



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 35 – Februar 2021
HAMBURG

Impact Free

Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften- oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte. Es handelt sich um eine Publikationsmöglichkeit für freie Wissenschaftler, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautoren können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

Und was soll das?

Impact Free ist ein persönliches Experiment. Es kann sein, dass ich hier nur wenige Texte veröffentliche, es kann sein, dass es mehr werden; und **vielleicht mag sich auch jemand mit dem einen oder anderen Text anschließen**. Es würde mich freuen.

Ich möchte hier Gedanken, die mir wichtig erscheinen, in Textform öffentlich machen: Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als für Blog-Posts eignen, Gedanken, die ich nicht anpassen möchte an Anforderungen von Gutachtern und Herausgebern – in einer Textform, bei der ich kein Corporate Design und keine sonstigen Formal-Vorgaben (Genderschreibweise, Textlänge) beachten muss. **Einfach frei schreiben** – und das auch noch, ohne an irgendeinen Impact zu denken!

Kontaktdaten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann
Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com
gabi.reinmann@uni-hamburg.de
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>
<http://gabi-reinmann.de/>

HYBRIDE LEHRE – EIN BEGRIFF UND SEINE ZUKUNFT FÜR FORSCHUNG UND PRAXIS

GABI REINMANN

Problemstellung

Die Corona-Pandemie hat Lehre und Studium an Hochschulen auf den Kopf gestellt: Im Sommersemester mussten alle Lehrenden ihre Präsenzlehre auf digitale Lehrangebote umstellen und ohne physischen Kontakt auskommen. Im Laufe des Sommers 2020 stiegen die Hoffnungen, im darauffolgenden Wintersemester zumindest teilweise in die Präsenzlehre zurückkehren zu können: Viele Hochschulen machten sich daran, Präsenzlehre und digitale Lehre kombiniert zu planen, wofür sich schnell der Begriff der hybriden Lehre oder Hybrid-Lehre verbreitet hat. Die zweite Pandemie-Welle im Herbst 2020 hat diese Pläne wieder zunichte gemacht. Für den Verlauf des Jahres 2021 erwartet kaum jemand ein schnelles Ende der Pandemie, wohl aber ein Abflauen und eine vermutliche gestufte Rückkehr zur Präsenzlehre. National wie international gehen allerdings inzwischen viele davon aus, dass die Lehre in physischer Präsenz (was mit „Präsenzlehre“ meist gemeint ist) auch langfristig mit digitalen Lehr-Lernoptionen verbunden sein wird (vgl. Peters et al., 2020; Reinmann et al., 2020). Der Grundgedanke einer hybriden Lehre dürfte daher ein grundsätzliches Leitprinzip in der Gestaltung von Hochschullehre werden. Umso problematischer ist es, dass der Begriff derzeit im deutschen wie englischen Sprachraum unterschiedlich aufgefasst und genutzt wird. Das ist nicht nur für die Hochschulbildungsforschung ein Hindernis, sondern auch für die Kommunikation in der Praxis von Studium und Lehre. Da der Begriff der hybriden Lehre (oder Hybrid-Lehre) in der aktuellen Bildungspraxis an Hochschulen einen hohen Stellenwert hat, kann man ihn nicht ignorieren. Gleichzeitig sollten aber Unterschiede im Verständnis und in der Verwendung des Begriffs deutlich gemacht und

kurzfristig mindestens an der je eigenen Hochschule eine gemeinsame Kommunikationsgrundlage geschaffen werden. Mittelfristig ist an einem generischen Begriffssystem rund um die Veränderung von Studium und Lehre im Zuge der Digitalisierung zu arbeiten, die uns auch in der Hochschulbildungsforschung in die Lage versetzt, weitere Entwicklungen aufzunehmen und mitzugestalten, ohne in kurzen Abständen neue Begriffe (er-)finden zu müssen.

Hybride Lehre im aktuellen Sprachgebrauch deutscher Hochschulen

Begriffsverständnisse

Weitgehend einig ist man sich darin, dass hybride Lehre (ähnlich wie Blended Learning) auf eine Mischung verweist (hybrid = blended = gemischt), ohne dass es aber einen klaren Konsens in der Definition gäbe. Ein paar Beispiele, was man dazu auf den Webseiten deutscher Hochschulen lesen kann, verdeutlichen das:

- Am Karlsruher Institut für Technologie wird hybride Lehre so beschrieben, dass präsenz Formen der Teilnahme an einer Veranstaltung mit einer Online-Teilnahme kombiniert werden, während beim Blended Learning alle im Wechsel online oder präsent sind¹.
- An der Universität Mainz versteht man unter hybriden Veranstaltungen solche, die rein digitale Angebote mit einzelnen Präsenzterminen verbinden².
- An der Universität Bremen heißt es, dass hybride Lehrformate als Setting definiert sind, bei dem einem Teil der Veranstaltungsteilnehmenden alternativ zu den Präsenzterminen synchron oder asynchron eine Online-Teilnahme ermöglicht wird³.
- An der Universität Konstanz werden hybride Lehr-Lernszenarien ebenfalls so verstanden, dass sie gleichzeitig in Präsenz für eine Studierendengruppe und online für eine andere Gruppe angeboten werden; Hybrid-Lehre sei ein spezieller Fall von Blended Learning⁴.
- Auch an der Technischen Universität München bedeutet hybride Lehre, dass Lehre zeitgleich online und präsent stattfindet, bei Blended Lehre aber ein Teil einer Veranstaltung online, ein anderer in Präsenz erfolgt⁵.

¹ <https://www.zml.kit.edu/hybrid-blended-learning-infos.php>

² <https://lehre.uni-mainz.de/hybrid/>

³ <https://www.uni-bremen.de/zmm/lehre-digital/hybride-lehre/hybride-lehrformate>

⁴ https://www.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/112658/0/100aa842431d7a8be08eccc02bb1f5e483bd8af3/Survival_Guide.pdf

⁵ https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Aktuelles/prolehre-online-lehrstrategien_v3.3.pdf

Die Beispiele zeigen: Einerseits wird der Begriff Hybrid-Lehre oder hybride Lehre nicht überall mit der gleichen Bedeutung verwendet und teils dem länger etablierten Begriff des Blended Learning explizit gegenübergestellt oder diesem untergeordnet. Andererseits wird die Tendenz sichtbar, hybride Lehre als *zeitgleiches* Angebot von Online- und Präsenz-Teilnahme an Veranstaltungen zu verstehen, wobei dann mit Präsenz stets die physische Präsenz gemeint ist. Das ist wichtig hervorzuheben, weil vielerorts auch von virtueller oder digitaler Präsenz die Rede ist (Stanisavljevic & Tresp, 2021), mit der man in der Regel das Zusammenreffen in Videokonferenzen meint.

Ordnungsvorschläge

Die exemplarisch ausgewählten fünf Hochschulen mit ihren Verwendungsweisen des Begriffs hybride Lehre sind auch vor dem Hintergrund der Frage interessant, welche weiteren Empfehlungen sie den Lehrenden unterbreiten, hybride Lehre umzusetzen bzw. zu organisieren:

Das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) schlägt im Zusammenhang mit hybrider Lehre vor, die Dimensionen Ort, Medium und Zeitpunkt der Teilnahme heranzuziehen und zwischen (a) *Vorlesungsaufzeichnung* (ein Teil der Studierenden greift zu einem späteren Zeitpunkt auf einen Mitschnitt zu), (b) *Blended Learning* (zu jedem Zeitpunkt sind alle im gleichen Medium tätig), (c) *Hybrid* (alle sind gleichzeitig anwesend, nehmen aber über unterschiedliche Medien teil) und (d) *präsenz Aufsplittung* (die Teilnahme erfolgt nacheinander in Gruppen) zu unterscheiden. Die Universität Mainz bietet ein Ordnungsmodell an, das minimale und maximale (physische) Präsenz mit maximaler Synchronizität und Asynchronizität zu vier Ansätzen kombiniert: (a) *minimale Präsenz / maximale Synchronizität* (mehrere Lerngruppen führen einzelne Lerneinheiten in Präsenz durch, die live übertragen werden, Distanz-Teilnehmende beteiligen sich online), (b) *maximale Präsenz / maximale Synchronizität* (zwei Lerngruppen sind im Wechsel präsent in Sitzungen und online zugeschaltet, wenn sie nicht physisch präsent sind), (c) *minimale Präsenz / maximale Asynchronizität* (mehrere Lerngruppen sind online und erhalten einzelne Beratungstermine in Präsenz), (d) *maximale Präsenz / maximale Asynchronizität* (mehrere Lerngruppen absolvieren einzelne Einheiten in Präsenz, woraus Videos oder anderes Material zum Vor- und

Nachbereiten resultiert). Die Universität Bremen übernimmt das Modell der Universität Mainz als Empfehlung für ihre Lehrenden und baut dieses weiter aus. Die Universität Konstanz verzichtet offenbar auf ein eigenes Ordnungsmodell. Auch die Technische Universität München macht innerhalb der hybriden Lehre keinen Ordnungsvorschlag, sondern unterscheidet auf einer Ebene höher vier Umsetzungsvarianten von Lehre: (a) *Online Lehre* (gelehrt wird komplett online mit einer Mischung aus synchronen und asynchronen Elementen), (b) *Blended Lehre* (gelehrt wird teils online, teils in Präsenz, was sich jeweils ergänzt), (c) *Hybride Lehre* (gelehrt wird zeitgleich online und in Präsenz) und (d) *Präsenz Lehre* (gelehrt wird ausschließlich in Präsenz).

Die Beispiele machen deutlich, dass Hochschulen bemüht sind, nicht nur den Begriff der hybriden Lehre (jeweils für sich) zu klären, sondern auch den Gestaltungsspielraum aufzuzeigen und dafür Ordnungsmodelle anzubieten. Bei den herangezogenen Beispielen handelt es sich um Einordnungsmodelle für Hybrid-Lehre (Technische Universität München) oder um Modelle für eine hybride Lehrorganisation (KIT und Universitäten Mainz und Bremen). Als Dimensionen werden ins Spiel gebracht: der Ort des Lehrens (virtueller oder physischer Raum), das Medium und/oder die Modalität (Technologieeinsatz wie Videostream oder -aufzeichnung, Chat etc.), der Zeitpunkt der Teilnahme (permanent oder im Wechsel) und damit zusammenhängend die Einteilung in Gruppen (Plenum ohne Gruppen, Aufteilung in zwei oder mehr Gruppen) sowie (teils vermengt mit anderen Dimensionen, teils eigenständig) die Zeit bezogen auf die Frage, ob etwas zeitgleich (synchron) oder zeitversetzt (asynchron) stattfindet.

Begriff der Hybridlehre im englischen Sprachraum

Nimmt man die internationale Literatur hinzu, führt das leider kaum zu Klärung – im Gegenteil. Zunächst einmal kann man feststellen, dass auch über den deutschen Sprachraum hinaus die Kennzeichnung „hybrid“ vermehrt, aber eben keineswegs ausschließlich, mit Synchronizität einhergeht (Irvine, 2020). Die Kennzeichnungen „hybrid“ und „blended“ werden in internationalen Texten gerne auch synonym verwendet, so wie das im deutschen Sprachraum ebenfalls lange der Fall war (vgl. Kerres, 2016).

Dafür wird stellenweise zwischen „hybrid“ und „remote“ unterschieden (Raes, Detienne, Windey & Depaeppe, 2020, pp. 270 f.): Im „remote classroom setting“ sind zwei oder mehrere Studierenden-Gruppen an verschiedenen Orten zur gleichen Zeit online synchron anwesend, um einer „lecture“ zu folgen; im „hybrid virtual classroom“ ist eine Studierenden-Gruppe mit dem Lehrenden an einem Ort und gleichzeitig sind Studierende individuell von verschiedenen Orten aus online zugeschaltet⁶. Das gemeinsame Merkmal der Gleichzeitigkeit wird hier mit dem Begriff „classroom“ zum Ausdruck gebracht, was im Deutschen begrifflich kaum funktioniert. Derzeit scheint sich folgende Begriffsverwendung von Irvine (2020, pp. 46 f.) in internationalen Texten zu verbreiten⁷:

- *Blended Synchronous* (=Synchronous Hybrid): Kombination von *face-to-face*-Elementen mit *synchronous concurrent*-Elementen
- *Blended* (=Hybrid): Kombination von *face-to-face*-Elementen mit *synchronous consecutive* und *asynchronous consecutive*-Elementen
- *HyFlex*⁸: Kombination von *face-to-face*-Elementen mit *synchronous concurrent* und *asynchronous concurrent*-Elementen
- *Multi Access*: Kombination von *face-to-face*-Elementen mit *synchronous concurrent* und *asynchronous concurrent*-Elementen sowie *open access*-Elementen

Hier werden neben der zeitlichen Dimension von Synchronizität (gleichzeitig) und Asynchronizität (zeitversetzt) weitere Begriffe wie gleichlaufend („concurrent“) und nacheinander („consecutive“) eingeführt – vermutlich, um das Problem zu lösen, dass der Begriff des Synchronen offen lässt, was genau (z.B. soziale Interaktion oder Lehr-Lernmaterial) online zeitgleich möglich oder verfügbar ist. Auch international befindet sich das Fachvokabular derzeit also in einem Evolutionsprozess, was nicht verwundern muss (Irvine, 2020, pp. 42 f.): Digitale Technologien mit Einsatzpotenzial in Studium und Lehre unterliegen nämlich selbst

einem Wandel, sodass man für die Beschreibung neuer Optionen beim Lehren und Lernen zwangsläufig bestehende Begriffe erweitern, modifizieren oder neue finden muss.

Bezeichneten Begriffe wie „hybrid“ und „blended“ in den 1990er und frühen 2000er Jahren in der Regel einen Wechsel von (meist textbasierten) asynchronen Online-Phasen mit Präsenzphasen, haben wir seit der Verbreitung gut funktionierender Videokonferenzsysteme den Bedarf, neue Mischungen bzw. Kombinationen etwa aus synchronen Online-Phasen mit asynchronen und Präsenzphasen zu benennen. Dass wir heute auch von einer „virtuellen Präsenz“ sprechen können, ist der Entwicklung digitaler Technologien geschuldet. Selbst der Präsenzbegriff unterliegt also einer Veränderung, was aktuell besonders verwirrend sein kann⁹. Es entstehen beständig neue Mischungen von Medien und Modalitäten, die erweiterte Spielräume mit sich bringen und präzise beschrieben werden wollen (vgl. Irvine, 2020, pp. 46; Vale, Oliver & Clemmer, 2020, p. 4). Genau davon aber sind wir noch einigermaßen weit entfernt.

Praktische Implikationen für die hybride Hochschullehre

Die Begriffe rund um die hybride Lehre oder Hybrid-Lehre sind also derzeit weder klar definiert noch werden sie einheitlich gebraucht und weisen im deutschen und englischen Sprachraum teils ähnliche, teils unterschiedliche Tendenzen in ihrer Verwendung auf. Gleichzeitig gibt es einen Bedarf (auch an deutschen Hochschulen), ein möglichst einheitliches Vokabular zu haben. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, dort, wo viel kommuniziert wird oder werden soll, ein einheitliches einfaches (vorläufiges) Sprachangebot zu machen, um nicht aneinander vorbeizureden und besser zusammenarbeiten zu können. Dies sichert noch keine hohe didaktische Qualität, kann aber als Basis betrachtet werden, um diese zu fördern.

⁶ Inzwischen wird für beide Settings auch die Bezeichnung „Here or There (HOT) instruction“ vorgeschlagen (Zydney, McKimmy, Lindberg & Schmidt, 2019).

⁷ Weil es noch keine wirklich etablierten Übersetzungen dazu gibt, belasse ich es an dieser Stelle in der englischen Formulierung; zur besseren Übersicht ändere ich die Reihenfolge mit steigender Komplexität.

⁸ HyFlex ist eine Wortkombination von „hybrid“ und „flexibility“

⁹ Ohne Ergänzung ist meist die physische Präsenz gemeint, wenn man von Präsenz bzw. Präsenzlehre spricht – auch in der Beschreibung von hybrider Lehre; vermehrt aber werden die zeitgleichen Online-Aktivitäten von Lehrenden und Studierenden als digitale oder virtuelle Präsenz bezeichnet.

Einordnung und Definition von Hybrid-Lehre

Aus dem Vergleich deutscher und englischer Klärungsversuche lässt sich aus meiner Sicht folgern, dass es wenig erfolgversprechend ist, eine Unterscheidung zwischen „blended“ und „hybrid“ durchzusetzen und durchzuhalten: Da beides – hybrid und „blended“ – wörtlich eine Mischung oder Kombination bezeichnet, bleibt letztlich immer offen, welche Mischungen bzw. Kombinationen gemeint sind. Im Deutschen kommt hinzu, dass man mit einer Trennung von „hybrid“ und „blended“ inklusive eigener Bedeutungen deutsch und englisch gleichermaßen kommuniziert und auch über diesen Weg Verwirrung stiften kann. Geht man diese Argumentation mit, dann könnte eine erste Einigung in folgender Unterscheidung liegen:

- *Präsenz-Lehre*, die in physischer Präsenz ohne Online-Elemente, also für alle Teilnehmenden am gleichen Ort zur gleichen Zeit, erfolgt,
- *Online-Lehre*, die in digitalen Umgebungen ohne physische Präsenz, also für alle Teilnehmenden an verschiedenen Orten entweder zeitgleich oder zeitversetzt erfolgt, und
- *Hybrid-Lehre*, die Präsenz- und Online-Lehre in diesem Sinne in unterschiedlicher Weise kombiniert.

Es liegt nahe, innerhalb der großen Kategorie der Hybrid-Lehre weitere Unterscheidungen vorzunehmen. Nun lässt sich bei Klärungsversuchen des Begriffs „hybrid“ beobachten, dass man vor allem nach einer Bezeichnung für die *Gleichzeitigkeit* (Synchronizität) von Präsenz-Lehre und Online-Lehre (Studierende nehmen präsent oder online zeitgleich teil) sucht – also für eine Situation, in der sich die Synchronizität sozusagen doppelt. Das scheint mir auch genau der Punkt zu sein, an dem der Präsenz-Begriff nach Erweiterung drängt: von der physischen Präsenz, bei der mehrere Personen zur *gleichen Zeit* am *gleichen Ort* (vor Ort) sind, auf eine digitale oder virtuelle Präsenz, bei der mehrere Personen zur *gleichen Zeit* an *verschiedenen Orten* (verteilt) anwesend sind (Vale et al., 2020, p.4).

Der Hybrid-Typ „Kombination von physischer und digitaler *Präsenz*“ ist aus mindestens zwei Gründen in der Tat *eigens* hervorzuheben: Im Vergleich zu allen anderen Kombinationen stellt die Gleichzeitigkeit von physischer und digitaler Präsenz zum einen sehr hohe technische Anforderungen an die Raumausstattung

und verlangt zum anderen seitens der Lehrenden einen erheblichen Koordinationsbedarf, der von einer Person kaum zu bewältigen und derzeit wenig untersucht ist. Aus diesem Grund erscheint es mir zwingend, mindestens zwei Typen von Hybrid-Lehre zu unterscheiden: Hybrid-Lehre vom Typ I, die eine Kombination von physischer und digitaler Präsenz einschließt, und Hybrid-Lehre vom Typ II, die sich auf Kombinationen *ohne* doppelte Synchronizität (doppelte Präsenz) beschränkt. Nun ergibt sich die weitere Schwierigkeit, dass diese mit dem Nomen „Lehre“ zusammengesetzten Bindestrich-Begriffe suggerieren, es würde sich um feststehende Lehr-Lernszenarien handeln. Tatsächlich aber benennen Sie erst mal „nur“ örtliche und zeitliche Entscheidungen für einzelne Lehrhandlungen; zudem schließen sich die Typen I und II nicht aus, sondern können im Verlauf einer Veranstaltung kombiniert werden. Um das Bewusstsein genau dafür offen zu halten, könnte es helfen, statt von „Lehre“ (Nomen) von „Lehren“ (Verb) zu sprechen und damit zu signalisieren, dass es sich hier nicht um ein fixes Szenario, sondern um eine Lehraktivität handelt. Es stellt also eine gewisse Herausforderung dar, für die getroffene Unterscheidung eingängige Bezeichnungen zu finden. Mein Vorschlag lautet:

- 1 *Präsenz-Lehren*: Lehrende und Studierende finden sich zur gleichen Zeit am gleichen Ort ein, sodass in physischer Präsenz ohne Online-Elemente gelehrt wird.
- 2 *Online-Lehren*: Lehrende und Studierende sind an verschiedenen Orten und interagieren zeitgleich oder zeitversetzt, sodass in digitalen Umgebungen ohne physische Präsenz gelehrt wird.
- 3 *Synchrones Hybrid-Lehren*: Studierende finden sich zur gleichen Zeit teils am gleichen Ort mit dem Lehrenden ein, teils sind sie an verschiedenen Orten online zugeschaltet, sodass zeitlich sowohl in physischer Präsenz als auch in einer digitalen Umgebung gelehrt wird (Synchronizität von physischer und digitaler Präsenz).
- 4 *Asynchrones Hybrid-Lehren*: Lehrende und Studierende finden sich zu verschiedenen Zeiten entweder am gleichen Ort ein oder interagieren online zeitgleich oder zeitversetzt an verschiedenen Orten, sodass zu verschiedenen Zeiten in physischer Präsenz und in einer digitalen Umgebung gelehrt wird (Asynchronizität von physischer und digitaler Präsenz).

Voraussetzung für die Nutzung dieses Sprachangebots ist es, dass man den Begriff (A-)Synchronizität ausschließlich zeitlich versteht und nicht automatisch etwa mit Online-Lehren verknüpft. Es ist mir bewusst, dass das nicht einfach ist, weil wir Wörter wie synchron und asynchron in der Hochschullehre erst mit dem Einsatz digitaler Technologien explizit in den didaktischen Wortschatz aufgenommen und damit entsprechend verbunden haben. Aber wie Irvine (2020) aus meiner Sicht richtig feststellt, bleibt uns angesichts der technischen Dynamik und damit einhergehenden Optionserweiterung in der Gestaltung von Hochschullehre nichts anderes übrig, auch in Begrifflichkeiten Anpassungen vorzunehmen.

Didaktische Gestaltungsentscheidungen beim Hybrid-Lehren

Die exemplarisch vorgestellten Ordnungsvorschläge an deutschen Hochschulen ebenso wie die Einteilungsversuche in der englischsprachigen Literatur zeigen, dass es eine ganze Reihe verschiedener Möglichkeiten gibt, Hybrid-Lehre (verstanden als *eine* große Gruppe oder unterteilt in synchrones/asynchrones Hybrid-Lehren) zu gestalten¹⁰.

Die zeitliche und räumliche Lehrorganisation ist *ein* Aspekt didaktischer Gestaltung und aktuell infolge der pandemischen Bedingungen (Auflagen) *praktisch* von besonders großer Bedeutung. Auf der Basis der recherchierten Vorschläge und eigenen Überlegungen nehme ich an, dass folgende drei Dimensionen für die Lehrorganisation besonders relevant sind, wenn man hybrid lehren will: die Aufteilung von Studierenden, die an einer hybriden Veranstaltung teilnehmen, in Gruppen; der Rhythmus, in dem man physisch oder virtuell in Präsenz interagiert¹¹; die Einbindung von digitalem Lehr-Lernmaterial wie Präsenzaufzeichnungen/-artefakte¹², Aufgaben oder Ähnliches, was mit Blick auf asynchrone Online-Elemente relevant ist. Ich schlage jeweils drei Ausprägungen vor:

- a. *Aufteilung von Veranstaltungsteilnehmenden*: Plenum ohne Aufteilung – Aufteilung in eine Vor-Ort- und eine Online-Gruppe – Aufteilung in zwei oder mehr Gruppen (ohne fixe Vor-Ort- und Online-Zuteilung)
- b. *Rhythmus* physischer und/oder virtueller Präsenz: vollständige regelmäßige Präsenz

(z.B. wöchentlich) – reduzierte regelmäßige Präsenz (z.B. alle zwei oder drei Wochen) – reduzierte punktuelle Präsenz

- c. *Einbindung von digitalem Lehr-Lernmaterial*: optionale Material-Einbindung als Ergänzung von Präsenz – Material-Einbindung als teilweisen Ersatz von Präsenz – Material-Einbindung als vollständigen Ersatz von Präsenz.

Angewandt und spezifiziert auf das synchrone und asynchrone Hybrid-Lehren (denn nicht jede Ausprägung ergibt beim synchronen oder asynchronen Hybrid-Lehren jeweils Sinn) könnten Organisationsformen, wie in den Abbildungen 1 und 2 auf der nächsten Seite dargestellt, als Heuristik für erste Gestaltungsentscheidungen beim Hybrid-Lehren herangezogen werden.

Risiko einer verkürzten didaktischen Gestaltung von Hybrid-Lehre

Angesichts der Hoffnung auf eine unter Auflagen mögliche Wiederaufnahme der Lehre in physischer Präsenz und der Notwendigkeit, Risikogruppen zu schützen, ist es verständlich, dass im Kontext von hybrider Lehre die Lehrorganisation derzeit besonderes Interesse auf sich zieht. Allerdings darf man dabei nicht vergessen, dass diese nicht das Zentrum der didaktischen Gestaltung von Lehre bildet, sondern *ein* Aspekt unter vielen ist. Im Kontext der Präsenz-Lehre gilt es zumindest theoretisch als Selbstverständlichkeit, die Gestaltung von Veranstaltungen nicht nur auf Prüfungen abzustimmen, wie das mit dem Prinzip des Constructive Alignment (Biggs, 2014) in den letzten Jahren intensiv eingefordert wird, sondern auch auf Inhalte, Ziele und Zielgruppen. Dies ist für alle gängigen Lehrformate an der Hochschule gültig, also für Vorlesungen, Seminare, Übungen, Projekte etc. Auch in der Online-Lehre hat sich dieses Verständnis durchgesetzt, weshalb es richtig war, die Ad-hoc-Digitalisierung der Präsenz-Lehre im Frühjahr 2020, die eine austarierte didaktische Gestaltung kaum leisten konnte, als „Emergency Remote Teaching“ zu bezeichnen (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020) und von einer professionell gestalteten Online-Lehre abzugrenzen.

¹⁰ Das gilt natürlich auch für Online- und Präsenz-Lehre.

¹¹ Referenz ist hier die wöchentliche Präsenzveranstaltung (vor Ort zur gleichen Zeit)

¹² Mit Artefakten sind z.B. in physischer oder virtueller Präsenz entstandene (digitale oder digitalisierte) Tafelbilder, Pinnwände, gemeinsame Texte etc. gemeint.

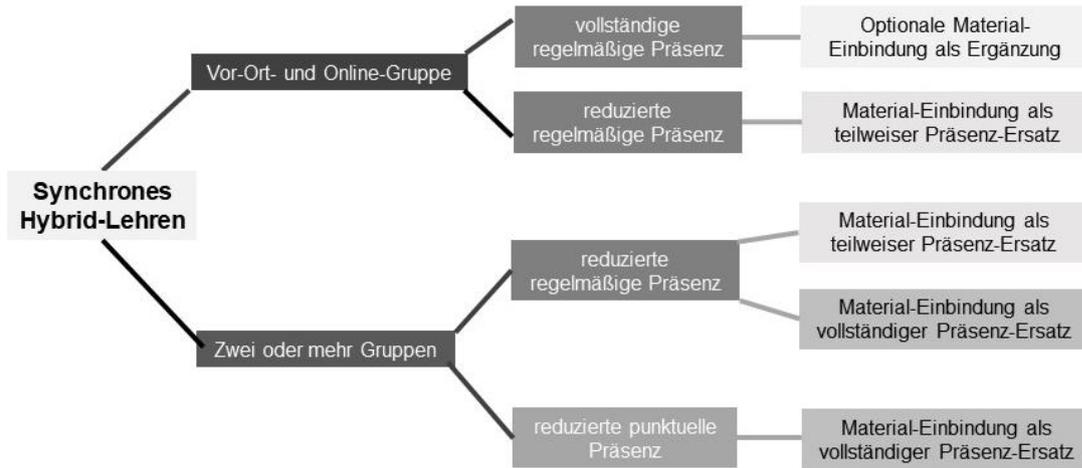


Abb. 1: Organisationsformen für die synchrone Hybrid-Lehre

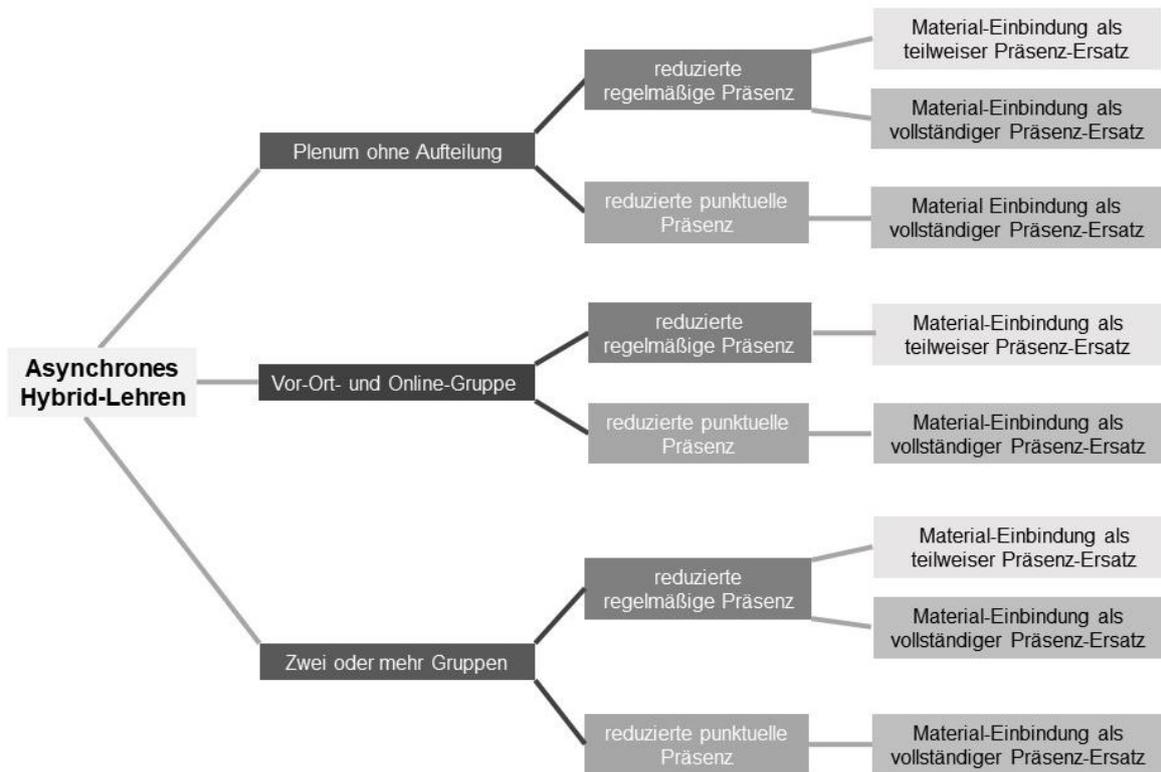


Abb. 2: Organisationsformen für asynchrones Hybrid-Lehren

In gleicher Weise wie für Präsenz- und Online-Lehre gilt auch für Hybrid-Lehre, dass deren didaktische Gestaltung mehr umfasst als die Mischung von Modalitäten und die Festlegung einer Organisationsform: Zu klären ist, welche Ziele mit welchen Inhalten erreicht werden sollen, ob sich eine hybride Veranstaltung vorrangig der Darstellung und Vermittlung von Wissen verschreibt, Studierende vor allem darin anregen und begleiten will, sich mit Inhalten aktiv auseinanderzusetzen, darauf ausgelegt ist, Studierende in projektbezogenen oder forschenden Aktivitäten zu unterstützen, oder Kombinationen davon mit unterschiedlicher Gewichtung anstrebt. Auch in der Hybrid-Lehre sind diverse Methoden der Präsentation von Inhalten, Aufgabentypen zum Einüben von Kenntnissen oder Fertigkeiten, zur Anwendung oder Schaffung neuen Wissens und Formen der sozialen Interaktion und Kommunikation inklusive Feedback-Möglichkeiten auszuwählen, auszugestalten und einzusetzen (vgl. Reinmann, 2015).

Unterschiedliche Formen der Lehrorganisation (vgl. Abb. 1 und 2) können bestimmte didaktische Entscheidungen nahelegen bzw. für die eine oder andere didaktische Gestaltungsmaßnahme besser oder schlechter geeignet sein. Keineswegs aber determiniert die Entscheidung für Präsenz- oder Online-Lehren, synchrones oder asynchrones Hybrid-Lehren sowie für eine Lehrorganisationsform im Detail die weitere didaktische Gestaltung.

Skepsis scheint mir geboten, wenn Lehrenden vorgeschlagen oder von diesen gar eingefordert wird, eine Veranstaltung in verschiedenen Varianten *gleichwertig* anzubieten, wir dies derzeit immer wieder mal zu lesen ist (z.B. Educause Learning Initiative, 2020; Hapke, Lee-Post & Dean, 2020): Es entbehrt jeder vernünftigen didaktischen Argumentation anzunehmen, dass Zeit und Raum, Sozialformen und Modalitäten sowie Rhythmen und Modi im Einsatz von Lehr-Lernmaterial keinen Einfluss auf die inhaltliche und methodische Gestaltung von Lehre und damit auf Lernformen und -qualitäten der Studierenden hätten. Dies aber wäre die Voraussetzung, um ein- und dieselbe Veranstaltung tatsächlich in mehreren Varianten *gleichwertig* anbieten zu können. Es mag hochschulpolitisch besonders attraktiv wirken, Studierenden ein Maximum an Flexibilität zu bieten und sich dafür vorzustellen, jede Veranstaltung in

physischer Präsenz, in digitaler Präsenz sowie online ohne Präsenz gleichzeitig anzubieten und dabei Gleichwertigkeit zu versprechen. Hochschuldidaktisch ist eine solche Vorstellung allerdings eindeutig abzulehnen; als Anforderung oder gar Forderung an Hochschullehrende wäre dies gar als unverantwortlich zu bezeichnen.

Ausblick

Hybrid-Lehre oder hybride Lehre scheint ein derzeit unvermeidlicher Begriff zu sein und bringt ja auch treffend zum Ausdruck, dass wir im Jahr 2021 aufgrund der Pandemie wohl Zwischenlösungen brauchen und damit „Mischlösungen“ finden und „zweigleisig“ fahren müssen, um Hochschullehre durchgängig anbieten zu können (vgl. Wissenschaftsrat, 2021). Das impliziert letztlich „zwei Welten“, zwischen denen man Brücken zu bauen versucht, obschon längst klar ist, dass die Digitalisierung ubiquitär und bereits Teil *einer* Welt ist. Ein vor allem für die Forschung mittelfristig notwendiges Modell für die Gestaltung von Hochschullehre müsste *generisch* sein und sich von der akut entstandenen Dichotomisierung wieder lösen, die Definitions- und Ordnungsversuche zur hybriden Lehre (nicht immer, aber an vielen Stellen) mit sich bringen. Gehen wir einmal davon aus, dass wir uns nicht nur in einer Phase des Übergangs infolge einer irgendwann auslaufenden Pandemie befinden, sondern auch nach deren Überwindung in eine Form von Präsenzlehre zurückkehren, welche die Potenziale digitaler Technologien weiterhin nutzt (vgl. Reinmann, 2020): In diesem Fall würden Präsenz-Lehren, Online-Lehren sowie synchrones und asynchrones Hybrid-Lehren gleichermaßen an unseren Hochschulen eine Rolle spielen – in unterschiedlicher Gewichtung und variabler didaktischer Gestaltung. Es erscheint dann wenig sinnvoll, getrennt in vier Kategorien (Präsenz, Online und zwei Typen von Hybrid) zu denken und zu handeln. Vielmehr läge es nahe, die Hochschullehre als eine Lehr-Lernarchitektur¹³ zu sehen, die als „tragendes Gerüst“ Zeiten, Räume und Modalitäten nutzt, Inhalte, Aufgaben und Interaktionsstrukturen als „Baustoffe“ heranzieht und Lehrende und Studierende einlädt, darin in unterschiedlichen Rollen zu handeln und das entstehende architektonische Gebilde kontinuierlich aus- und umzubauen.

¹³ Ein alternatives Bild ließe sich an Ökosystemen ausrichten (vgl. Seufert, Gugenos & Moser, 2019; Kerres,

2016): eine Lehr-Lern-Ökologie würde stärker das Organische, Evolutionäre betonen.

Lehre würde so gesehen selbst zu einem großen Hybrid werden: zu einer Mischung, Kombination und Überlagerung von verschiedenen Komponenten, Aspekten und Handlungen, die darüber hinaus stets eingebettet sind in jeweils andere „Architekturen“ – die der Forschung, der Verwaltung, der Gesellschaft etc. – und sich mit diesen verbinden oder von diesen abgrenzen (vgl. Trowler, 2020).

Als Hybrid in diesem Sinne ist Lehre zwar planbar, aber letztlich immer auch unberechenbar; beides lässt sich gut mit der Vorstellung von „teaching as design“ (Goodyear, 2015) verbinden. Man mag darüber streiten, ob wir die klassischen Formate der Hochschullehre wie Vorlesung, Seminar, Übung, Projekt, Kolloquium, Exkursion etc., dann noch brauchen, ob wir sie angesichts der digitalen Möglichkeiten ganz auflösen oder als Richtschnur vorerst behalten sollten mit der Option, neue „Hybride“ daraus zu kreieren. So oder so wird ein generisches Modell zur Gestaltung von Lehre als Hybrid – anders als die aktuell eingeforderten schnellen Lösungen zur Gestaltung von Hybrid-Lehre – einen komplexen „Baukasten“ brauchen, der auf der Basis einer überschaubaren Anzahl an didaktisch relevanten Kategorien ein Set an Heuristiken anbietet, die in ihrer Kombination und Ausgestaltung vielfältige und kreative didaktische Entscheidungen zulassen – Entscheidungen, die in vielen Fällen weniger Entweder-Oder-, sondern eher Sowohl-Als-auch-Charakter haben werden¹⁴.

Literatur

- Biggs, J.B. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Educause Learning Initiative (2020). The HyFlex Course Model. *Educause*. URL: <https://library.educase.edu/-/media/files/library/2020/7/eli7173.pdf>
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HRDSA Review of Higher Education*, 2, 27-50.
- Hakpe, H., Lee-Post, A. & Dean, T. (2020). 3-in-1 hybrid learning environment. *Marketing Education Review*. DOI: [10.1080/10528008.2020.1855989](https://doi.org/10.1080/10528008.2020.1855989)
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B, Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. URL: <https://er.educase.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Irvine, V. (2020). The landscape of merging modalities. *Educause Review*, 4, 41-58.
- Kerres, M. (2016). Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. 63. Ergänzungslieferung, Mai. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Peters, M.A. et al. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*. URL: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I. & Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23, 269-290.
- Reinmann, G. (2015). *Studententext Didaktisches Design*. URL: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/07/Studententext_DD_Sept2015.pdf
- Reinmann, G. (2020). Präsenz – (k)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen? *Impact Free* 31. URL: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/08/Impact_Free_31.pdf
- Reinmann, G., Bohndick, C. Lübcke, E. Brase, A., Kaufmann, M. & Groß, N. (2020). *Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020. Bericht zur Begleitforschung – Lehrendenbefragung*. Hamburg: Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL). URL: <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/begleitforschung-ert/begleitforschung-bericht-2020-2.pdf>
- Seufert, S., Guggemos, J., & Moser, L. (2019). Digitale Transformation in Hochschulen: auf dem Weg zu offenen Ökosystemen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (Themenheft "Open Education in the Context of Digital Transformation")*, 85-107.

¹⁴ Ich danke Alexa Brase, Eileen Lübcke und Frank Vohle für das wertvolle Feedback im Verlauf der Entstehung dieses Textes.

Stanisavljevic, M. & Treppe, P. (2021). *Digitale Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. doi: 10.5281/zenodo.429

Trowler, P. (2020). *Accomplishing change in teaching and learning regimes. Higher Education and the practice sensibility*. Oxford: Oxford University Press.

Vale, J., Oliber, M. & Clemmer, R.M.C. (2020). The influence of attendance, communication, and distractions on the student learning experience using blended synchronous learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11 (2). Article 11.

Wissenschaftsrat (2021). *Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Positionspapier*. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/8834-21.pdf?blob=publicationFile&v=15>

Zydney, J.M., McKimby, P., Lindberg, R. & Schmidt, M. (2019). Here or There Instruction: Lessons learned in implementing innovative approaches to blended synchronous learning. *TechTrends*, 63, 123-132.

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G. & Vohle, F. (2021). Vom Reflex zur Reflexivität: Chancen der Re-Konstituierung forschenden Lernens unter digitalen Bedingungen. *Impact Free* 33. Hamburg.

Herzberg, D. & Joller-Graf, K. (2020). Forschendes Lernen mit DBR: eine methodologische Annäherung. *Impact Free* 33. Hamburg.

Weißmüller, K.S. (2020). Lehren als zentrale Aufgabe der Wissenschaft: Drei Thesen zu Ideal und Realität. *Impact Free* 32. Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Präsenz – (K)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen? *Impact Free* 31. Hamburg.

Treppe, P. & Reinmann, G. (Hrsg.) (2020). Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz. *Impact Free* 30 (Sonderheft). Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach? *Impact Free* 29. Hamburg.

Weißmüller, K.S. (2020). Zwei Thesen zum disruptiven Potenzial von OER für öffentliche Hochschulen. *Impact Free* 28. Hamburg.

Casper, M. (2020). Wem gehört die Ökonomische Bildung? Die problematische Leitkultur der Wirtschaftswissenschaften aus hochschul- und mediendidaktischer Perspektive. *Impact Free* 27. Hamburg.

Reinmann, G., Vohle, F., Brase, A., Groß, N. & Jänsch, V. (2020). „Forschendes Sehen“ – ein Konzept und seine Möglichkeiten. *Impact Free* 26. Hamburg.

Reinmann, G., Brase, A., Jänsch, V., Vohle, F. & Groß, N. (2020). Gestaltungsfelder und -annahmen für forschendes Lernen in einem Design-Based Research-Projekt zu Student Crowd Research. *Impact Free* 25. Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Wissenschaftsdidaktik-Spielend ins Gespräch kommen. *Impact Free* 24. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Forschungsnahe Curriculumentwicklung. *Impact Free* 23. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Lektüre zu Design-Based Research – eine Textsammlung. *Impact Free* 22. Hamburg.

Reinmann, G., Schmidt, C. & Marquardt, V. (2019). Förderung des Übens als reflexive Praxis im Hochschulkontext – hochschuldidaktische Überlegungen zur Bedeutung des Übens für Brückenkurse in der Mathematik. *Impact Free* 21. Hamburg.

Langemeyer, I. & Reinmann, G. (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre? Kritik und Alternativen für eine Hochschulbildungsforschung. *Impact Free* 20. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Was wird da gestaltet? Design-Gegenstände in Design-Based Research Projekten. *Impact Free* 19. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Entfaltung des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik und das forschungsnahe Lernen. *Impact Free* 18. Hamburg.

Klages, B. (2018). Utopische Figurationen hochschulischer Lehrkörper – zum transformatorischen Potenzial von Utopien am Beispiel kollektiver Lehrpraxis an Hochschulen. *Impact Free* 17. Hamburg.

Burger, C. (2018). Weiterbildung für diversitätssensible Hochschullehre: Gedanken und erste Ergebnisse. *Impact Free* 16. Hamburg.

- Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free 15*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free 14*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungsphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free 13*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free 12*. Hamburg.
- Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free 11*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free 10*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free 9*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free 8*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free 7*. Hamburg.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free 6*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free 5*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free 4*. Hamburg.
- Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.