



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 37 – Juli 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/>

PRÄSENZ-, ONLINE- ODER HYBRID-LEHRE? AUF DEM WEG ZUM POST-PANDEMISCHEN *TEACHING AS DESIGN*

GABI REINMANN

Zusammenfassung¹

Die COVID-19-Pandemie verändert die Hochschullehre im Zeitraffer: Hochschullehrende sehen sich aktuell und vermutlich auch in der Zukunft mit der Frage konfrontiert, wie sie flexibel auf die sich ständig ändernden Bedingungen Hochschullehre im Präsenz-, Online- und Hybrid-Modus gestalten. Der beispiellose Wandel in der Hochschullehre geht einher mit semantischen Anforderungen: Insbesondere Begriffe wie Präsenz (-Lehre) und Hybrid(-Lehre) werden viel, zum Teil aber auch unterschiedlich gebraucht und verändern sich. Weil die Bewältigung hochschuldidaktischer Herausforderungen infolge der Pandemie eine gemeinsame Kommunikationsgrundlage erfordert, erscheint es angebracht, sich neben den aktuellen Phänomenen auch mit dem semantischen Rahmen zu befassen. Eine bemerkenswerte Besonderheit der aktuellen Situation in der Hochschullehre ist der flächendeckende Einsatz digitaler Technologien und die sehr große Anzahl an Lehrenden, die derzeit Erfahrungen in der Gestaltung von Online- und Hybrid-Lehre sammeln. Diesen Umstand aufgreifend kann die Auffassung von *Teaching as Design* ein heuristisch wertvoller Anker für die weitere Entwicklung der Hochschullehre sein.

Veränderung der Hochschullehre im Zeitraffer

Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Textes (April 2021) prägt bereits mehr als ein Jahr die COVID-19-Pandemie unser aller Leben: ein Jahr Pandemie, das auch für die Hochschullehre alles verändert hat. Das ist bemerkenswert, denn, wer sich mit Hochschuldidaktik beschäf-

tigt, weiß, dass sich die Hochschullehre üblicherweise durch ein enormes Beharrungsvermögen auszeichnet. Seit Jahrzehnten beschäftigen sich zwar Bildungsforscherinnen und interdisziplinäre Forscherteams mit technischen und didaktischen Konzepten unter verschiedenen Bezeichnungen wie E-Learning, Technology-Enhanced Learning, Online-Lehre, digitale Lehre, Distance Learning und so weiter (z.B. Dittler, 2017; Fawns, 2018). In den letzten zehn Jahren haben Hochschulen auch in Deutschland Digitalisierungsstrategien für die Lehre erarbeitet oder zumindest geplant; Lernplattformen und Basistechnologien sind vorhanden. Das Gros der Lehrenden aber blieb bislang bei der Präsenzlehre, und wer didaktisch mit digitalen Technologien experimentiert hat, tat das meist in Form von Projekten mit zusätzlichen Ressourcen. Nur kleine Schritte in Richtung Digitalisierung in der Hochschullehre waren, so meine Einschätzung, zu beobachten, ohne dies an dieser Stelle bewerten zu wollen, denn ein schnelles Aufgreifen aller möglichen Trends in der Hochschullehre ist per se natürlich kein Qualitätsmerkmal. Bedenkt man diesen präpandemischen Zustand, erklärt sich die Überschrift des ersten Punktes: Wir können derzeit eine Veränderung der Hochschullehre im Zeitraffer erleben. Grob betrachtet lassen sich drei Etappen ausmachen, die einen Zeitraum markieren, der eine bislang kaum vorstellbare Geschwindigkeit hat. Es sind Phänomene, die wohl gerade viele Hochschullehrende wahrnehmen und erleben und systematisch untersucht werden können. Ich beschränke mich hier auf eine subjektive Darstellung ergänzt mit Hinweisen aus der Literatur, die in die gleiche Richtung weisen.

Etappe 1 – Online-Schock und Verklärung der Präsenz-Lehre

Im Frühjahr 2020 schließen sich infolge eines umfassenden Lockdowns die Türen der Hochschulen. Innerhalb von zwei bis drei Wochen müssen Lehrende flächendeckend und ausnahmslos ihre Hochschullehre aus Hörsälen, Seminar- und Übungsräumen in digitale Umgebungen verlegen. Nur wenige können auf schon bestehende Erfahrungen oder gar Routinen zurückgreifen; viele sind ratlos, besorgt und fühlen sich, zusammen mit den Studierenden, in

¹ Diesen Beitrag hätte ich gerne in einer Zeitschrift veröffentlicht; doch selbst nach zwei Monaten waren noch keine Gutachter-Voten da, sodass der Beitrag nun nochmals drei bis vier Monate auf Halde gelegen hätte. Weil

ich das Thema allerdings *jetzt* aktuell finde, habe ich mich entschlossen, den schnellen Publikationsweg (ohne Impact) zu wählen. Ich hoffe, der Text findet nun auch so und eben zeitnah einige interessierte Leser.

Not. Für die ad-hoc entstandenen Lösungen findet sich schnell eine passende Bezeichnung: *Emergency Remote Teaching* (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). Es sind Notfallmaßnahmen als Reaktion auf den umgelegten Off-On-Schalter: Vom Off-Modus der Präsenz geht es unvermittelt in die Online-Welt. Die Fronten wie Begriffe scheinen dabei zunächst klar zu sein: online oder digital hier und präsent oder offline da. In dieser ersten Etappe sehnen sich wohl die meisten Lehrenden und Studierenden rasch nach der Präsenzlehre zurück. Man sieht sie nun mit anderen Augen – als ein Gut, das wir offenbar nicht zu schätzen wussten, als es noch ganz selbstverständlich war. Mit der Präsenzlehre verbinden sich jetzt vor allem positive Attribute; echte akademische Bildung, so meinen nicht wenige, sei wohl doch nur in Präsenz möglich². Zu differenzierten Betrachtungen gesellen sich auch einige verklärende Bilder.

Etappe 2 – Zoom-Revolution und Nachdenken über Präsenz

Im Sommer und Herbst 2020 bewegen sich Hochschullehrende zwischen neuen Videokonferenz-Routinen und der Hoffnung auf ein bisschen Präsenz. Das fortschreitende Sommersemester 2020 beschert den meisten Lehrenden einen Crash-Kurs zur Online-Lehre im Learning-by-Doing-Format. In der Breite lernen nun sehr viele, wie man auch örtlich verteilt miteinander kommunizieren, lehren und lernen kann. Neben wenigen anderen Systemen wird das Videokonferenzsystem Zoom zum täglichen Werkzeug von Hochschullehrenden (Gaye, 2020). Natürlich gibt es Hürden und Gräben; viele Lehrende aber berichten auch von guten Erfahrungen mit der Ad-hoc-Digitalisierung. Bereits während des Semesters zeigen nicht wenige zudem Flexibilität; der Notfallmodus bleibt nicht dominant (z.B. Reinmann, Bohn-dick, Lübcke, Brase, Kaufmann & Groß, 2020): Lehrende, die mit asynchronen Szenarien gestartet sind, wagen sich dank schneller Beschaffung passender Systeme auch an synchrone

Treffen. Lehrende, die zunächst ihre wöchentlichen Präsenzsitzungen in Zoom-Konferenzen verlegt haben, erproben jetzt auch Aufgaben, die man asynchron bearbeiten kann (Lowenthal, Borup, West & Archambault, 2020). Nun stellt sich die Frage: Was wird bleiben vom Online-Semester? Will man wirklich wieder zur alten Präsenzlehre zurück? Der Blick auf die Präsenz wird nachdenklicher und nicht wenige überlegen, ob sie die Präsenz vor der Pandemie eigentlich gut genutzt haben.

Etappe 3 – Hybrid-Traum und Offenheit der Hochschullehre

Im Winter 2020/21 rudern Hochschulen – entgegen aller Hoffnungen auf ein wenig Rückkehr zur Präsenz – zurück in den Lockdown und Hochschullehrende und ihre Studierende damit wieder in den Online-Modus. Trotzdem ist der Hybrid-Gedanke geboren: von einigen kurz getestet, von anderen immerhin schon mal geplant. Kaum jemand will dauerhaft auf Präsenz verzichten, viele wollen sich aber auch nicht mehr vorstellen, die Online-Erfahrungen wieder ad acta zu legen (vgl. Peters et al., 2020; Stanislavjevic & Tremp, 2021). Es läuft also auf Hybride hinaus: auf Kombinationen bzw. einen Mix aus allem, wovon man sich positive Wirkung auf Lehre und Studium erhofft. Nun werden nicht mehr nur Geschichten von Kolleginnen ausgetauscht, sondern es gibt auch erste Erkenntnisse aus empirischen Studien (z.B. Seyfeli, Elsner & Wannemacher, 2020)³. Darüber hinaus tauchen neue Begriffe auf – nicht nur im deutschsprachigen Raum, denn die Herausforderungen sind natürlich global. Missionare der Digitalisierung aus vor-pandemischer Zeit wittern wohl ebenfalls ihre Stunde: Hybrid-Lehre (oder hybride Lehre) wird zum Zauberwort – verknüpft mit vielen Erwartungen und Vorstellungen. Es scheint schon ausgemacht: Die Präsenzlehre nach der Pandemie wird eine andere sein, die Zukunft ist hybrid. Was aber heißt das genau und was wollen wir damit und warum? Die Chance, die sich jetzt auftut, ist vor allem Offenheit (vgl. Müller, Goh, Lim & Gao, 2021).

² Als Beispiel sei der offene Brief vom Juni 2020 erwähnt, in dem viele Hochschullehrende den Wert der Präsenzlehre und ihre Befürchtungen im Hinblick auf eine bleibende Digitalisierung infolge der Pandemie zum Ausdruck bringen. Eine Zusammenfassung findet sich hier: <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/hochschullehrer-fordern-rueckkehr-zu-praesenzlehre-2837/> (Abruf: 01.04.2021)

³ In 2020 haben viele Hochschule eigene Studien durchgeführt, darunter auch Befragungen von Lehrenden. Eine Sammlung findet sich z.B. unter: https://padlet.com/HDS_Zentrum_Leipzig/vnify31nppydz75x (Abruf: 01.04.2021).

Die Evolution des Begriffs Präsenz (-Lehre)

Was sich derzeit an Phänomenen beobachten lässt, ist das eine. Das andere ist die Sprache, die wir verwenden oder suchen, um zu beschreiben, was wir sehen und tun. Nun ist der semantische Rahmen, in dem Lehrende sich bewegen, ebenfalls im Wandel, und dies wird an zwei Begriffen besonders deutlich: Präsenz bzw. Präsenzlehre und Hybrid bzw. Hybrid-Lehre. Die chronologische Abfolge der Ereignisse lässt es sinnvoll erscheinen, mit der Präsenz zu beginnen.

Die räumliche Seite der Präsenz

In Deutschland sind die meisten Hochschulen Präsenzhochschulen und dort ist – selbstredend – die Präsenzlehre normal, also üblich und der Norm und oder gar Vorschriften entsprechend, und was normal ist, muss man in der Regel auch nicht ständig hinterfragen. Die fortschreitende Digitalisierung unserer Gesellschaft hat die Hochschullehre vor der Pandemie zwar schon herausgefordert: aber wohl eher nicht massiv, nicht flächendeckend, nicht grundsätzlich. Trotzdem hat es keine prä-pandemische Euphorie für die Präsenzlehre gegeben. Man denke nur an die Diskussionen zur Anwesenheitspflicht (z.B. Scheidig, 2020, S. 243 ff.): Studierende haben dafür gestritten, in der Präsenzlehre *nicht* anwesend sein zu müssen, was nicht gerade von überwältigender Wertschätzung der Präsenz zeugt. Dazu kommen zahlreiche Klagen über schlechte Präsenzlehre, mangelnde Flexibilität infolge von Präsenz und so weiter. Bei all dem schien bislang völlig klar, was mit Präsenzlehre gemeint ist: Lehrende und Studierende sind zur gleichen Zeit am gleichen Ort. Bis vor kurzem hatten wir in Sachen Präsenz also offenbar klare begriffliche Verhältnisse, aber ein durchaus zwiespältiges emotionales Verhältnis.

Heute wissen wir: Wenn man uns die Präsenzlehre nimmt, erscheint sie uns in einem neuen Licht, und aus der Präsenzpflicht wird ein Recht auf Präsenz oder Präsenz wird zum Privileg. Präsenz impliziert Anwesenheit und Gegenwart, folglich auch Nähe und Gleichzeitigkeit. Vor allem mit Nähe verbinden wir intuitiv Positives (Reinmann, 2020): Ist uns *jemand* nah, dann bedeutet das, dass uns eine Person vertraut ist oder wird. Wenn uns *etwas* nah ist, meinen wir, dass uns eine Sache bekannt oder geläufig ist. Umgekehrt: Ist uns *jemand* fern, meint das analog, dass uns eine Person fremd ist oder

wird. Wenn sich *etwas* fern von uns anfühlt, bedeutet das, dass uns eine Sache unbekannt ist oder gar Angst bereitet. Mit dem Wegfall der Präsenzlehre treten die potenziell positiven Konnotationen besonders hervor. Infolge der räumlichen Nähe erwarten wir, leicht aufeinander zugehen und uns austauschen wie auch Vertrauen schaffen zu können. Wir erwarten, in Präsenz mit Inhalten, Methoden oder Denkstilen schneller oder tiefer vertraut zu werden. Und alle haben wir vermutlich schon erlebt, dass es *tatsächlich* eine große Chance der gemeinsamen Anwesenheit, der räumlichen Seite der Präsenz, ist, so etwas wie Bindung zu Personen und Sachen herzustellen und leichtfüßig vertraut zu werden mit Menschen und Dingen. Aber das ist freilich nicht immer und zwangsläufig so. Man kann sich auch in Präsenz als Personen fremd bleiben oder werden – etwa in sehr großen Gruppen, bei Anonymität oder im Falle einer erzwungenen Anwesenheit, und umgekehrt ist es *nicht* unmöglich, mit Menschen und Dingen vertraut zu werden, wenn man sich räumlich fern ist, also verteilt an verschiedenen Orten befindet.

Die zeitliche Seite der Präsenz

Erlebte Nähe trotz räumlicher Distanz ist dann nicht unmöglich, wenn zumindest *Gleichzeitigkeit* gegeben ist. Dazu muss man sich nochmal ins Bewusstsein rufen, dass der Begriff der Präsenz Anwesenheit *und* Gegenwart, folglich nicht nur Nähe, sondern eben auch Gleichzeitigkeit impliziert (Reinmann, 2020): Wenn Menschen gleichzeitig in einem Raum zugegen sind, nehmen wir in der Regel an, dass es ihnen leichtfällt, sich zu *koordinieren*. Man sieht und hört einander und nimmt neben sprachlichen Mitteilungen non- und paraverbale Signale auf. Wir gehen davon aus, dass wir unsere Handlungen dann leicht synchronisieren, uns aufeinander einstimmen und abstimmen können. Nun haben viele Lehrende in der Pandemie Erfahrungen mit Videokonferenzsystemen gemacht. Sie haben erlebt, wie es sich anfühlt, digital in Echtzeit, also synchron, mit Studierenden wie auch mit Kolleginnen zu kommunizieren und zu interagieren. Man „trifft sich“ etwa in Zoom, ist in einer digitalen Umgebung zusammen gegenwärtig – quasi Präsenz ohne physisches Korrelat, face-to-face, aber nicht body-to-body.

Dieses Phänomen spiegelt sich auch semantisch wieder: Man spricht nicht mehr nur von synchronen Vorgängen, wenn man Gleichzeitigkeit unter digitalen Bedingungen benennt; die Rede

ist jetzt von virtueller oder digitaler *Präsenz* (vgl. Stanisavljevic & Tremp, 2021). Es dürfte nun auch für viele erlebbar sein, dass auch digital vermittelte Gleichzeitigkeit im Vergleich zur asynchronen Interaktion dabei hilft, sich zu koordinieren, aufeinander einzugehen und sich austauschen, in eingespielten Teams sogar in einen Fluss gemeinsamen Tuns zu kommen. Lehrende machen potenziell die Erfahrung, dass sich ein Gefühl von Präsenz nicht nur einstellt, wenn wir zur gleichen Zeit am gleichen Ort sind, sondern auch, wenn wir uns zur gleichen Zeit örtlich verteilt an einen digitalen Treffpunkt einfinden.

Die Renaissance der sozialen Präsenz

Diese beiden Varianten von Präsenz sind trotzdem nicht das Gleiche und haben letztlich verschiedene Qualitäten. Dennoch erweitern wir gerade unser Verständnis von Präsenz und fangen an, zwischen physischer oder materieller Präsenz auf der einen Seite und digitaler oder virtueller Präsenz auf der anderen Seite zu unterscheiden. Neu ist das eigentlich nicht: Seit Jahrzehnten gibt es im Kontext medienvermittelter Kommunikation und Kooperation den Begriff der sozialen Präsenz (vgl. Weidlich, Kreijns, Rajagopal & Bastiaens, 2018): Mit sozialer Präsenz wird das Gefühl beschrieben, mit einer realen Person zusammen zu sein und mit ihr zu interagieren, selbst wenn man das verteilt über ein Medium tut. Es geht um *erlebte* Nähe und Unmittelbarkeit (Oh, Bailenson & Welch, 2018). Nun mag dieses Konstrukt unter Wissenschaftlerinnen gut bekannt sein, die sich mit digitalen Technologien schon lange beschäftigen. Neu aber ist, dass in der Hochschullehre gerade *flächendeckend* die Erfahrung gemacht wird, dass es auch unter digitalen Bedingungen Präsenz gibt. Vielleicht sollte man daher gar nicht mehr von der physischen Präsenz aus denken – der Präsenz, die vor der Pandemie als normal und Norm galt – und der digitalen Präsenz gegenüberstellen. Stattdessen könnten wir die soziale Präsenz zum Ausgangspunkt nehmen, deren Ausprägungen beide für die Hochschullehre relevant sind: die physische und die digitale. Der sich ergebende Vorteil liegt darin, dass sich ein Präsenz-Spielraum eröffnet, der weniger Dichotomisierung wie „physisch hier, digital dort“ impliziert.

Die Evolution des Begriffs Hybrid (-Lehre)

Der Begriff der Präsenz durchläuft aus meiner Sicht gerade *für alle* sichtbar eine Evolution. Die Bezeichnung hybrid oder Hybrid-Lehre dagegen ist für die einen neu, für andere derzeit im Wandel (Colasante, Bevacqua & Muir, 2020), für viele aber vor allem eines: verwirrend. Ein wichtiger Grund für die Verwirrung dürfte darin liegen, dass man im deutschen wie englischen Sprachraum derzeit um passende Begriffe ringt, mit denen sich die dynamische Situation der Hochschullehre zwischen vor-Ort- und digitalen Gestaltungsoptionen adäquat erfassen lässt.

Hybride Lehre als Kombination aus Präsenz- und Online-Lehre

Wer schon früher die Forschung und Praxis zum Lehren und Lernen mit digitalen Technologien verfolgt, wird sich erinnern, dass hybride Lehre lange Zeit als Synonym für Blended Learning verwendet wurde (z.B. Kerres, 2016). Blended Learning wiederum steht in der Regel für eine Kombination aus Präsenzphasen an einem physischen Ort und Online-Phasen, die selbst wiederum eine Mischung aus asynchronen und synchronen Elementen bestehen können. Ich spreche bewusst von Phasen, was ein Nacheinander impliziert, denn Online- und Präsenz-Phasen im Blended Learning- oder Hybrid-Modus (hybrid in „alter“ Lesart) bilden in der Regel eine zeitliche Sequenz und wechseln einander ab. Hochschullehre in einer Pandemie, die in Wellen verläuft und unter Auflagen mal mehr, mal weniger, mal keine soziale Präsenz vor Ort erlaubt, kann eigentlich nur nach dem Motto planen und handeln: physische Präsenz-Lehre, wo möglich und vertretbar, teils kombiniert mit, teils ersetzt durch Online-Lehre. Was dabei herauskommt, ist eine Mischung aus Lehre in digitalen Umgebungen und Lehre vor Ort: also Hybrid-Lehre. Betrachtet man einfach nur das, was gerade passiert, ist diese Bezeichnung plausibel und man könnte festhalten: Hybrid-Lehre ist ein Mix aus Präsenzlehre, die für alle Beteiligten zur gleichen Zeit vor Ort stattfindet, und Online-Lehre, die in digitalen Umgebungen synchron oder asynchron erfolgt. Das scheint erst mal keine große Veränderung zum Begriff Blended Learning zu sein. Doch der Schein trügt.

Eine Recherche auf den Web-Seiten deutscher Hochschulen ergänzt durch internationale Literatur zum Thema Hochschullehre und Digitalisierung macht rasch deutlich (Reinmann, 2021): Nicht überall, aber doch mit verstärkter Tendenz steht Hybrid-Lehre heute für eine ganz *spezifische* Mischung, nämlich: Präsenz-Lehre und *synchrone* Online-Lehre werden gleichzeitig beziehungsweise synchron angeboten. In diesem Verständnis bezeichnet Hybrid-Lehre nicht jeden Mix aus Online- und Präsenz-Lehre, sondern den Modus doppelter Synchronizität. Allerdings ist dieses Verständnis nicht überall anzutreffen (Irvine, 2020; Raes, Detienne, Windey & Depaepe, 2020), was für den deutschen und englischen Sprachraum gleichermaßen gilt.

Hybride Lehre auf dem Weg zur *Hyflex*-Lehre

Die neue Lesart verdient dennoch Aufmerksamkeit. Hybrid-Lehre im Sinne der *Gleichzeitigkeit* von Präsenz- und synchroner Online-Lehre bedeutet: Es finden Präsenztermine vor Ort für einen Teil der Studierenden statt, während ein anderer Teil zeitgleich am Lehr-Lerngeschehen online von anderen Orten aus teilnimmt, was mitunter als „Here or There (HOT) Instruction“ bezeichnet wird (Zydney, McKimmy, Lindberg & Schmidt, 2019). Wollte man das mit der erweiterten Präsenz-Semantik formulieren, könnte man sagen: Alle am Lehr-Lerngeschehen Beteiligten sind hier sozial präsent – die einen physisch, die anderen digital. Hybrid-Lehre in diesem Sinne ist aus mindestens zwei Gründen *eigens* hervorzuheben. Im Vergleich zu allen anderen Kombinationen stellt die Gleichzeitigkeit von physischer und digitaler Präsenz zum einen hohe technische Anforderungen vor allem an die Raumausstattung. Sie verlangt von den Lehrenden zum anderen einen erheblichen Koordinationsaufwand, der derzeit wenig untersucht ist: Wie wird man zeitgleich körperlich anwesenden Personen im dreidimensionalen Raum und per Video anwesenden Personen am gekachelten Bildschirm in gleich guter Form gerecht?

Nun kann man sich leicht vorstellen, dass es schnell verwirrend wird, wenn nicht klar ist, ob Hybrid-Lehre nun ein Sammelbegriff für verschiedene Kombinationen von Online- und Präsenz-Lehre ist oder für die anspruchsvolle Koppelung physische und digitaler Präsenz steht.

Daher müsste man entweder Hybrid-Lehre genauer kennzeichnen, also verschiedene Hybrid-Varianten definieren (vgl. Reinmann, 2021), oder den Begriff Hybrid-Lehre für die doppelte Präsenz reservieren. In welche Richtung es geht, scheint mir derzeit offen. Im Moment wird man sich damit behelfen müssen, das situativ zu bestimmen, um da, wo man zur Hochschullehre zusammenarbeitet, eine gemeinsame Kommunikationsgrundlage zu schaffen.

Derweil gibt es weitere Vorschläge für die Kennzeichnung dessen, was die Digitalisierung im Zeitraffer in der Pandemie empirisch hervorbringt oder normativ nahelegt. Ein Beispiel, das derzeit gerade die Runde macht, ist *Hyflex*-Lehre. Darunter versteht man Lehre, die nicht nur synchron in physischen und digitalen Räumen präsent angeboten wird, sondern darüber hinaus auch digital-asynchron. Studierende haben in der *Hyflex*-Lehre die freie Wahl, ob sie an der Veranstaltung in physischer Präsenz, in digitaler Präsenz oder über die Bearbeitung von asynchron verfügbarem Lehr-Lern-Material teilnehmen (Irvine, 2020, pp. 46 f.). Alle drei Wege sollen zum gleichen Ziel führen. Das Kunstwort *Hyflex* ergibt sich daraus, dass mit dieser nochmals spezifizierten Form von Hybrid-Lehre ein Höchstmaß an Flexibilität für Studierende angestrebt wird (Educause Learning Initiative, 2020; Hapke, Lee-Post & Dean, 2020). Am Rande sei bemerkt, dass mir das hochschuldidaktisch höchst zweifelhaft erscheint: Lernen mit anderen zusammen vor Ort oder synchron online ebenso wie asynchron mit digitalem Material müssten gleichwertig sein, um zum gleichen Ziel zu führen. Das aber widerspricht didaktischen Erkenntnissen – zumal dann, wenn man Lehre nicht bloß als Akt der Wissensvermittlung versteht. Der Aufwand für Hochschullehrende, etwa eine *interaktive* Veranstaltung in drei Varianten gleichzeitig anzubieten, dürfte zudem unverantwortlich hoch und über übliche Lehrdeputate nicht ansatzweise gedeckt sein.

Teaching as Design für die Hochschullehre der Zukunft

Das Bemerkenswerte an den Ereignissen seit Beginn der Pandemie ist die *große Zahl* der Betroffenen und Beteiligten: Sehr viele Lehrende erfahren derzeit – im Zeitraffer –, wie Hochschullehre auch mit digitalen Technologien gestaltet werden kann, weil sie es schlichtweg selber tun. Sehr viele Hochschullehrende greifen

heute zu mediendidaktischen Begriffen, die ihnen bisher wenig sagten, weil sie eine Sprache für das brauchen, was sie tun. Sehr viele Hochschullehrende erkennen, dass digital und real, on und off, physisch und virtuell keine sich ausschließenden Kategorien sind, weil sie mit dem eigenen Tun und Sprechen an der Auflösung dieser Grenzen mitarbeiten. Hochschullehre als Ganzes ist so gesehen selber ein großer Hybrid (vgl. Müller et al., 2021; Colasante et al., 2020) – aber nicht nur in technischer Hinsicht. Dieses Hybrid, so möchte ich mit Goodyear (2020) ergänzen, ist noch viel genereller eine Mischung aus Räumen, Gegenständen, Hard- und Software, aus Gruppen, Gemeinschaften, Rollen und Regeln, aus Wissensinhalten, Aufgaben und Methoden. Wer lehrt, plant, nimmt Lehr-Lernhandlungen vorweg, praktiziert sie dann und lernt daraus wieder für das nächste Mal, sodass man Lehren als zyklisch bezeichnen kann. Wer lehrt, trifft unzählige Gestaltungsentscheidungen auf vielen Dimensionen (vor der Lehre und im Akt des Lehrens), sodass Lehren eine Form des Gestaltens ist. Die Formulierung *Teaching as Design* (Goodyear, 2015) trifft das sehr gut; didaktisches Design (Reinmann, 2015) wäre ein deutsches Begriffspendant. Beides ist nicht neu, könnte aber jetzt auf besonders fruchtbaren Boden fallen.

Design für Lernaktivität

Teaching as Design darf weder als eine Art Oberflächengestaltung verstanden werden, was dem in der Hochschuldidaktik bekannten Vorwurf der „Verpackungskunst“ gleichkäme, noch sollte man es mit der Vorstellung eines direkten Gestaltungszugriffs auf das Lernen verbinden. Vielmehr geht es darum, Umwelten (im weitesten Sinne) für das Lernen bzw. für Lernaktivitäten seitens der Studierenden zu gestalten – zyklisch im Prozess von Planung, Umsetzung und Verbesserung. Dies ist eine ganz und gar Pandemie-unabhängige Aufgabe. Hochschullehrende erfüllen sie im Idealfall mit der Absicht, dass Studierende etwas lernen, sich in und mit Wissenschaft bilden, Wissen, Können und Haltungen – also Kompetenzen – aufbauen. Darauf richtet man Hochschullehre aus, sei es im Präsenz-, Online oder Hybrid-Modus, sei es bei der Gestaltung verschiedener (nach wie vor bestehender) Formate wie Vorlesungen, Seminare, Übungen, Projekte, Kolloquien oder Exkursionen. Goodyear, Carvalho und Yeoman (2021) bündeln diese Absicht mit der Kennzeichnung von Hochschullehre als *activity-*

centred und meinen damit, dass sich Studierende mental, körperlich und emotional mit wissenschaftlichem Wissen auseinandersetzen. Ich halte das Attribut *activity-centred* für konstruktiver als die viel gebrauchte Bezeichnung *student-centred*, der man Mantra-artig *teacher-centred* als schlechtes Gegenstück an die Seite stellt und damit eine Dichotomie befördert, die im Hinblick auf die Gestaltung von Lehre unnötig polarisiert (vgl. Reinmann, 2018).

Lernaktivitäten (oder Lernhandeln) sind nicht herstellbar: in Präsenz nicht, online nicht und hybrid auch nicht. Sie sind emergent und eingebunden (situiert) in vielfältige Umwelten, die man in institutionalisierten Kontexten wie der Hochschule zum Beispiel zu physikalischen, sozialen und epistemischen Umwelten zusammenfassen kann (Goodyear et al., 2021). Über diesen Weg des Designs von Umwelten nehmen Hochschullehrende Einfluss auf Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das, was Studierende mental, körperlich und emotional dann in Präsenz-, Online- oder hybriden Lehrveranstaltungen tatsächlich tun, weicht oft von dem ab, was Lehrende denken, dass Studierende gerade tun oder tun sollten. Das kann man bedauern; man kann es aber auch so deuten, dass Studierende als Co-Designer agieren: Werden Studierende tatsächlich aktiv und handeln, gestalten sie ein Lehrangebot mit, und was am Ende herauskommt (Ergebnisse), ist ein Produkt der Bemühungen von Lehrenden und Studierenden.

Design von Lernumwelten

Natürlich haben Hochschullehrende nicht auf alle Aspekte physikalischer, sozialer und epistemischer Umwelten direkten, großen oder alleinigen Einfluss: Die Hochschularchitektur und in weiten Teilen auch technische Infrastrukturen etwa sind vorgegeben. Vieles können Hochschullehre nur teilweise oder indirekt gestalten: Curricula und Inhalte sind oft kollektiv auszuhandeln, Gruppengrößen lassen sich von Einzelnen allenfalls organisatorisch in ihrer Auswirkung beeinflussen. Es bleibt dennoch Vieles, das unmittelbar und nahezu vollständig in der Hand von Lehrenden und ihren Studierenden ist. Analytisch betrachtet kann man das Design lernrelevanter Umwelten zunächst separat betrachten. Goodyear et al. (2021) unterscheiden hierzu das *Set Design*, *Social Design* und *Epistemic Design*. Lehrende können diese Design-Komponenten allerdings nicht linear abarbeiten, was sich leicht an einem fiktiven

Beispiel veranschaulichen lässt: Angenommen Lehrende wollen eine Veranstaltung hybrid anbieten – ohne Doppelung der sozialen Präsenz. Sie haben bereits eine relativ genaue Vorstellung von den Lernaktivitäten, die sie anstoßen und fördern wollen. Nun könnten sie in einem ersten Schritt ein *Set Design* angehen, weil Räume knapp sind und man nehmen muss, was es gibt, und weil vorhandene technische Lösungen Restriktionen mit sich bringen, die zu berücksichtigen sind. Wie oft Lehrende einen Raum in welcher Größe brauchen, hängt allerdings von der Größe der Studierendengruppe ab, demnach auch davon, ob, wie bei hybrider Lehre oft der Fall, Gruppen gebildet werden. Wenn Studierende in Gruppen vor Ort zusammenkommen, sollte das (unter pandemischen Bedingungen, aber letztlich auch darüber hinaus) einen guten Grund haben: Geplant könnten zum Beispiel komplexere Interaktionen wie Problemlösen in Tandems oder Teams sein. Mit solchen Überlegungen sind Lehrenden schon mitten im *Social Design* und brauchen unter anderem Ideen, wie man die gemeinsame Zeit so gestaltet, dass die Koordinierungsvorteile der physischen Präsenz auch ausgeschöpft werden. Hier bietet die Hochschuldidaktik viele Methoden, die freilich zum Inhalt passen müssen, und genau das leitet bereits über zum *Epistemic Design*. Wenn dabei inhaltliche und methodische Entscheidungen für die Präsenzzeiten getroffen werden, stellt sich parallel dazu die Frage: Was will man in welcher Form mit Studierenden in virtuellen Präsenzterminen bearbeiten, und welche Aufgaben eignen sich für asynchrones Online-Lehren? Methodische Spielräume können hier weiter oder enger werden, je nachdem was an technischen Systemen verfügbar ist. Man kommt also zurück auf das *Set Design* und so fort.

Teaching as Design als post-pandemischer Ansatz

Modelle wie das *Activity-Centred Design* taugen nicht zur Ableitung von Rezepten. Vielmehr geben sie Hochschullehrenden Heuristiken dafür an die Hand, wie man Lehre, verstanden als ineinander verschaltete Umwelten, so gestalten kann, dass Studierende diese zum Anlass für eigenes Lernhandeln nehmen. *Teaching as Design* ist im realen Tun noch viel anspruchsvoller als es solche Modelle nahelegen: Was ich gerade im Beispiel beiläufig als inhaltliche und methodische Entscheidungen angedeutet habe, geht weitaus tiefer (vgl. Reinmann,

2015): So müssen Hochschullehrende zum Beispiel entscheiden, wie fachwissenschaftliche Inhalte für Studierende aufbereitet werden: als Literaturlisten oder in Form eigener Lehrinhalte, als Texte oder Vorträge, fachsystematisch oder problemorientiert aufgebaut und so weiter. Sie müssen entscheiden, wie sie Lernaktivitäten anregen, mit Aufgaben, die dazu dienen, Wissen zu erschließen oder einzuüben oder anzuwenden oder selbst zu schaffen. Wechseln wir nun – beschleunigt durch die Pandemie – von vorrangig Präsenz-Bedingungen in der Hochschullehre zu vielfältigen Online- und Hybrid-Bedingungen, wächst der didaktische Handlungsspielraum und wird komplexer. Umso wichtiger ist es meiner Einschätzung nach zu erkennen, dass wir jetzt, im Zuge der Digitalisierung und Hybridisierung, nicht bei der Frage stehen bleiben dürfen, wann wir welche Räume und Technik brauchen und wie wir Lehre organisieren, um Studierendenströme zu entzerren und Individuen auf Abstand zu halten. Es ist nicht zu bestreiten (und auch nicht zu kritisieren), dass Lehre in einer Pandemie große logistische Herausforderungen mit sich bringt. Aber die Gestaltung von Hochschullehre ist grundsätzlich und immer mehr als Logistik, und es ist jetzt ein guter Zeitpunkt, sich das bewusst zu machen – zum Beispiel über ein Verständnis von *Teaching as Design*.

Zusammenfassung und Fazit

Was wir in der Hochschullehre gerade wahrnehmen und erfahren, lässt sich grob in drei Etappen fassen: erst der Online-Schock, verbunden mit einer Tendenz, die gar nicht immer geliebte Präsenz-Lehre zu verklären; dann die Zoom-Revolution gepaart mit der Bereitschaft, über die Präsenz genauer nachzudenken; und schließlich der Hybrid-Traum verknüpft mit der Chance, der Hochschullehre mit neuer Offenheit zu begegnen. Im Vergleich zum gewohnt gemächlichen Wandel in der Hochschullehre verläuft diese Entwicklung rasant – so rasant, dass einem mitunter die Worte fehlen, um die Phänomene angemessen zu beschreiben, sodass es eigentlich nicht verwundern kann, dass sich auch die Sprache verändert: Vertraute Begriffe bekommen andere Bedeutungen, neue Bezeichnungen werden gesucht, gleiche Worte lokal verschieden gedeutet und verwendet. Das Problem dabei ist: Schnell redet man aneinander vorbei oder stiftet gar Verwirrung. Daher halte ich

es für unabdingbar, zentrale Begriffe wie Präsenz und Hybrid genauer zu betrachten, weil Wörter immer auch das Bewusstsein bilden. Wir sollten wissen, wovon wir reden, weil es auch das Handeln beeinflusst.

Erweitern müssen wir wohl den Präsenz-Begriff, denn zur physischen Präsenz kommt heute die digitale Präsenz. Das Gemeinsame ist die soziale Präsenz infolge der Gleichzeitigkeit von Interaktionen mit allen damit verbundenen Chancen und Grenzen. Klären sollten wir die verschiedenen Auffassungen von Hybrid-Lehre: Hybrid als Dachbegriff für alle möglichen Kombinationen von Online- und Präsenz-Lehre und Hybrid als Kennzeichnung einer neuen Qualität von Lehre in physischer und digitaler Präsenz gleichzeitig. Beides – die Erweiterung der Präsenz und neue Hybrid-Qualitäten – machen unseren didaktischen Handlungsspielraum größer und komplexer, was zusätzliche didaktische Entscheidungen einfordert. Viele Entscheidungen in der Hochschullehre sind derzeit organisatorischer Art: Die Pandemie diktiert, wie physische Räume überhaupt genutzt werden können. Wer hybride Formen des Lehrens umsetzen will, ist daher zu allererst mit logistisch-organisatorischen Entscheidungen konfrontiert. Die aber decken nur einen kleinen Teil dessen ab, was *Teaching as Design* ausmacht.

Wir leben in einer Pandemie, mit der niemand von uns Erfahrung hat, bewegen uns dabei zwischen Präsenz-, Online- und Hybrid-Lehre und befinden uns in einem Prozess großflächigen Experimentierens. Viele Hochschullehrende überwinden derzeit aus der Not heraus ihre Scheu gegenüber digitalen Technologien. Gleichzeitig steigt das Bedürfnis, wieder vor Ort Präsenzlehre anbieten zu können, aber wir ahnen: Das wird oder muss post-pandemisch eine andere Präsenz-Lehre sein, und für diejenigen, die schon vor der Pandemie online gelehrt haben, wird auch die Online-Lehre anders aus dieser Pandemie herausgehen (vgl. Goedegebuure & Meek, 2021). Was einige Autoren bereits vor Jahren im Zuge der Digitalisierung thematisiert haben – beispielsweise Konstrukte wie Digitalität (Stalder, 2016) oder postdigitale Bildung (Fawns, 2019) – scheint nun für viele in der Pandemie greifbar zu werden (vgl. auch Jandrić, 2020). Eine *kritische Masse* von Hochschullehrenden beginnt hybrid zu denken und hoffentlich auch bald hybrid zu handeln. Am Ende, so meine These, erkennen wir die Hochschullehre als ein großes *gestaltbares* Hybrid

(vgl. auch Müller et al., 2021): Das könnte erstmals für sehr viele eine erfahrungsgesättigte Erkenntnis werden und im Idealfall eine *neue Qualität* von Hochschullehre hervorbringen, weil Lehren als Akt des Designs verstanden und praktiziert wird (Coates, Xie & Hong, 2021). *Teaching as Design* ist nicht nur das Merkmal von Modellen wie *Activity-Centred Analysis and Design* (Goodyear et al., 2021), sondern steht für eine bestimmte Auffassung von Lehren. Modelle hierzu unterstützen das didaktische Handeln heuristisch und versorgen Hochschullehrende mit Begriffen, die gegenüber schnelllebigem technischen Trends relativ widerstandsfähig sind. Einen solchen konsensfähigen semantischen Rahmen brauchen Hochschullehrende als Kommunikationsgrundlage. Diese Kommunikationsgrundlage zusammen mit der aktuell vorhandenen kritischen Masse und einem Verständnis von *Teaching as Design* haben das Potenzial, Hochschullehre zu erneuern – und das könnte das eigentlich Neue sein, das aus dieser Pandemie hervorgeht.

Literatur

- Coates, H., Xie, Z. & Hong, X. (2021). Engaging transformed fundamentals to design global hybrid higher education. *Studies in Higher Education*, 46 (1), 166-176.
- Colasante, M., Bevacqua, J. & Muir, S. (2020). Flexible hybrid format in university curricula to offer students in-subject choice of study mode: An educational design research project. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(3), 1-19. Article 9. URL: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol17/iss3/9>
- Dittler, U. (2017). Ein kurzer historischer Rückblick auf die bisherigen drei Wellen des E-Learning. In U. Dittler (Hrsg.), *E-Learning 4.0. Mobile Learning, Lernen mit Smart Devices und Lernen in Sozialen Netzwerken* (S. 5-42). Berlin: de Gruyter.
- Educause Learning Initiative (2020). The HyFlex Course Model. *Educause*. URL: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/7/eli7173.pdf>
- Fawns, T. (2019). Postdigital education in design and practice. *Postdigital Science and Education*, 1, 132-145.

- Gaye, F. (2020). The rise of Zoom and its impact on higher education. *WBR*. URL: <https://www.wesleyanbusinessreview.com/recent/the-rise-of-zoom-and-its-impact-on-higher-education>
- Goedegebuure, L. & Meek, L. (2021). Crisis – What Crisis? *Studies in Higher Education*, 46 (1), 1-4.
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HRDSA Review of Higher Education*, 2, 27-50.
- Goodyear, P. (2020). Design and co-configuration for hybrid learning: Theorising the practices of learning space design. *British Journal of Educational Technology*, 51 (4), 1045-1060.
- Goodyear, P., Carvalho, L. & Yeoman, P. (2021). Activity-Centred Analysis and Design (ACAD): Core purposes, distinctive qualities and current development. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09926-7>
- Hakpe, H., Lee-Post, A. & Dean, T. (2020). 3-in-1 hybrid learning environment. *Marketing Education Review*. DOI: 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.educause.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.
- Jandrić, P. (2020). The postdigital challenge of pandemic education. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 71(4),176-189.
- 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.
- Lowenthal, P., Borup, J., West, R. & Archambault, L. (2020). Thinking beyond Zoom: Using asynchronous video to maintain connection and engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), 383-391.
- Müller, A.M., Goh C., Lim, L.Z. & Gao, X. (2021). COVID-19 emergency elearning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. *Education Sciences*, 11(1), 19. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci11010019>
- Oh, C.S., Bailenson, J.N. & Welch, G.F. (2018). A systematic review of social presence: Definition, antecedents, and implications. *Frontiers in Robotics and AI*, 5, Article 114. DOI: 10.3389/frobt.2018.00114
- Peters et al. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19, *Educational Philosophy and Theory*, DOI: 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. (2020). Präsenz – (k)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen? *Impact Free 31* (September 2020). Hamburg. URL: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/08/Impact_Free_31.pdf
- Reinmann, G. (2015). *Studentext Didaktisches Design*. Hamburg. URL: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/07/Studentext_DD_Sept2015.pdf
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment – zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free 14*. Hamburg. URL: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf>
- Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free 35* (Februar 2021). Hamburg: URL: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/02/Impact_Free_35.pdf
- Reinmann, G., Bohndick, C. Lübecke, 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>
- Scheidig, F. (2020). Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thilloßen, B. Volk & K. Wannemacher (Hrsg.), *Vom*

E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven (S. 243-259). Münster: Waxmann.

Seyfeli, F., Elsner, L. & Wannemacher, K. (2020). *Vom Corona-Shutdown zur Blended University? ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester*. Baden-Baden: Tectum. URL: https://www.tectum-elibrary.de/10.5771/9783828876484.pdf?download_full_pdf=1

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

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

Weidlich, J., Kreijns, K., Rajagopal, K. & Bastiaens, T. (2018). What Social Presence is, what it isn't, and how to measure it: A work in progress. In T. Bastiaens et al. (Eds.), *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2018* (pp. 2142-2150). Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Zydney, J.M., McKimmy, 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. (2021). Prüfungstypen, -formate, -formen oder -szenarien? *Impact Free* 36. Hamburg.

Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free* 35. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2021). Vom Reflex zur Reflexivität: Chancen der Re-Konstituierung forschenden Lernens unter digitalen Bedingungen. *Impact Free* 34. 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.

Tresp, 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.