlernen.

1. Theoretische Grundlagen und wichtige Begriffe

Wie bekannt, ist Mehrsprachigkeit eines der Grundprinzipien der Europäischen Union. Zu den Zielen dieser Politik gehören: Kommunikation mit Bürgerinnen und Bürgern in ihrer eigenen Sprache, Erhalt der reichen Sprachenvielfalt Europas und Förderung des Sprachenlernens in Europa (Sprachen. Das Portal zur Europäischen Union). Daher gewinnt der Erwerb der Prinzipien von Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Ausbildung der künftigen Fremdsprachenlehrenden immer mehr an Bedeutung.

Die englische Sprache hat sich in den letzten Jahren als Lingua franca, oder Weltverkehrssprache, durchgesetzt. Mittlerweile ist im ukrainischen Schulbereich Englisch die Sprache, die überall als erste Fremdsprache gelernt wird. Die meisten Lernenden in der Ukraine lernen Deutsch als zweite Sprache nach dem Englischen. Laut Statistik sprechen 3,5 Mal weniger Ukrainer Deutsch als Englisch –14% gegen 51%, dabei konkurriert Deutsch ständig mit der polnischen Sprache (Quelle: Kyiv International Institute of Sociology, 2020). Gemäß einer Auswertung des Bundesinnenministeriums wurden bis zum Juli 2023 rund 1,1 Millionen Flüchtlinge in Deutschland erfasst, die vor dem Krieg in der Ukraine geflüchtet sind (Quelle: Statista Research Department, Stand: 25.08.2023). Daher ist die Zahl der Ukrainer, die Deutsch als Fremdsprache lernen, wesentlich gestiegen.

Man kann also davon ausgehen, dass praktisch alle Schüler*innen in der Ukraine, die Deutsch als Fremdsprache lernen, schon über Kenntnisse des Englischen verfügen (zumindest auf dem Anfangsniveau). Diese Kenntnisse der ersten Fremdsprache können einen schnelleren und effizienten Zugang zum Deutschen ermöglichen.

Wie die Vertreter der Mehrsprachigkeitsdidaktik behaupten, wird das Erlernen jeder neuen Fremdsprache immer wieder von neuen Faktoren beeinflusst (Hufeisen und Marx).

Dazu gehören im Idealfall folgende Faktoren:

Lerner sind erfahrener geworden

sie kennen schon erprobte Lernstrategien

sie wissen auch, wie sie am besten lernen können (durch Hören oder Sprechen, durch Aufschreiben neuer Regeln und Vokabeln, etc.)

sie lernen Möglichkeiten außerhalb des Klassenraums kennen (im Internet suchen, surfen, Musik hören, Rechtschreibkorrekturprogramme anwenden, etc.)

auch kognitiv haben sie sich weiter entwickelt

sie können Parallelen zwischen Sprachen ausfindig machen und darüber reflektieren (Marx 2008).

In der Praxis sind aber die Deutschlernenden oft nicht fähig, so bewusst zu lernen. Daher ist es für die ukrainischen Deutschlehrenden wichtig, die Prinzipien der Mehrsprachigkeits- und der

Tertiärsprachdidaktik zu kennen; sie angemessen im eigenen DU zu berücksichtigen und einsetzen zu können.

2. Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik: Ziele und Prinzipien

In der Methodik/Didaktik DaF versteht man unter Mehrsprachigkeitsdidaktik didaktisch-methodische Ansätze, die auf das Erlernen mehrerer Sprachen abzielen und die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse gezielt berücksichtigen. Tertiärsprachendidaktik beschäftigt sich mit der Entwicklung der spezifischen Vorgehensweisen zur Optimierung des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht.

Als Tertiärsprache (auch Folgefremdsprache genannt) bezeichnet man die Sprache, die als dritte (tertiäre) Sprache nach der Muttersprache, also als zweite Fremdsprache, gelernt wird (vgl. „DII 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?“, 2013).

Es wird versucht, den Transfer zu fördern und die Interferenz zurückzudrängen.

Zu den wichtigsten Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik gehören:

- Prinzip vergleichen und besprechen,
- Prinzip verstehen fördern,
- Prinzip Lerninteressen berücksichtigen,
- Prinzip Texte gezielt einsetzen,
- Prinzip ökonomisches Sprachenlernen

Prinzip vergleichen und besprechen zielt darauf ab, dass die Lernenden ihr Wissen über die Erst- und Fremdsprachen bewusst aktivieren, darüber im Unterricht sprechen und zum Aneignen von neuem Wissen nutzen.

Prinzip verstehen fördern zielt darauf ab, dass Lernende möglichst früh viel vom sprachlichen Input verstehen können. Die Lernenden können erfahren, wie viele Informationen sie im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache bereits mit wenigen sprachlichen Grundlagen erschließen können. Dadurch werden die Lernenden zum Deutschlernen motiviert und das Vorurteil, Deutsch ist schwierig zu erlernen, kann revidiert werden.

Prinzip Lernerinteressen berücksichtigen besagt, dass die Zielgruppe mit Lernmaterialien und -aktivitäten arbeiten sollte, die auf ihre Bedürfnisse und Interessen abgestimmt sind.

Prinzip Texte gezielt einsetzen (auch als Textorientierung bekannt) hängt eng mit den Prinzipien der Verstehens- und Inhaltsorientierung zusammen. Die Arbeit mit Texten steht im DU an zentraler Stelle. Alle Informationen erhalten die Lernenden in Textform. Die Texte werden gezielt eingesetzt, um bestimmte sprachliche, landeskundliche oder kulturelle Aspekte zu bearbeiten.

Das Prinzip ökonomisches Sprachenlernen fasst die oben beschriebenen Prinzipien zusammen und ist in jedem der einzelnen Prinzipien enthalten. Ökonomisches Lernen bedeutet, dass das Lernen der zweiten Fremdsprache so effizient und planvoll wie möglich sein sollte.

Mehrsprachigkeit wird zusammen mit Sprachbewusstheit gedacht, die planvollen und reflektierten Sprachgebrauch bedeutet.

Ein wichtiges Ziel des Tertiärspracheunterrichts ist es, die Lernenden als aktiv handelnden in das Lehren und Lernen einzubeziehen.

Das bedeutet, sie zum Nachdenken, Vergleichen und Diskutieren, Besprechen, Weiterfragen, zur Bildung der Hypothesen, zum Experimentieren und Ausprobieren, zu Selbstständigkeit im Lernen und zur Kooperation anzuleiten (vgl. Kursiša, Neuner, 2006).

1. Übungen und Aufgaben zur Förderung der Mehrsprachigkeit

Im Sprachunterricht werden den Studierenden als Deutschlernenden Aktivitäten angeboten, die die Prinzipien DaFneE fördern: z.B. im Bereich Wortschatzarbeit: Gemeinsamkeiten von Sprachen im Wortschatzbereich entdecken; ; Wortreihen und Wortfelder des gemeinsamen Wortschatzes Englisch-Deutsch erkennen und aktivieren; Ländernamen und Bezeichnungen für Sprachen erkennen und aktivieren; Aussprache-Unterschiede erkennen und Deutsch erkennen; die wichtigen Wörter in einem deutschsprachigen Text erkennen und aktivieren; Wortfelder erarbeiten; Wortschatzlernstrategien üben; Sensibilisierung für falsche Übertragung von Bedeutungen bei falschen Freunden des Übersetzers; Sensibilisierung für bestimmte Gesetzmäßigkeiten zwischen Deutsch und Englisch im Bereich der Rechtschreibung;

Im Bereich Grammatik: Unterschiede zwischen den Sprachen erarbeiten und sich bewusst machen) (Pronomen-Gebrauch, Artikel, Adjektiv-Komparation, Modalverben, Stammformen der Verben usw).

Im Bereich der Textarbeit: verstehen eines deutschen Textes durch den Vergleich mit dem englischen Text; Großschreibung der Nomen im Deutschen explizit behandeln und deren Bedeutung für das Leseverstehen bewusst machen; Verstehensstrategien üben und reflektieren; auf Layout und visuelle Hilfen im Text achten; Interferenzen anhand der Texte erkennen und korrigieren;

4. Mehrsprachigkeitsmodelle

(Im Laufe eines Modulteils zu Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Rahmen des Universitätskurses Methodik/Didaktik DaF machen sich die Studierenden mit drei Mehrsprachigkeitsmodellen bekannt, indem sie sich mit den theoretischen Grundlagen zu Modellen auseinandersetzen, Fremdsprachenlernprozesse anhand dieser Modelle analysieren und über den eigenen Fremdspracherwerb reflektieren. Schritt für Schritt sollen sie die Kompetenz entwickeln, die mitgebrachte Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden beim Deutschlernen zu berücksichtigen, eigene Unterrichtsszenarien und Lernaktivitäten zur Förderung der Mehrsprachigkeit zu planen.

Im Rahmen des Moduls werden drei Mehrsprachigkeitsmodelle thematisiert)

Im Faktorenmodell (Hufeisen 2020) werden Faktoren genannt, die das Lernen der ersten Sprache (L1) und jeder Folgefremdsprache (L2, L3, L4...) beeinflussen. Einerseits unterscheidet sich das Lernen der L1 von dem Lernen einer L2, andererseits kommen beim Lernen jeder neuen Sprache neue Faktoren hinzu, die beim Lernen der ersten Fremdsprache noch nicht involviert waren.

Das Dynamic Model of Multilingualism (Jessner 2020) beschreibt das multilinguale Sprachgebilde eines Individuums als ein dynamisches System, in dem die einzelnen Sprachsysteme miteinander interagieren und sich ständig verändern. Das multilinguale Sprachsystem eines Sprechers ist dadurch quantitativ und qualitativ einzigartig.

Das Interkomprehensionsmodell (Meißner 2010) demonstriert, wie Lernende in nahverwandten Fremdsprachen Texte erschließen können. Zum einen greifen Lernende beim Lernen einer Fremdsprache auf andere Fremdsprachen zurück. Zum anderen erzielen Lernende, die bereits eine andere Fremdsprache gelernt haben und auf diese zurückgreifen können, die besten Ergebnisse.

Die Modelle beziehen sich auf unterschiedliche Prozesse beim Erwerb der Fremdsprachen, betrachten Multilingualismus als eine weltweite Norm und konkurrieren nicht miteinander (vgl. Schmorré 2021).

5. Die Rolle der Modelle für das Fremdsprachenlernen

(Selbsterkundung und Präsentation der Modelle; die Studierenden überlegen, welches der Modelle sie für ihren Kontext und ihre Arbeitszusammenhänge am überzeugendsten finden und warum; sie analysieren ihr eigenes Fremdsprachenlernen anhand der Modelle; denken darüber nach, was jedes Modell für ihre Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung leistet).

Die Auseinandersetzung mit den Modellen zur Mehrsprachigkeit im Methodik/Didaktik-DaF-Kurs trägt zum besseren Verständnis von Prozessen und Faktoren, die das Deutschlernen beeinflussen.

Für zukünftige DeutschlehrerInnen ist es wichtig zu wissen, dass die Sprachen der Lernenden nicht getrennt, sondern als System betrachtet werden sollen, die miteinander interagieren und ständig umgeformt werden.

Im Deutschunterricht können die Lernenden sowie die Lehrenden von den schon vorhandenen Kenntnissen und Sprachenlernerfahrungen der Lernenden profitieren.

Das Interkomprehensionsmodell beschreibt auch, inwiefern Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen behilflich sind oder zu Interferenzen führen können und wie man mit solchen Interferenzen umgehen kann.

Quellen und Literatur:

1. Das Programm Dhoch3: Modul 7: Konzepte von Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachendidaktik (V 2.0)
2. Dll 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Fort- und Weiterbildungsreihen des Goethe-Instituts. München: Klett-Langenscheidt, 2013.
3. Kursiša A., Neuner G. Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen "Deutsch nach Englisch" für den Anfängsunterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2006.
4. Hufeisen B., Marx N. Linguistische Grundlagen und methodisch-didaktische Konzeption. Linguistische Grundlagen für den Tertiärsprachenunterricht. Beispiel Deutsch nach Englisch. In: Neuner, G. / Hufeisen, B. (Hrsg.): Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch, 2001. S.17–33
5. Zum Deutsch Lernen: Eine offene Plattform für DaF und DaZ <https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Hauptseite>
6. Hufeisen B. Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden : Springer, 2020. S. 75–80.
7. Jessner U., Herdina Ph. A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters, 2020. 182 p.
8. Meißner F.-J. Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik: inferentielles Sprachenlernen. In : Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Seelze : Klett/Kallmeyer, 2010. S. 28–46.
9. Schmorré M. Mehrsprachigkeitsmodelle. In: DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. 2021. URL : moodle.daad.de, DOI: 10.31816/Dhoch3.2021.72. Zugriff am 02.08.2024.
10. Sprachen. Das Portal zur Europäischen Union. URL : https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_de. Zugriff am 01.08.2024.

2.1.2 Лекція з курсу «Теоретичний курс сучасної німецької мови» (теоретична граматика)

Elemente der Typologie des Verbs

1. Verb und seine Kategorien. Syntaktische Klassifizierung des Verbs.
 2. Aktionsarten der Verben.
 3. Kategorie des Tempus.
 4. Kategorie des Genus.
 5. Kategorie des Modus.
1. Verb und seine Kategorien. Syntaktische Klassifizierung der Verben.
Sowohl im Deutschen, als auch im Ukrainischen hat das Verb gleiche

lexikalisch-grammatische Bedeutung: es bezeichnet die Handlung im weitesten Sinne. Man unterscheidet einige syntaktische Gruppen der Verben, die sich durch lexikalische Bedeutung und grammatische Formen voneinander unterscheiden.

Persönliche und unpersönliche Verben: die meisten Verben sind in beiden Sprachen persönlich, d.h. sie können mit einem Subjekt aller drei Personen verbunden werden. Die unpersönlichen Verben sind in behandelnden Sprachen in kleiner Zahl sie stimmen hauptsächlich in ihrer lexikalischen Bedeutung überein, z. B.:

es dämmt – смеркає

es fröstet mich – мене морозить.

Absolute und relative Verben: absolute Verben brauchen außer Subjekt keine weitere Ergänzung im Satz, z. B. stehen – стояти, liegen – лежати, schlafen – спати. Relative Verben brauchen außer Subjekt mindestens eine weitere Ergänzung im Satz. Die deutschen und ukrainischen Verben unterscheiden sich voneinander nach der Art ihrer Valenz, z. B.:

geben j-m etwas – давати кому-неб. що-неб.

hoffen auf Akk. – надіятися на що-неб., aber

beitragen zu Dat. – сприяти чому-неб.

sich erinnern – згадувати що-неб., про що-неб.

Transitive und intransitive Verben: im Deutschen gibt es mehr transitive Verben als im Ukrainischen, weil die im Deutschen auch von intransitiven mit Hilfe der Suffixe *be-*, *er-* gebildet werden, z. B.:

steigen auf Akk. – besteigen Akk.; hoffen auf Akk. – erhoffen Akk.

Vollverben und Hilfsverben: im Deutschen gehören zu Hilfsverben Modalverben und Hilfsverben *haben*, *sein*, *werden*. Im Ukrainischen gibt es nur ein Hilfsverb *бути*.

Transitive und intransitive Verben: im Deutschen gibt es mehr transitive Verben als im Ukrainischen, weil die im Deutschen auch von intransitiven mit Hilfe der Suffixe *be-*, *er-* gebildet werden, z. B.:

steigen auf Akk. – besteigen Akk.; hoffen auf Akk. – erhoffen Akk.

Vollverben und Hilfsverben: im Deutschen gehören zu Hilfsverben Modalverben und Hilfsverben *haben*, *sein*, *werden*. Im Ukrainischen gibt es nur ein Hilfsverb *бути*.

2. Aktionsarten der Verben

Unter der Aktionsart eines Verbs versteht man die Verlaufsweise des Geschehens, das vom Verb bezeichnet wird. Nach diesem Gesichtspunkt unterscheidet man im Deutschen durative und perfektive Verben. Durative (auch imperfektive) Verben bezeichnen den reinen Verlauf des Geschehens, ohne daß etwas über Begrenzung, über Anfang und Ende des Geschehens ausgesagt ist: *gehen*, *fließen*, *steigen*, *schlafen*. Perfektive Verben grenzen den Verlauf des Geschehens zeitlich ein: *kommen*, *aufblühen*, *erklingen*, *zerstören*.

Der Aktionsart entspricht im Ukrainischen die Kategorie des Aspekts. Sie ist grammatisch, und die deutsche Aktionsart semantisch. Mit der Kategorie des Aspekts sind im Ukrainischen die Zeitformen verbunden. Die unvollendeten Verben haben 5 Zeitformen (*читаю, читає, був читає, буду читати, читатиму*), vollendeten – 3 (*прочитав, прочитав був, прочитаю*).

Es gibt verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten der Aktionsarten im Deutschen: 1) die Bedeutung des Verbs selbst: es gibt durative (*arbeiten, blühen, essen, lesen, schlafen*) und perfektive Verben (*finden, kommen, treffen, sterben*); 2) Präfixe: *gehen – vergehen, wachen – erwachen, stehen – aufstehen, geben – abgeben*; 3) lexikalische Mittel: Adverbien *sofort, schon, oft, völlig, bereits, wiederholt, immer wieder, gewöhnlich*; Konjunktionen *solange, während, bis, bevor, sobald, nachdem*; 4) syntaktische Konstruktionen: *sein + Partizip II; kommen + Partizip II; im Begriff sein + zu + Infinitiv; sein + beim + substantiviertes Infinitiv; pflegen oder fortfahren + zu + Infinitiv*.

3. Kategorie des Tempus

Die Kategorie des Tempus hat gleiche Bedeutung des Verhältnisses zwischen der Aktzeit und Sprechzeit in beiden Sprachen. Die verglichenen Sprachen haben jedoch nicht gleiche Zahl der Tempora. In der Muttersprache bestehen 4 Tempora, die 3 Zeitebenen ausdrücken (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft), im Deutschen gibt es 6 Tempora.

Das deutsche Tempussystem wird auch von 2 Grundprinzipien beherrscht: vom absoluten und relativen Gebrauch der Tempora. Ein absoluter Gebrauch der Tempora liegt dann vor, wenn die Wahl des Tempus nur von der objektiven Zeit, vom Sprechakt und der Perspektive des Sprechers abhängig ist. Ein relativer Gebrauch der Tempora liegt vor, wenn die Wahl des Tempus nicht allein von der objektiven Zeit, vom Sprechakt und der Perspektive des Sprechers, sondern auch vom Kontext und einem anderen zeitlichen Geschehen beeinflusst und bestimmt wird:

z. B. *Nachdem ich den Brief geschrieben hatte, brachte ich ihn zur Post.*

Perfekt kann entweder absolut oder relativ gebraucht werden.

Im Ukrainischen werden 3 Zeitebenen durch 3 Tempora ausgedrückt. Für Bezeichnung der Vergangenheit aber gibt es noch im Ukrainischen Plusquamperfekt, das aber selten verwendet wird (*почав був говорити, якби була знала, було заходив до нас*).

Die Kategorie des Tempus ist im Ukrainischen mit der Kategorie des Aspekts eng verbunden. Formen der Gegenwart werden nur von den unvollendeten Verben gebildet (*роблю, вітаю, робимо, вітаємо*), und Formen der Zukunft und Vergangenheit – von den sowohl unvollendeten, als auch vollendeten Verben: (*буду робити, зроблю; робив, зробив; був робив, був зробив*).

4. Kategorie des Genus

Die grammatische Kategorie des Genus bezeichnet die Korrelation zwischen dem Subjekt und Objekt der Handlung. Sie ist nur transitiven Verben eigen. Diese Kategorie beruht auf 2 korrelativen grammatischen Bedeutungen – Aktiv und Passiv.

Im Deutschen werden die Passivformen analytisch nach einer Regel gebildet: Hilfsverb werden in jeweiliger Zeitform + Partizip II des transitiven Verbs. Passiv verfügt über gleiche Formen wie Aktiv, auch Konjunktiv und 2 Infinitive (geschrieben werden, geschrieben worden sein). Außerdem gibt es im Deutschen Konstruktion sein + Partizip II des transitiven Verbs, die passivische und resultative Bedeutung hat.

In der Muttersprache werden Passivformen unterschiedlich gebildet, ihre Bildung hängt vom Aspekt des Verbs ab. Passiv der transitiven unvollendeten Verben wird mit Hilfe der Partikel *-ся* gebildet: *будувати – будується, поширювати – поширюється*. Passiv der transitiven vollendeten Verben wird mit Hilfe des passivischen Partizips und Personalform des Hilfsverbes *бути* gebildet: *цей метод був описаний учнем; робота буде розпочата*.

Die Passivformen werden im Deutschen viel häufiger als in der ukrainischen Sprache verwendet, weil es in der deutschen mehr transitive Verben gibt. Im Deutschen gebraucht man sehr oft auch zweigliedriges Passiv ohne Agens. Gebrauch der Passivformen ist im Ukrainischen auf den Sachstil beschränkt, in der Umgangssprache kommen überwiegend die Aktivformen vor.

5. Kategorie des Modus

Grammatische Kategorie des Modus drückt das Verhältnis des Geschehens zur Realität aus, das vom Sprechenden bestimmt wird. Sowohl im Deutschen, als auch im Ukrainischen hat das Verb 3 Modi, deren Bedeutungen in beiden Sprachen übereinstimmen. Der Indikativ bezeichnet eine reale Handlung oder verneint sie. Der Imperativ drückt eine Aufforderung aus. Der Konjunktiv bezeichnet die Irrealität, drückt eine Möglichkeit oder einen Wunsch aus.

Der Indikativ ist am meisten in beiden Sprachen verbreitet, seine Bedeutungen und Ausdrucksformen stimmen in unseren Sprachen überein. Die Besonderheit des deutschen Imperativs ist die s.g. Höflichkeitsform, die bei der Anrede an eine oder mehrere Personen verwendet wird.

Wesentliche Unterschiede bestehen beim Konjunktiv. Im Ukrainischen gibt es nur eine Konjunktivform, die mit der Hilfe der Partikel *бу(б)* und des Verbs in Vergangenheitsform gebildet wird: *знав би, знала б, знали б*. Diese Form drückt keine Bedeutung der Zeit aus.

Der deutsche Konjunktiv verfügt über ein entwickeltes Formensystem, das 6 Zeitformen, Konditionalis I und II umfaßt. Dem deutschen Konjunktiv ist die Kategorie der Zeit eigen, z. B.

Hätte ich jetzt mehr Zeit! Hätte ich damals mehr Zeit gehabt!

In der Muttersprache ist nur eine Variante möglich:

Було б у мене більше часу!

Die präsentischen Zeitformen des deutschen Konjunktivs (Präsens, Perfekt, Futur) drücken die Realität oder Möglichkeit aus, die präteritalen (Präteritum, Plusquamperfekt, Konditionalis I und II) – Irrealität oder Wunsch, z. B.

Alle bitten, dass er komme.

Wäre er gekommen, so hätte er alles geordnet.

Außerdem sind einige Konjunktivformen synonymisch, sie haben gleiche Bedeutung, aber unterscheiden sich durch Gebrauch. Das sind Präteritum und Konditionalis I, Plusquamperfekt und Konditionalis II. Also einer Form des ukrainischen Konjunktivs können im Deutschen einige Konjunktivformen entsprechen:

він приїхав би *er käme er; würde kommen* heute (morgen)

(він би приїхав) *er wäre gekommen* gestern

er würde gekommen sein

щоб він приїхав *dass er komme / kommen werde*

коли б він не приїхав *wann er auch komme*

Der deutsche Konjunktiv wird auch in der indirekten Rede verwendet. Aber der Indikativ ist dabei auch möglich, z. B.:

Er sagte: "Ich hatte an der Uni studiert".

Er sagte, dass er an der Uni studiert hätte.

Er sagte, dass er an der Uni studiert hatte.

Література

1. Eisenberg P., Schöneich R. *Grundriss der deutschen Grammatik*. J.B. Metzler Stuttgart, 2020. 584 S.
2. Granzow-Emden M. *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2019. 320 S.
3. Peter Auer. *Online-Syntax. Eine Einführung in die Analyse gesprochener Sprache*. Textbook. Metzler Verlag. 2024.
4. Pittner K., Berman J. *Deutsche Syntax: ein Arbeitsbuch*. Narr Studienbücher, 2021. 200 S.
5. Чолос І. *Theoretische Grammatik der deutschen Sprache*. Ужгород, 2022. 83 с.
6. [https://wiki.cuspu.edu.ua/index.php/Навчальний_курс_\"Порівняльна_типологія_німецької_та_української_мов\"](https://wiki.cuspu.edu.ua/index.php/Навчальний_курс_\)
7. Duden - *Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache*. Sätze - Wortgruppen – Wörter. 10. Auflage. 2022.
8. Melanie Kunkel, Uwe Durst. *Lern- und Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*. Verstehen, üben, testen mit den Duden-Profis. Duden-Verlag, 2023.

9. Hennig M. *Nominalstil. Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven*. Tübingen : Narr Francke Attempto, 2020 (narr Studienbücher). 254 S.
10. Hoffmann M. *Deutsch fürs Lehramt: Verstehen, üben, weitergeben*. Paderborn : Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, 2015. 225 S.
11. Repp S., Struckmeier V. *Syntax : eine Einführung*. Stuttgart : J.B. Metzler, 2020. 206 S.
12. Боровська О. О. *Партицип і партиципні конструкції у сучасній німецькій мові: семантико-структурний та функційний аспекти : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 – германські мови / Олена Олексіївна Боровська ; Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2021. 230 с. Режим доступу: <http://repository.knlu.edu.ua/handle/787878787/4052>*

2.1.3 Лекція з курсу «Теоретичний курс сучасної німецької мови (теоретична фонетика)

Das Intonationssystem des modernen Deutschen

1. Einführung: Intonation als Merkmal des deutschen Sprachklangs
2. Begriff der Intonation und ihre Komponenten
3. Satzakzent und rhythmische Gruppen
4. Deutsch als akzentzählende Sprache und Informationsstruktur
5. Sprechmelodie: fallende, steigende und schwebende Tonmuster
6. Intonationsmodelle und Satztypen
7. Sprechpausen und ihre Funktionen
8. Sprechtempo und Akzentbezug
9. Lautstärke und Klangfarbe
10. Sprechrhythmus und Zusammenwirken der intonatorischen Mittel
11. Bedeutung der Intonation für Verstehen und Unterricht

DAS INTONATIONSSYSTEM DES MODERNEN DEUTSCHEN

Wann „klingt“ eine Äußerung deutsch? Wenn man Lernende danach fragt, wie für sie das Deutsche „klingt“, so fällt auf, dass in den Beschreibungen meist die folgenden Adjektive überwiegen: Deutsch ist rhythmisch, präzise, prägnant, objektiv, klar, deutlich usw. Bisweilen geht diese Beschreibung ins Negative über: hart.

Was führt zu diesem weitverbreiteten Höreindruck? Liegt dies eher an der Aussprache mancher Vokale, Konsonanten oder an der Sprechmelodie, dem Sprechtempo und dem Rhythmus? Einer der Gründe für die rhythmische Wirkung des Deutschen ist in seiner Intonation zu finden.

Die Phonetik umfasst zwei große Teilbereiche. In den vorhergehenden Vorlesungen und Seminaren haben wir uns mit dem **segmentalen** Bereich, also mit Einzellauten auseinandergesetzt, also z.B. dem artikulatorischen Unterschied zwischen einem „r“ und „l“ oder zwischen langen und kurzen Vokalen.

Im Folgenden beschäftigen wir uns mit dem **suprasegmentalen** Bereich, der Intonation.

DER BEGRIFF DER INTONATION

Unter **der Intonation** versteht man ein Bündel von phonetischen Mitteln, die die einzelnen Wörter zu einer kommunikativen Einheit der Sprache, zum Satz verbinden (Steriopolo 2004: 221).

Das Intonationssystem im Deutschen umfasst folgende Komponenten: den Satzakzent, die Sprechmelodie, die Sprechpausen, das Sprechtempo, die Klangfarbe, die Lautstärke und den Sprechrhythmus.

Alle Komponenten der Intonation gehören zu den suprasegmentalen Erscheinungen, denn Letztere beziehen sich nicht auf ein Phonem oder einen Laut, sondern auf größere Einheiten: rhythmische Gruppen oder Sätze. Die Komponenten der Intonation wirken nicht isoliert voneinander, sondern im engen Zusammenhang.

DER SATZAKZENT. DEUTSCH ALS AKZENTZÄHLENDE SPRACHE

Der Satzakzent – die Hervorhebung von Silben oder Wörtern durch Steigerung der Lautstärke (Intensität), Änderung der Tonhöhe und / oder durch Dehnung der zu betonenden Vokale (Steriopolo 2004: 228).

Welche Wortarten werden normalerweise betont im deutschen Satz?

Für das Deutsche spielt der Unterschied zwischen *den Inhaltswörtern* (Autosemantika) und *Funktionswörtern* (Synsemantika) eine besondere Rolle. Die Inhaltswörter (Autosemantika) sind Wörter mit eigener selbstständiger Bedeutung, die bei neutraler Sprechweise den Akzent im Satz tragen. Zu den Funktionswörtern (Synsemantika) gehören inhaltsarme Wörter, die in der Regel nicht akzentuiert werden. Letztere werden relativ schnell gesprochen und schließen sich rhythmisch an vorangehende bzw. folgende akzentuierte bedeutungstragende Wörter an.

Somit bildet der Satzakzent **rhythmische Gruppen** – ein oder mehrere Wörter, sowohl Inhaltswörter als auch Funktionswörter, die durch den gemeinsamen Akzent verbunden sind.

Man unterscheidet einfache rhythmische Gruppen, die aus einem betonten Wort bestehen: 'Ferien, 'endlich, und zusammengesetzte rhythmische Gruppen. Letztere enthalten **Proklitika** – unbetonte Wörter, die sich an das folgende betonte anlehnen (z. B. und 's = und das Mädchen 'sprach) bzw. **Enklitika** – unbetonte Wörter, die sich an das vorhergehende betonte anlehnen (z. B. „kommste“ aus „kommst du“).

Die Akzentsilben werden ungefähr in gleichen zeitlichen Abständen gesetzt und gliedern die Äußerungen in rhythmische Einheiten. Dabei können in diesen rhythmischen Einheiten unterschiedlich viele Silben ohne Akzent stehen: von null akzentlosen Silben bis zu sieben/acht akzentlosen Silben, die dann in einem sehr hohen Sprechtempo ausgesprochen werden müssen, damit der „Takt“ der deutschen Intonation eingehalten werden kann. Daraus leitet sich das bekannte Problem beim Hörverstehen ab, dass die Muttersprachlerinnen und Muttersprachler so schnell sprechen (Barkowski et al. 2014: 145).

Normalerweise erhält das inhaltlich wichtigste Wort im Satz den stärksten Akzent – den Satzakzent. Die Stammsilben der anderen Wörter werden weniger stark betont und sind der stärkstbetonten Silbe des Satzes untergeordnet. In diesem Sinne ist der Satzakzent im Deutschen eingipflig.

Im Deutschen liegt der Satzakzent auf der letzten oder einer neuen Information, die meist gegen Ende der Aussage steht. Das Deutsche hat deswegen einen sogenannten **Rechtsakzent** (im Lesefluss von links nach rechts). Zuerst nennt man das Bekannte (**Thema**), dann das Unbekannte (**Rhema**).

Deutsch gehört zu den akzentzählenden Sprachen. Diese Sprachen sind durch starke Akzente auf Silben geprägt, die sich in Lautstärke, Tonhöhe, Silbenlänge und Stimmfarbe von den Silben ohne Akzent unterscheiden. Das heißt, die stark betonte Silbe im Deutschen klingt deutlicher, lauter, langsamer und länger im Vergleich zu den schwachbetonten bzw. unbetonten Silben des Satzes.

DIE SPRECHMELODIE IM DEUTSCHEN

Sprache wird im gesprochenen Modus immer mit einer bestimmten Tonhöhe realisiert, die sich über den Verlauf der Äußerung hinweg ändert. Dass es zu jeder Äußerung einen Melodieverlauf geben muss, folgt aus der Tatsache, dass Äußerungen zum größeren Teil (für fast alle Vokale und für viele Konsonanten) stimmhaft produziert werden.

Die Sprechmelodie ist eines der wichtigsten und wirksamsten phonetischen Mittel der Intonation. Der kommunikativen Funktion entsprechend unterscheidet E. Stock drei Typen der Melodieverläufe im Deutschen: die fallende ↘, steigende ↗ und die weiterweisende → Sprechmelodie.

Das fallende Tonmuster signalisiert, dass die Äußerung abgeschlossen ist und der Gedankengang beendet wird. Die fallende Sprechmelodie hat eine gewisse Besonderheit im Deutschen, was man dem folgenden Zitat entnehmen kann:

„Wenn ich den Lernenden in meinen Italienischkursen Arbeitsanweisungen auf Deutsch gebe und darauf warte, dass die TN die Anweisung ausführen, dann schauen sie mich nur mit großen Augen an und warten. Durch den Aussprachekurs weiß ich nun, dass ich mit der Tonhöhe am Ende der Arbeitsanweisung oft nicht tief genug falle, also warten die Deutschen darauf, dass ich noch weiter spreche, sie hören quasi ein Komma und keinen Punkt. Jetzt achte ich mehr darauf, mit der Tonhöhe am Ende der Äußerung deutlich zu fallen“ Italienischlehrer aus Italien (Brinitzer 2018: 88).

Die fallende Melodie sinkt im Deutschen bis an die untere Grenze der Sprechstimme. Das ist ein Merkmal der deutschen Sprache, welches Letztere von der ukrainischen Sprache unterscheidet, weil der fallende Ton in unserer Muttersprache nicht so tief wie im Deutschen ist.

Das angeführte Beispiel zeigt, wie wichtig und sensibel gerade der Bereich der Tonhöhen ist und wie schnell es zu Missverständnissen kommt – interkulturell, aber auch innerhalb einer Sprache. Ein Tonhöhenverlauf, der am Ende nicht tief genug fällt, kann dazu führen, dass der Sprechende nicht ernst genommen wird bzw. für nicht kompetent gehalten wird. Ein Fallen der Tonhöhe mitten im Satz oder am Komma kann dazu führen, dass man unterbrochen wird, weil die fallende Melodie fälschlicherweise das Ende der Aussage signalisiert (Brinitzer 2018: 89).

Die Schwebende Melodie → damit sind variable Sprechmelodieverläufe gemeint. Die Intonation kann auf einem Ton bleiben, leicht ansteigen oder leicht fallen. Diese „schwebenden“ Töne signalisieren, dass die Äußerung nicht abgeschlossen ist und dass die Gedanken noch weitergehen, abgesehen davon, ob diese wirklich ausgesprochen werden oder nicht. Die Sprecherin / der Sprecher zögert, ist unentschlossen oder niedergeschlagen.

Steigendes Tonmuster ↗: Beim steigenden Tonmuster geht die Sprechmelodie von einem tiefen Hauptakzentton deutlich nach oben. So wird signalisiert, dass eine Äußerung abgeschlossen und gleichzeitig eine Frage ist. Es kann auch eine besondere Höflichkeit, Freundlichkeit und Kontaktbereitschaft signalisieren.

Für welche kommunikativen Satztypen werden die genannten Tonmuster eingesetzt?

Das inhaltlich wichtigste Wort im Satz wird von den Sprechenden in erster Linie durch die Tonhöhe klar markiert und hervorgehoben, damit erreicht es auch die Zuhörenden. Es geht also um das Vermitteln wichtiger Botschaften, deshalb ist das Erkennen des Satzakzents auch so entscheidend für das Hörverstehen.

In einem höflichen, freundlichen *Aussagesatz*, beim *Ausrufesatz* und meist bei den neutralen *W-Fragen* steigt die Tonhöhe normalerweise am Akzent und fällt am Ende. Die betonte Silbe liegt somit am höchsten (Intonationsmodell A), z.B. *Ich hätte gern ein Pfund 'Kaffee* ↘, *Wie viel 'kostet das denn?* ↘

Bei den Entscheidungsfragen wird das Muster umgedreht (Intonationsmodell B): Die Tonhöhe fällt am Satzakzent und steigt dann bis zum Satzende. Die betonte Silbe liegt somit am tiefsten. Dieses Muster wird als besonders freundlich und höflich empfunden, z.B. *Darf es 'sonst noch etwas sein?* ↗

Intonationsmodell A

Intonationsmodell B



W-Fragen können aber auch eine steigende Melodie bekommen (Intonationsmodell B). Das ist aber keine grammatische Notwendigkeit, sondern hat eine kommunikative Funktion. Es zeigt entweder eine besonders akzentuierte Nachfrage oder besondere Höflichkeit, Freundlichkeit und Kontaktbereitschaft, z.B. *Wie viel 'kostet das denn?* ↗ (Brinitzer 2018: 89).

Die schwebende Melodie benutzt man, wenn eine Äußerung noch nicht fertig ist, weil

a) der Satz noch weitergeht (Nebensatz, Infinitiv, Relativsatz, andere Gliedsätze)

Ich habe nicht gewusst →, dass es so lange dauert √.

Ich freue mich →, wenn du kommst √.

Vergiss nicht →, mich vorher anzurufen √.

b) eine Aufzählung erfolgt

Erstens aber kommt das Fressen →, zweitens kommt die Liebe dran →, drittens das Boxen nicht vergessen →, viertens Saufen →, so lange man kann →, und fünftens, Brüder, achtet scharf →, dass man hier alles dürfen kann √.

Mithilfe der Sprechmelodie kann man neben der sprachlich notwendigen Akzentbildung auch Gefühle und Einstellungen ausdrücken. Die Melodieverläufe gesprochener Sprache im Deutschen können deshalb sehr vielfältig sein (Bunk 2014: 52).

DIE SPRECHPAUSEN

Unter der Sprechpause versteht man eine Unterbrechung des Redestroms.

In der Regel treten Sprechpausen nach Beenden einer abgeschlossenen Äußerung auf. Aber Pausen können auch zwischen Satzgliedern erscheinen, die nicht durch Satzzeichen getrennt sind. Der Sprechende gebraucht sie, um sich mit Atemluft zu versorgen oder um die folgende Aussage zu entwerfen. Auch die Zuhörenden haben dank Sprechpausen die Gelegenheit, den Gedanken besser folgen zu können.

Neben den Akzenten gliedern Sprechpausen die gesprochene Sprache in rhythmische Gruppen. Mithilfe der Pausen gliedert man die Rede in Sätze und die Sätze in rhythmische Gruppen. Wie das folgende Beispiel verdeutlicht, kann das Vorhandensein bzw. das Fehlen einer Pause auch die bedeutungsunterscheidende Funktion erfüllen:

Hans sagt / Franz wird nicht kommen.

Hans / sagt Franz / wird nicht kommen.

Über die stillen Pausen hinaus unterscheidet E. Stock auch Pausen der Hässitation. Letztere sind durch Einsetzen von Lauten (*äh, ehm*), Verzögerungsgeräusche (Seufzen, lautes Ein- und Ausatmen, Schlucken), Zögerungsfloskeln (*ich denke, also, ja, weißt du*) oder Lautdehnungen (*ich denke „maaal“, „alsooo“*) gekennzeichnet (Stock 1996: 84).

DAS SPRECHTEMPO

Unter dem **Sprechtempo** versteht man die Geschwindigkeit des Aussprechens von Silben pro Minute (Steriopolo 2004: 239).

Die Sprechgeschwindigkeit und Tempovariationen sind vor allem von der Gesprächssituation, von der Textsorte sowie vom Thema bzw. Themenwechsel abhängig. Das Verlangsamen des Sprechtempos ist mit dem Satzakzent eng verbunden. Das stark betonte wird langsamer gesprochen als das Schwachbetonte oder das Unbetonte. Akzentsilben sind deutlich

länger als Silben ohne Akzent, letztere können manchmal fast bis zur Nichtverstehbarkeit zusammengedrängt werden (Hahn, Siebenhaar 2016).

DIE INTENSITÄT

Unter der **Intensität (Lautstärke)** versteht man die Intensität des akustischen Parameters (Steriopolo 2004: 239).

Wie laut oder wie leise eine Sprache klingt, wird je nach Herkunftskultur unterschiedlich bewertet. Man kann deshalb Deutschlernenden nicht sagen, ob das Deutsche laut oder leise gesprochen werden soll. Einige Ausgangskulturen empfinden die deutsche Sprechweise als viel zu laut, weil man in dieser Kommunikationskultur in der Regel leiser spricht. Sprechende mancher anderen Sprachen wiederum sprechen lauter als Sprechende im Deutschen und nehmen diese Fremdsprache dann als leiser wahr. Neben der Grundlautstärke ist auch die Dynamik, also die Lautstärkevariation, zu betrachten. Das Deutsche als akzentzählende Sprache hat große Unterschiede der Lautstärke im Sprechfluss. Die Akzentsilben sind deutlich lauter als die akzentlosen Silben. Der Sprechende wird Äußerungen, die er / sie für neu und wichtig hält, langsamer und lauter sprechen, als Nebensächliches (Barkowski et al. 2014: 148).

DIE KLANGFARBE

Das Timbre, der Stimmklang oder die Stimmfarbe, macht häufig neben der eigentlichen Wortbedeutung den Sinn des Gesagten aus. Zwischentöne, Untertöne und Ironie werden so transportiert und die Stimmung, die Gefühlswelt der Sprechenden angezeigt. Die Klangfarbe vermittelt ebenso Informationen über die Beziehung zwischen den Sprechenden (distanziert vs. kontaktorientiert).

Das Timbre ist sehr stark kulturell und sozial geprägt. Daher ist es sehr schwierig, den Eindruck verschiedener Stimmklänge zu beschreiben. Hier kann nur der Kontakt mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern in realen Kommunikationssituationen über Verstehen und Missverstehen der Stimmfarben helfen. Selbst Muttersprachlerinnen und Muttersprachler haben manchmal Probleme damit, den Klang der Stimme neben den Wortbedeutungen zu deuten (Barkowski et al. 2014: 149).

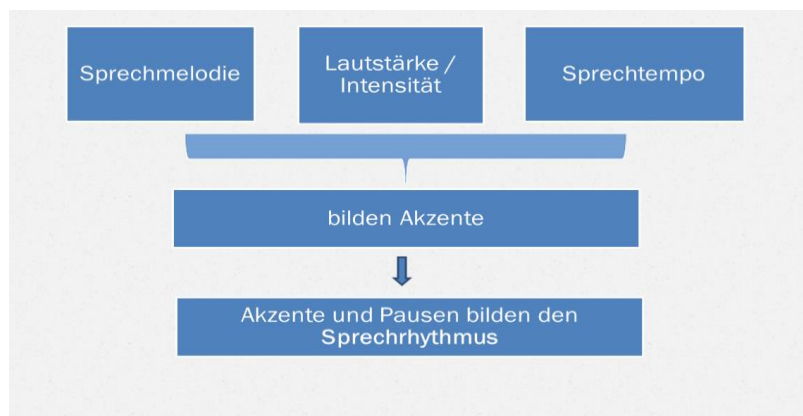
DER SPRECHRRHYTHMUS

Jede Sprache hat ihren eigenen Rhythmus oder ihre zeitliche Gliederung für die gesprochenen Äußerungen. Für den Sprechrhythmus der deutschen Sprache sind zwei Merkmale charakteristisch:

1. die Silben und Wörter werden fließend miteinander verbunden artikuliert, kleinere Pausen entstehen zwischen Satzgliedern, größere zwischen Sätzen;

2. die hauptbetonte Silbe einer Äußerung wird durch den Akzent deutlich hervorgehoben, akzentlose Silben können sehr schnell und reduziert gesprochen sein.

Zusammenfassend lässt sich Intonation als Komplexphänomen folgendermaßen darstellen: Die Hervorhebung in der Sprechmelodie, in der Lautstärke und im Sprechtempo bzw. Kombinationen aus diesen Unterschieden führen dazu, dass wir Silben als Akzentsilben wahrnehmen können. Durch das regelmäßige Vorkommen der Akzentsilben und Sprechpausen erhält die Rede einen besonderen Sprechrhythmus.



Die Beschäftigung mit der Intonation des Deutschen hat gezeigt, dass korrekte Aussprache auf der Ebene der Intonation eine wichtige Voraussetzung für das Verstehen und Verstandenwerden ist, dass es aber auch für das Sprechen auf Deutsch ebenso wichtig ist. Gerade über die Intonation transportieren die SprecherInnen des Deutschen Informationen, die Zuhörende verstehen sollten. Um darin besser zu werden, benötigt man möglichst viel Kontakt zu MuttersprachlerInnen des Deutschen.

LITERATUR:

1. Barkowski H. and P. Grommes et al. (2014) DLL 3: Deutsch als fremde Sprache. München: Klett.
2. Brinitzer, M., H.-J. Hantschel, S. Kroemer et al. (2018) DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
3. Bunk, G. J. S. (2014). Phonetik aktuell. Ismaning: Hueber Verlag.
4. Hahn, M. and B. Siebenhaar (2016). Sprechtempo und Reduktion im Deutschen (SpuRD). In: Jokisch, Oliver (Hg.): Elektronische Sprachsignalverarbeitung. Dresden: TUDpress: 198–205.
5. Steriopolo, E. (2004) Theoretische Grundlagen der deutschen Phonetik. Winnyzja: Nowa Knyha.

2.2 ФРАГМЕНТИ З МОНОГРАФІЙ, НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ

2.2.1 Монографія «Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у закладі вищої освіти та школі»: монографія / ред. кол.: О. М. Ігнатова, О. В. Жовнич. Вінниця : Друк плюс, 2024. 168 с. DOI: <https://doi.org/10.31652/81-1-168>

ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Дослідницька робота студентів є однією із складових академічної освіти, але переважно вона відбувається у позанавчальний час, і є відокремленою від самого процесу навчання. Останні роки свідчать про зростаючий інтерес до навчання, що орієнтується на дослідження (Forschendes Lernen). Однією з таких форм є зокрема реалізація дослідницького навчання у міжнародній навчальній програмі «DLL - Вчимося навчати німецької» для підготовки майбутніх вчителів німецької мови, що імплементується за підтримки Goethe-Institut у ВДПУ імені Михайла Коцюбинського [1, с. 153-164]. Дослідницьке та рефлексивне навчання у контексті програми DLL здійснюється через виконання практично-дослідницького проекту (ПДП) по закінченню курсу. Це власне експериментальне дослідження з метою апробації нових форм і методів роботи, вивчених під час занять та самостійного опрацювання матеріалу. Керуючись взаємодією спостереження і рефлексії над уроками інших вчителів і власним досвідом, визначаються можливі шляхи дій, які ведуть до конкретних питань. Відповіді на ці питання студенти знаходять під час такого міні-дослідницького проекту. Однак для студентів через брак досвіду викладання та необізнаність із самостійним дослідженням, виконання ПДП становить певні виклики. Як свідчить аналіз індивідуальних документацій, що є свого роду письмовими звітами про проведене дослідження, студенти тяжіють до дещо однобокого представлення результатів аналізу. Переважно вони фокусуються на детальному описі проведеного дослідження та описі отриманих за допомогою опитування кількісних даних. Натомість такі важливі аспекти рефлексії, як спостереження та власна оцінка результатів висвітлені побіжно. Також у переважній кількості документацій відсутні критичні зауваження та пропозиції щодо вдосконалення. Студенти не виявляють готовності глибоко рефлексувати над своєю роботою чи не вбачають необхідності в цьому. Ймовірно, ця особливість пов'язана із тенденцією студентів та молодих вчителів ідентифікувати з себе зі своїм дослідженням. Це може впливати на їхню здатність дещо дистанціюватися від нього і на готовність висловлювати критичні зауваження, особливо у документації, яка становить офіційний звіт про дослідження. Отримані попередні дані спонукають до більш ґрунтовного аналізу розвитку рефлексивних навичок студентів на достатньому за обсягом матеріалі та визначенні заходів, спрямованих на їхній розвиток.

ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА В НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У сучасних реаліях одним із ключових факторів, що визначають ефективність навчального процесу та розвиток освітньої системи в цілому, є лідерство в освіті. У контексті німецької педагогіки даний фактор набуває особливої актуальності, особливо враховуючи постійні зміни та виклики, що постають перед освітніми установами, саме тому основною метою освітнього лідерства є підвищення компетентності викладацького та адміністративного персоналу, забезпечення ефективної співпраці багатопрофесійних команд і впровадження інноваційних педагогічних методик. Проблема лідерства в німецькій педагогіці охоплює кілька важливих аспектів, зокрема впровадження цифрових технологій, інтеграцію мігрантів та багатомовність, а також інклюзивну освіту.

Однією з основних проблем є підготовка викладачів до роботи в умовах цифровізації та зміни освітнього середовища. Іншою важливою темою є розробка ефективних підходів до лідерства, які допомагають учасникам освітнього процесу впроваджувати нові педагогічні методики [3]. Пандемія COVID-19 відзначилася різким прискоренням цифровізації освіти не тільки в Німеччині, а й в усьому світі, при цьому було виявлено низку проблем, пов'язаних із підготовкою викладацького складу до роботи в нових умовах. Багато педагогів виявилися не готовими до переходу на дистанційне навчання через відсутність необхідних навичок та досвіду використання цифрових технологій. Найважливішими аспектами цієї проблеми стали недостатня технічна підготовка, відсутність необхідної інфраструктури та доступу до технологій, психологічна готовність та підтримка, а також необхідність розвитку нових педагогічних підходів [1, с. 943]. Заходи для вирішення цих проблем включають організацію професійного навчання та тренінгів, покращення технічної інфраструктури, надання психологічної підтримки та розробку нових педагогічних стратегій. Важливою є комплексна підтримка на різних рівнях, а також активна співпраця між усіма учасниками навчального процесу [1, с. 944]. Загалом розвиток ефективних підходів до лідерства в освітній сфері в Німеччині є важливим завданням, яке включає ряд ключових аспектів, таких як: координація багатопрофесійних команд, що передбачає взаємодію між фахівцями різних напрямків, забезпечує комплексний підхід до навчання та викладання через спільні зусилля експертів; підтримка педагогічних інновацій, що включає постійний професійний розвиток викладачів через навчальні курси та тренінги, спрямовані на впровадження нових методик навчання, які відповідають сучасним вимогам; розвиток лідерських навичок серед керівників закладів освіти, що включає спеціальні програми підготовки, де надається навчання управлінським, комунікативним, мотиваційним та стратегічним навичкам; забезпечення ефективної комунікації усіх учасників освітнього процесу, що передбачає прозорість у прийнятті рішень і відкриту комунікацію між усіма сторонами [2, с. 67].

Отже, проблема лідерства в німецькій педагогіці є ключовим фактором ефективності навчального процесу, який вимагає комплексного підходу та системних рішень. Ключові

аспекти включають координацію 5 команд, підтримку інновацій, розвиток лідерських навичок та ефективну комунікацію.

MODERN TENDENCIES OF CROSSCULTURAL COMMUNICATION DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

Crosscultural Communication is considered to be one of the most important components of education and culture in the twenty-first century. Our today's world is characterized as a single unified, interconnected and interdependent global system [1] and is often called VUCA-world. A. Nigora defines cross-cultural communication as "a field of study that looks at how people from differing cultural backgrounds communicate, in similar and different ways among themselves, and how they endeavor to communicate across cultures" and identifies the following key barriers for cross-cultural communication: ethnocentrism, stereotyping, psychological barriers, language barriers, geographical distance and conflicting values [2, p. 89-90]. Mari D. González separates the concepts "cross-cultural" and "intercultural". According to the author "cross-cultural means a comparison and contrast between two cultural groups" while "intercultural is what happens when the two (or more) culturally-different groups come together, interact and communicate" [3]. The Chinese scientist Sha Zhu identifies three affective barriers in intercultural communication: ethnocentrism, stereotyping prejudice and racism. Besides, Sha Zhu suggests the following strategies to improve the intercultural communication ability: More Learning of Target Culture; Cultivation of Empathy; Development of Independent Thinking; More Practice of Interaction [4, p. 1653-1654]. In our rapidly changing world continuing professional development plays an extremely important role, especially in the context of internationalization of education and crosscultural communication. Therefore Ukrainian scientists also pay much attention to the research of crosscultural communication in the context of lifelong learning. D. Matiiuk studies the peculiarities of lifelong learning development in German-speaking countries of the world, considers the tendencies of its development as a social and pedagogical problem, pays attention to the perspective directions that can be extrapolated in the Ukrainian education system [5, p. 30-31]. O. Ihnatova studies the European experience of intercultural communication in education and culture [6, p. 61-62], analyzes the role of blended learning in teacher training [7, p. 385-386]. So we can make a conclusion that crosscultural communication is becoming extremely important in the modern rapidly changing world and we should develop their readiness for continuing professional development and lifelong learning.

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗА КОРДОНОМ: ДОСВІД ФІНЛЯНДІЇ

Зростання усвідомленої потреби в медіаосвіті призвело до появи цілої галузі досліджень з великою кількістю науковців і публікацій. Крім того, цей процес сприяв узгодженим зусиллям політичних діячів по всьому світу, спрямованим на підвищення рівня медіаосвіти серед громадськості. Медіаосвіта у Фінляндії є актуальною, релевантною та високоякісною [1,4]. Фінська система освіти має довгу історію медіаосвіти, починаючи з 1960-х років. До медіаосвіти цю діяльність називали освітою в галузі масових комунікацій, комунікаційною освітою та аудіовізуальною освітою, але цілі та практичні дії багато в чому схожі [4, с. 21]. У країні медіаграмотність і медіаосвіта широко пропагуються в різних секторах. Національна політика медіаосвіти спрямовує розвиток і практику медіаосвіти по всій Фінляндії. Щоб доповнити цю політику, потрібні галузеві стратегії, такі як навчальні програми та бібліотечна політика. 2004 року, завдяки старанням державної освітньої політики, медіаосвіта була включена до Національного базового навчального плану Фінляндії.

Основи викладання та навчання про медіа та за допомогою медіа знаходимо в навчальній програмі [3, с. 146]. Фінський національний 39 базовий навчальний план для базової освіти 2014 року, який набув чинності у 2016 році, описує сім наскрізних компетентностей, деякі з яких включають елементи медіаосвіти [3, с. 147]. У зв'язку з програмою була визнана необхідність розширення медіаосвіти для охоплення нових цільових груп, таких як дорослі та групи з особливими потребами [4, с. 11]. З 2019 року медіаграмотності приділяється більше уваги, ніж раніше. Адже Директива 2018/1808/ЄС вперше на рівні Європейського Союзу встановлює зобов'язання для держав-членів щодо просування медіаграмотності [4, с. 9].

Ціннісні засади медіаосвіти обговорюються відкрито, і важливість цих цінностей визнається. Вона ґрунтується на свободі слова, переконань, вираження поглядів, думок і дій, а також сприяє просуванню прав людини та демократії. Свобода слова передбачає відповідальність і відповідальні дії, такі як повага до авторських прав, шанобливе ставлення до інших і протидія мові ненависті, спрямованій на обмеження свободи слова. Медіаосвіта підтримує право на приватність і захист приватного життя.

2.2.2 Фрагмент навчально-методичного посібника Поселецької К. А. «Країнознавство німецькомовних країн. Німеччина» для здобувачів СВО «бакалавр» за спеціальністю 014 Середня освіта, предметної спеціальності 014.02 Середня освіта. Німецька мова та зарубіжна література, спеціалізації 014.022 Німецька мова та зарубіжна література, додаткової спеціалізації 014.021 Англійська мова та зарубіжна література / Вінниця: ТВОРИ, 2025. 102 с.

Тема 1. Географічне положення та населення Німеччини

Німеччина – високорозвинута держава Західної Європи, входить до “Великої сімки” країн світу, є регіональним лідером в Європейському Союзі. Межує на півночі з Данією, на заході — з Нідерландами, Бельгією, Люксембургом та Францією, на півдні — зі Швейцарією, Австрією і Чехією, а на сході — з Польщею. На півночі омивається Балтійським та Північним морями.

Суспільно-географічне положення німеччини

Німеччина (Федеративна Республіка Німеччина, нім. Bundesrepublik Deutschland) – республіканська, демократична, федеральна держава у центральній Європі. Спільний кордон із Німеччиною мають такі держави: на півночі Данія (68 км), на заході — Нідерланди (577 км), Бельгія (167 км), Люксембург (138 км) та Франція (451 км), на півдні — Швейцарія (334 км), Австрія (784 км) та Чехія (646 км), на сході — Польща (456 км).

На півночі омивається Балтійським та Північним морями. До складу ФРН входять Східно-Фризькі і Північно-Фризькі острови, а також Гельголанд і Дюні в Північному морі, острів Фемарн у Балтійському морі. Найдовша відстань з півночі на південь - 876 км, з заходу на схід - 640 км. Крайніми географічними точками є: на півночі селище *Ліст на острові Сильт*, на сході – *саксонське село Дешка, баварський Оберстдорф* на півдні та *Сельфкант* (Північний Райн-Вестфалія) на заході.

Географічне розташування Німеччини у центральній частині Європи та наявність кордонів з багатьма країнами і виходу до Балтійського і Північного морів є сприятливим фактором для її сучасного економічного розвитку. Ця країна розташована на перетині сухопутних шляхів із заходу Європи до її східної частини, із країн Скандинавського півострова до країн Середземномор'я.

Тектоніка, рельєф

Тектоніка і рельєф. Різноманітність рельєфу відображає складність геологічної будови, багато в чому визначає різницю в ґрунтовому покриві, кліматі, формуванні річкової мережі.

На території Німеччини переважає рівнинний рельєф, понад 50 % території країни займають низовини.

Територія країни підвищується з півночі на південь і ділиться на **5 ландшафтних зон**: Північно-Німецька *низовина* з яскраво вираженими формами льодовикового рельєфу; *Середньонімецькі середньовисотні гори і височини* (Рейнські Сланцеві гори висотою до 880 м, Везерські гори, Тюрінгській Ліс, в центрі країни - масив Гарц, на сході - Рудні гори на кордоні з Чехією та Баварський Ліс); *Південно-західне Німецьке середньогір'я* (масиви Шварцвальд, Оденвальд, Шпессарт та ін); *південнонімецькі передальнійські плоскогір'я* (Швабсько-Баварське плато заввишки від 600 м на півночі до 300 м на півдні, Дунайська низовина); *Баварські Альпи* - передові хребти Східних Альп з широким розвитком льодовикових і карстових форм рельєфу. В межі Німеччини входять північні хребти Альп.

На заході переважають низькі хребти, складені пісковиками, але в Баварії, на південь від Мюнхена, представлені також Північні Вапнякові Альпи. Тут знаходиться найвища точка Німеччини - гора **Цугшпітце** (2962 м).

Північна частина ФРН знаходиться в межах Північно-Німецької низовини (протягається із заходу на схід майже на 600 км, ширина 200—300 км), де добре збереглися сліди зледеніння у вигляді моренних рівнин, зандрів, долин стоку льодовикових вод та інших форм льодовикового рельєфу. Береги Північного і Балтійського морів переважно низькі, плоскі, розчленовані бухтами й естуаріями. Вздовж узбережжя Північного моря простягається смуга ватів, зовнішньою межею яких служать **Східно-Фризькі і Північно-Фризькі острови**.

Горбкуваті передгір'я утворюють перехід до низького і середньовисотного рельєфу (600-1400 м). Орографічними об'єктами цієї частини Німеччини виступають **Рейнські Сланцеві гори**, висотою до 880 м, **Везерські гори**, пагорбка височина і низькогір'я Гессену, частина масиву Гарц, висотою до 1142 м, **гірські масиви Шварцвальд**, висотою до 1493 м, **Оденвальд**, **Шпессарт**, **Хардт** та інші. Вздовж кордону з Чехією піднімаються хребти Шумава (висотою до 1456 м) і Чеський Ліс; на захід від них - середньогірські масиви - Баварський Ліс, Фіхтель і Швабо-Франконська куестова область з численними проявами карсту.

Рельєф усієї середньої частини країни відрізняється мозаїчністю. Вирівняні поверхні на вершинах гір різко контрастують з крутими стрімчастими схилами. Гірські масиви мають платоподібні поверхні, піднімаючись від сусідніх рівнин ступенями до висот близько 1000 м. Хоча місцями виділяються більш високі вершини, наприклад гора **Фельдберг в Шварцвальді висотою 1493 м**. Вершинні поверхні глибоко прорізані заліснені долинами з крутими схилами.

Гідрографія

У ФРН – густа розгалужена мережа повноводних річок, що належать головним чином до басейну Північного моря. Розрізняють шість найбільших річкових водозбірних басейнів країни: Рейну, Дунаю, Ельби, Одери, Везеру і Емсу. П'ять з цих річок стікають до Північного та Балтійського морів, одна (Дунай) впадає в Чорне море. **Річка Рейн** - найбільша річка Німеччини – бере початок у верхівях Альп і має довжину **865 кілометрів** (являючись на деяких ділянках кордоном країни), протікає на південному заході і заході країни. Її основні притоки - Неккар, Майн, Мозель і Рур.

Річка **Дунай** протікає на півдні країни (довжина його на території Німеччини 647 кілометрів) переважно у гірській місцевості і доходить до кордону з Австрією. У Східній Німеччині тече ріка **Ельба**, довжиною 725 кілометрів. Річка **Одер** виступає в якості кордону з Польщею.

Водозбірний басейн ріки **Везер** цілком лежить в Німеччині: річка протікає центральними районами країни й впадає в Північне море. Довжина Везера 740 км. Річка **Емс**, довжиною 370 км, тече на крайньому північному заході країни.

Природні озера країни — переважно льодовикового походження. Тому найбільше великих озер в Альпах і в Мекленбурзі.

Найбільше озеро, що повністю лежить на німецькій території — озеро **Мюрітц**, складова частина Мекленбурського озерного краю. Загалом найбільшим озером вважається озеро **Констанц (Боденське)**, що на кордоні з Австрією і Швейцарією, яке розмежовано між ними на німецьку частину 305,75 км², швейцарську — 171,63 км² і австрійську — 58,62 км². До інших озер льодовикового походження відносяться Хім, Штарнбергер-Зе, Аммер.

Скупчення озер спостерігаються також на північному сході, на прибалтійських землях. Також в Німеччині зустрічаються рукотворні озера, створені внаслідок діяльності людини. Загалом в Німеччині близько 4000 озер.

Населення Німеччини: система розселення, урбанізація, міграції, трудові ресурси

Система розселення. На відміну від моноцентричних країн Європи, у Німеччині відсутній єдиний центр розселення. Західна частина країни знаходиться у самому ядрі західноєвропейської системи розселення – елементами її осі є такі агломерації Німеччини, як **Рейнсько-Рурська, Франкфуртська, Рейнсько-Неккарська, Саарська**. Ця вісь тягнеться вздовж долини Рейну з півночі на південь – від кордону з Нідерландами та Люксембургом до Альп. Інша важлива вісь розселення починається в районі конурбації Рейн - Рур і тягнеться від неї на схід по північному краю середньовисотних герцинських гір Центральної Німеччини на їх стику з Північно-німецькою низовиною, через Ганновер, Брауншвайг і Магдебург, і далі з відгалуженням на південь, до індустріального району Галле - Лейпциг - Хемніц - Дрезден. Окремими розселенськими ядрами, ізольованими від зазначених агломеративних осей, є Берлін на північному сході, Гамбург та Бремен на півночі, Мюнхен на півдні.

Урбанізація

87% населення Німеччини проживає в містах і прилеглих до них урбанізованих районах. Високий ступінь політичної децентралізації країни в минулому призвела до того, що в Німеччині утворилося велике число міст. Деякі з них колись були столицями самостійних держав (німецьких князівств), інші виникли як торгові центри і приносили чималий дохід в казну місцевих володарів. Сучасна, тобто фабрично-заводська індустрія почала відігравати помітну роль в урбанізаційних процесах лише після початку будівництва залізниць.

Ще одним чинником зростання західнонімецьких міст стало розширення мережі університетів.

Берлін, з населенням близько 3,5 млн. чоловік (всього ж у межах зони маятникових міграцій Берлінської агломерації проживає понад 5 млн. осіб), є найбільшим містом країни. Головна вісь розселення в південній Німеччині включає 4 великі міські агломерації, з чисельністю населення від 1 млн. до 2,5 млн. чоловік кожна. Франкфурт, фінансова столиця Німеччини, є

центром третьою за кількістю мешканців міської агломерації країни, що знаходиться в низов'ях Майна, в районі його впадання в Рейн. Інший міський ареал, розташований при злитті Рейну і Неккара, включає такі міста, як Мангейм, найбільший в країні центр хімічної промисловості Людвігсгафен і старий університетський місто Гейдельберг. Штутгарт, столиця процвітаючої землі Баден-Вюртемберг, домінує ще в однієї міської агломерації в долині Неккара. Далі на південний схід розташований Мюнхен, третє за чисельністю населення місто Німеччини і столиця Баварії. Поза головною смугою розселення важливими міськими ареалами є агломерації навколо Гамбурга - портового міста, другого в країні за кількістю мешканців після Берліна, Бремена - ще одного портового міста, Ганновера, столиці землі Нижня Саксонія, Нюрнберга, що залишив яскравий слід в історії Німеччини і зберіг численні пам'ятники Середньовіччя, а також конурбація Саарланд.

Населення найбільших міст Німеччини: Берлін — 3,5 млн.осіб, Гамбург — 1,6 млн., Мюнхен — 1,2 млн., Кельн — 1020 тис., Франкфурт на Майні — 675 тис., Ессен — 623 тис., Дортмунд — 584 тис., Дюссельдорф — 563 тис., Штутгарт — 552 тис., Бремен — 548 тис.осіб. У країні налічується 15 великих міст з населенням понад 500 тисяч чоловік.

2.2.3 Фрагмент навчально-методичного посібнику з навчальної дисципліни "Теоретична фонетика сучасної німецької стандартної мови" для здобувачів освітньо-професійної програми Середня освіта (Мови і літератури (німецька, англійська)) ступеню вищої освіти бакалавра за спеціальністю 014 Середня освіта, предметною спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова і література), спеціалізацією 014.022 Німецька мова і література, додатковою спеціалізацією 014.021 Англійська мова і література / Укладач Сольська Т.М. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2022. 141 с.

4.4 PROBLEME MIT BESTIMMUNG DES PHONEMATISCHEN STATUS EINIGER KONSONANTEN IM DEUTSCHEN

Die Affrikaten weisen einen Doppelcharakter auf: Sie sehen einerseits wie eine Lautsequenz aus, scheinen sich andererseits wie eine Einheit zu verhalten. Sie bestehen immer aus einer Verschlussphase mit einer Öffnung zu einem Frikativ und heißen Affrikaten.

Affrikaten:

[pf] *Pfad, Kopf*

[ts] *Zahn, Netz*

[tʃ] *Tschüss, Rutsch*

Wie die angeführten Beispiele in zeigen, kommen die Affrikaten am Wortanfang und auch am Wortende vor. Genau das ist auch schon ein Grund, sie als nichtzerlegbare Einheiten zu

behandeln. Daher besitzen Affrikaten einen besonderen Status und sollten jeweils als Phoneme gezählt werden, [pf] ist danach ein einzelnes Phonem des Deutschen genau wie die Einzellaute [p] oder [f].

Die Frikative Ich- und Ach-Laut. Betrachten wir die stimmlosen Frikative [ç] und [x], die in der Konsonantentabelle als Phoneme aufgeführt wurden. Die beiden Phoneme unterscheiden sich voneinander durch ihre Artikulationsstelle: der Ich-Laut [ç] ist palatal, der Ach-Laut [x] ist velar.

Im Folgenden sind einige Wörter mit [ç] beziehungsweise [x] zusammengestellt. Es zeigt sich hier, dass dem Laut [x] immer ein bestimmter Vokal vorangeht, und zwar einer der zentralen oder der hinteren Reihe [u:, ʊ, o:, ɔ, a:, a], während [ç] niemals nach diesen Vokalen vorkommt, sondern nach vorderem Vokal oder nach Konsonant. Es gibt außerdem Lehnwörter wie <Chemie> [çemi:] und <China> [çi:na], in denen das palatale [ç] initial vorkommt.

Nach vorderem Vokal:

Bücher [by:çɐ]

möchte [mœçtə]

nach hinterem oder zentralem Vokal:

Buch [bu:x]

hoch [ho:x]

flach [flax]

nach Nasalen, Lateral und im Suffix -chen

manch [manç]

durch [dʊɾç]

solch [zɔlç]

Milch [mɪlç]

München [mynçən]

R. Wiese zufolge handelt es sich im Fall von [ç] und [x] um zwei Allophone eines einzigen Phonems, da der zweite Laut ausschließlich nach nicht-vorderen Vokalen vorkommt. In diesem Kontext kommt [ç] nicht vor, stattdessen aber in allen anderen Positionen. Diese Verteilung von Lauten wird komplementäre Verteilung genannt: Ein Laut erscheint in einem bestimmten Kontext, ein anderer (verwandter) Laut erscheint in diesem Kontext niemals, dafür in anderen Kontexten, möglicherweise in allen anderen (Wiese 2011: 54).

Das Phonem /ʁ/ und das vokalische [ɐ].

Konsonantisches /ʁ/ und vokalisches [ɐ]

Lehrer [le:rɐ] Lehrerin [le:rəʁɪn]

Meer [me:ɐ] Meere [me:ɐə]

Autor [autoɐ] Autoren [auto:ɐən]

Die beiden Laute – konsonantisches /ɤ/ und vokalisches [ɐ] – befinden sich in einer besonderen komplementären Verteilung: am Ende der Silbe findet sich das vokalische [ɐ], am Anfang der Silbe vor Vokal tritt das konsonantische /ɤ/ auf.

Es ist bemerkenswert, dass diese beiden Laute den verschiedenen grundlegenden Klassen der Vokale und der Konsonanten angehören. Damit sind aber [ɤ] und [ɐ] nicht mehr zwei Phoneme, sondern zwei Allophone eines einzigen Phonems /ɤ/ in komplementärer Verteilung. Das Verhältnis zwischen den beiden Allophonen sollte wohl so analysiert werden, dass das Phonem /ɤ/ zu einem [ɐ] vokalisiert wird, wenn es am Ende der Silbe erscheint.

Der Glottisverschlusslaut ist in den deutschen Wörtern wie <aus> [ʔaus], <Otto> [ʔoto] oder <Poet> [poʔe:t] zu finden. Als Phonem wurde dieser Konsonant in der Aufzählung nicht erwähnt. Tatsächlich gilt er als ein Laut, dessen Vorkommen vorhersagbar ist (im Deutschen!). Die Tatsache, dass der Konsonant [ʔ] im Deutschen kein Phonem ist, weil er keine bedeutungsunterscheidende Funktion besitzt, ist ein Grund dafür, dass sich Sprecher seiner Existenz meistens nicht bewusst sind. Vielleicht aus dem gleichen Grund kommt er in der Orthographie nicht vor - [ʔ] wird nie verschriftet (Wiese 2011: 57).

Nachdem wir eben das Vokal- und Konsonantensystem des Deutschen behandelt haben, könnten wir nun zusammenfassen: Was ist im Klang und in der Artikulation typisch für das Deutsche? Was ist so charakteristisch, dass es für fast alle Deutschlernenden eine Herausforderung darstellt – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß?

4.5 WAS IST TYPISCH FÜR DIE ZIELSPRACHE DEUTSCH?

Typisch für das Deutsche ist die starke Trennung der Wörter, in anderen Sprachen werden die einzelnen Wörter miteinander verbunden. Phänomene, die das begünstigen, sind der Glottisverschlusslaut und die Auslautverhärtung.

Beim Glottisverschlusslaut schließen die Stimmlippen einen Moment und erzeugen so ein leichtes „Knachgeräusch“. Der Glottisverschlusslaut ist sehr charakteristisch für die deutsche Sprache, er tritt vor Vokalen auf, wenn diese einzeln ausgesprochen werden oder am Silbenanfang stehen.

Bei der Auslautverhärtung wird das Ende einer Silbe hart bzw. stimmlos – ein geschriebenes „b“, „d“, „g“ wird zu einem gesprochenen „p“, „t“, „k“, ebenso wie am Ende einer Silbe nur das stimmlose „s“ vorkommt.

Deutsch hat überwiegend eine progressive Assimilation, das bedeutet, dass in der Koartikulation der vorangehende Laut den nachfolgenden beeinflusst: In „das sagt“ folgt auf ein stimmloses ein stimmhaftes „s“, gesprochen wird meistens nur das stimmlose. Die meisten Deutschlernenden mit slawischer Muttersprache würden es aber genau umgekehrt realisieren, sie würden nur ein stimmhaftes „s“ sprechen, weil in diesen Sprachen die Assimilation regressiv ist, also der nachfolgende den vorhergehenden Laut beeinflusst (Brinitzer 2018: 88).

Außerdem spielen im Deutschen die langen und kurzen Vokale eine wichtige Rolle, da diese Unterscheidung der Vokale nach der Dauer nicht in allen Sprachen zu finden ist.

2.3 ФРАГМЕНТИ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Навчальна рамкова програма з методики навчання іноземних мов

(фрагмент, повна версія за покликанням: <https://surl.li/ubphik>)

Навчальна рамкова програма з методики навчання іноземних мов для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта, предметною спеціальністю 014.02 Середня освіта. Німецька мова та зарубіжна література, спеціалізацією 014.022 Німецька мова та зарубіжна література, додаткової спеціалізації 014.021 Англійська мова та зарубіжна література.

Розробники: доц. Вишивана Н.В., доц. Сольська Т.М.

Програма побудована на основі серії навчальних матеріалів «DLL: Вчимося навчати німецькій» та ґрунтується на Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, а також відповідає українському професійному стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024).

Програма укладена з урахуванням компетентнісного підходу до організації навчання та поєднує традиційні мовні навички з практично орієнтованими вміннями, що дозволяє здобувачам вищої освіти інтегрувати знання у реальні життєві ситуації. Її адаптованість дозволяє налаштовувати програму відповідно до локальних умов та специфіки освітнього процесу.

Ключовою особливістю є змішане навчання (blended learning), яке поєднує онлайн-навчання на спеціальній платформі з традиційними аудиторними заняттями. Це дає можливість активно залучати здобувачів вищої освіти до інтерактивної роботи, співпраці в групах, презентацій та обговорень.

Програма акцентує увагу на комунікативно-діяльнісному підході, розвитку автономного навчання та міжкультурної компетенції, що сприяє формуванню вміння ефективно діяти в різних міжкультурних контекстах.

Завдяки орієнтації на компетентнісне навчання та принципу «learning by doing», здобувачі вищої освіти здобувають практичні навички через реальні завдання, що сприяє їхній готовності до самостійної роботи та професійної діяльності в умовах глобалізації та міжкультурної взаємодії.

CURRICULUM Grobplanung für METHODIK-DIDAKTIK (angelehnt an dll)

**an der Staatlichen pädagogischen
Mychajlo-Kozjubynskyj-Universität Winnyzja**

Einheit 6 Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung

Kapitel 1 Einflussfaktoren auf Unterricht

In diesem Kapitel lernen die Studierenden:

- die Bedeutung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen in Bezug auf den eigenen Unterricht einschätzen
- Kann-Beschreibungen als Instrument der Charakterisierung fremdsprachlicher Kompetenzen und als Basis zur Formulierung von Lern- und Prüfungszielen
- Konzepte wie Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Standardorientierung, Curriculum/Lehrplan und weitere verwandte Begriffe genauer kennen lernen und für den zukünftigen Unterricht beziehen
- Verbindungen zwischen den in der Einheit behandelten Konzepten und den vorhandenen Konzepten in der Ukraine herstellen

Insgesamt: 50 Stunden

Präsenz: 15 Stunden

Online und Eigenarbeit: 35 Stunden

Kapitel 1. Einflussfaktor en auf den Unterricht	Lernziele und Lerninhalte/Online- Aufgaben	Form	Aktivitäten der Studierenden und Sozialform	Lehreraktivitäten	Zeit	Materialien/ Medien/Technik	Methodische und didaktische Hinweise und Verzahnung
1.1 Können, Wollen, Sollen: Vorüberlegung en	Die Studierenden wissen, was es bedeutet, etwas in einer Sprache tun zu können; können die sprachlichen Leistungen von Lernenden beschreiben						
	Aufgabe 1	Online	Die Studierenden denken an eine andere Sprache als Deutsch und notieren, in welchen Situationen sie in dieser Sprache handeln können	KL kommentiert die Beiträge und regt die Studierenden zum gegenseitigen Austausch	10 Min.	Online-Plattform Technische Hilfe: Datenbank	
	Aufgabe 2	Online	Die Studierenden sehen sich das Interview mit zwei Teilnehmerinnen und beurteilen die sprachliche Leistung der Sprecherinnen		10 Min.	Online-Plattform Technische Hilfe: Wiki Videomitschnitt	
	Aufgabe 3	Online	Die Studierenden a)vergleichen die Sprecherinnen in Bezug auf ihre sprachlichen Leistungen und begründen ihr Urteil; b)Tauschen sich mit anderen KollegInnen aus		15 Min.	Online-Plattform Technische Hilfe: Forum	
1.2 Der	Die Studierenden können						

Gemeinsame europäische Referenzrahmen	beurteilen, inwieweit sie schon über wichtige Aspekte des GER informiert sind und was sie noch weiter vertiefen sollten; einschätzen, welche Bedeutung der GER für ihren gegenwärtigen und zukünftigen Unterricht hat						
	Aufgabe 4	Online	Die Studierenden beantworten die Fragen, wodurch es klar wird, ob sie mit dem GER vertraut sind.		15 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Abfrage	Durch diese Aufgabe werden die Studierenden für wichtige Rolle des GER bei der Unterrichtsplanung sensibilisiert
	Aufgabe 5	Online	Die Studierenden lesen die Kompetenzbeschreibungen aus dem GER und ergänzen die Tabelle mit den wesentlichsten Beschreibungsmerkmalen	KL gibt bei Bedarf Rückmeldung	20 Min.	Online-Plattform Technische Hilfe: Datenbank	Die Studierenden bekommen den ersten Einblick in den GER. Durch das Selbststudium der einschlägigen Literatur werden die Kenntnisse vertieft und im Präsenzunterricht aufgegriffen
	GER: Konzeption, Ziele und Vorteile	Präsenz	Die Studierenden lesen über Vorteile und Ziele des GER nach und formulieren die Konsequenzen für ihren Unterricht.	Der KL steuert die Diskussion	40 Min	GER für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen (Buch) http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/	<u>Zusatzaufgabe</u>

	GER: Niveaustufen und Kompetenzbeschreibungen	Präsenz	Die Studierenden analysieren die Kompetenzbeschreibungen, ordnen sie den Niveaustufen zu, lernen Anforderungen zu ausgewählten Niveaustufen anhand von Profile Deutsch kennen.	KL stellt Lernmaterialien zur Verfügung und moderiert die Diskussion	40 Min.	GER Arbeitsblätter Profile Deutsch	<u>Zusatzaufgabe</u>
	Aufgabe 6	Online	Die Studierenden beantworten die Fragen zu den Situationen/ Lebensbereichen/Themen, in denen sie am häufigsten sprachlich handeln müssen		15 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Befragung	Durch die Aufgabe werden die Studierenden für die Begriffe „Fertigkeiten/Kompetenzen“ und deren Typologie sensibilisiert
	Aufgabe 7	Online	Die Studierenden ordnen Beispiele deklarativem Wissen, prozeduralen Fertigkeiten oder persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen zu		10 Min.	Online-Plattform Technische Hilfe: Test	
	Aufgabe 8	Online	Die Studierenden ordnen die sprachlichen Aktivitäten den Beschreibungen zu (Produktion/Rezeption/Interaktion, mündlich/schriftlich etc.)		10 Min.	Online-Plattform Technische Hilfe: Test	
	Aufgabe 9	Online	Die Studierenden bewerten die Aussagen über den Stellenwert der Grammatik mit Blick auf den GER		15 Min.	Online-Plattform Technische Hilfe: Test	
	<u>Präsentationen weiterer Aspekte des GER:</u>	Präsenz	Die Studierenden erarbeiten weitere Aspekte/ Inhalte des	Die LK hilft bei Bedarf in der	80 Min.	GER: http://goethe.de/Z/	<u>Zusatzaufgabe:</u> Vertiefung der Kenntnisse

	- Beschreibung von 3 Bewertungsskalen; - Beschreibung des Kontextes der Sprachverwendung in Form von Lebensbereichen/Situationen; - Beschreibung lexikalischer, grammatischer, semantischer, pragmatischer etc. Kompetenzen - Rolle kommunikativer Aufgaben in einem Handlungs- und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht - Beurteilen und Bewerten		GER in Kleingruppen (nach der Wahl) und präsentieren die Ergebnisse im Präsenzunterricht	Vorbereitungsphase und moderiert die Präsentation		50/commeuro/i7.htm	üben den GER
	Aufgabe 10	Präsenz	Die Studierenden tauschen sich mit KollegInnen über den Einfluss des GER aus		40 Min.		
	Aufgabe 10	Online	Die Studierenden fassen die Ergebnisse der Diskussionen und der Arbeit an Inhalten des GER im Portfolio zusammen		25 Min	Online-Plattform Portfolio	
1.3 Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weitere	Die Studierenden kennen - das Konzept von didaktisch-methodischen Prinzipien als Grundlage für methodische						

Prinzipien	Entscheidungen - verschiedene methodisch-didaktische Prinzipien wie z.B. Handlungs- und Kompetenzorientierung						
	Aufgabe 11	Online	Die Studierenden begründen, inwieweit man die beschriebenen Unterrichtssituationen als handlungsorientiert bezeichnen kann und kommentieren einander gegenseitig		25 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Datenbank	
	Handlungs- und Kompetenzorientierung und weitere Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts	Präsenz	Die Studierenden setzen sich gründlich mit den wichtigsten Prinzipien auseinander: - ordnen die Beschreibungen den Prinzipien zu - bestimmen die Indikatoren für diese Prinzipien - analysieren Situationen (wie in Aufgabe 11), führen eigene Beispiele an; - überprüfen DaF-Lehrwerke, wie diese Prinzipien dort gehalten werden	Stellt die Materialien zur Verfügung, hilft bei Bedarf	80 Min	- Arbeitsblätter mit Beschreibungen von Prinzipien - Beschreibungen von Unterrichtssituationen - aktuelle Lehrwerke	<u>Zusatzaufgabe</u>
	Aufgabe 12	Online	Die Studierenden wählen zwei Prinzipien aus und erstellen zu jedem ein Assoziogramm		20 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Mindmap	Reflexionsaufgabe nach dem Präsenzunterricht
	Aufgabe 13	Online	Die Studierenden beschreiben ihre Erkenntnisse über methodisch-didaktische	KL gibt Rückmeldung	10 Min	Online-Plattform Portfolio	

			Prinzipien				
1.4 Kann-Beschreibungen	Die Studierenden - kennen das Konzept der Kann-Beschreibung; - können die Kann-Beschreibungen selbst formulieren und im Unterricht damit arbeiten;						
	Aufgabe 14	Online	Die Studierenden bestimmen, ob die aufgelisteten Lernziele handlungs- und kompetenzorientiert sind und begründen das.	KL gibt bei Bedarf Rückmeldung	25 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Datenbank	
	Aufgabe 15	Online	Die Studierenden unterscheiden die Kompetenzbeschreibungen in der schriftlichen Produktion		10 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Test	
	Aufgabe 16	Online	Die Studierenden überprüfen ihr Lehrwerk, ob es da ausformulierte Lernziele gibt und geben einige Beispiele		15 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Datenbank	
	Lernziele und Kann-Formulierungen	Präsenz GA PA	Die Studierenden suchen in den DaF-Lehrwerken die Lernziele in der Form von Kann-Beschreibungen und sprachliche Mittel dafür auf sowie die Möglichkeit der Überprüfbarkeit der Lernziele; Vergleichen verschiedene Lehrwerke (sie beschränken	KL stellt das notwendige Materialien zur Verfügung, unterstützt PA oder GA und anschließenden Meinungsaustausch	40 Min	Lehrwerke Profile Deutsch	<u>Zusatzaufgabe:</u> Vertiefung der Inhalte von Aufgabe 16

			3 Situationen, in denen die erreichten Kompetenzen (s. Aufgabe 20) nützlich sind	den Tutor		Technische Hilfe: Aufgabe	
1.5 Standards beim Lehren und Lernen von Sprachen	Die Studierenden – wissen, was Standards im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bedeuten; – können erkennen, welche Auswirkungen die Diskussion zu Standards in Bezug auf ihren Unterricht hat; – können beurteilen, ob die gesetzten Standards für ihren Kontext sinnvoll sind						
	Aufgabe 22	Online	Die Studierenden notieren, in welcher Bedeutung Sie den Begriff Standard schon gehört haben		20 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Glossar	
	Aufgabe 23	Online	Die Studierenden vergleichen ihre Vermutungen mit dem Zitat aus KMK		5 Min	Online-Plattform	Zusätzlich: Eintrag in „Diskussionen zu den Aufgaben“ veröffentlichen
	Aufgabe 24	Online	Die Studierenden beantworten die Fragen zu einem Zitat aus den Bildungsstandards der KMK	Rückmeldung durch den Tutor, Vergleich mit dem Lösungsschlüssel	10 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Aufgabe	
	Aufgabe 25	Online	Die Studierenden recherchieren übers Internet über die Situation mit Standards in der Ukraine,	Tutor verfolgt die Einträge	20 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Portfolio	Tutor stellt die Sammeldatei für die Standards zusammen und veröffentlicht sie im Forum

			notieren die gefundenen Quellen.				<u>Zusätzlich:</u> Meinungsaustausch im Forum initiieren
	Aufgabe 26	Online	Die Studierenden 1) äußern und begründen ihre Meinung zu ergebnisorientierten Kompetenzstandards 2) tauschen sich mit Kollegen aus	Tutor gibt bei Bedarf Rückmeldung	15 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Datenbank	
1.6 Curriculum und verwandte Konzepte	Die Studierenden – kennen neuere Entwicklungen in der Diskussion zu Curricula (auch in der Ukraine); – können beurteilen, wie externe Vorgaben umzusetzen sind und welche Handlungsspielräume sie dabei haben						
	Aufgabe 27	Online	Die Studierenden erstellen ein Assoziogramm zu „Curriculum“		15 Min	Online-Plattform Technische Hilfe: Mindmap	
	Aufgabe 28	Präsenz	Die Studierenden analysieren die Curricula in KG, entdecken die wichtigsten Merkmale für die Erstellung von Lehrplänen und präsentieren die Ergebnisse im Plenum/in Wirbelgruppen	KL stellt auch Uni-Curricula zur Verfügung, hilft bei Bedarf	80 Min.	Aktuelle Lehrpläne/Curricula, Plakate	<u>Verzahnung:</u> zu Hause recherchieren die S. zu Curricula/Lehrplänen in der Ukraine
	Aufgabe 29	Präsenz	– Die Studierenden	KL hilft bei Bedarf	80 Min	Aktuelle	

