

Gestaltungsanforderungen hybrider Settings in der Hochschullehre aus der Perspektive von Studierenden

Lisa Breitschwerdt, Christina Hümmer und Regina Egetenmeyer

Institut für Pädagogik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Zusammenfassung:

Mit der Entwicklung und Etablierung hybrider Lehre an Hochschulen kann auf krisenhafte Herausforderungen (z.B. Pandemiefolgen), aber auch grundlegende Strukturveränderungen (u.a. Flexibilisierung in Studienverläufen, zunehmender Bedarf an internationalem Austausch) reagiert werden. Der Beitrag untersucht, ausgehend von einem theoretischen Modell, welches die Dimensionen Veranstaltungssetting, Wissensdimensionen und soziales Setting umfasst, wie Studierende hybride Settings erleben. Die Analyse von Daten einer Fokusgruppe, die an der Universität Würzburg erhoben wurden, zeigt, dass synchron-hybride Settings aufgrund ihrer Neuartigkeit Momente multipler Anforderungen für ein souveränes Agieren im Setting mit sich bringen. Die Komplexität des ortsübergreifenden *Veranstaltungssettings* erfordert die Ko-Verantwortung von Studierenden und Lehrenden in der gemeinsamen Gestaltung sowie der grundlegenden Reflexion über veränderte Zeitformate von Hochschullehre. In den *Wissensdimensionen* zeigt sich der Bedarf nach der Schaffung von Routinen im Setting und nach der individuellen digitalen Kompetenzentwicklung durch Möglichkeiten für eigenes Ausprobieren. Das Setting erfordert die Vereinbarung von Prinzipien des Miteinanders und von Interaktionsformen, macht aber auch zunehmende Eigenverantwortung und Partizipation der Studierenden im *sozialen Setting* sichtbar. Die Chancen synchron-hybrider Settings liegen neben der Flexibilität in den entstehenden Lernmöglichkeiten für Studierende.

Design requirements of hybrid settings in university teaching from the perspective of students

Abstract:

The development and establishment of hybrid teaching at universities can be a response to crisis-related challenges (e.g. consequences of the pandemic), but also to fundamental structural changes (e.g. flexibilization of study courses, increasing need for international exchange). Based on a theoretical model that includes the dimensions of course setting, knowledge dimensions and social setting, this article examines how students experience hybrid settings. The analysis of data from a focus group collected at the University of Würzburg shows that, due to their novelty, synchronous-hybrid settings bring with them moments of multiple demands for confident action in the setting. The complexity of the cross-location event setting requires the co-responsibility of students and teachers in the joint design as well as the fundamental reflection on changed time formats of university teaching. In the knowledge dimensions, there is a need for the creation of routines in the setting and for individual digital skills development through opportunities for personal experimentation. The setting requires the agreement of principles of togetherness and forms of interaction, but also makes students' increasing personal responsibility and participation in the social setting visible. The

opportunities of synchronous-hybrid settings lie not only in the flexibility but also in the learning opportunities that arise for students.

Exigences de conception de cadres hybrides dans l'enseignement supérieur du point de vue des étudiants

Résumé:

Le développement et l'établissement d'un enseignement hybride dans les hautes écoles permet de réagir aux défis posés par les crises (p. ex. les conséquences d'une pandémie), mais aussi aux changements structurels fondamentaux (notamment l'assouplissement du déroulement des études, le besoin croissant d'échanges internationaux). L'article examine, à partir d'un modèle théorique qui comprend les dimensions de la mise en place de la formation, des dimensions du savoir et du cadre social, comment les étudiants vivent les cadres hybrides. L'analyse des données d'un groupe de discussion recueillies à l'université de Würzburg montre que les settings hybrides synchrones, en raison de leur nouveauté, impliquent des moments d'exigences multiples pour agir de manière souveraine dans le setting. La complexité du setting de formation inter-site exige la co-responsabilité des étudiants et des enseignants dans la conception commune ainsi que dans la réflexion fondamentale sur les formats temporels modifiés de l'enseignement supérieur. Dans les dimensions du savoir, il est nécessaire de créer des routines dans le cadre de l'enseignement et de développer les compétences numériques individuelles en offrant des possibilités d'expérimentation personnelle. Le setting exige la conciliation de principes de coopération et de formes d'interaction, mais rend également visibles la responsabilité individuelle croissante et la participation des étudiants dans le setting social. Les chances des settings synchrones-hybrides résident, outre la flexibilité, dans les possibilités d'apprentissage qui en résultent pour les étudiants.

1 Einleitung

Mit der Entwicklung und langfristigen Etablierung hybrider Lehrformate an Hochschulen kann auf krisenhafte Herausforderungen (z.B. Pandemiefolgen), aber auch Strukturveränderungen (u.a. Flexibilisierung in Studienverläufen, zunehmender Bedarf an internationalem Austausch) reagiert werden. Die zunächst notfallmäßige, abrupte Umstellung auf reine Online-Formate und Kombinationen von Online- und Präsenz-Lehre (Reinmann, 2021b) im Rahmen der Corona-Pandemie zeigt, dass neue mediengestützte Lehrformate an den Hochschulen umsetzbar sind. Mittlerweile kann eine Verstetigung der entdeckten Möglichkeiten einsetzen. Dadurch werden Chancen zur Weiterentwicklung von Studienangeboten und Lehrformaten genutzt (Egger & Witzel, 2022).

Hybride Formate sind für Hochschulen interessant (Lübcke et al., 2022; Haag & Kubiak, 2022), da sie eine Flexibilität in der Teilnahme und der Gestaltung von Studienverläufen ermöglichen. Dabei geht es um die Öffnung traditioneller Vor-Ort-Lehrformate, die während eines festgelegten Zeitraums stattfinden, für eine gleichzeitige Vor-Ort- und Online-Teilnahme (Reinmann, 2021a) – also synchron-hybriden Formaten. Die Gründe für den Wunsch nach solchen synchron-hybriden Lehrformaten sind vielfältig und werden von verschiedenen Seiten geäußert: Lehrpersonen möchten hybride Lehrveranstaltungen anbieten, um ihre Lehre für Studierende zu öffnen, die nicht in die Hochschule kommen können (Albrecht et al., 2023). Studierende wünschen sich synchron-hybride Settings, um mehr Flexibilität bei der Wahl des Wohnorts zu haben sowie private und universitäre Aktivitäten und Aufgaben besser miteinander vereinen zu können (Mordhorst et al., 2021; Haag & Kubiak, 2022). Auch für die Internationalisierung von Hochschulen können hybride Lehrformate gewinnbringend sein (Engel & Özçam, 2022), beispielsweise um Studierenden auch ohne Reiseaktivität die Teilnahme an internationalem Austausch zu ermöglichen. Die Vielfalt dieser, in unterschiedlichen Studien herausgearbeiteten Gründe, zeigt, dass sich Hochschulen einer zunehmend diversen Studierendenschaft gegenübersehen (Bernhard, 2021), auf deren unterschiedliche Hintergründe es in der Gestaltung von Studiengängen und der Hochschullehre einzugehen gilt.

Die Verstetigung synchron-hybrider Lehre an Hochschulen zeigt multiple Anforderungen an die konkrete Ausgestaltung auf unterschiedlichen Ebenen. Auf Ebene der Hochschule als Organisation betrifft dies beispielsweise Fragen der Lehrstrategie, aber auch die Klärung finanzieller Ressourcen und technischer Ausstattung von Veranstaltungsräumen. Weiter geraten die Lehrenden in den Fokus, welche synchron-hybride Settings didaktisch planen und umsetzen. Hier spielt vor allem deren medienpädagogische Professionalität eine wesentliche Rolle (Bower et al., 2015; Raes et al., 2020).

Als Teilnehmende an synchron-hybriden Settings sind jedoch insbesondere auch die Studierenden in den Blick zu nehmen. Der Erfolg mediengestützten Lernens ist davon abhängig, inwiefern Studierende in der Lage sind, mit digitalen Technologien und Medien umzugehen (Schwarz et al., 2021). Darüber hinaus werden in synchron-hybriden Settings hohe Anforderungen an die Selbstdisziplin und -organisation sowie an die Kommunikationsfähigkeit von Studierenden gestellt (Raes et al. 2020). Aus diesem Grund geht der Beitrag der Frage nach, wie Studierende synchron-hybride Settings im Hochschulkontext erleben. Dabei wird identifiziert, welche Aspekte der didaktischen Gestaltung synchron-hybrider Settings Studierende als besonders bedeutsam erachten.

Hierfür erfolgt zunächst die Auseinandersetzung mit dem Begriff *hybrid* in der Hochschullehre und der Definition des für die Untersuchung genauer betrachteten synchron-hybriden Settings. Darauf basierend wird die für die vorliegende Untersuchung eingenommene theoretische Perspektive vorgestellt (Kapitel 2). Als Analysegrundlage dienen Evaluationsergebnisse und Fokusgruppensdaten aus einem Teilprojekt des Verbundprojektes DigiTaKS* (Schmidt-Lauf et al., 2022), die im Wintersemester 2022/23 erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden die von den Studierenden als bedeutsam betrachteten Aspekte für die Gestaltung von synchron-hybriden Settings vorgestellt. Der Beitrag resümiert die Ergebnisse und schließt mit einem Ausblick auf die daraus abzuleitenden Anforderungen an die Gestaltung sowie an weitere Untersuchungen.

2 Zur Gestaltung synchron-hybrider Settings an Hochschulen

In den Bildungswissenschaften wird der Begriff *hybrid* national und international in großer Bandbreite genutzt (Reinmann, 2021a). Bei genauerer Betrachtung variieren die jeweiligen theoretischen Begründungen von *hybrid* jedoch. Im Zuge einer Auseinandersetzung mit diesen Zugängen im deutschsprachigen Kontext lässt sich ein Spektrum von einem sehr weiten bis zu einem sehr engen Verständnis ausmachen:

- (1) In einem sehr weiten Verständnis bezeichnet *hybrid* ein *prinzipielles Aufheben von Dichotomien* in der Hochschullehre, welche sich als physische vs. digitale, formale vs. informelle, individuelle vs. kollektive Gegensätze innerhalb von Lehrveranstaltungen niederschlagen. Aus einer holistischen Perspektive werden dabei nicht nur räumliche und zeitliche, sondern ebenso soziale und lerntheoretische Fundamente in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt und versucht, deren Binarität aufzuheben. Somit lassen sich offene, aktive und kooperative Lehr-Lern-Formate als „hybride Lernräume“ (Kohls, 2021) begreifen.
- (2) Ein weniger weites Verständnis beschreibt *hybrid* als Dachbegriff für *diverse Kombinationsmöglichkeiten von räumlichen* (digitalen und physischen) und *zeitlichen Modalitäten* (synchron und asynchron). Häufig erfolgt diesem Begriffsverständnis nach auch eine synonyme Verwendung des Begriffs *blended learning*¹ (Bauer et al., 2021; Wanemacher et al., 2016).
- (3) In einem engen Verständnis von *hybrid* werden Lehr-Lern-Formate angesprochen, die während eines klar festgelegten Zeitraums stattfinden und die Möglichkeiten der *zeitgleichen Vor-Ort- und Online-Teilnahme Studierender an einer Lehrveranstaltung* implizieren (Bower et al., 2015; Zydney et al., 2019). In dieser „doppelte[n] Synchronizität“ (Reinmann 2022, S. 5) zeigt sich das Charakteristikum der örtlichen Flexibilität der Teilnehmenden (Rachbauer & Hanke; 2022). Darüber hinaus sind die so verstandenen Lehr-Lern-Formate von Live-Streams abzugrenzen, da sie Interaktionen zwischen den Teilnehmenden fokussieren, welche aus wechselseitigen visuellen und auditiven Kommunikationsmöglichkeiten resultieren (Stoppe & Knaus, 2022). Im vorliegenden Untersuchungskontext wird auf dieses enge Verständnis hybrider Lehr-Lern-Formate rekurriert. Um dies auch begrifflich deutlich zu machen, wird im Folgenden von synchron-hybriden Settings gesprochen.

Die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Settings ist insgesamt als komplex, umfangreich und nur bedingt planbar zu begreifen. Sie ist von unterschiedlichsten Faktoren abhängig, die sich in einem jeweils einzigartigen Zusammenspiel als das eigentliche Lehr-Lern-Setting zusammenfügen und Lernaktivitäten ermöglichen. Didaktik meint das Zusammenbringen und Ausbalancieren von Lernenden, Lehrenden und Lerninhalten (Hippel et. al., 2022). Dahinter steht ein komplexes Gefüge an Überlegungen, unter anderem zu Lernzielen, Voraussetzungen von Lernenden und der Komplexität bzw. Darstellung von Inhalten (Hippel et. al., 2022). Diese wiederum sind abhängig von den vorliegenden strukturellen Rahmungen wie beispielsweise von Veranstaltungsräumen und technischer Infrastruktur sowie der Lernkultur an der Hochschule oder curricularen Regelungen des Fachbereichs. All diese Aspekte werden im Einzelnen durch die Lehrperson zu einem sinnhaften Setting zusammengeführt.

¹ Auch der Begriff *blended learning* wird nicht einheitlich verwendet und beschreibt eine breite Mischung unterschiedlicher Komponenten – beispielsweise bezogen auf die Teilnahme (online oder vor Ort) oder die Art der Lernphasen (Präsenz- oder Selbstlernphasen).

Im synchron-hybriden Setting erweitert sich diese didaktische Komplexität aufgrund des beschriebenen Merkmals der Synchronizität von Vor-Ort und Online-Teilnahme, welche dazu führt, dass Lehr-Lern-Settings "across geographies" (Tietjen et al., 2021, S. 2) geplant und gestaltet werden müssen. Dies fordert wiederum klassisch ortsbezogene Didaktik heraus und zusätzliche didaktische Entscheidungen ein (Grabensteiner et al., 2021; Reinmann, 2021b). Nicht zuletzt liegt die Schwierigkeit in diesem Zusammenhang darin, eine Lernerfahrung für Studierende unabhängig von deren Teilnahmeform zu ermöglichen (Raes et al., 2020). Erschwerend wirkt dabei nicht unbedingt die örtliche Distanz. Statt Präsenz als ein sich-gleichzeitig-an-einem-Ort-Einfinden zu verstehen, kann dieses Konstrukt schließlich auch als Gefühl von Verbundenheit und Nähe begriffen werden, das auf Interaktion beruht (Reinmann, 2021b) und seine "Bedeutung für das Lernen [...] in der Kommunikation mit anderen, im fachlichen Diskurs und dem sozialen Miteinander [entwickelt, im Zuge dessen] Vertrauen und eine Bindung der Teilnehmenden an das Lernangebot entstehen" (Kerres, 2021, S. 226). Das Hervorrufen dieser relational gedachten Präsenz wird in synchron-hybriden Settings zwar durch die örtliche Distanz herausgefordert, aber nicht verunmöglicht. Es bedarf spezifischer didaktischer Überlegungen, im Zuge derer wechselseitige Interaktionsdynamiken zwischen Lehrenden, Lernenden und Lerninhalten initiiert und somit der Entstehung eines Grabens zwischen den Teilnehmenden entgegengewirkt wird.

Um sich den relevanten Aspekten der Gestaltung synchron-hybrider Settings aus Perspektive der Studierenden anzunähern, wurde ein theoretisches Modell entwickelt. Dieses stellt eine Weiterentwicklung des „Activity-Centred Analysis and Design Modell (ACAD)“ dar (Goodyear & Carvalho, 2014; Goodyear, 2020; Goodyear et al., 2021) und nimmt eine erwachsenenpädagogische Sichtweise ein. Die ursprünglich von Goodyear et al. (2021) vorgenommene Differenzierung zwischen set design, epistemic/task design und social design wurde von Reinmann (2022) für den deutschsprachigen Raum aufgegriffen und als Rahmenbedingungen, Wissensbedingungen und soziale Bedingungen übersetzt. Für die begriffliche Trennschärfe und zur Adaption in den sich veränderten Hochschulkontexten (z.B. zunehmende Heterogenität der Studierenden) wurden die Begrifflichkeiten im ursprünglichen Modell verändert und aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive ausdifferenziert in *Dimensionen des Veranstaltungssettings*, *Wissensdimensionen* und *Dimensionen des sozialen Settings*.

Der im englischsprachigen Original verwendete *Designbegriff* wird hier bewusst umformuliert, um eine erwachsenenpädagogische Perspektive auf die Ermöglichung von Lernen durch die gemeinsame Gestaltung in Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden zu betonen. Die drei Perspektiven sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern wirken in der situativen, gemeinsamen Ausgestaltung in einem konkreten Setting zusammen. Jedoch ist die Einzelbetrachtung der Analyseperspektiven wichtig, um das Erleben Studierender in spezifischen Kontexten zu untersuchen (siehe Abbildung 1). Um den Eindruck zu vermeiden, dass nur bei Vollständigkeit aller Aspekte innerhalb der Dimensionen, synchron-hybride Settings gelingend durchgeführt werden könnten und um unsere analytische Perspektive hervorzuheben, haben wir anstelle von *Bedingungen* die neutraleren Begriffe *Dimension* und *Setting* gewählt.

Unter Berücksichtigung aller drei Dimensionen lassen sich spezifische Settings in ihrer situativen Einzigartigkeit untersuchen, die sich sowohl durch das Zusammenspiel unterschiedlicher didaktischer Elemente als auch durch die in der Interaktion der Beteiligten gemeinsam konstruierten und in Handlungspraktiken (re-)produzierten Ausgestaltung ergibt.

*Didaktische Elemente situativer, gemeinsamer Gestaltung
synchron-hybrider Settings im Hochschulkontext*

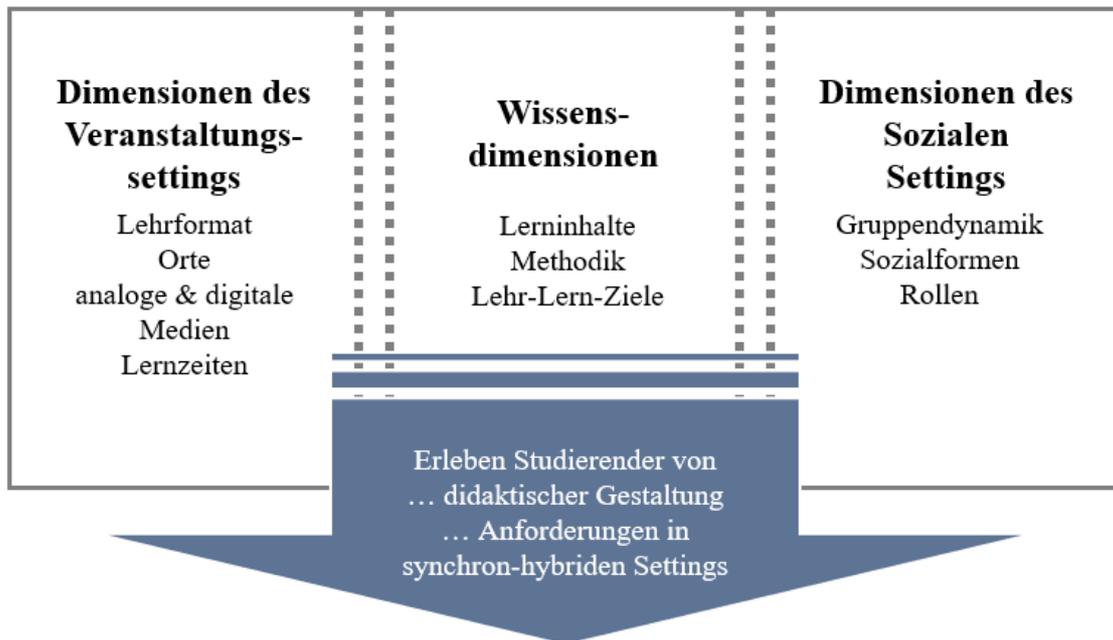


Abbildung 1: Dimensionen des Modells als Analyseperspektive (in Orientierung an Goodyear & Carvalho, 2014).

Unter **Dimensionen des Veranstaltungssettings** werden jene Merkmale gefasst, welche dem synchron-hybriden Setting einen Rahmen geben. Mit *Veranstaltungssetting* wird eine Begrifflichkeit gewählt, die sich spezifisch auf die Voraussetzungen und den Rahmen einer einzelnen Veranstaltung fokussiert. Damit erfolgt eine Abgrenzung zum Begriff Rahmenbedingungen, der auch Aspekte einschließt, die über einzelne Veranstaltungen hinausgehen (z.B. Strukturen an der Hochschule). Die Dimension des Veranstaltungssettings umfasst ein spezifisches *Lehrformat* (z.B. Vorlesung oder Seminar). Dieses wird als solches gegenüber den Studierenden kommuniziert (z.B. über das Modulhandbuch und/oder das Vorlesungsverzeichnis) und ist in der Regel mit Vorstellungen über die Ausgestaltung und den Ablauf (z.B. die Gestaltung von Veranstaltungsräumen an der Hochschule) verbunden. Denkbar sind eine Vielzahl an Lehrformaten. Dazu zählen traditionelle Vorstellungen von Hochschullehre, aber auch neuere Lehrkonzepte. Weiter wird unter Veranstaltungssetting die jeweils individuelle Kombination von *Orten* und *analogen* sowie *digitalen Medien* gefasst. *Orte* können dabei als „konkrete[...], territoriale[...] Loc[i]“ (Schreiber-Barsch, 2017) begriffen werden, die geografisch bestimmbar und konkret benennbar sind und eine physische Unmittelbarkeit aufweisen. Im Kontext von Lehr-Lern-Settings werden Orte relevant, da sie (Un-)Möglichkeiten für die didaktische Gestaltung von Lernaktivitäten definieren (Kerres, 2021). In synchron-hybriden Settings richtet sich das Augenmerk einerseits auf die Veranstaltungsorte an der Hochschule. Hier geht es um die Infrastruktur der Räumlichkeiten sowie die jeweilige Ausstattung mit Mobiliar und deren Anordnung(-smöglichkeiten). Andererseits implizieren synchron-hybride Settings eine Herausforderung in Bezug auf Orte, welche klassische Vor-Ort-Veranstaltungen nicht aufweisen. Durch die verschiedenen Teilnahmemodi werden neben dem Veranstaltungsraum an der Hochschule zusätzliche Orte relevant, etwa das Büro oder der Küchentisch im eigenen Zuhause. Solche Orte befinden sich außerhalb des Gestaltungsspielraums der Lehrenden, haben jedoch trotzdem einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Lernaktivitäten der Studierenden. Hier ergibt sich die Herausforderung und der „heavy mental load“ (Raes et al., 2020, S. 283) an die Lehrenden, das synchron-hybride Setting in Gänze zu überblicken.

Analoge und digitale Medien werden als Mittler für die Vermittlung von Inhalten eingesetzt. Analoge Medien sind haptisch verfügbar, z.B. als Bücher oder Texte in gedruckter Form oder Flipcharts. Digitale Medien basieren auf Informations- und Kommunikationstechnologien, die sich für Lehr-Lern-Settings in unterschiedliche Kategorien ausdifferenzieren lassen, z.B. Hardware wie Laptops, Anwendungssoftware oder Videos (vgl. Tulodziecki et al., 2019; Breitschwerdt et al., 2022). Medien bieten "Interaktionsflächen" (Wagner, 2014, S. 287), die sozial ausgestaltet werden und so die Wahrnehmung beeinflussen und (Lern-)Aktivitäten ermöglichen bzw. verunmöglichen. In synchron-hybriden Settings sind Medien als ortsverbindendes Element wesentlich für die Umsetzung. In Verbindung von Veranstaltungsort und analogen sowie digitalen Medien ist die Herstellung einer gegenseitigen guten Sicht- und Hörbarkeit der Teilnehmenden eine Grundvoraussetzung für das Gelingen von synchron-hybriden Settings (Seidl et al. 2022, S. 15ff.). Hier weisen erste Forschungsergebnisse auf eine erhöhte Ablenkbarkeit der Online-Teilnehmenden hin (Raes et al. 2020). Hieraus ergibt sich die Anforderung an die Lehrenden, die Online-Teilnehmenden in gleichem Maß in das Setting einzubinden wie die Vor-Ort Teilnehmenden. Schließlich rücken auch (*Lern-*)*Zeiten* als bedeutsame Aspekte des Veranstaltungssettings in den Fokus. Zeit lässt sich im Anschluss an Prior (2020) als die Folge von Ereignissen in der Außenwelt verstehen. Dass Zeit gedehnt oder gerafft wahrgenommen wird, hängt auch von der subjektiven Bewertung ebendieser Folge von Ereignissen ab. Im Zuge einer digitalen Teilnahme an einer Lehrveranstaltung können Phänomene der zeitlichen Selbstvergessenheit durch Entfremdungsgefühle entstehen (Susman, 2022). Dies kann zu einem Unterschied im Zeiterleben zwischen Vor-Ort- und Online-Teilnehmenden in einem synchron-hybriden Setting führen.

Als zweite Perspektive sind die **Wissensdimensionen** zu nennen, im Zuge derer didaktische Gestaltungsentscheidungen zu Lerninhalten, Methoden und Lehr-Lern-Zielen getroffen werden. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive erfolgt dies in Antizipation der Lerninteressen der Teilnehmenden und in einer Aushandlung von Schwerpunkten mit den Teilnehmenden in der Veranstaltung. Aufgrund dieser wichtigen Rolle von Teilnehmenden als Mitgestaltende wird der Begriff der Wissensdimensionen anstelle von Design gewählt. *Lerninhalte* bezeichnen Sachverhalte und Themen, welche gelernt werden sollen (Kerres, 2021) und über die Erfahrungen der Studierenden hinausreichen (Hippel et al., 2022). Inhalte weisen eine individuelle Eigenlogik auf, die bei der Gestaltung mitbedacht werden muss und sich einmal mehr oder einmal weniger für synchron-hybride Settings eignet. *Methoden* als weiterer Bereich der Wissensdimensionen beziehen sich darauf, wie die Auseinandersetzung mit Lerninhalten gestaltet wird. Methoden können in synchron-hybriden Settings ortsübergreifend gestaltet werden. Insbesondere praxisorientierte Methoden, die haptischer Einübung bedürfen oder Methoden, die sich durch handlungsorientierten Selbsterfahrungsanteile auszeichnen (z.B. Laborarbeit, Rollenspiele), gelten als schwer umsetzbar (Hümmer & Egetenmeyer, angenommen). Didaktische Entscheidungen sind schlussendlich immer auf *Lehr-Lern-Ziele* ausgerichtet. Hier treffen die Ziele der Lehrenden für von ihnen gestaltete Settings mit den Zielen der Studierenden zusammen. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ist Lernen nie ein Kausalschluss von Lehren (Holzkamp, 1996/2008). Beide müssen jedoch zusammen betrachtet werden, denn die dahinterstehenden Ziele müssen in ständiger Interaktion zwischen den Beteiligten permanent ausgehandelt werden.

Aufgrund der Feststellung, dass Lernen nicht nur als Rezeption von Informationen, sondern ebenso im Zuge von Kommunikation und Ko-Konstruktion von Wissen (Kerres, 2021) und in sozialen, gesellschaftlichen Kontexten (Illeris, 2010) erfolgt, rückt schließlich das **soziale Setting** als dritte Perspektive in den Mittelpunkt der Betrachtung. Da anzunehmen ist, dass das soziale Setting wesentlich zum Entstehen sozialer Präsenz (Weidlich et al., 2018; Reinmann,

2021b) beiträgt, kommt dieser Perspektive im Kontext von synchron-hybriden Settings ebenfalls eine besondere Bedeutung zu. Dabei geraten gruppenspezifische Prozesse, Sozialformen und Rollen in den Blick. Zur *Gruppendynamik* wird die Interaktion zwischen den Studierenden sowie mit der Lehrperson gezählt. Hierzu zählen auch explizite sowie implizite soziale Normen, die auf das soziale Miteinander innerhalb der Gruppe wirken. An dieser Stelle spielen beispielsweise Gruppenmerkmale wie die Gruppengröße und der bisherige Bekanntheitsgrad der Teilnehmenden untereinander eine Rolle. Es ist Aufgabe der Lehrperson, Gruppenprozesse zu moderieren. Dies geschieht über die didaktische Gestaltung von *Sozialformen*, die sich als Frontalunterricht, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten sowie als Lernen in Gemeinschaften bzw. im Plenum ausgestalten (Kerres, 2021). Im Kontext von synchron-hybriden Settings können Sozialformen auch ortsübergreifend gestaltet sein (Zydney et al., 2019). Dies ist insbesondere bei Formen der ortsübergreifenden Gruppenarbeiten innerhalb eines Settings eine Herausforderung (Raes et al., 2020). Lehrpersonen stehen dabei vor der Aufgabe, eine gleichwertige Lernerfahrung für alle Teilnehmenden zu ermöglichen. Bower et al. (2015) sprechen daher von einem hohen "cognitive load" (ebd., S. 11) sowohl für Lehrende als auch für Studierende. Eine Möglichkeit, dem zu begegnen, ist, Studierende als Co-Moderator:innen in die Gestaltung der ortsübergreifenden Sozialformen einzubinden. Diese können mit Zydney et al. (2019) zum Beispiel die Rolle eines "chat tracker" (ebd., S. 130) oder "technology troubleshooter" (ebd.) annehmen. Somit sind *Rollen* als bedeutender Teilaspekt des sozialen Settings zu nennen. Rollen konstituieren sich sowohl aus der Fremd-, als auch der eigenen Selbstkonzeption. Im Zuge reflexiver Überlegungen können Rollen bewusst und aktiv – im Zuge von Role-Taking – gestaltet werden und Rollenwechsel vorgenommen werden (Weil, 2020). In der Hochschullehre hängen die Rollen von Lehrenden eng mit dem Grad der Partizipation Studierender an der didaktischen Gestaltung zusammen. Sie können von Wissensvermittler:in, über Moderator:in bis hin zu Lernbegleitung reichen (Weil, 2020).

Schlussendlich wird angenommen, dass die Dimensionen Veranstaltungssetting, Wissensdimensionen und soziales Setting die situativen, gemeinsam gestalteten synchron-hybriden Settings im Hochschulkontext hervorbringen.

3 Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung der aus Studierendensicht bedeutsamen Aspekte der Gestaltung synchron-hybrider Settings erfolgt mittels Daten aus dem Forschungsprojekt „Digitale Schlüsselkompetenzen für Studium und Beruf (DigiTaKS*)“. Im Projekt werden die Anforderungen an die didaktische Planung und Ausgestaltung synchron-hybrider Settings untersucht. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven (Lehrende, Studierende) eingenommen und konkrete Settings entwickelt und pilotiert.

Der vorliegende Beitrag widmet sich spezifisch der Studierendenperspektive und fragt nach deren Erleben von synchron-hybriden Settings. Hierfür werden Daten einer 90-minütigen leitfadengestützten Fokusgruppe (Krueger & Casey, 2014) ausgewertet, die mit drei weiblichen Master-Studierenden des Studiengangs Bildungswissenschaften an der Universität Würzburg nach Ende des Wintersemesters 2022/23 im März 2023 durchgeführt wurde. Von allen Studierenden liegt die Einwilligungserklärung für die Nutzung der Daten vor. Ziel der Fokusgruppe war es, einen ersten Einblick in die Wahrnehmungen der Studierenden in synchron-hybriden Setting zu erhalten. Hierfür wurde im Vorfeld ein Leitfaden entwickelt, der sich an den theoretisch entwickelten Merkmalen der Gestaltungskomponenten *Veranstaltungssetting* (Beispielfrage: Was war für Sie im Seminarraum vor Ort wichtig?), *Wissensdimensionen*

(Beispielfrage: Welche Lernmaterialien fanden Sie hilfreich?) und *soziales Setting* (Beispielfrage: Wo hat die Zusammenarbeit aus Ihrer Perspektive gut geklappt?) orientiert. Die Veranstaltung, auf welche sich die Studierenden der Fokusgruppe beziehen, fand im Wintersemester 2022/23 als Seminar im Master Bildungswissenschaften mit sechs Studierenden und zwei Lehrpersonen statt. Zu einem festgelegten, wöchentlich stattfindenden Termin konnten die Studierenden zu jeder Sitzung entscheiden, ob sie online oder vor Ort an der 90-minütigen Veranstaltung teilnehmen. Die ortsübergreifende Zusammenarbeit im Setting wurde mit einem technischen Setup vor Ort (interaktives Whiteboard und darauf angebrachtes Video- und Audiosystem sowie eine weitere externe Kamera) in Verbindung mit einer Videokonferenzsoftware umgesetzt. Die Veranstaltung wurde in einem Lehr-Tandem durchgeführt, wobei in der Regel beide Lehrende anwesend waren. In der ersten Hälfte der Veranstaltung nahm eine Lehrperson online, die andere vor Ort teil. In den späteren Sitzungen waren beide Lehrpersonen vor Ort anwesend. Vereinzelt Sitzungen wurden von nur einer Lehrperson übernommen. Die Moderation der Fokusgruppe wurde von einer der Lehrpersonen durchgeführt. Dabei wurde auf eine möglichst offene Gesprächssituation geachtet. Jedoch können Einflüsse auf die Gesprächssituation sowie ein evaluativer Charakter in der Fokusgruppe nicht ausgeschlossen werden. So wurden beispielsweise Details über das technische Setup automatisch vorausgesetzt und Bezüge in der Fokusgruppe nicht weiter ausgeführt.

Das transkribierte und anonymisierte Transkript der Fokusgruppe wurde in die Analysesoftware MAXQDA eingepflegt. Die Datenanalyse erfolgte qualitativ inhaltsanalytisch (Kuckartz, 2018) und kombiniert ein regelgeleitetes, deduktiv-induktives Vorgehen. Zunächst erfolgte ein merkmalsgeleitetes Durchgehen des Datenmaterials, entlang der zuvor theoretisch entwickelten Merkmale. Die so erfolgte, erste thematische Gliederung des Datenmaterials in formale Kategorien wurde in einem weiteren Schritt aus dem Datenmaterial heraus induktiv in materiale Kategorien ausdifferenziert (Reinhoffer, 2008, S. 131). Durch diese inhaltliche Ausdifferenzierung der Themenbereiche konnte dem eingangs beschriebenen Ziel Rechnung getragen werden, einen ersten Überblick über relevante Gestaltungsaspekte synchron-hybrider Settings aus Studierendenperspektive zu erhalten.

4 Ergebnisse

4.1 Veranstaltungssetting

Als Seminar ist die Lehrveranstaltung in einem traditionellen *Lehrformat* darauf ausgerichtet, in einem interaktiven Setting Inhalte kennenzulernen und zu vertiefen. Von den Studierenden wurde nicht weiter auf das Lehrformat eingegangen. Dies lässt darauf schließen, dass ihnen die Ausgestaltung und das Vorgehen im Lehrformat so vertraut sind, dass diese nicht erwähnenswert erscheinen.

Die Gestaltung des *Veranstaltungsorts und der analogen sowie digitalen Medien und deren Kombination* stellen besondere Anforderungen sowohl an die Lehrenden als auch die Teilnehmenden. Für die Veranstaltungsräumlichkeiten am *Veranstaltungsort* spielen zunächst die *Anordnung von Mobiliar und Technik*, gleichzeitig aber auch die *Positionierung von Teilnehmenden und Lehrenden* eine wesentliche Rolle.

B1: Also ich finde es immer schön, wenn es wie so ein U gestellt ist. Genau, weil sich dann auch vor allem die Seminarteilnehmenden vor Ort auch gegenseitig ganz gut sehen, habe ich den Eindruck. Und weil dann auch keiner verdeckt wird von der Kamera [...]

B3: Also ich fand es ein bisschen problematisch, weil es war zwar ein U, aber es waren ja diese Tische da vorne und wenn man sich vorne hingesetzt hat und jemand hat sich hinter einen gesetzt, dann war das halt kein Gespräch mehr. (...) Also entweder man nimmt diese Tische raus, dass wirklich alle so oder dass man da wirklich auch so einen richtigen Kreis, wenn das so wenige sind, man wirklich so einen Halbkreis formen kann, wo dann wirklich alle dann so einbezogen sind. (Fokusgruppe 1: 69-70)

Für die Gestaltung des Seminarraums vor Ort diskutieren die Teilnehmenden die Relevanz der Anordnung der Tische und damit verbunden ihre Positionierung, sodass ein möglichst interaktives Zusammenarbeiten sowie das Gemeinschaftserleben im Seminargeschehen möglich sind. Gleichzeitig benennen sie hier bereits einen weiteren wichtigen Aspekt, der im Laufe der Fokusgruppe immer wieder zum Tragen kommt. Die *Herstellung* einer gegenseitigen, *guten Sicht- und Hörbarkeit* aller Teilnehmenden. Dies gewinnt insbesondere aufgrund der Hybridität des Settings an Bedeutung, da auf die Gesamtkomposition von materiellem Raum und Medien nicht nur in der Planung geachtet werden muss, sondern kontinuierlich während der Durchführung auch aus Perspektive der Studierenden. Hier deutet sich eine zunehmende Mitverantwortlichkeit der Teilnehmenden für die Gestaltung an, die auch ganz konkret verbalisiert wird (Fokusgruppe 1: 48; 55).

Weiter lassen sich *örtliche Erweiterungen*, beispielsweise für die Durchführung von Gruppenarbeiten sowie eine *funktionierende Infrastruktur*, u.a. in Bezug auf Stromversorgung, Internetzugang oder Leihgeräte als relevante Aspekte des Orts aus den Rückmeldungen der Studierenden herausarbeiten.

Die im Setting *vorhandenen und genutzten analogen und digitalen Medien* umfassen zunächst die für die grundlegende Durchführung des Settings notwendige *Visualisierungs- und Audiotechnik* für eine möglichst *reibungslose Kommunikation*. Die Studierenden geben insbesondere Rückmeldung zum *interaktiven Whiteboard* und betonen dessen Rolle für die *Sichtbarkeit der Online-Teilnehmenden sowie der Veranstaltungsinhalte*.

B1: [...] dass es da dann einfach so ist, dass es da ein großes Smartboard gibt, wo man dann auch die Online-Teilnehmenden sehen kann, [...] dass auch andere Teilnehmende noch vor Ort mit dabei sind, dass jeder sich teilweise auch versucht hat, dann natürlich mit seinem eigenen Laptop, auch wenn er vor Ort teilgenommen hat, dazuschalten. (Fokusgruppe 1: 10)

Das *interaktive Whiteboard* als Medium fungiert, wie in traditionellen Settings die analoge Tafel, als gemeinsamer Bezugspunkt der Kommunikation über Inhalte und impliziert somit eine gewisse Vertrautheit auf beiden Seiten. Eine besondere Funktion nimmt das interaktive Whiteboard im synchron-hybriden Setting ein, da es die *Online-Teilnehmenden* im Veranstaltungsraum für die Vor-Ort-Teilnehmenden *sichtbar macht*. Es wird damit als Schnittstelle zwischen dem Veranstaltungsraum sowie den jeweiligen Orten erlebt, von denen aus Studierende online teilnehmen. Die Zentrierung auf ein digitales Medium in der Veranstaltung beschreiben die Studierenden außerdem als Herstellung eines Nadelöhrs für eine empfundene soziale Präsenz. In Bezug auf digitale Medien verbalisieren sie die *Notwendigkeit der Zuschaltung aller Teilnehmenden* mittels *mobilem Endgerät* und der genutzten

Videokonferenzsoftware. Dies impliziert auch ein Verfügen über *Kopfhörer als Mindestaustattung* sowohl bei der Teilnahme vor Ort als auch online.

Insgesamt kommunizieren die Studierenden in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien die Notwendigkeit einer grundlegenden *Toleranz gegenüber den Herausforderungen der Technik*. Diese zeigt sich beispielsweise darin, dass sie Geduld in Bezug auf zeitliche, durch technische Herausforderungen verursachte Verzögerungen mitbringen. Auch zeigt sich eine hohe Toleranzbereitschaft gegenüber der Audio- und Bildqualität im Setting, welche eine aktive Mitarbeit insbesondere für die Online-Teilnehmenden erschwert.

B2: Also beim Ton halt irgendwie im besten Fall Kopfhörer und ganz laut stellen und dann, wenn online zugeschaltete Personen gesprochen haben, muss man einfach wieder ein bisschen leiser machen, weil das sonst zu laut ist und mit Bild halt/ Das ist dann halt so. Also ja, manchmal war es ja, wie gesagt, auch so, dass sich die Personen im Raum dann auch noch selber mit Kamera dazugeschaltet haben, dann sieht man die natürlich. Und dann hat sich das Problem auch irgendwie erledigt. Aber das war auch nicht immer und auch nicht bei allen so. Aber ja. Mit dem Ton, das kann man schon irgendwie hinkriegen und das Bild muss man dann halt in dem Fall akzeptieren, wie es (lachend) ist. (Fokusgruppe 1: 44)

Während die Audioqualität durch die Eigeninitiative der Studierenden selbst reguliert werden kann, so scheinen insbesondere die Online-Teilnehmenden dazu bereit zu sein, Abstriche in der Bildqualität in Kauf zu nehmen. Die grundlegende Ermöglichung der Teilnahme an der Veranstaltung scheint hier wichtiger zu sein.

In Bezug auf den Aspekt der (Lern-)Zeit ist zunächst das Erleben des *Zeitmanagements während der Durchführung* des Settings relevant. Das Gefühl, genügend Zeit für die Durchführung zur Verfügung zu haben, wird von den Studierenden als Wertschätzung ihrer eigenen Beiträge erlebt.

B3: [...] Und ich habe schon fast den Eindruck gehabt, man konnte die Uhr nach dem Ablauf des Seminars fast stellen, weil man gewusst hat: Ja, so kurz vor fünf, 17 Uhr, beginnt jetzt dann die Gruppenarbeit, das fand ich schon immer sehr faszinierend, (lachend) wie das dann auch immer so funktioniert hat. Aber irgendwie/ Also nicht, dass die Zeit für die Gruppenarbeit selber war nie zu kurz. Das war irgendwie/ Das hat schon gepasst, aber nachher das Vorstellen, das war irgendwie immer so ein bisschen gedrängt und das hat aber jetzt nichts, glaube ich/ Oder hat das vielleicht doch was mit dem Hybriden zu tun, dass alle erst wieder in der Gruppe ankommen muss, also ich weiß es nicht, aber da war irgendwie immer so ein bisschen so ein: Ja, ja, jetzt schnell, schnell und dass man fertig wird und dass man dann auch noch jeder was sagen kann, ja, das war so ein bisschen ein Punkt, wo ich mir denkt/ Ja, nach hinten raus/ Also vorne war es immer so super strukturiert, so ein Ablauf, nach hinten raus war halt immer dann wenig Platz. (Fokusgruppe 1: 137)

Im Ausschnitt wird die Relevanz eines guten Zeitmanagements für das Erleben der Studierenden deutlich. Gelungen ist das Zeitmanagement aus Perspektive der Studierenden dann, wenn sich mit allen angekündigten Ablaufpunkten innerhalb des zuvor kommunizierten zeitlichen Rahmens zufriedenstellend beschäftigt wurde. Die Studierenden erleben das Zeitmanagement insbesondere dann als nicht gelungen, wenn Eile von den Lehrenden kommuniziert wird, aber auch dann, wenn ihren eigenen Beiträgen durch den Mangel an Zeit kaum Aufmerksamkeit geschenkt werden kann.

Von der Studentin angedeutet, jedoch weiterführend offen, bleibt, inwiefern fehlende Zeitressourcen auf die Hybridität des Settings oder auf die didaktische Konzeption durch die Lehrenden zurückzuführen sind. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass das Agieren im synchron-hybriden Setting eine Aufgabe darstellt, die nicht nur für die Lehrperson, sondern auch die Studierenden einen zusätzlichen, auch *zeitlichen Aufwand* bedeutet. Dies zeigt sich beispielsweise in der selbständigen, zeitlichen Organisation innerhalb von Kleingruppenarbeiten. Neben dem Blick auf Lernzeit aus organisatorisch-rahmender Perspektive, kommt Zeit auch aus dem Blick der individuellen Wahrnehmung der Studierenden zum Tragen. Hier zeigt sich im Datenmaterial das Phänomen einer *unterschiedlichen Wahrnehmung von Zeit in der Parallelität verschiedener Orte*.

B2: Ich hatte das Gefühl aber auch oft eher, dass man irgendwie gerade in so Gruppenarbeiten, [...] dass das irgendwie online anders ist als in Präsenz [...] Also ich habe zum Beispiel eigentlich in jeder Gruppenarbeit, in der ich online in so einen Break-out Room eingeteilt wurde, hieß es dann halt: Ja, ihr habt jetzt dafür irgendwie zwanzig Minuten oder so, aber es hat halt keiner auf die Uhr geschaut, wann die zwanzig Minuten losgingen. Wann ist die Zeit vorbei? Keine Ahnung. Wie weit sind eigentlich die anderen Gruppen? [...] Man kann natürlich immer den Host dann reinbitten in den Raum und kann noch mal fragen, aber das macht ja auch keiner. Und irgendwie, wenn man halt Gruppenarbeiten in Präsenz im Raum hat, dann meistens hängt da eine Uhr, das heißt, jeder hat mal ungefähr draufgeguckt. Außerdem ist die Seminarleitung die ganze Zeit da, man kann die fragen. Meistens läuft sie auch rum und schaut mal, wie weit alle so sind. Und dann kann man die Zeit nochmal ein bisschen einschätzen und man bekommt auch mit, wie weit sind eigentlich die anderen Gruppen. Wenn die nämlich alle schon fertig sind, dann wird man vielleicht (lachend) auch schneller fertig. (Fokusgruppe 1: 106)

Im Ausschnitt wird die unterschiedliche Wahrnehmung von Zeit in Bezug auf Kleingruppenarbeiten hinsichtlich der verschiedenen Teilnahmemodi beschrieben. Insbesondere während der Online-Teilnahme am synchron-hybriden Setting wird ein fehlendes Gefühl für die bereits vergangene Zeit beschrieben. Diese, bereits theoretisch diskutierten Unterschiede im Zeiterleben zwischen Vor-Ort- und Online-Teilnehmenden lassen sich hier inhaltlich begründet ausdifferenzieren. Dabei werden zwei wesentliche Aspekte deutlich, an welchen die unterschiedliche Wahrnehmung festgemacht wird. Zunächst scheint die *nicht mittelbare Verfügbarkeit der Lehrperson* für die Online-Teilnehmenden relevant zu sein. Die Studierende beschreibt zwar die Möglichkeit, die Lehrperson aktiv kontaktieren zu können, jedoch scheint eine Hemmschwelle zu existieren, dies im Onlineraum zu tun. Im Unterschied zum Seminarraum vor Ort ist die Lehrperson einerseits nicht körperlich präsent und im konkreten Fall durch den Wechsel in Breakout-Sessions auch nicht weiter sichtbar. Der Kontakt zu den Studierenden muss deshalb aktiv von der Lehrperson initiiert werden. Ein weiterer Aspekt wird in der *Unsichtbarkeit der anderen Teilnehmenden* formuliert, in deren Rahmen die Studierenden das Fehlen eines Referenzpunkts für das eigene Handeln erleben. Anders als die Verfügbarkeit der Lehrperson ist dieser Unsichtbarkeit schwieriger entgegenzuwirken. Sie erfordert ein aktives Aufeinanderzugehen von Online- und Vor-Ort-Teilnehmenden, was von den Studierenden als herausfordernd empfunden wird. Helfen könnte eine andere Einstellung des technischen Setups, die es ermöglicht, auch während Kleingruppenarbeiten visuell und auditiv in Kontakt zu bleiben.

4.2 Wissensdimensionen

In Bezug auf die, in den **Wissensdimensionen** adressierte didaktisch-methodische Gestaltung von *Lerninhalten* wird von den Studierenden ein Bedürfnis nach *Vielfalt in der Aufbereitung von Inhalten*, beispielsweise durch die Nutzung unterschiedliche Medien oder Methoden, kommuniziert.

B1: [...] Texte, das ist halt einfach das gängigste Mittel, mit dem wir halt irgendwie arbeiten in unserem Studium. Also natürlich ist das auch wichtig. Aber halt vielleicht auch im Hinblick darauf, dass wir einfach in anderen Seminaren auch so viele Texte lesen, würde ich mir vielleicht schon manchmal wünschen, dass es dann auch mal irgendwie Videos gibt oder so dazu, weil also mittlerweile auf so Plattformen wie YouTube oder so, da findet man ja mittlerweile irgendwie zu jedem, zu vielen Sachen irgendwie was. Vielleicht dass man da einfach mal so ein bisschen Abwechslung auch schafft und dann auch mal ein Video einbaut, genau. Aber auch so Sachen eben wie PowerPoint-Präsentationen helfen mir auch immer schon wahnsinnig. (Fokusgruppe 1: 147)

Hier wird zum einen deutlich, dass die visuelle Aufbereitung von Lerninhalten eine wesentliche Rolle dahingehend spielt, wie die Studierenden diese wahrnehmen. Auch wird ein Bewusstsein über die vielfältigen, dafür einsetzbaren, insbesondere digitalen Medien deutlich, sowie der Wunsch kommuniziert, diese Medienvielfalt zu nutzen, um sich mit Lerninhalten auseinanderzusetzen. Die Verantwortung über die Entscheidung und Umsetzung dieser *Vielfalt der Aufbereitung von Inhalten* wird jedoch im Kontext des Settings weiterhin der Lehrperson zugeschrieben. Die mit der Medienvielfalt einhergehenden Möglichkeiten der Selbstorganisation von Lernen wird nicht thematisiert, könnte aber als eine Erweiterung dieser vielfältigen Nutzung angedacht werden.

Weiter spielt für die Studierenden in den einzelnen Sitzungen die *Sicherung und Verfügbarmachung von Inhalten und Arbeitsergebnissen* eine wichtige Rolle. Ziel ist der langfristige Zugriff auf gemeinsam besprochene und erarbeitete Lerninhalte.

B2: [...]Für mich ist das schon immer wichtig, weil natürlich schreibe ich mir auch eigene Dinge mit, aber man verpasst ja auch immer irgendwas oder vielleicht hat man mal was falsch verstanden und da IRGENDWIE eine Art von Zusammenfassung, sage ich jetzt mal, zu haben, wie es halt oft ist, dass man im Seminar an einer PowerPoint-Präsentation entlanggeführt wird oder dass man dann nach einer Gruppenarbeit [...] Ergebnisse sammelt, die werden dann hochgeladen und, ja, so was, dass man einfach, ja, irgendwie nach dem Seminar noch irgendwas (lachend) hat, das halt das zusammenfasst, was man gemacht hat da. (Fokusgruppe 1: 148)

Aus der Beschreibung der Studentin wird deutlich, dass dies sowohl die Aufbereitung von Lerninhalten durch die Lehrenden als auch gemeinsam in der Gruppe erarbeitete Zusammenfassungen und reflexive Auseinandersetzungen mit den Inhalten betrifft. Im Zitat wird weiter angedeutet, dass es hierbei um eine über die eigenen Notizen und Gedanken hinausgehende Sicherung und Verfügbarmachung von Inhalten und Arbeitsergebnissen geht. Der Modus, dies in digitaler Form zu tun, wie hier über den Upload auf einer gemeinsam genutzten Plattform angedeutet wird, scheint für die Studierenden bereits üblich zu sein. Im hybriden Setting stellt sich darüber hinaus die Anforderung, sich bereits im Vorfeld Gedanken über die Art und Weise der Sicherung und Verfügbarmachung zu machen. Dies betrifft einerseits die Lehrperson, die Vorschläge oder Vorgaben dazu machen kann. Aber auch die Studierenden können dazu angeregt werden, sich metareflexiv damit auseinanderzusetzen, welche Form der Sicherung und

Verfügbarmachung sich anbietet, sodass Inhalte und Arbeitsergebnisse im Setting selbst, aber auch langfristig für alle, unabhängig vom Teilnahmemodus, zur Verfügung stehen.

Die hier angedeutete Verantwortungsdiffusion zwischen Lehrenden und Studierenden für die konkrete Ausgestaltung lässt sich auch in Bezug auf die *Methoden* im synchron-hybriden Setting finden. In der *methodischen Gestaltung* des synchron-hybriden Settings kommt nicht nur das Element der aktiven Partizipation der Studierenden zum Tragen, sondern es werden auch die besonderen Anforderungen an die Studierenden sichtbar. Diese zeigen sich im *gleichzeitigen Erleben und Organisieren unterschiedlichster Anforderungen* innerhalb der konkreten Umsetzung von Gruppenarbeiten.

B1: [...] Das war für mich immer ein bisschen schwierig bei den Gruppenarbeiten tatsächlich, das irgendwie hinzukriegen. [...] teilweise war das dann kurz so eine Situation der Überforderung, weil man jetzt wusste: Okay, ich brauche jetzt meine Kopfhörer, ich muss jetzt hier gucken, dass hier mein Zoom läuft, dass ich die Person, die online mit mir die Gruppenarbeit macht, sehe, dann habe ich hier noch mein Dokument, wo ich den Text habe, da muss ich meine Notizen machen. [...] Und dann natürlich auch einfach zu gucken, dass man irgendwie sich auch versteht irgendwie gegenseitig. Genau, das waren so Herausforderungen, die ich hatte, wenn ich tatsächlich dann vor Ort teilgenommen habe und mit jemandem online zum Beispiel in einer Gruppenarbeit zusammengearbeitet habe, ja. (Fokusgruppe 1: 51)

In der von der Studentin geschilderten Situation der Gruppenarbeit erlebt sie situativ eine Überforderung, die sich aus plötzlichen auf sie zukommenden und parallel zu organisierenden Aufgaben mit dem Wechsel in eine neue Gruppenkonstellation ergeben. Wie auch in klassischen Settings stellt sich die Anforderung, die vorliegende Aufgabenstellung zu erfassen und gemeinsam eine Bearbeitungsstrategie zu entwickeln. In dieser Organisation der Aufgabe kommt die Hybridität des Settings zum Tragen. Die Studierenden müssen hier digitale Medien (z.B. digitale Texte) und analoge Medien (z.B. eigene Mitschriften) sowie gleichzeitig die zum Teil hybride Zusammenarbeit in der Kleingruppe organisieren. Parallel müssen sie bereits von Beginn an die Art der Ergebnissicherung mitdenken, um diese nicht nur gemeinsam ortsübergreifend zu erarbeiten, sondern später auch ortsübergreifend den anderen Teilnehmenden präsentieren zu können. Darüber hinaus müssen die Studierenden sich in hybriden Gruppenarbeiten im technischen Setup organisieren und absprechen. Wie im übergreifenden Veranstaltungsetting auch, muss sich in der *Sozialform* der Gruppenarbeit nun selbstorganisiert überlegt werden, wie die Zusammenarbeit in Bezug auf die Zusammenschaltung und ohne Beeinträchtigung anderer Kleingruppen gestaltet werden kann.

Die beschriebene Wahrnehmung paralleler Anforderungen lassen sich in den Methoden durch *Routinen im Veranstaltungsverlauf* aufgreifen, welche den Studierenden *Sicherheit geben*. Hier benennen die Studierenden beispielsweise die *klare Kommunikation und Einhaltung des zeitlichen Rahmens* der Veranstaltung oder die *Routinisierung methodischer Elemente im Veranstaltungsablauf*. So gibt beispielsweise die erwartbare, gleiche Reihenfolge eingesetzter Methoden bei der Bearbeitung einer Recherche- oder Reflexionsaufgabe in der Kleingruppe, den Studierenden Orientierung und Sicherheit für das eigene Agieren im Setting. Sie können Abläufe und Kommunikation im hybriden Zusammenarbeiten sowie den Umgang mit digitalen Medien einüben, ohne gleichzeitig mit weiteren neuen Anforderungen durch veränderte Rahmenbedingungen, Methoden, Medien oder Aufgabenstellungen konfrontiert zu werden.

Dies spiegelt sich auch in den Lehr-Lern-Zielen innerhalb des synchron-hybriden Settings. Als ein wichtiges Ziel, das im Kontext des hybriden Settings erfüllt wurde, wird von den Studierenden die *Ermöglichung des Kennenlernens und Ausprobierens von digitalen Medien* benannt. Dies ist insbesondere auf die im synchron-hybriden Setting eingesetzten digitalen Medien zutreffend, die für die ortsübergreifende Verbindung des Vor-Ort- und Online-Geschehens und eine darin funktionierende Zusammenarbeit notwendig sind.

[...] und ja, dass man auch dann mit verschiedenen digitalen Tools dann nochmal in Berührung kommt. Wir haben ja auch dann dieses Whiteboard mal ausprobieren dürfen oder dann auch andere Sachen, wie zum Beispiel Padlet haben wir mal benutzt. [...], ja, solche Dinge, die man eben sonst nicht so unbedingt macht, ja. (Fokusgruppe 1: 26)

Neben der Beschäftigung mit den Lerninhalten stellt die Art und Weise der Auseinandersetzung sowie das Interagieren mit der Unterstützung von Medien im Setting selbst ein wichtiges Lernfeld für die Studierenden dar. Im Zitat wird deutlich, dass diese Momente des *Kennenlernens und Ausprobierens* bislang nicht die Regel sind und deshalb insbesondere in hybriden oder digitalen Settings eine wichtige Möglichkeit darstellen.

Dies bedeutet auch, innerhalb des Settings aktiv Möglichkeiten und Momente des Einübens im Umgang mit Technik und Medien zu schaffen. Die Studierenden betonen die *Notwendigkeit der Einführung in die genutzte Technik*:

„Und was ich noch als sehr wichtig empfunden habe, war diese Einführung vorher in das Smartboard, die wir (...) erhalten haben.“ (Fokusgruppe 1: 33)

„[...] ich würde mich auch auf jeden Fall anschließen [...] mit dem Whiteboard auch. Weil ich das jetzt tatsächlich auch vorher nicht kannte, einfach, und ich es einfach auch schön finde, wenn man da neue Sachen ausprobieren kann und darf auch, einfach allein schon diese Möglichkeit dazu bekommt [...] (Fokusgruppe 1: 30)

Diese Einführung bezieht sich nicht nur auf das Zeigen der genutzten digitalen Medien und deren Nutzung im Setting. Vielmehr erleben die Studierenden es als sehr positiv, wenn im Setting aktive *Möglichkeitsräume für das Einüben der Nutzung digitaler Medien* geschaffen werden. Dies gibt wichtige Hinweise darauf, dass die Stärkung digitaler Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien, aber auch die generelle Stärkung von Methodenkompetenzen, für das spätere Agieren in unterschiedlichsten pädagogischen Tätigkeitsfeldern der Studierenden wesentlich sind. Die Stärkung dieser Kompetenzen durch das Kennenlernen und Ausprobieren von digitalen Medien, die explizite Einführung in das Setting und die Technik sowie Möglichkeiten zum Einüben im Umgang damit, sollten deshalb neben der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ein wesentliches Lehrziel der Lehrpersonen insbesondere in synchron-hybriden Settings darstellen.

4.3 Soziales Setting

Für das **soziale Setting**, welches die Lernprozesse insbesondere durch die Gestaltung von sozialen Interaktionsmöglichkeiten im Setting fokussiert, lassen sich im Datenmaterial zunächst Aspekte in Bezug auf die *Gruppe* in ihrer *Zusammensetzung* sowie in der *Interaktion der Teilnehmenden in der Gruppe* identifizieren.

Hier spielt zunächst die *Gruppendynamik*, sowohl während des konkreten Settings als auch übergreifend eine wesentliche Rolle. Grundlegende Voraussetzung für das positive Erleben der eigenen Teilnahme ist die *Gruppezusammensetzung*. Diese nimmt aus Sicht der

Studierenden neben der *Gruppengröße* eine wichtige Rolle ein. Je kleiner die Gruppe, desto intensiver und leichter zu organisieren ist aus Sicht der Studierenden die Zusammenarbeit (Fokusgruppe 1: 49). Weiter zeigt sich die Fortgeschrittenheit im Studienverlauf, also ob und wie lange die Studierenden sich bereits kennen und wie vertraut sie im Umgang miteinander sind, als wesentlich.

B2: [...] Für MICH persönlich funktionieren so Gruppensachen immer gut, wenn man sich schon irgendwie so ein BISSCHEN kennt. [...] weil man schon so ein BISSCHEN abschätzen kann: Wie ist die Person so? Ja, wie kann man irgendwie gut zusammenarbeiten und so? Und mit ganz neuen Personen, wenn die dann auch noch zum Beispiel Online-Teilnehmer, man selbst in Präsenz oder andersrum, dann ist das alles/ Ja, es funktioniert schon, aber es ist alles irgendwie ein bisschen schwieriger halt. [...](Fokusgruppe 1: 111)

Die Studierenden erleben das *gegenseitige Vertraut-Sein* miteinander, beispielsweise in bereits bestehenden analogen Kontakten, welches eine Zusammenarbeit im Seminar erleichtert. Von den Studierenden wird diesem Vertraut-Sein mit anderen Teilnehmenden im hybriden Setting eine wichtige Rolle zugeschrieben, insbesondere dann, wenn sie als Vor-Ort-Teilnehmende mit Online-Teilnehmenden interagieren oder selbst online teilnehmen und mit Vor-Ort-Teilnehmenden zusammenarbeiten. Hier wird die theoretisch beschriebene Herausforderung der gefühlten Distanz zwischen den Vor-Ort- und Online-Teilnehmenden anstelle der relational gedachten Präsenz in hybriden Settings deutlich. Das Beispiel gibt Anhaltspunkte wie durch die Sensibilität der Lehrenden für die Relevanz der Gruppenzusammensetzung und der Bedeutung des grundlegenden Vertraut-Seins bereits von Beginn der Lehrveranstaltung an einem möglicherweise entstehenden Distanzempfinden vorgebeugt werden kann.

Im konkreten Setting wird die *Interaktion zwischen den Teilnehmenden in der Gruppe* von den Studierenden in Bezug auf die *aktive Teilnahme* als Basis der Zusammenarbeit, insbesondere für die *Sozialform* der Kleingruppenarbeit als relevant beschrieben.

B1: Also, wenn ich jetzt zum Beispiel an eine Gruppenarbeit denke, wenn man zusammengearbeitet hat mit online oder hybrid oder auch, wenn es nur online war tatsächlich, fand ich es manchmal schwierig. [...] das ist mir vor allem aber aufgefallen in dieser Corona-Phase, wo alle online teilgenommen haben, dass manche Leute irgendwie einfach plötzlich, wie vom Erdboden verschluckt waren, irgendwie in so einem Gruppenmeeting oder einfach nichts gesagt haben oder nicht anwesend waren, ich weiß es nicht. Und das funktioniert halt, wenn man vor Ort ist, also funktioniert das ja nicht. Da kann man ja nicht einfach rausgehen. (Fokusgruppe 1: 126)

Die Studentin beschreibt soziale Präsenz als die Grundvoraussetzung einer aktiven Teilnahme. Hier werden unterschiedliche soziale Verhaltensweisen und -normen deutlich, die sich in unterschiedlichen Settings etabliert haben und in der Parallelität der Orte des synchron-hybriden Settings aufeinandertreffen. Die Studentin beschreibt das Unsicht- und Unhörbarsein von Teilnehmenden und eine daraus resultierende Nicht-Beteiligung an Gruppenarbeiten und Interaktionen, welche als solche im Seminarraum vor Ort nicht möglich wäre. Gleichzeitig wird deutlich, dass dafür, im Online-Raum keine festgelegten Verhaltensweisen für die Interaktion zu bestehen scheinen.

Solche Verhaltensweisen lassen sich in impliziten oder expliziten, gemeinsam ausgehandelten *sozialen Normen* aufgreifen, die einen weiteren wesentlichen Aspekt des **sozialen Settings** ausmachen. Soziale Normen geben Orientierung im sozialen Miteinander, stecken den Rahmen für adäquate Verhaltensweisen im Setting ab und reduzieren mögliche

Unsicherheiten in Bezug auf die Teilnahme am Setting. Zunächst zeigt sich, dass ein *gemeinsamer Einstieg in das Setting* die spätere *Zusammenarbeit erleichtert*.

B1: Ich glaube, [...] wenn man irgendwie zusammen an dem gleichen Punkt anfängt, dann ist ja jeder in der gleichen Ausgangssituation und ich glaube, deswegen war dann schnell auch eben diese Hemmschwelle wieder abgebaut, weil man gewusst hat: Okay, ich bin jetzt nicht die einzige Person, die hier vielleicht gerade was Neues ausprobiert, sondern es sind einfach auch noch viele andere, die da gerade vielleicht das Gleiche auch empfinden und dadurch hat man sich da dann gemeinsam irgendwie ein bisschen rangetastet. (Fokusgruppe 1: 35)

Die Studentin formuliert Unsicherheiten im eigenen Agieren im synchron-hybriden Setting. Dies führt sie insbesondere darauf zurück, dass viele Aspekte, u.a. das zum Teil unbekannte technische Setup, aber auch grundlegende, häufig implizite Regeln über das soziale Miteinander im Setting unklar sind. Sie erlebt es als erleichternd, zu erfahren, dass auch die anderen Teilnehmenden ähnliche Unsicherheiten mitbringen. Diese Unsicherheiten aufzugreifen und in der Gruppe transparent zu machen sowie das Moment des gemeinschaftlichen Agieren-Lernens innerhalb des neuartigen Settings werden als hilfreich erlebt. Ein gemeinsam gestalteter Einstieg in die künftige Zusammenarbeit, ins technische Setup und in das soziale Miteinander kann als erster Schritt in Richtung der Festlegung sozialer Normen verstanden werden.

Weiter zeigt sich, dass es der *gemeinsamen Vereinbarung und Einhaltung von Interaktionsregeln* bedarf, die spezifisch für das Agieren im synchron-hybriden Setting getroffen werden. Hierzu zählen die direkte Ansprache der Online-Teilnehmenden, nicht nur durch die Lehrperson, sondern auch durch alle anderen Teilnehmenden im Setting. Die Studierenden erleben die Anforderung an sich selbst, *Verantwortung für die eigene Sicht- und Hörbarkeit* in der sozialen Interaktion zu übernehmen.

B1: Genau, und eben beim Ton konnte man ja selber dann zu Hause, wenn man online teilgenommen hat, einfach anpassen und wenn jemand, ja, zu leise gesprochen hat, ich glaube, da wäre einfach, ja, auch jetzt für mich zum Beispiel als Teilnehmende vielleicht auch meine Aufgabe gewesen, dann mal zu sagen: Entschuldigung, ich höre vielleicht gerade nicht so gut oder einfach dann selber auch drauf hinweisen. Aber da wären wir dann wieder bei der Hemmschwelle, das ist halt dann auch schwierig dann, in dem Seminar dann einfach zu sagen: Hey, Entschuldigung! Dann zwischen den Inhalt auch zu grätschen und dann zu sagen: (lachend) Ich höre nichts. Ja. Aber wäre eigentlich natürlich sinnvoll. (Fokusgruppe 1: 48)

Die für das Veranstaltungssetting bereits beschriebene gute Sicht- und Hörbarkeit ist demnach nicht nur aus technischer Perspektive relevant für das Funktionieren der Zusammenarbeit im Setting, sondern auch hinsichtlich der Aushandlung sozialer Normen. Im Beispiel wird deutlich, dass es aufgrund der Neuartigkeit des Settings und der darin entstandenen veränderten Kommunikations- und Interaktionskanäle keine Klarheit über die Art und Weise der Kommunikation und Interaktion gibt. Die formulierte Unsicherheit bezüglich des eigenen Agierens in Form der vermeintlichen Unterbrechung des Seminargeschehens deutet darauf hin, dass in einem ersten Schritt insbesondere die Lehrperson Transparenz über soziale Normen im unbekanntem Setting schaffen bzw. Aushandlungsprozesse zur gemeinsamen Festlegung neuer sozialer Normen im Miteinander anstoßen sollte. Aber es wird auch die Bedeutung aktiver Partizipation der Teilnehmenden im Zitat deutlich, indem die Studentin eigene Handlungsspielräume beschreibt und die Notwendigkeit von Eigenverantwortung klar benennt. Diese Aushandlungsprozesse können in der Vereinbarung einer Netiquette münden, die für das

spezifische Setting gilt, aber auch Anhaltspunkte für das zukünftige Interagieren in hybriden Settings gibt.

Die Relevanz *sozialer Normen* zeigt sich auch in der Beschreibung der Studierenden, dass sie auf der *Suche nach Verhaltensweisen im synchron-hybriden Setting* sind.

B1: [...] Was ich nur tatsächlich am Anfang einfach für mich selber festgestellt habe, dass, wenn ich online dazugeschaltet bin, dass da so ein bisschen die Hemmschwelle ein bisschen größer ist, einfach was zu sagen gegenüber dem Setting im Seminar. [...] aber das hat sich dann auch, je öfter man das gemacht hat gemacht hat, tatsächlich auch verbessert. [...] Es war einfach, glaube ich, diese Unsicherheit, die da mitspielt irgendwie, einfach weil man das oder weil ich dieses hybride Setting vorher nicht so kannte und nicht so vertraut war damit. (Fokusgruppe 1: 17-19)

Die Studentin beschreibt die Herausforderung, sich im neuartigen, unbekanntem Setting in Interaktion mit den anderen Teilnehmenden zu verhalten. Sie beschreibt, dass dies insbesondere den Beginn der Veranstaltung und die online Teilnahme betraf. Sie konnte im Verlauf der Veranstaltung jedoch ein größeres Selbstbewusstsein bezüglich ihres eigenen Verhaltens entwickeln, da die Art und Weise der Interaktion über die einzelnen Sitzungen hinweg klarer wurde. Dies zeigt jedoch die Notwendigkeit der expliziten Auseinandersetzung mit den *Prinzipien des Miteinanders* und des *Einübens von Interaktionsformen im Setting*.

5 Synchron-hybride Settings als gemeinsame Gestaltungsaufgabe

Mit Blick auf die Frage, wie Studierende synchron-hybride Settings im Hochschulkontext erleben, zeigt sich in den Daten übergreifend die Relevanz der aktiven Auseinandersetzung und gemeinsamen Aushandlung im sozialen Miteinander in dem für alle Beteiligten unbekanntem Setting. Synchron-hybride Settings stellen aufgrund dieser Unbekanntheit Lernkontexte dar, in welchen die Studierenden vielfach Momente multipler Anforderungen als Überforderung erleben. In diesen können sie durch größtmögliche Transparenz über das Vorgehen und die Entwicklung von Routinen im Setting abgeholt werden. Weiter zeigt sich, dass durch die umfangreiche Mediennutzung zur ortsübergreifenden Zusammenarbeit in synchron-hybriden Settings vielfache Lernmöglichkeiten für die Studierenden entstehen, die vom Kennenlernen über das eigene Ausprobieren bis hin zur Reflexion über die Nutzung von Medien in späteren Tätigkeitskontexten reichen. Die Chancen synchron-hybrider Settings liegen in der aktiven Einbindung von Studierenden in die gemeinsame Gestaltung des Settings, die den Anforderungen an die Lernziele aller gerecht werden können. Im Beitrag konnten erste Anhaltspunkte für die gelingende Gestaltung synchron-hybrider Settings aus den Eindrücken der Studierenden identifiziert werden. Diese ermöglichen punktuell spezifische Anknüpfungspunkte für weitere, tiefergehende Auseinandersetzungen.

Im **Veranstaltungssetting** als grundlegende Rahmung einer Lehrveranstaltung zeigen sich wesentliche Aspekte, die insbesondere auf die Besonderheit der Parallelität unterschiedlicher Orte und der Anforderung ihrer Verbindung zurückzuführen sind. Dies betrifft zur Ermöglichung der ortsübergreifenden Zusammenarbeit eine funktionierende digitale Infrastruktur, Fragen der Anordnung von Mobiliar und Technik sowie die Positionierung der Teilnehmenden und Lehrenden vor Ort, um eine gute gegenseitige Hör- und Sichtbarkeit zu gewährleisten (Raes et al., 2020; Seidl et al, 2022). Deutlich wird, dass insbesondere in Bezug auf die beiden letzten Punkte eine Ko-Verantwortung von Studierenden und Lehrenden identifiziert

werden kann. Insgesamt zeigt sich ein höherer Zeitaufwand für synchron-hybride Settings, der insbesondere auf die Nutzung und Orchestrierung der im Setting genutzten digitalen Medien zurückzuführen ist. Hier bedarf es nicht nur der Toleranz gegenüber den Herausforderungen der Technik, sondern auch ein angepasstes Zeitmanagement von Seiten der Lehrperson. Dabei wird die Frage nach generell notwendigen Veränderungen bezüglich Zeitkonzeptionen in der Hochschullehre aufgeworfen. Aus Perspektive der Studierenden ist das unterschiedliche Erleben von Zeit, das je nach Online- oder Vor-Ort-Teilnahme variiert, ein detaillierter zu untersuchender Aspekt, der zukünftig eine Rolle für didaktisch-methodische Überlegungen sowie das Agieren von Lehrpersonen in synchron-hybriden Settings darstellt. Auch leitet sich hieraus die Frage nach der Auseinandersetzung mit der Präsenz der Lehrperson an den unterschiedlichen Orten ab, die es weiter zu untersuchen gilt.

Die genauere Auseinandersetzung mit dem **Wissensdimensionen** macht den Einfluss der vergangenen Online-Semester deutlich. Die Studierenden konnten bereits eine Vielzahl an Medien zur Aufbereitung von Inhalten kennenlernen und äußern das Bedürfnis, diese zukünftig stärker in Lehr-Lern-Settings zu nutzen. Insbesondere die Hybridität im Setting macht in der methodischen Gestaltung die Bedeutung der Partizipation aller Teilnehmenden sichtbar. Dies zeigt sich insbesondere in ortsübergreifenden Gruppenarbeiten, die besondere Herausforderungen an die Studierenden stellen (Raes et al., 2020). Durch das Zusammenkommen von zum Teil unbekanntem Anforderungen, wie dem generellen technischen Aufbau, aber auch der Koordination der ortsübergreifenden Zusammenarbeit, der gleichzeitigen Nutzung digitaler und analoger Medien und den Überlegungen zur Sammlung und Aufbereitung von Inhalten, wird die aktive Beteiligung aller Teilnehmenden im Setting deutlich. Gleichzeitig bedarf es der Schaffung von Routinen in der methodischen Gestaltung, um im Umgang mit diesen Anforderungen im Setting Orientierung und Sicherheit zu geben. Insbesondere die Förderung digitaler sowie Methodenkompetenzen der Studierenden stellen wesentliche Lehr-Lern-Ziele synchron-hybrider Settings dar, die es von den Lehrenden zu berücksichtigen gilt. Eine fundierte Einführung in das Setting und die genutzte Technik, das Kennenlernen von digitalen Medien, aber auch das aktive Schaffen von Möglichkeitsräumen für das Ausprobieren geben den Studierenden Handlungssicherheit und können in der gemeinsamen Reflexion deren Kompetenzentwicklung fördern.

In Bezug auf das **soziale Setting** erweisen sich aus Perspektive der Studierenden die Gruppengröße und ihre Zusammensetzung als wesentlich. In einer kleineren und gegenseitig bereits bekannten Gruppe, kann schneller ein offener und vertrauensvoller Modus in der Zusammenarbeit hergestellt werden. Ohne zu starke Angst vor den eigenen Grenzen oder Scheitern können Räume für das Miteinander, (Kennen-)Lernen und Ausprobieren im neuen Setting ermöglicht werden. Hier bedarf es einer Sensibilität der Lehrenden, die über die klassischen Aspekte von Gruppendynamik hinausgeht. Einerseits muss das ortsübergreifende Moment des Settings berücksichtigt werden und die dabei vermeintlich entstehenden Parallelgruppen gleichermaßen angesprochen werden. Dabei spielt ebenso die Verfügbarkeit der Lehrperson für alle Studierenden, unabhängig von der Teilnahmeform, eine wichtige Rolle. Andererseits ist auch das Unvertraute und Neuartige des Settings selbst für die Gruppendynamik zu beachten. Die Studierenden sind auf der Suche nach Verhaltensweisen, um im Setting zu interagieren. Insbesondere die Lehrperson ist hier gefordert, die Aushandlung und Vereinbarung von expliziten Prinzipien des Miteinanders zu moderieren und die Einübung von Interaktionsformen im Setting zu begleiten. Diese geben Sicherheit und Orientierung für das Agieren. Dabei wird auch die bereits in anderen Studien konstatierte Rollenveränderung der Lehrperson sichtbar, die durch die zunehmende Komplexität und Neuartigkeit in synchron-hybriden Settings verstärkt eine begleitende und moderierende Rolle einnimmt. Dies nicht nur bezogen

auf die Unterstützung in der Auseinandersetzung mit Inhalten, sondern auch in der Kompetenzentwicklung im Umgang mit Medien und den veränderten Formen der Interaktion. Dies betont die Notwendigkeit einer medienpädagogischen Professionalisierung von Lehrenden, welche auch auf diese Aspekte Bezug nimmt (Bower et al., 2015; Raes et al., 2020). Auch bei den Studierenden werden Rollenveränderungen sichtbar, die insbesondere auf die Anforderungen im synchron-hybriden Setting zurückzuführen sind. Es zeigt sich die Notwendigkeit einer aktiven und eigenverantwortlichen Teilnahme, beispielsweise im Hinblick auf die Sensibilisierung und Herstellung der eigenen Sicht- und Hörbarkeit für andere Teilnehmende (Raes et al., 2020). Mit der Art und Weise, wie eine zunehmende Verantwortungsübernahme und aktive Einbindung von Studierenden in die Ko-Gestaltung von synchron-hybriden Settings gelingen kann, gilt es sich weiter auseinanderzusetzen.

Mit Blick auf die Analyse der relevanten Aspekte der Gestaltung synchron-hybrider Settings aus dem Erleben der Studierenden muss hervorgehoben werden, dass es sich bei dem für die Analyse herangezogenen, theoretisch differenzierten Modell (orientiert an Goodyear & Carvalho, 2014; Goodyear et al., 2021) um eine Reduktion der Komplexität der Wirklichkeit handelt. So kann durch die Konzentration auf die drei Perspektiven ein Übergehen anderweitiger bedeutsamer Aspekte nicht ausgeschlossen werden. Beispielsweise verweisen die Ergebnisse auf das Agieren und die Kompetenzanforderungen der Lehrenden, von denen ebenfalls Einfluss auf das Erleben Studierender angenommen werden kann, welche aber nicht in das Modell integriert sind. Weiterführende Forschung kann diese Aspekte in der Analyse mitbedenken. Weiter sind die Ergebnisse durch das Design der hier ausgewerteten Daten limitiert. Die Untersuchung gibt Aufschluss über ein spezifisches Setting an einer einzelnen Hochschule und in einem Fachbereich. Mit sechs Personen handelt es sich um eine kleine Gruppe, in welcher ein hybrides Setting einfacher umzusetzen ist (Zydney, 2019). Darüber hinaus war eine der beiden Lehrpersonen gleichzeitig in die Datenerhebung involviert. Hierdurch kann ein Bias hinsichtlich der sozialen Erwünschtheit von Antworten der Studierenden nicht ausgeschlossen werden. Für ein differenzierteres Bild über Gelingensbedingungen der Gestaltung, aber auch Herausforderungen, bedarf es der Untersuchung mehrerer Settings in verschiedenen Fachbereichen an unterschiedlichen Hochschulen. Dabei kann an den hier herausgearbeiteten ersten Einblicken angesetzt werden. Zum Beispiel bedarf es der intensiveren Auseinandersetzung damit, wie sowohl Lehrende als auch Studierende für das (Inter-)Agieren in synchron-hybriden Settings vorbereitet werden können. Dies geht über die bloße Frage der Raumausstattung und Einführung in die Technik hinaus und berührt tiefergehende Aspekte des sozialen Miteinanders, wie der Förderung aktiver Partizipation, der Vereinbarung und Einübung von Interaktionsformen und des gemeinsamen Lernens im Setting.

¹ Dieser Beitrag ist im Rahmen des Projektes „Digitale Schlüsselkompetenzen für Studium und Beruf – Entwicklung eines Modells zur transformativen digitalen Kompetenzentwicklung Studierender (DigiTaKS*)“ (2021-2024) entstanden. Dieses wird vom Zentrum für Digitalisierung- und Technologieforschung der Bundeswehr (dtec.bw) gefördert und von der Europäischen Union im Kontext „NextGenerationEU“ finanziert.

² Dr.'in Lisa Breitschwert: Korrespondierende Autorin, Entwicklung des Beitragskonzepts, hauptverantwortliche Verfasserin des Beitrags

Christina Hümmer, M.A.: Co-Autorin; Mitentwicklung des Beitragskonzepts, Mitwirkung in der Verfassung des Beitrags, insbesondere der theoretischen Ausarbeitung

Prof. Dr.'in Regina Egetenmeyer: Co-Autorin, Unterstützung in der konzeptionellen Beitragsentwicklung, Feedback und Mitwirkung beim Verfassen des Beitrags

³ Wir danken den mitwirkenden Studierenden für ihr Einverständnis, die Daten im Rahmen unserer Forschung verwenden zu können.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, C., Jantos, A. & Böhm, C. (2023). Hybride Lehrveranstaltungen – Spannungsfeld zwischen technischer Praktikabilität und didaktischem Anspruch. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 3(1), 17–27. <https://doi.org/10.55310/jfhead.31>
- Bauer, A. B.; Sacher, M. D.; Habig, S.; Fechner, S. (2021). Laborpraktika auf Distanz. Ansätze in den Naturwissenschaften. In I. Neiske, J. Osthusenrich, N. Schaper, U. Trier & N. Vöing (Hg.), *Hochschule auf Abstand. Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre* (S. 155–168). Bielefeld: transcript.
- Bernhard, N. (2021). Differenz in der Hochschullehre – eine Analyse von Umwelterwartungen in Medien- und Professionsdiskursen. In: H. Bremer & A. Lange-Vester (Hg.), *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (S. 168–182). Weinheim: Beltz.
- Bower, M.; Dalgarno, B.; Kennedy, G. E.; Lee, M.J.W.; Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Out-comes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1–17. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.03.006.
- Breitschwerdt, L.; Thees, A.; Egetenmeyer, R. (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (44-45). Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45/>, zuletzt geprüft am 29.06+.2023.
- Egger, R.; Witzel, S. (Hg.) (2022). *Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, O.; Özçam, E. N. (2022). Virtual exchange als Potenzial für die Digitalisierung und Internationalisierung der Hochschullehre. In Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.), *Internationale Studierende in Deutschland: Perspektiven aus Hochschulforschung und Hochschulpraxis* (S. 89–102). Bonn: DAAD. DOI: 10.46685/DAADStudien.2022.05.
- 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. DOI: 10.1111/bjet.12925.
- Goodyear, P.; Carvalho, L. (2014). Framing the Analysis of Learning Network Architectures. In L. Carvalho & P. Goodyear (Hg.), *The Architecture of Productive Learning Networks* (S. 48–70). New York, London: Routledge.
- Goodyear, P.; Carvalho, L.; Yeoman, P. (2021). Activity-Centred Analysis and Design (ACAD): Core purposes, distinctive qualities and current developments. *Educational Technology Research and Development*, 69 (2), 445–464. DOI: 10.1007/s11423-020-09926-7.
- Grabensteiner, C.; Schönbacher, E.; Stadler, D.; Himpsl-Gutermann, K. (2021). Ein hybrider Lernraum entsteht. *Medienimpulse*, 59 (4). DOI: 10.21243/MI-04-21-07.
- Haag, H.; Kubiak, D. (2022). *Hochschule in krisenhaften Zeiten. Eine qualitativ-explorative Längsschnittstudie zum Erleben der Pandemie von Lehrenden, Forschenden und Studierenden. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=121089&token=87e22231a855187bb77adc6976386c8fcceb742d&sdownload=&n=Hochschule-in-krisenhaften-Zeiten.pdf>, zuletzt geprüft am 23.05.2023.
- Hippel, A. v.; Kulmus, C.; Stimm, M. (2022). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Brill Schöningh.
- Holzmann, K. (1996/2008). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hümmer, C.; Egetenmeyer, R. (eingereicht). Mehr als nur Technik? Die didaktische Gestaltung synchron-hybrider Lehr-Lern-Räume. Ein Literatur Review zu aktuellen empirischen Erkenntnissen im deutschen Hochschulkontext. Für: *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*.
- Illeris, Knud (2010): *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerres, Michael (2021). *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Münster, New York: Waxmann Verlag.

- Kohls, C. (2021). *Hybride Learning Spaces. Entwurfsmuster für hybride Lernräume*. Köln. Online verfügbar unter https://www.campus-innovation.de/fileadmin/dokumente/Praesentationen_CIHH21/CIHH21_Kohls.pdf, zuletzt geprüft am 10.01.2023.
- Krueger, R. A.; Casey, M. A. (2014). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Lübcke, M.; Bosse, E.; Book, A.; Wannemacher, K. (2022). *Zukunftskonzepte in Sicht? Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die strategische Hochschulentwicklung*. Arbeitspapier, 63. Online verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_63_Zukunftskonzepte_in_Sicht_Corona_HIS-HE.pdf, zuletzt geprüft am 03.05.2023.
- Mordhorst, L.; Friedhoff, C.; Horstmann, N.; Ziegele, F. (2021). *Der Weg zur familienorientierten Hochschule. Lessons Learnt aus der Corona-Pandemie*. CHE Impulse 2. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2021070108293628384627>, zuletzt geprüft am 03.05.2023.
- Prior, H. (2020). Zeiterleben. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schilling, J. Schreiber et al. (Hg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 335–340). Duisburg, Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Rachbauer, T.; Hanke, U. (2022). Hybride, blended synchronous und Hyflex-Lehre – Chancen, Risiken und Gelingensbedingungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17 (2), 43–60. DOI: 10.3217/ZFHE-17-02/03.
- Raes, A.; Detienne, L.; Windey, I.; Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23 (3), 269–290. DOI: 10.1007/s10984-019-09303-z.
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In M. Gläser-Zikuda & P. Mayring (Hg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S.123–141). Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G. (2021a). Hybride Lehre - Ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler* (35), 1–10.
- Reinmann, G. (2021b). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum Post-Pandemischen Teaching as Design. *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler* (37), 1–11. Online verfügbar unter https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2021/122566/pdf/Impact_Free_37.pdf, zuletzt geprüft am 25.02.2022.
- Reinmann, G. (2022). Hybride Lehre synchron gestalten - Skizze zu einer Projektidee (HE-RO). *Impact Free. Hochschuldidaktisches Journal* (44). Online verfügbar unter https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2022/01/Impact_Free_44.pdf, zuletzt geprüft am 02.07.2022.
- Schmidt-Lauff, S., Schwarz, J., Rosemann, T., Rathmann, M. & Schiller, J. (2022). DigiTaKS*-Digitale Schlüsselkompetenzen für Studium und Beruf. Hamburg: openHSU. <https://openhsu.ub.hsu-hh.de/handle/10.24405/14573>
- Schreiber-Barsch, S. (2017): "die Hoheit über die Räume haben" – Räumlichkeit professionellen Handelns und Inklusion. Ein Plädoyer für eine Perspektivverschränkung institutioneller Logiken im System des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Inklusion*, 1 (4). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/440/344>, zuletzt geprüft am 17.05.2022.
- Schwarz, J.; Rosemann, T.; Rathmann, M. (2021). Educated for the Digital Transformation?! Students' Acquisition of Competencies for Digital Learning and Teaching During and Past Pandemic Times. *Epale Journal* (10), 91–101.
- Seidl, T.; Sexauer, A. Ulrich, I. (2022). Hybrides Lehren und Lernen – theoretische und praktische Perspektiven. Berendt, B.; Fleischmann, A.; Salmhofer, G.; Schaper, N.; Szczyrba, B.; Wiemer, M.; Wildt, J. (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Rn. D 3.44). DUZ Medienhaus.
- Stoppe, V.; Knaus, T. (2022). Hybrid-Lehre: Klar! Aber wie? Konzeption und technische Umsetzung interaktiver Hybrid-Lehre am Beispiel eines synchronen Tutoriums. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (22). 1-12. DOI: 10.21240/lbzm/22/22.
- Susman, K. (2022). Die Psychologie des virtuellen Raums. Begegnungsförderung und horizontale Kommunikation. *Magazin erwachsenenbildung.at*. (44-45), 1–12. Online verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45>, zuletzt geprüft am 01.07.2022.

- Tietjen, P.; Ozkan B., S.; Choi, K.; Rook, M. M.; McDonald, S. P. (2021). Three sociomaterial framings for analysing emergent activity in future learning spaces. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(1), 17-36. DOI: 10.1080/14681366.2021.1881593.
- Tulodziecki, G.; Herzig, B.; Grafe, S. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag
- Wagner, U. (2014). Aufwachsen in mediatisierten Sozialräumen. Anmerkungen zur Sozial-raumforschung aus medienpädagogischer Perspektive. U. Deinet & C. Reutlinger (Hg.), *Tätigkeit - Aneignung - Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 285–298). Wiesbaden: Springer VS.
- Wannemacher, K.; Jungermann, I.; Scholz, J.; Tercanli, H.; Villiez, A. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich*. Im Auftrag der Themengruppe „Innovationen in Lern- und Prüfungsszenarien“ koordiniert vom CHE im Hochschulforum Digitalisierung. Hg. v. Geschäftsstelle Hochschulforum Digitalisierung. Berlin (Arbeitspapier Nr. 15). Online verfügbar unter https://medien.his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Hochschulforum_Digitalisierung/pub_hfd_digitale_lernszenarien.pdf, zuletzt geprüft am 09.02.2023.
- Weidlich, J.; Kreijns, K.; Rajagopal, K.; Bastiaens, T. J. (2018). *What Social Presence is, what it isn't, and how to measure it. A work in progress*. Conference Paper on the EdMedia + Innovate Learning, June 25-29, 2018. Amsterdam. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/326146592_What_Social_Presence_is_what_it_isn't_and_how_to_measure_it_A_work_in_progress, zuletzt geprüft am 29.06.2023.
- Weil, M. (2020). Rollengestaltung in der Hochschullehre. In S. Hummel (Hg.), *Grundlagen der Hochschullehre. Teaching in Higher Education* (S. 83–108). Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- 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(2), 123–132. DOI: 10.1007/s11528-018-0344-z.