

Hybrides Lernen

Malte Kleinwort

1. Begriffliche Vorabklärung

Mit dem hybriden Lernen steht ein Lehr-/Lernformat im Mittelpunkt, das im Anschluss an die Corona-Zeit an vielen Universitäten ausprobiert worden ist und bei dem noch unklar ist, welche Bedeutung es zukünftig in der Hochschule haben wird. Gemeint sind synchrone Lernphasen, in denen Studierende in einem physischen Raum (in der Regel) an der Hochschule gemeinsam mit per Webkonferenz teilnehmenden Studierenden interagieren. Über den Begriff ›Hybridlehre‹ besteht in der wissenschaftlichen Diskussion kein Konsens. In einigen Texten und Kontexten wird er in einem weiten Sinne verstanden und kongruent mit ›Blended Learning‹ als Oberbegriff für ein Lernen, das allgemein digitale mit nicht-digitalen Anteilen verbindet, verwendet (Kohls/Dubbert 2023: 6f.). Hier wird der Begriff eingeschränkt auf die Interaktion von Studierenden, die sich gemeinsam in einem physischen Raum der Universität befinden – im Folgenden der Einfachheit halber ›Roomies‹ genannt –, und per Webkonferenz zugeschalteten Studierenden – im Folgenden der Einfachheit halber ›Zoomies‹ genannt¹ – im Rahmen einer Lerneinheit. In englischsprachigen Texten werden ›co-located‹ Studierende von ›remote‹ Studierenden unterschieden, in deutschsprachigen Texten werden gerne Studierende ›vor Ort‹ von Studierenden unterschieden, die ›zugeschaltet‹ oder ›remote‹ teilnehmen.

2. Raum und Anwesenheit

Das hybride Lernen hinterfragt in besonderer Weise unsere Vorstellungen von Raum, Anwesenheit und dem gemeinsamen, zeitlich synchronen Lernen auf dem Campus,

1 Der Begriff ›Zoomie‹ wird wertfrei benutzt. In der Forschung wurde bereits der Begriff ›Zoombies‹ in einem Beitrag verwendet, der die problematischen Seiten des Austauschs per Webkonferenz (beispielsweise die Ermüdung oder das sogenannte ›Zoom Fatigue‹/›Videoconference Fatigue‹) näher untersucht und auf welche Weise diesen problematischen Aspekten begegnet werden kann (vgl. Toney/Light/Urbaczewski 2021; zur ›Videoconference Fatigue‹ vgl. Bauer/Riedl 2023).

weil offen ist, in welchem Raum bzw. an welchem Ort das Lernen stattfindet, inwiefern somit von An- oder Abwesenheit gesprochen werden kann und welche Formen und Formate dieses Lernen kennzeichnen. Einigkeit besteht darüber, dass Hybridität grundsätzlich bedeutet, sich in mehreren Räumen gleichzeitig aufzuhalten (Bhabha 1994; Kohls/Dubbert 2023: 10). Sowohl könnte gesagt werden, dass die Begegnung der Roomies und Zoomies im Seminarraum stattfindet, in dem die Zoomies zugeschaltet werden, als auch, dass die Begegnung in der Webkonferenz stattfindet, dieser virtuelle Raum also der eigentliche Begegnungsraum ist. Einerseits könnte die Situation als Interaktion von An- und Abwesenden gedeutet werden, andererseits als Interaktion von Studierenden, die auf unterschiedliche Weise anwesend sind – per physischer Präsenz oder per Zuschaltung. Was wie eine bloße Uneindeutigkeit des hybriden Lehr-/Lernsettings erscheint, hinterfragt zugleich unsere bisherige Betrachtung klassischer Lehr-/Lernformate, in denen sich Studierende nicht per Webkonferenz zuschalten. Auch dort lassen sich bei genauerem Hinsehen mehrere Räume, Formen der Anwesenheit und Formen oder Formate des zeitlich synchronen Lernens auf dem Campus finden. Es verwundert daher nicht, dass in Untersuchungen zu hybridem Lernen der Begriff »Raum« weiter gefasst wird, als er gemeinhin verstanden wird. In raumsoziologischen Texten ist der Raum als »relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern« (vgl. Löw 2001, S. 271) ein Wissenskonstrukt, das eng mit Handlung verbunden ist. Sogenannte »Space-Related Actions« (Christmann 2022: 94) können zur Re-Figuration von Räumen führen, wie sie für hybride Versuchsanordnungen typisch ist (Grabensteiner 2024: 243). Neben dem physischen und dem digitalen Raum geraten weitere Räume wie der Sozialraum, der methodische Raum oder der Informationsraum in den Blick (Kohls/Dubbert 2023: 9).

Hybrides Lernen stellt demnach auch in Frage, ob wir uns bei nicht-hybridem Lernen tatsächlich nur in einem Raum befinden, ob nicht auch dort bereits andere Räume im Spiel sind und ausgeblendet werden. Dieses Nachdenken über andere Räume wird durch die den Lehralltag dominierende Vorstellung, das Lernen finde *im Seminarraum* oder *im Hörsaal* statt, blockiert. Die Blockade hat auch Auswirkungen auf das Denken über den physischen Raum selbst, der jenseits von alternativen Räumen meist als ein einheitlicher, stabiler Raum angesehen wird. Mit einem offeneren Raumdenken erscheint bereits der Seminarraum als ein Raum, der sich je nach Lehrsituation und Perspektive wandelt, eine andere Form annimmt, sich mit anderen Räumen überlappt. Das kann die Ausrichtung auf eine Tafel, ein White- oder Smartboard sein, die Teilung des Raums in kleinere Teilräume durch Einrichtung von Arbeitsgruppen oder die Bewegung im Raum durch das aktivierende Abstimmungsformat »soziometrische Aufstellung«. Auch schon jenseits des Einsatzes von Webkonferenzen in hybriden Szenarien wird eine beschränkte Sichtweise auf den Raum durch digitale Elemente herausgefordert. Im »Wechselspiel analoger und digitaler Dokumente« (Kohls/Dubbert 2023: 5) sind Studierende mal auf einem Papier vor sich, mal an einer Tafel oder einem Smartboard und mal auf einer Lernplattform oder in einer virtuellen Umgebung aktiv. Mit der steigenden Bedeutung digitaler Lernumgebungen verstärkt sich der Eindruck, dass es zu einfach wäre, Lernräume allein von einfach strukturierten, physischen Räumen her zu denken.

Um im Detail deutlich zu machen, auf welche Weise hybrides Lernen landläufige Betrachtungen universitären Lernens in Frage stellt, ist eine differenziertere Betrachtung

notwendig, die unterschiedliche Formen und Parameter des hybriden Lernens in den Blick nimmt.

3. Sozialformen

Der Wechsel der Sozialformen hat signifikante Auswirkungen auf das Lernen und die damit verbundenen Herausforderungen. Beim hybriden Lernen werden diese Herausforderungen verstärkt und treten so deutlicher hervor. Besonders der Wechsel der Sozialform, aber auch die Anleitung oder Organisation einer Lernphase in einer der Sozialformen stellen die Lehrenden vor erhöhte Anforderungen, was die praktische Durchführung, das technische Arrangement und die methodische Auswahl anbelangt (Grabensteiner et al. 2021: 26), auch wenn diese Anforderungen mit zunehmender Vertrautheit des Settings geringer werden (Grabensteiner/Schönbächler/Himpsl-Gutermann 2023: 30). Damit stehen auch eingefahrene Rollenerwartungen und -anforderungen an Lehrende zur Disposition.

3.1 Plenumsdiskussion

Um eine gute, aktivierende Diskussion in einer größeren Gruppe zu ermöglichen, an der sich möglichst viele Teilnehmer*innen gleichberechtigt beteiligen, ist zuvorderst zu klären, was der für den Austausch zentrale Raum ist. Ist es der physische Raum, muss in besonderer Weise sichergestellt werden, dass die Zoomies gut daran teilnehmen können, da sie üblicherweise nur in den Raum hineinprojiziert werden und die Roomies mehrere für den Austausch in größeren Gruppen wichtige Startvorteile haben: Sie können Nebengeräusche wahrnehmen, die ein besonderes Gefühl für den Raum verleihen, der mit den anderen Roomies geteilt wird, anderen direkt in die Augen schauen, schneller direkt – auch nonverbal – auf Beiträge reagieren, leicht zwischen Ansichten der Gruppe und einzelner Teilnehmer*innen wechseln und durch all das leichter ein Gemeinschaftsgefühl zumindest für die anderen Roomies entwickeln.

In der Forschung wurden für den Fall schon mehrere Bedingungen und Maßnahmen identifiziert, die eine bessere Integration der Zoomies ermöglichen: 1. Grundvoraussetzung ist eine gute Akustik, also die Möglichkeit der Zoomies, alle Beiträge der Roomies bestmöglich zu verstehen (Avdullahu/Rummel/Herrmann 2023: 419). Das erfordert ein gutes technisches Arrangement im physischen Raum und macht einen Sound Check zu Beginn sinnvoll (ebd.: 425). 2. Gemeinschaftsstiftende Maßnahmen wie ein Check In oder ein »icebreaker game« (ebd.: 420) als »Begrüßungshandlungen« (Kollmer 2020: 198) können die Unterschiede zwischen Roomies und Zoomies eibebnen. 3. Bei genaueren praxeologischen Untersuchungen wurde deutlich, dass visuelle Beschränkungen der Zoomies ihre gleichberechtigte Teilnahme erschweren (Grabensteiner 2024: 248f.). Um dem Problem zu begegnen, kann geeignetes technisches Equipment wie eine Meeting Owl, die stets eine Panorama-Ansicht mit der Nahansicht einzelner Roomies verbindet und damit die visuelle Situation der Roomies simuliert (auch wenn der automatische Wechsel der Bildausschnitte irritiert), eingesetzt werden, oder es kann vorgegeben werden, dass sich alle Roomies mit Endgeräten in die Webkonferenz einwählen und ihr Ge-

sicht damit in die Webkonferenz projiziert wird (Avdullahu/Rummel/Herrmann 2024: 28).

Wenn alle Roomies individuell Teil der Webkonferenz sind, verliert der physische Raum seine zentrale Bedeutung und der virtuelle Raum der Webkonferenz wird zentral. Die im vorangegangenen Abschnitt aufgeführten exklusiven Raumerfahrungen der Roomies verlieren an Bedeutung oder verschwinden in Teilen sogar – beispielsweise durch den Einsatz von Headsets. Headsets und die individuelle Teilnahme aller Roomies an der Webkonferenz ermöglichen eine gleichberechtigte Teilnahme an der Diskussion, die durch Interferenzen im physischen Raum erschwert werden. Erfahrungen und Möglichkeiten im physischen Raum, die für eine nicht-hybride Plenumsdiskussion förderlich und gemeinschaftsstiftend sein können, stellen aufgrund der unterschiedlichen Teilnahme von Roomies und Zoomies eine Herausforderung dar, die störend wirken können und das Herausbilden einer Gemeinschaft von Roomies und Zoomies erschweren.

3.2 Einzelarbeit

Einzelarbeit, beispielsweise im Rahmen der Standard-Lehr-Methode ›Think-Pair-Share‹, wird im physischen Raum dadurch erschwert, dass die anderen im Raum bereits durch ihre Ko-Präsenz, aber auch durch Nachfragen oder Arbeitsgeräusche mögliche Ablenkungsquellen sind. Den Zoomies wird es durch die Abschaltung des Audio- und Videokontakts erleichtert, sich auf die Einzelarbeit zu konzentrieren, auch wenn es am Arbeitsplatz zuhause andere Ablenkungsquellen gibt. Dieser Punkt ist auch bedeutsam für Studierende mit Beeinträchtigungen, denen es schwerfällt, sich in (überfüllten) physischen Räumen mit zahlreichen Geräuschquellen zu konzentrieren.

3.3 Gruppenarbeit

Gruppenarbeit eignet sich für das hybride Lernen in besonderer Weise, weil sich die durch die Art der Teilnahme bedingten Unterschiede zwischen Roomies und Zoomies in Kleingruppen leichter einebnen lassen; bei homogenen Kleingruppen nur aus Roomies beziehungsweise nur aus Zoomies würden die Unterschiede durch die Art der Teilnahme gar verschwinden, weil während der Arbeitsphase nur noch Roomies mit Roomies und Zoomies mit Zoomies interagieren würden. Im eigentlichen Sinn hybride Kleingruppen in heterogener Zusammensetzung – also bestehend aus Roomies und Zoomies – erfordern eine gute Planung sowohl bei der Platzierung im physischen Raum als auch bei der Gruppenzusammensetzung und den technischen Anforderungen für eine gute akustische und visuelle Verbindung (Avdullahu/Rummel/Herrmann 2023: 426). Der physische Raum würde dadurch in einzelne Teilräume oder Raumbereiche aufgeteilt. Aufgrund der geringeren Gruppengröße im Vergleich zum Plenum, sofern didaktisch sinnvolle Beschränkungen auf ungefähr vier Teilnehmer*innen pro Gruppe (Avdullahu/Rummel/Herrmann 2023: 426) beachtet werden, ist es indes leichter sicherzustellen, dass innerhalb der Gruppe gut zusammengearbeitet wird. Zwar sind die Anforderungen an Lehrende durch die technische Unterstützung erhöht, bei der Formulierung der Arbeitsaufträge und der generellen Unterstützung bei der Durchführung der Gruppenarbeitsphase

sind es aber die gleichen Anforderungen wie bei allein aus Roomies zusammengesetzten Gruppen. Indes fallen Defizite in diesen Bereichen in hybriden oder rein digitalen Lerngruppen stärker auf (s. Flügel in diesem Band; Kleinwort 2024).

4. Ergebnissicherung

Die Nähe von hybridem Lernen und klassischen Blended Learning-Konzepten resultiert nicht zuletzt daraus, dass Lernplattformen wie Moodle oder digitalen Whiteboards nicht nur begrifflich räumliche Eigenschaften zugeschrieben werden. Viele dieser virtuellen Räume wurden bis zur Corona-Zeit allerdings lediglich für asynchrone Lernangebote genutzt und nicht konsequent in synchrone Lernphasen integriert. Während mittlerweile das Virtuelle Klassenzimmer stets mit synchronen Lernangeboten per Chat und/oder Webkonferenz verbunden wird, wurden unter »virtual classroom« früher auch rein asynchrone Lernangebote gefasst (vgl. Hiltz 1986). Für das hybride Lernen sind die Veränderungen wichtig, die durch die Nutzung von Angeboten zur Ergebnissicherung entstehen. Wenn Ergebnisse an einem Ort gesichert werden, richten sich die Lernenden und Lehrenden danach aus. Ist der Ort eine traditionelle Tafel im Raum, wird die Bedeutung des physischen Raums gestärkt, bei einem digitalen Whiteboard, Pad, Padlet oder Conceptboard die Bedeutung des digitalen Raums, auf den Roomies und Zoomies gleichzeitig zugreifen können (Kohls/Dubbert 2023: 8). In beiden Fällen kommt es zu Refigurationen des Raums durch »Space related actions« (Christmann 2022: 94). Praxisbeispiele für diese Refiguration gibt es mit analogen wie mit digitalen Angeboten. Ein analoges Beispiel wäre das Sortieren und Arrangieren von individuell beschriebenen Karten in der Mitte eines Gesprächskreises oder an der Wand mit den Teilnehmer*innen im Halbkreis gruppiert um die Präsentationsfläche. Digitale Beispiele sind die gemeinsame synchrone Arbeit auf einem Conceptboard oder per Annotationstool in einem Text. Digitale Werkzeuge der Ergebnissicherung haben den Vorteil, dass sie leichter mit anschließender Bearbeitung in einer asynchronen Lernphase verbunden werden können.

5. Gruppenzusammensetzung

Die geeigneten Settings bzw. Lehr-/Lernformate hängen in nicht unwesentlichem Maße davon ab, wie die Lerngruppe zusammengesetzt ist. Bei einer Mehrheit der Zoomies ist die Gefahr einer Bevorzugung der Roomies geringer als bei einem ausgeglichenen Verhältnis oder bei einer Mehrheit der Roomies. Daher können bei einer Zoomie-Mehrheit die erweiterten Handlungsmöglichkeiten, die sich durch den geteilten physischen Raum der Roomies ergeben, durch einen konkreten Arbeitsauftrag genutzt werden, ohne der Gefahr einer möglichen Roomie-Bevorzugung mit konkreten Maßnahmen entgegenwirken zu müssen. Bestenfalls werden Arbeitsaufträge erteilt, mit denen die Gruppenzusammensetzung und die Räumlichkeit sowohl von Roomies im geteilten physischen Raum und Zoomies in einem individuellen Raum zuhause oder woanders berücksichtigt werden. Das können für die Roomies angeleitete Umräumarbeiten im geteilten

physischen Raum oder für die Zoomies spezialisierte Suchaufträge, die eine besondere Herrichtung des Schreibtisches vor ihnen erfordert, sein.

6. Fazit

Für das hybride Lernen haben sich noch keine Standards oder konkreten Settings etabliert. Vielmehr stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis Raum, Teilnahme und Lernen stehen. So ist nach dem HyFlex-Ansatz von Beatty (2014) eine asynchrone Form der Teilnahme von eigentlich Abwesenden über Lernplattformen wie Moodle möglich. Durch eine »soziale Integration« können nach Grabensteiner, Schönbächler und Himpsl-Gutermann Zoomies zu im besten Sinne Anwesenden werden, deren »Präsenz« im Seminarraum »nicht virtuell, sondern real« ist (Grabensteiner/Schönbächler/Himpsl-Gutermann 2023: 36). Selbst beim nicht-hybriden gemeinsamen Lernen in einem physischen Raum ohne Zuschaltmöglichkeit lassen sich beim Wechsel der Sozialformen räumliche Refigurationen beobachten, die den Lernraum verändern und quer stehen zur bloßen Unterscheidung zwischen analogen und digitalen Lernangeboten. An Medien wie dem Smartboard lassen sich die Übergänge zwischen Analogem und Digitalem und die damit verbundenen »Auflösungstendenzen der Grenzen zwischen dem Zuhause und der Hochschule« (ebd.: 33) aufzeigen, die indes nicht dazu führen sollten, Unterschiede einzuebene oder zu verleugnen, sondern diese didaktisch zu reflektieren und für bessere Lernangebote zu sorgen. Das hybride Lernen und damit verbunden das »Auflösen bekannter Dichotomien wie etwa physisch-virtuell, online-offline oder angeleitet-selbstgesteuert« (Kohls/Dubbert 2023: 1) stellt Fragen zugleich in die Vergangenheit des Lernens wie in die Zukunft einer Virtuellen Universität.

Literatur

- Avdullahu, Arlind/Rummel, Nikol/Herrmann, Thomas (2023): »Requirements Analysis to Support Equal Participation in Hybrid Collaboration Settings in Higher Education«, in: Panayiotis Zaphiris/Andri Ioannou (Hg.), *Learning and Collaboration Technologies. HCII 2023, Proceedings Part II*, Cham: Springer, S. 411–430. https://doi.org/10.1007/978-3-031-34550-0_30.
- Avdullahu, Arlind/Rummel, Nikol/Herrmann, Thomas (2024): »Exploring Design Options for Promoting Equal Participation in Hybrid Collaboration Settings in Higher Education«, in: Rafael Ferreira Mello et al. (Hg.), *Technology Enhanced Learning for Inclusive and Equitable Quality Education. EC-TEL 2024*, Cham: Springer, S. 19–33. https://doi.org/10.1007/978-3-031-72315-5_2.
- Bauer, Victoria/Riedl, René (2023): »Bewältigungsstrategien von Videoconference Fatigue«, in: *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik* 60 (6), S. 1289–1311. <https://doi.org/10.1365/s40702-023-00963-3>.
- Beatty, Brian J. (2014): »Hybrid Courses with Flexible Participation: The HyFlex Course Design«, in: Lydia Kyei-Blankson/Esther Ntuli (Hg.), *Practical Applications and*

- Experiences in K-20 Blended Learning Enviroments, Hershey, PA: IGI Global, S. 153–177. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4912-5.ch011>.
- Bhaba, Homi K. (1994): *The Location of Culture*, New York: Routledge.
- Christmann, Gabriela B. (2022): »The Theoretical Concept of the Communicative (Re)Construction of Spaces«, in: Gabriela B. Christmann/Martina Löw/Hubert Knoblauch (Hg.), *Communicative Constructions an die Refiguration of Spaces*, London: Routledge, S. 89–112. <https://doi.org/10.4324/9780367817183-8>.
- Grabensteiner, Caroline (2024): »Digitale Erweiterung, oder: Bildungs-räumliche Re-Figuration am Beispiel Digitale Grundbildung«, in: Andreas Beinsteiner/Ann-Kathrin Dittrich/Theo Hug (Hg.), *Wissensdiversität und formatierte Bildungsräume*, Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 239–253.
- Grabensteiner, Caroline/Schönbächler, Erich/Himpsl-Gutermann, Klaus (2023): »Hybride Settings als Science Fiction. Fragen zu Tendenzen der Amorphisierung von Unterricht durch digitale Erweiterungen des Lernraums«, in: *Medienimpulse* 61 (1), S. 1–40. <https://doi.org/10.21243/mi-01-23-13>.
- Grabensteiner, Caroline/Schönbächler, Erich/Stadler, David/Himpsl-Gutermann, Klaus (2021): »Ein hybrider Lernraum entsteht: Partizipative Raumgestaltung mit digitalen Medien«, in: *Medienimpulse* 59 (4), S. 1–29. <https://doi.org/10.21243/mi-04-21-07>.
- Hiltz, Starr Roxanne (1986): »The »Virtual Classroom«: Using Computer-Mediated Communication for University Teaching«, in: *Journal of Communication* 36 (2), S. 95–104. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1986.tb01427.x>.
- Kleinwort, Malte (2024): »Lehre an einer Fakultät gemeinsam gestalten. Erfahrungsbericht zur Förderung von Gruppenarbeit per Zoom in den Corona-Semestern«, in: Maren Eckart et al. (Hg.), *Literaturvermittlung im virtuellen Raum. Beiträge zur digitalen Hochschullehre*, Darmstadt: Peter Lang.
- Kohls, Christian/Dubbert, Dennis (2023): »Hybride Lernräume gestalten«, in: *e-teaching.org* (02.2023). Online unter: https://www.e-teaching.org/etresources/pdf/erfahrungsbericht_2023_kohls_dubbert_hybride-lernraeume-gestalten.pdf (letzter Zugriff: 17.03.2025).
- Kollmer, Imke (2020): »Zur Gesichtslosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis«, in: *Sozialer Sinn* 21 (1), S. 185–204. <https://doi.org/10.1515/sosi-2020-0007>.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*: Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Toney, Scott/Light, Jenn/Urbaczewski, Andrew (2021): »Fighting Zoom Fatigue: Keeping the Zoomies at Bay«, in: *Communications of the Association for Information Systems* 48, S. 40–46. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04806>.

