

Anja Hawlitschek, Conny Behr, Christin Deinert,  
Denise Malorny & Nadine Wegmeyer

# Blended, Hybrid, Präsenz oder was?

## Vor- und Nachteile unterschiedlicher Lehr- Lernformate in der Hochschullehre

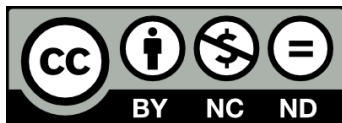
## **Blended, Hybrid, Präsenz oder was? Vor- und Nachteile unterschiedlicher Lehr-Lernformate in der Hochschullehre**

Im Folgenden werden wir Ihnen einen Überblick über unterschiedliche Lehr-Lernformate geben und Vor- und Nachteile für die Lehre benennen. Unser Ziel ist es, Ihnen Empfehlungen für die Auswahl und den Einsatz dieser Formate in Ihrer Lehre zu geben.

Unser Text basiert auf Erkenntnissen aus der wissenschaftlichen Literatur. Im Sinne von Good- und Bad-Practice haben wir jedoch auch Erfahrungen aus unseren eigenen Lehrtätigkeiten einfließen lassen und dies jeweils kenntlich gemacht.

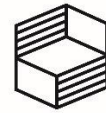
Im Text stellen wir zu jedem Abschnitt eine oder mehrere Reflexionsfragen. Nehmen Sie sich ein paar Minuten Zeit, um diese für sich selbst zu beantworten. Mittels der Literaturtipps, die darunter stehen, können Sie sich optional vertiefend mit diesen Fragen beschäftigen.

Zitationshinweis: Hawlitschek, A., Behr, C., Deinert, C., Malorny, D. & Wegmeyer, N. (2023). Blended, Hybrid, Präsenz oder was? Vor- und Nachteile unterschiedlicher Lehr-Lernformate in der Hochschullehre. Lehr-Lernmaterialien der eService-Agentur der Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Diese Veröffentlichung entstand im Rahmen des Projekts eSALSA. Dieses Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung über die Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert.



## Inhalt

1	Übersicht zu Begrifflichkeiten .....	3
2	Synchrone Formate.....	4
2.1	Präsenzlehre auf dem Campus = physische Präsenz .....	4
2.2	Online-Präsenzlehre.....	5
2.3	Hybride Lehre.....	7
3	Asynchrone Formate .....	9
3.1	Asynchrone Online-Lehre mit Betreuung/sozialer Interaktion .....	9
3.2	Asynchrone Online-Lehre ohne Betreuung/soziale Interaktion = Selbstlernkurse ...	11
4	Formate mit synchronen und asynchronen Anteilen .....	13
4.1	Blended Learning .....	13
4.2	HyFlex-Formate .....	14
5	Lehr-Lernformate und Lernerfolg .....	15
6	Fazit .....	15

# 1 Übersicht zu Begrifflichkeiten

Wir verstehen unter Lehr-Lernformaten eine Systematik, in der Lehre nach ihrer zeitlichen (synchrones oder asynchrone Lehren und Lernen) und ihrer örtlichen (physische Präsenz, Online, Mischformen) Verortung unterteilt und beschrieben wird. Zusätzlich unterscheiden wir bei den asynchronen Formaten zwischen Formaten, in denen die Lehrperson aktiv betreut und Formaten in denen keine Betreuung stattfindet.

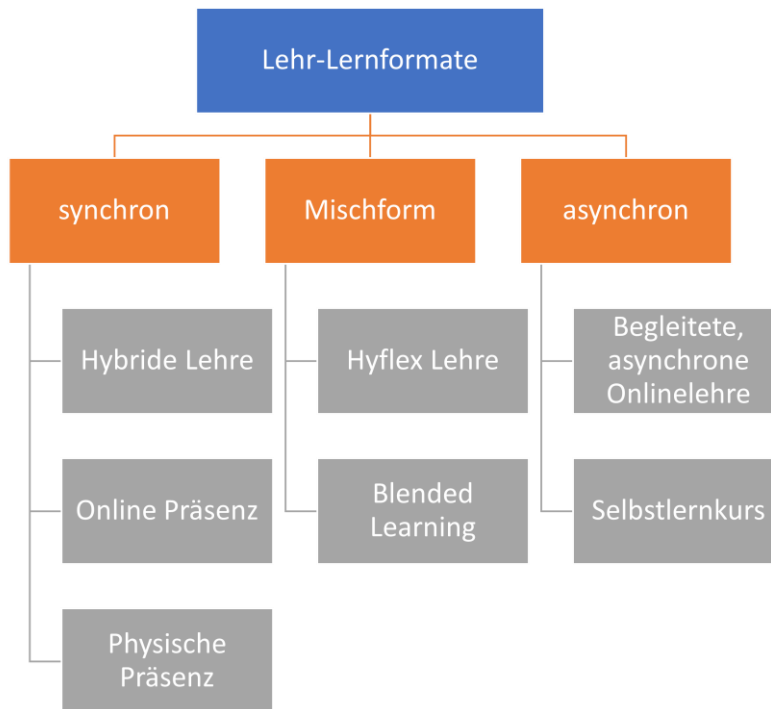


Abbildung 1: Übersicht Lehr-Lernformate

Wir haben uns entschieden, bei der Unterscheidung von Lehr-Lernformaten die zeitliche Dimension (synchrones und asynchrone Formate) als wichtigstes Unterscheidungsmerkmal zu benennen, da uns die oft vorgenommene Dichotomisierung von Präsenz- versus Onlinelehre aufgrund der Erfahrungen mit digitaler Präsenzlehre als nicht mehr zielführend erscheint. Wir unterscheiden damit auf erster Ebene Lehrveranstaltungen, in denen die Teilnehmer\*innen immer gleichzeitig teilnehmen von Lehrveranstaltungen, in denen sie immer asynchron teilnehmen und von Mischformen. Die Unterscheidung nach der lokalen Verortung des Lehrens und Lernens findet erst im zweiten Schritt statt: hier werden Lehrveranstaltungen unterschieden, die in physischer Präsenz, online oder in Mischformen stattfinden. Alle sieben resultierenden Lehr-Lernformate werden wir im Folgenden vorstellen.

## 2 Synchrone Formate

### 2.1 Präsenzlehre auf dem Campus = physische Präsenz

In der klassischen Präsenzlehre auf dem Campus befinden sich Lehrende und Studierende zeitlich synchron in einem materiellen Raum. Diese räumliche und zeitliche Gleichzeitigkeit bringt Vorteile für Lehr- Lernprozesse mit sich: Zum einen ist hier unmittelbare (auch non-verbale) soziale Interaktion möglich. Schauen beispielsweise die Mitstudierenden bei einem Redebeitrag irritiert oder gelangweilt, ist dies einerseits eine direkte Rückmeldung auf das Gesagte, andererseits ist eine direkte Reaktion möglich. Ist es unruhig, wird geflüstert, sind Studierende abgelenkt, können Lehrende reagieren bzw. intervenieren. Die soziale Kontrolle, die mit räumlicher und zeitlicher Synchronizität einhergeht, macht Ablenkung weniger leicht. Zudem bietet physische Präsenz bei bestimmten Arten von Lehrveranstaltungen bzw. bei bestimmten Lehr-Lernzielen Vorteile: haptische Erfahrungen und praktische Kompetenzen im Umgang mit Maschinen sind hier beispielsweise zu nennen (vgl. Elliker, 2020).

Darüber hinaus werden Vorteile für die Hochschulsozialisation beschrieben (vgl. Stanisavljević & Tresp, 2020). Für das räumliche aber auch ideelle Ankommen auf dem Campus, für die Studierendensozialisation und Vernetzung ist Präsenzlehre auf dem Campus wichtig. Man sieht sich, man trifft sich schon vor dem Gebäude auf einen Plausch, man kann andere Studierende oder Professoren einfach mal ansprechen. Die Relevanz von direkter, nicht-medial vermittelter sozialer Interaktion ist insbesondere in der Studieneingangsphase groß, damit sich Hochschule und Studierende, Lehrende und Studierende sowie Studierende untereinander nicht fremd bleiben (vgl. Reinmann, 2020).

Räumlich und zeitlich synchrone Präsenzlehre hat jedoch auch Nachteile. Hier ist insbesondere die fehlende Flexibilität bzgl. der Teilnahme zu nennen. Zudem können reine Inputphasen in Präsenz didaktische Nachteile mit sich bringen. Studierende, die einem Lehrendenvortrag in Präsenz folgen, können – anders als bei der Beschäftigung mit digitalen Lernmaterialien – ihre Lernprozesse nicht individuell steuern. Für einige Studierende ist der Lehrendenvortrag zu schnell, für andere zu langsam, wieder andere würden bestimmte Inhalte gerne vertiefen. Potentielle Nachteile gibt es aber auch in Bezug auf Lehr-Lernmethoden, bei denen physischer Präsenz ein besonderer Mehrwert zugeschrieben wird: Austauschformate, wie Diskussionen, können zwar in physischer Präsenz eine größere Dynamik entwickeln, nicht zuletzt aufgrund der Möglichkeit unmittelbarer aufeinander einzugehen, Studien zeigen jedoch auch, dass asynchrone Diskussionsformate introvertierten Studierenden Vorteile bieten (Wang & Woo, 2007).

**Unsere Erfahrungen:** In unserer Lehre hatten wir oft den Eindruck, dass asynchrone Diskussionen in Foren bei den Studierenden tiefergehende Reflexionsprozesse angeregt haben, als Diskussionen in physischer Präsenz. Die Studierenden haben sich mehr Zeit genommen, an ihren Beiträgen zu arbeiten, bevor sie diese schriftlich veröffentlichten. Asynchrone Diskussionen beinhalten andererseits – und eng damit verbunden – für die Studierenden, aber auch für die Lehrperson, einen deutlich höheren Zeitaufwand und müssen didaktisch intensiver vorbereitet werden, um zu funktionieren. Für einen spontanen Meinungsaustausch würden wir Präsenzveranstaltungen bevorzugen.



Denken Sie einmal an Ihre Erfahrungen mit physischer und digitaler Präsenzlehre: Gibt es in Ihrer Lehre Lehr-Lernziele, die wirklich nur mit physischer Präsenz erreicht werden können? Falls Sie diese Frage mit „ja“ beantworten, ist „Online-Präsenzlehre“ für Sie keine Option – vielleicht aber Blended Learning.

**Literaturtip:** [Reinmann, G. \(2020\). Präsenz – \(k\)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen? Impact Free, 31.](#)

Gabi Reinmann setzt sich in diesem Artikel damit auseinander, was der Mehrwert von Lehre in physischer Präsenz ist und wie Präsenzlehre zukünftig gestaltet sein könnte.

## 2.2 Online-Präsenzlehre

Bei der Online-Präsenzlehre gibt es, anders als beim Blended Learning, keine physischen Präsenzphasen. Die Realisierung kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen – das wesentliche Kriterium ist: die Lehre findet online und synchron statt. Die Online-Präsenzlehre zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende ortsungebunden studieren und damit räumlich flexibel sind. Für spätere Wiederholungen können parallele Aufzeichnungen entstehen, die den Teilnehmer\*innen und neuen Zielgruppen zur Verfügung gestellt werden. Diese Aufzeichnungen eignen sich zur Binnendifferenzierung, indem sich Lernende das Video bei Bedarf mehrfach ansehen und Untertitel oder Transkripte nutzen können. Dadurch wird vor allem der Lernprozess der Studierenden verbessert, da sie die Aufzeichnungen so lange und so oft aufrufen können, wie sie wollen, ohne an die Vorlesungszeit gebunden zu sein (vgl. Bremer, 2001).

Sich in einer digitalen Umgebung - etwa in einer Videokonferenz - zu bewegen, hat zudem den Vorteil, dass die Dokumentation gleich nebenbei mit erledigt werden kann: Ergebnisse von Brainstormings oder Abstimmungen können mit einem Klick gespeichert und exportiert werden. Für Gruppenarbeiten können mehrere Breakout-Sessions (im Sinne von Gruppenräumen) gebildet werden, bei denen alle Gruppen ihre Ergebnisse in einem zentralen webbasierten Texteditor, wie z.B. in einem Etherpad oder Whiteboard dokumentieren und “in Echtzeit” Inputs von anderen Gruppen erhalten. Darüber hinaus kann Online-Lehre die Zugänglichkeit erhöhen, da Formate für einen breiteren Teilnehmer\*innenkreis zugänglich sind und auch der Pool an möglichen Referent\*innen online mitunter größer ist, wenn damit bspw. Anfahrts- und Beherbergungskosten wegfallen. Im Gegensatz zu Präsenzzräumen ist die Online-Infrastruktur zudem skalierbar und kann größere Gruppen einbeziehen. Stille und zurückhaltende Teilnehmer\*innen können online oft besser eingebunden werden als in Präsenz – beispielsweise durch anonyme Beteiligungsformate wie Umfragen oder durch Möglichkeiten, sich schriftlich auszutauschen (z.B. in Chats, Foren oder Texteditoren) (vgl. Bremer, 2001).

Trotz der Chancen, die reine Online-Lehre bietet, lassen sich auch einige Nachteile vermerken: Seien es die Chats, die beobachtet werden müssen, die Kontrolle über die eigene Technik oder unvermeidliche Verzögerungen innerhalb einer Online-Veranstaltung – die digitale Lehre erfordert zusätzliche Konzentration – besonders für den Lehrenden (vgl. Fouckhardt, 2021). Nach Hanstein & Ken Lanig (2021) funktioniert „ohne die [entsprechende] Technik [...] nichts“

(S. 12). Dabei sind Fragen zu klären, welche Technik für die digitale Lehre geeignet ist und wie diese an der Hochschule bereitgestellt werden kann. Ein häufig genanntes Problemthema ist darüber hinaus die fehlende soziale (und emotionale) Einbindung der Studierenden in die digitalen Lehr- und Lernformate – alles, was sich normalerweise an Kommunikation und emotionalem Austausch automatisch ergibt, muss im digitalen Setting explizit geschaffen werden, damit das Gefühl sozialer Einbindung bei den Teilnehmer\*innen entsteht (vgl. Uemminghaus et al., 2021). Daraus lässt sich eine weitere Problemlage ableiten: Wenn es bereits in der physischen Präsenzveranstaltung schwierig ist, die Lernenden zu einer Beteiligung zu aktivieren, so gilt das für das digitale Setting ebenso oder noch mehr. „Lehr-Lernkontexte leben vom Dialog, vom dialogischen Aushandeln von Positionen im Hier und Jetzt. Denn Bildung bedeutet immer auch, zur kritischen Reflexion zu befähigen, die sich nur in der Gemeinschaft, im gemeinsamen Tun vollziehen und entwickeln kann.“ (Anselm & Werani, 2020, S. 401 zit. n. ebd. S. 91). Doch gerade dieser Punkt ist in digitalen Formaten schwer umsetzbar. Durch das verstärkte Anonymitätsgefühl im digitalen Raum, kommt es bei den Lernenden oft zu einer verstärkten Zurückhaltung sowie einer geringeren Beteiligung im (ungewohnten) digitalen Raum. So ist es in diesen Formaten einerseits einfacher, sich so zu verhalten, dass man nicht „auffällt“, andererseits fühlen sich Lernende häufiger weniger involviert und können sich dem digitalen Setting leichter entziehen (vgl. Uemminghaus et al., 2021).

Grundlegend für den Erfolg solcher Lehr-Lernszenarien sind die Bereitschaft und der Mut, sich dem Wandel zu öffnen und entsprechende digitale Kompetenzen im Umgang mit den erforderlichen Medien zu erwerben. Nur dann wird der digitale Austausch zwischen den Lehrenden und Studierenden förderlich. Insgesamt kommt es bei der Gestaltung von Online-Präsenzlehre darauf an, nicht die physische Präsenzlehre synchron ins Internet zu übertragen, sondern diese durch Berücksichtigung der geänderten Möglichkeiten und Rahmenbedingungen neu zu denken.

**Unsere Erfahrungen:** Online-Präsenzlehre erfordert gute Planung und kreatives Ausprobieren durch Lehrende, und eine hohe Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenz auf Seiten der Lernenden. Online-Veranstaltungen ermüden die Teilnehmenden generell schneller als Formate in physischer Präsenz. Durch die Nutzung digitaler Tools zur Aktivierung der Lernenden kann dem entgegengewirkt werden. Seien Sie dabei kreativ! So können Sie die Studierenden beispielsweise zunächst Funktionen spielerisch ausprobieren lassen, bevor Sie diese für eine Aktivität nutzen. Ein Beispiel hierfür ist das Einbinden interaktiver Quizzes, bspw. mit der datenschutzkonformen Plattform Particify. Auch für die Reflexion und als Zwischenfeedback eignet sich der Einsatz interaktiver Quizze, um aktiv am Thema zu bleiben.



**Frage:** Überlegen Sie, wie bekommen Sie einen Einblick in den Lernprozess Ihrer Studierenden? Wie fördern Sie die allgemeine Motivation? Und fallen Ihnen Ideen ein, um der Problematik der „schwarzen Kacheln“ im digitalen Setting entgegenzuwirken?

**Literaturtipp:** Rohde, Angela (2021): Lehren und Lernen in der Coronakrise: Empfehlungen für die erfolgreiche Umstellung von der Präsenz- auf die Online-Lehre. In:

Hattula, Cansu / Hilgers-Sekowsky, Julia / Schuster, Gabriele (Hrsg.): Praxisorientierte Hochschullehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Angela Rohde gibt in ihrem Artikel Anregungen, die digitale Lehre erfolgreich voranzutreiben und Impulse für die eigene Lehre mitzunehmen. Dabei betrachtet sie einerseits die Umstellung von physischer Präsenz auf Online, andererseits aber auch erste Erfahrungen von Studierenden.

### 2.3 Hybride Lehre

Hybride Lehre wird derzeit in der Hochschullandschaft überwiegend als Begrifflichkeit für Lehrveranstaltungen genutzt, in denen ein Teil der Studierenden räumlich und ein anderer Teil online präsent ist. Daher wird dieses Format der Lehre oftmals auch als synchrone hybride Lehre bezeichnet (vgl. Busse et al., 2021). Teilweise wird die Begrifflichkeit jedoch auch genutzt, um Szenarien zu beschreiben, die genauso dem Blended Learning zugeordnet werden können (s. Kapitel 4). In diesen Definitionen wird hybride Lehre als eine didaktisch sinnvolle „Mischung von Präsenz- und Distanzlernen“ (Stade & Wampfler, 2021, S.83) beschrieben. „Die Grenzen zwischen Präsenzlehre und reiner digitaler Lehre verschwimmen und gehen idealerweise in einer didaktisch sinnvollen neuen Form des Lehrens und Lernens auf“ (Busse et al., 2021, S. 5). Die folgenden Vorteile sowie Herausforderungen beziehen sich in Abgrenzung zum Blended Learning auf die synchrone hybride Lehre, d.h. die Lernenden nehmen gleichzeitig in Präsenz und online an der gleichen Veranstaltung teil.

Durch die Umsetzung von hybriden Lehrformaten in der Hochschullehre können nationale sowie internationale Kooperationen gefördert werden: Externe Expert\*innen aus der Wissenschaft und Praxis können vereinfachter in Lehrveranstaltungen eingebunden und hochschulübergreifende Lehrveranstaltungen gemeinsam konzipiert und umgesetzt werden. Darüber hinaus hat die synchrone hybride Lehre einen positiven Einfluss auf die Virtual Mobility von Lehrenden sowie Studierenden, da das ortsunabhängige Lehren und Lernen begünstigt wird. Die Räumlichkeiten vor Ort können somit entlastet und digitale Räume geschaffen werden (vgl. Busse et al., 2021). Insbesondere die Vereinbarkeit von Studium und Beruf und/oder Familie kann hier als wesentlicher Vorteil angebracht werden (vgl. ebd., 2021). Gleichzeitig ist – anders als in der synchronen Online-Präsenzlehre – eine Teilnahme in physischer Präsenz mitsamt den bereits beschriebenen Vorteilen möglich. Den Lernenden werden im Rahmen der hybriden Lehre flexiblere Teilnahmemöglichkeiten geboten, wodurch die Teilhabe der Studierenden vergrößert wird. Des Weiteren erlangen die Studierenden digitale Kompetenzen durch die Arbeit in virtuellen Settings bzw. ihren unterschiedlichen Rollen durch die Teilnahme vor Ort und zu Hause. Laut Czerwinski und Tasche zählen unter anderem „Kommunikation, Medien [sowie] Daten“ (Czerwinski & Tasche, 2021, S. 352) zu den essentiellen Bereichen der digitalen Kompetenzen. Auch Kaufmann et al. bringen in diesem Zusammenhang an, dass „Kompetenzen wie der Umgang mit digitalen Technologien – etwa digitale Wissensgenerierung, digitales Problemlösen – und kollaborative Zusammenarbeit [...] zentrale Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe und wirtschaftlichen Erfolg [sind]“ (Kaufmann et al., 2021, S. 1381).



In der Umsetzung bringt die hybride Lehre jedoch auch einige Herausforderungen mit sich. Essentiell für die synchrone hybride Lehre ist, dass die online zugeschalteten Studierenden nicht benachteiligt werden. Somit stellt eine besondere Herausforderung des hybriden Lehr-Lernformats die gleichwertige Teilnahme der Präsenz- und Online-Studierenden dar. Letztere sollen sich in den Veranstaltungen nicht vergessen oder abgehängt fühlen (vgl. Busse et al., 2021). Darüber hinaus benötigen die Lehrenden sowohl für die Erstellung als auch die Umsetzung von (synchronen) hybriden Lehrformaten zeitliche Ressourcen: Für die Umstellung der Lehrmethoden in hybride Lehrformate ist oftmals ein Umdenken nötig, da auf die Lernenden in zwei unterschiedlichen Lernkontexten eingegangen werden muss. Den Studierenden in beiden Lernkontexten sollte es gleichermaßen möglich sein, die Lernziele der Lehrveranstaltung zu erreichen (vgl. ebd., 2021).

Zudem bedarf es, insbesondere in der synchronen hybriden Lehre, einiges an technischen Ressourcen: Mikrofone mit guter Tonqualität sollten in diesem Lehrformat verwendet werden, um sowohl die Redebeiträge der Lehrenden als auch der Studierenden vor Ort verständlich in den virtuellen Raum übertragen zu können. Gleichzeitig werden hochwertige Lautsprecher benötigt, um die Redebeiträge der remote Studierenden klar und deutlich in den Vorlesungssaal bzw. den Seminarraum zu übermitteln. Auch der Einsatz von verschiedenen Kameraperspektiven in der Lehrveranstaltung wirkt förderlich für die Aufmerksamkeitsspanne der online zugeschalteten Studierenden (vgl. ebd., 2021). Besonders in hybriden Seminarkontexten spielt darüber hinaus die Kommunikation sowie die Interaktion zwischen den Online- und Präsenzgruppen eine wesentliche Rolle. Hier gestaltet es sich oftmals herausfordernd und komplexer für die Lehrenden, die Kommunikation und Interaktion zwischen den beiden Lernendengruppen herzustellen und diese auch aufrecht zu erhalten. Daher bieten sich in diesem Kontext bspw. digitale Tools an, bei denen sich sowohl die Online- als auch die Präsenzstudierenden gemeinsam beteiligen können. Zudem können die Studierenden vor Ort diverse Rollen übernehmen und bspw. als Sprachrohr des Chats fungieren (vgl. ebd., 2021). Zuletzt ergeben sich für die Lehrenden organisatorische Herausforderungen bei der Planung und Durchführung der hybriden Lehrveranstaltungen: Welche Studierenden nehmen online teil und welche sind vor Ort? Gibt es ein Wechselmodell der Teilnahmeformen? Wo arbeiten die Studierenden, die sich online zu einer Veranstaltung zuschalten, sich aber auf dem Campus befinden?

Insgesamt kann hier gesagt werden, dass „die Digitalisierung der Lehre an Hochschulen nicht lediglich der Einführung einer bestimmten Technologie in den Klassenraum gleichgestellt wird, sondern mit diversen spezifischen Herausforderungen verbunden ist“ (Vladova et al., 2021, S. 1325).



**Frage:** Welche Ideen fallen Ihnen ein, um die beiden unterschiedlichen Gruppen an Studierenden in hybriden Lehrformaten zusammenzubringen? Wie kann die Interaktion zwischen den Online- und Präsenzstudierenden gefördert werden?

**Literaturtipp:** [Reinmann, G. \(2021\). Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. Impact Free, 31.](#)

Gabi Reinmann geht in Ihrem Artikel „Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis“ einerseits auf die verschiedenen Begriffsdefinitionen deutscher Hochschulen ein, die sich so in einer übergreifenden Definition nicht leicht eindeutig festlegen lassen. Im weiteren Vorlauf führt sie Überlegungen zu vier Szenarien der Hybriden Lehre an und stellt deren Umsetzung in der Praxis vor.

**Literaturtipp:** [Rachbauer, T. & Hanke, U. \(2022\). Hybride, blended synchronous und Hyflex-Lehre – Chancen, Risiken und Gelingensbedingungen. In: Krempkow, René / Wilhelm, Elena / Zawacki-Richter, Olaf \(Hrsg.\): Beiträge zur Hochschulentwicklung. Bd. 17. Nr. 2.](#)

Rachbauer und Hanke (2022) gehen in Ihrem Artikel „Hybride, blended synchronous und Hyflex-Lehre – Chance, Risiken und Gelingensbedingungen“ einerseits auf den aktuellen Begriff und Forschungsstand der hybriden Lehre ein und stellen zudem konkrete Ideen zur Möglichkeit der Umsetzung auf.

### 3 Asynchrone Formate

#### 3.1 Asynchrone Online-Lehre mit Betreuung/sozialer Interaktion

Bei klassischen asynchronen Lehr-Lernszenarien greifen die Lehrenden und Lernenden zu unterschiedlichen Zeiten auf eine gemeinsam genutzte Lehr-Lernressource zu. Somit ermöglicht die asynchrone Online-Lehre, im Gegensatz zur (Online-)Präsenzlehre, den Teilnehmenden über den Einsatz multipler Tools eine zeitliche Flexibilisierung auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Bremer, 2001). Insgesamt kann durch asynchrone Formate die Autonomie der Lernenden sowie die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des Lernprozesses erweitert werden (vgl. Gärtner et al., 2021). Durch die digitale asynchrone Inhaltsvermittlung erfolgt eine zeitliche und räumliche Entkopplung, wodurch eine selbstgesteuerte Inhaltserschließung der Lernenden initiiert wird. Diese zeitliche und räumliche Flexibilität ist ein weiterer Schritt hin zu einer zeitgemäßen und flexiblen Hochschullehre (vgl. Handke, 2019). Zudem bieten Online-Lernangebote weitere Potentiale im Hinblick auf die Individualisierung des Lernens mit Fokus auf die Teilnehmendenzentrierung innerhalb der Lehr-Lernprozesse. Die Studierenden können ausgehend von ihren individuellen Lerner\*innenvoraussetzungen und Bedarfen die angebotenen Lehrinhalte konsumieren und somit ihren Lernprozess selbst steuern (vgl. Bremer, 2001). Bei asynchronen Lehr-Lernszenarien können die Lernenden demnach in ihrem eigenen Lerntempo Inhalte erarbeiten, individuelle Lernstrategien anwenden und bei Bedarf Lerneinheiten beliebig oft wiederholen um etwaige Wissensdefizite aufzufüllen oder alternative Lernpräferenzen zu berücksichtigen (vgl. Gärtner et al., 2021; vgl. J. Hafer et al., 2021). Mögliche Umsetzungsformen von asynchroner Online-Lehre mit Betreuung/sozialer Interaktion bieten begleitende Sprechstunden sowie die Beteiligung der Lernenden an asynchronen/zeitversetzten Formaten mittels bspw. Online-Diskussionen in Foren (vgl. Pauschenwein & Schinnerl-Beikircher, 2021). Mögliche Einsatzszenarien von asynchronen

Online-Lehrformaten mit Betreuung/ sozialen Austausch scheinen insbesondere Formate mit heterogenen Gruppen sowie bei kontroversen Thematiken zu sein. Durch die Teilnahme an asynchronen Online-Formaten kann eine höhere Beteiligung von introvertierten und extrovertierten Lernenden erreicht werden. Weiterhin zeigt sich, dass Diskussionen in asynchronen Formaten sachlicher und weniger aggressiv geführt werden (vgl. Wang & Woo, 2007).

Trotz der beschriebenen Chancen, die eine asynchrone Lehre mit Betreuung bzw. Interaktion bietet, werden bei der Umsetzung dieses Formates einige Herausforderungen deutlich. Neben den grundlegend für alle Online-Lehr-Lernszenarien zutreffenden Hürden wie eine potentiell mangelnde technische Ausstattung und Schwierigkeiten bei der technischen Umsetzung kann die Neukonzeption des asynchronen Veranstaltungsformats im ersten Durchlauf auf Lehrendenseite eine erhöhte Arbeitsbelastung bedeuten (vgl. Gärtner et al., 2021). Weiterhin ist der Aspekt der Flexibilisierung des Lernens nicht immer unproblematisch. Die für die individuellen Bedarfe auf der einen Seite vorteilhafte zeitliche Flexibilisierung verlängert auf der anderen Seite die kommunikativen Prozesse. Aufgrund der verschiedenen zeitversetzt ablaufenden Prozesse der Wahrnehmung eines neuen Beitrages, des Nachdenkens und dem Verfassen eines Antwortbeitrages benötigt die individuelle Reaktion in asynchronen Kommunikationsprozessen mehr Zeit. Das zeigt sich auch darin, dass in begleitenden Tools wie Foren etc. weniger spontane aber dafür längere Diskussionsbeiträge zu finden sind als beispielsweise in begleitenden Chats (vgl. Bremer, 2001). Die zeitliche Verschiebung der Antworten und Reaktionen kann sich bei einigen Lernenden suboptimal auswirken. Die fehlende direkte Reaktion auf einen Beitrag kann eine individuelle Frustration auslösen, insbesondere wenn die Antwort für die eigene Weiterbearbeitung der Lehr-Lerninhalte relevant ist. Studien zeigen, dass Lernende selbst bei zeitnahe Reaktion auf Beiträge anderer aufgrund intraindividuelle Unterschiede in den Prozessen des Denkens, Verfassens sowie Versendens ihrer Beiträge bestimmte Teile der Diskussion aufhalten, während andere ihr Zielpublikum verlieren (vgl. Wang & Woo, 2007). Der oben genannte positive Aspekt der weitgehenden Autonomie im Lernprozess erweist sich zudem nicht für alle Lernenden als optimal. Studien zeigen, dass in der Online-Lehre bei den Lernenden ein hohes Maß an Selbstlern- und Selbstorganisationsfähigkeiten notwendig ist (vgl. Quesada-Pallarès et al., 2019). Dies zeigt sich beispielsweise in der Umsetzung der Kommunikation und Kollaboration, welche mit einem größeren zeitlichen und organisatorischen Aufwand verbunden ist (vgl. Gärtner et al., 2021). Durch die Möglichkeit der Lernenden ihren eigenen Lernprozess individuell zu gestalten, fällt ihnen auch eine größere Verantwortung zu, die sie eigenständig übernehmen (müssen). Gemäß der Selbstbestimmungstheorie fördert allerdings Autonomie unter anderem die Motivation, weshalb sich dieser Aspekt auch positiv auswirken kann (vgl. Pauschenwein & Schinnerl-Beikircher, 2021).

Zusammenfassend betrachtet wird in der Literatur eine regelmäßige virtuelle Zusammenkunft in beispielsweise Chats oder Foren als begleitendes Element mit einer inhaltlichen Taktung empfohlen, um einen intensiveren Gruppenzusammenhalt zwischen den Lernenden zu erzeugen (vgl. Bremer, 2001). Zudem sollten alternative (Online-)Präsenz-Formate durch die Lehrenden gewählt oder die Lehreinheit damit ergänzt werden, wenn direkte Antworten für das weitere Verständnis bzw. die Bearbeitung notwendig sind (vgl. Wang & Woo, 2007). Eine Möglichkeit bietet ein integratives Format wie das in Abschnitt 4 beschriebene Blended Learning, bei der soziale Interaktionen durch die Integration von synchronen Lehr-Lernprozessen unterstützt werden.

**Unserer Erfahrung** nach eignen sich asynchrone Online-Lehrformate mit Betreuung/sozialer Interaktion gut als begleitendes Element, um auf der einen Seite einen intensiven Wissensinput für die Lernenden zu ermöglichen und auf der anderen Seite eine Möglichkeit der Rückkopplung für Verständnisfragen zu eröffnen. Insbesondere Lernende, die sich in Präsenzveranstaltungen weniger beteiligen, nutzen dieses Format für eine Beteiligung. Dadurch werden unserer Ansicht nach auch weniger extrovertierte Studierende besser in Diskussionsprozesse integriert. Zudem nehmen sich die Studierenden mehr Zeit um ihre Beiträge zu durchdenken und zu verfassen. Es entstehen tiefgründigere und analytische Diskussionen, die bei Präsenzveranstaltungen weniger entstehen.



**Frage:** Haben Sie bereits asynchrone Formate mit Betreuung/sozialer Interaktion ausprobiert? Welche (didaktische und mediale) Unterstützung ist für effektive Kommunikations- und Kooperationsprozesse der Lehrenden mit den Lernenden und der Lernenden untereinander notwendig?

**Literaturtipp:** Wang, Q. & Woo, H. L. (2007). Comparing asynchronous online discussions and face to face discussions in a classroom setting. *British journal of educational technology*, 38(2), 272-286.

In dieser Studie werden die wahrgenommenen Unterschiede zwischen asynchronen Online- und persönlichen Diskussionen im Unterrichtsetting mit Hilfe eines qualitativen Forschungsansatzes analysiert. Die Autoren veranschaulichen fünf relevante Unterschiede zwischen diesen Diskussionsformaten und leiten Implikationen für die Gestaltung von asynchronen Online- und Face-to-Face-Diskussionen ab.

Gärtner, A., Gollwitzer, M., König, L. M., & Tibubos, A. N. (2021). Studium und Lehre. *Psychologische Rundschau*, 72(4), 273-275. DOI: <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000555>.

In dem kurzen Beitrag von Gärtner et al. (2021) beleuchten die Autor\*innen die Chancen und Herausforderungen der digitalen Lehre. Dafür vergleichen sie ausgewählte Aspekte der digitalen Lehre mit der physischen Präsenzlehre und schlussfolgern (mögliche) Perspektiven für die zukünftige Lehre.

### 3.2 Asynchrone Online-Lehre ohne Betreuung/soziale Interaktion = Selbstlernkurse

Als Selbstlernkurse verstehen wir Online-Kurse, in denen die Wissensvermittlung ohne soziale Interaktion zwischen Studierenden untereinander sowie Studierenden und Lehrenden erfolgt. Studierende interagieren in Selbstlernkursen lediglich mit dem Computersystem, bspw. mit multimedialen Lernangeboten und/oder mit Selbsttests und Quizen. Die Auswertung von Selbsttests und das Feedback erfolgen automatisiert durch das System, sodass dies keine Form von sozialer Interaktion darstellt. Die Bezeichnung „Selbstlernkurs“ verwenden wir im Folgenden ausschließlich in Bezug auf solche Kurse ohne Betreuung und soziale Interaktion, auch wenn uns im Zuge unserer Literaturrecherche deutlich geworden ist, dass solche Formate an Hochschulen selten genutzt werden.

Als Vorteile von Selbstlernkursen wird insbesondere deren große Effizienz hervorgehoben (vgl. Geiling, 2021). Große Nutzungszahlen sind möglich, zugleich ist der Betreuungsaufwand für Lehrende im Anschluss an die Erstellung sehr gering. Lediglich eine gelegentliche Aktualisierung von Inhalten und ggf. eine technische Wartung ist notwendig. Didaktisch gut designte Online-Selbstlernkurse können zudem sehr effektiv sein. In einer Studie von Geiling (2021) verfügten Medizinstudierende, die in einem Online-Selbstlernkurs lernten im Vergleich mit Studierenden in einem Tutorium in physischer Präsenz in der Prüfung über ähnliches Wissen und ähnliche Fähigkeiten. Die Ergebnisse der Meta-Analyse von Bernard et al. (2009) deuten darauf hin, dass Online-Kurse, die auf Interaktionen zwischen Lernenden und dem Computersystem ausgerichtet sind, genauso effektiv für den Lernerfolg sind, wie Kurse mit einem Fokus auf soziale Interaktionen zwischen den Studierenden.

Fachübergreifende Kompetenzen der Studierenden, wie Zeitmanagement, Motivation und Selbstreflektion sowie selbstständiges und wissenschaftliches Arbeiten, sind in Selbstlernkursen besonders wichtig, weil keine Interaktion zwischen Studierenden untereinander sowie mit den Lehrenden erfolgt, sodass Fragen und Probleme selbstständig bearbeitet werden müssen. Die eigenständige Bearbeitung ermöglicht den Studierenden einerseits eine sehr intensive Auseinandersetzung mit dem Material sowie Kreativität bei der Lösungssuche. Andererseits kann der zeitliche Aufwand für die Studierenden, je nach Vorwissen und Erfahrung, wesentlich höher sein, als die reine Zeit, die im Kurs zur Bearbeitung der bereitgestellten Materialien veranschlagt wird. Beispielsweise wenn Studierende für vertiefende Recherchen zum Thema, zusätzlich zur reinen Video-Zeit, zeitliche Ressourcen investieren müssen. Die fehlende soziale Interaktion der Studierenden mit den Lehrenden kann zudem dazu führen, dass Fehlkonzepte entstehen bzw. fehlerhaftes Wissen angeeignet wird. Fehlkonzepte zu bemerken und zu korrigieren, ist für Studierende ohne didaktische Anleitung durch Lehrende sehr schwer. Die fehlende soziale Interaktion mit anderen Studierenden bringt darüber hinaus die Gefahr der Vereinzelung mit sich; Studierende können keine Wissensnetzwerke knüpfen. Die verschiedenen Aspekte können dazu führen, dass die Zahl der Studierenden, welche einen Selbstlernkurs belegen, jedoch nicht abschließen (drop-out) höher ist, als bei anderen Formaten (vgl. Friðriksdóttir, 2018).

Aufgrund der beschriebenen Herausforderungen, die mit Selbstlernkursen einhergehen, müssen diese Kurse didaktisch sehr sorgfältig vorbereitet werden. Der Erstellungsaufwand ist in der Regel höher, als bei den anderen Formaten. Insbesondere müssen Sie sich Gedanken darüber machen, wie Sie den Selbstlernkurs lernwirksam gestalten können. Dazu gehört u.a., wie Sie die Studierenden kognitiv aktivieren können, wie Sie Studierenden die Möglichkeit geben können, ihr Wissen zu überprüfen und wie Sie Feedback einbauen können.



**Frage:** Welche Erfahrungen mit Selbstlernkursen haben Sie bereits gemacht? Was sind aus Ihrer Sicht Vor- und Nachteile? Wie können potentielle Nachteile ausgeglichen werden?

**Literaturtipp:** Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G.-J., & Paas, F. (2019). Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A Systematic Review, *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35:4-5, 356-373, DOI: 10.1080/10447318.2018.1543084

Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen ist in Selbstlernkursen besonders wichtig. In ihrem systematische Literaturreview analysieren Wong et al. (2019) Studien, die Supportstrategien für selbstreguliertes Lernen in Online-Lernumgebungen untersucht haben. Sie arbeiten effektive Supportmöglichkeiten heraus und beleuchten, welche Lernendencharakteristika die Wirkung beeinflussen.

## 4 Formate mit synchronen und asynchronen Anteilen

### 4.1 Blended Learning

Blended Learning-Szenarien zeichnen sich durch einen Wechsel von physischen Präsenzzeiten und asynchronen/synchronen Online-Anteilen aus. Die Anteile von synchronen und asynchronen Formaten sowie von Online-Formaten und physischer Präsenz können dabei ganz unterschiedlich groß sein und reichen von Präsenzlehrveranstaltungen, die durch einzelne Online-Elemente erweitert werden, bis hin zu asynchronen Online-Lehrveranstaltungen, in welchen es lediglich ein Präsenztreffen (z.B. als Auftaktveranstaltung in physischer Präsenz) gibt. Blended Learning ermöglicht es, sowohl Vorteile der Präsenz- als auch der Onlinelehre zu realisieren (vgl. Bernard et al., 2014; Means et al., 2013). Durch die Präsenzzeiten ist der direkte Kontakt von Lehrenden und Lernenden sowie Lernenden untereinander sichergestellt, einschließlich der Möglichkeiten zu didaktischen Interventionen, wie sofortigem Feedback, Nachfragen und Fehlerkorrektur oder Methoden wie Diskussionen und Gruppenarbeiten. Die Online-Anteile ermöglichen einen örtlich und bei asynchronen Formaten auch zeitlich flexiblen Lernprozess der individuellen Lernenden. Lehrende stehen hier vor der Herausforderung, das Lehr-Lernarrangement so zu gestalten, dass sich die Teilnehmer\*innen ausreichend motiviert fühlen und in der Online-Lehre vorwiegend selbstgesteuert lernen (vgl. Wipper & Schulz, 2021). Je länger die Onlinephasen andauern, umso wichtiger ist es, eine zeitliche Taktung vorzugeben oder mit den Studierenden zu vereinbaren, um die Verbindlichkeit der Teilnehmer\*innen zu erhöhen. Klare Deadlines und ein regelmäßiger Rhythmus für Aufgaben erleichtern so das kontinuierliche Lernen (vgl. ebd., 2021).

Für die Umsetzung von Blended Learning existieren verschiedene Konzepte. Am bekanntesten ist das Inverted- bzw. Flipped Classroom-Modell. Hier erfolgt eine Verlagerung der Erarbeitung von theoretischen Grundlagen aus den Präsenz- in die Selbstlernphasen. Die Zeit in den Präsenzphasen kann auf diese Weise zur tiefgehenden Verarbeitung der Inhalte durch Diskussionen, vom Lehrenden angeleitete Gruppenarbeiten, Reflexionen oder Übungen genutzt werden (vgl. Loviscach, 2013).

**Unsere Erfahrungen:** Besonders herausfordernd ist es, die synchronen und asynchronen Bestandteile einer Blended-Learning-Lehrveranstaltung inhaltlich so aufeinander abzustimmen, dass diese von den Studierenden als einander ergänzende und dabei den Lernprozess unterstützende Bestandteile wahrgenommen werden. Eine didaktische Grob- und Feinplanung kann bei diesem Abstimmungsprozess unterstützen.

**Literaturtipp:** den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2017). Hochschuldidaktik in der Praxis: Lehrveranstaltungen planen. Ein Workbook. Opladen/Toronto: Budrich.

In diesem Buch finden Sie ausführliche Informationen zur Grob- und Feinplanung einer Lehrveranstaltung sowie Vorlagen zur Unterstützung Ihrer Planung.

## 4.2 HyFlex-Formate

HyFlex-Formate sind, wie der Name schon andeutet, durch eine große Flexibilität gekennzeichnet. Die Studierenden können in HyFlex-Formate aussuchen, ob sie in physischer Präsenz, synchron online oder asynchron online an der Lehre teilnehmen wollen. Eine Idee dahinter ist es, den Lernenden die Entscheidung über die Ausgestaltung ihrer Lernprozesse selbst zu überlassen. Auf diese Weise können einerseits studentische Selbstregulierungsfähigkeiten und Selbstlernkompetenzen gestärkt und Studierende als Verantwortliche ihres eigenen Lernens bestärkt werden, zugleich setzen solche Formate jedoch auch ein gewisses Maß an Selbstregulierungsfähigkeiten und Selbstlernkompetenzen bei den Studierenden voraus (Howell, 2022). Ergebnisse der im Literaturreview von Howell (2022) untersuchten Studien zeigen, dass Studierenden insbesondere in der Lage sein müssen, anhand ihrer Lernbedarfe darauf zu schließen, welches das geeigneteste Lehr-Lernformat für sie ist. Gelingt ihnen das nicht, resultieren geringere Lernerfolge in der Lehrveranstaltung und Drop-Out. Auch für Lehrende ist das Format nicht ohne Herausforderungen, im Gegenteil - neben der großen Relevanz einer adequaten technischen Ausstattung und Kompetenz, ist die Orchestrierung der unterschiedlichen Studierendengruppen aber auch die Erstellung äquivalenter Lehr-Lernmaterialien und die Einbindung von Interaktionsformen für die asynchron teilnehmenden Studierenden herausfordernd. Letztlich müssen die Studierenden in allen Teilnahmemodi die gleichen Möglichkeiten haben gut und erfolgreich zu lernen und teilzuhaben. Angesichts dieser Herausforderungen, sieht Howell (2022) nicht nur bei individuellen Lehrenden Unterstützungsbedarfe sondern auch auf der Ebene der Fakultäten, die beispielsweise Curricular anpassen oder neu entwickeln müssen.

**Unsere Erfahrungen:** Keine der Autorinnen hat bisher ein HyFlex-Format ausprobiert, weder als Lehrperson noch als Lernende. Kurze Erfahrungsberichte können Sie jedoch in unserem Literaturtipp finden.

**Literaturtipp:** Reinmann, G. (2020). HyFlex – Flexibilität über alles? Blogbeitrag vom 28.12.2020. Online unter: <https://gabi-reinmann.de/?p=6983> In diesem Beitrag beschreibt Gabi Reinmann Ergebnisse eines Kolloquiums zum Format „HyFlex“. Es werden fünf Erfahrungsbeispiele beschrieben und Herausforderungen sowie offene Fragen skizziert.

## 5 Lehr-Lernformate und Lernerfolg

Schaut man „nur“ auf den Lernerfolg, deuten Ergebnisse einer Meta-Analyse von Schneider & Preckel (2017) darauf hin, dass physische Präsenzlehre keine systematischen Vorteile gegenüber Online-Lehre hat. Online-Formate sind also nicht per se besser oder schlechter für die Lernerfolge der Studierenden, als Formate die in Präsenz im Klassenraum stattfinden (vgl. auch Means et al., 2013).

Anders sieht es beim Blended Learning aus – mehrere Meta-Analysen zeigen, dass Studierende in Blended Learning-Szenarien einen systematisch höheren Lernerfolg, als ihre Kommiliton\*innen in reinen Online- oder physischen Präsenzszenarien haben (Bernard et al., 2014; Means et al., 2013; Vo, Zhu, & Diep, 2017). Ähnliches gilt für das Inverted Classroom- oder Flipped Classroom-Modell. Eine Meta-Analyse zeigt hier einen systematisch höheren Lernerfolg im Vergleich mit Szenarios in physischer Präsenz (Wagner, Gegenfurtner, & Urhahne, 2020).

## 6 Fazit

Dieses Lehr-Lernangebot soll Sie als Lehrende\*r bei der Auswahl geeigneter Lehr-Lernformate für Ihre Lehre unterstützen. Dafür haben wir verschiedene Lehr-Lernformate vorgestellt, Vor- und Nachteile beschrieben und Hinweise für die Umsetzung aus unserer eigenen Lehrerfahrung gegeben. Welches Lehr-Lernformat für Ihre Lehre geeignet ist, hängt letztlich von verschiedenen Faktoren ab, z.B. von den Rahmenbedingungen Ihrer Lehrveranstaltung und den Vorgaben an Ihrer Hochschule, von den Lehr-Lernzielen und von Ihren und den studentischen Vorerfahrungen und Einstellungen. Nehmen Sie sich die Zeit Ihre Lehre systematisch zu planen, indem Sie diese Faktoren im Vorfeld analysieren und davon ausgehend u.a. auch zu einer Formatentscheidung gelangen.

## Literatur

Anselm, S. & Werani, A. (2020). Das Portal KommunikationsART: analoge und digitale Möglichkeiten zur Professionalisierung kommunikativer Kompetenzen (nicht nur) im Deutschunterricht. In S. Anselm, G. Beste & C. Plien (Hrsg.), Kommunikation im Fach Deutsch – Perspektiven, Vorschläge und Forderungen (S. 389–402). Mitteilungen des Germanistenverbands., 67(4)..

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational research*, 79(3), 1243-1289.



Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *J Comput High Educ* 26, 87–122. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>.

Bremer, C. (2001). Online Lehren leicht gemacht!: Leitfaden für die Gestaltung und Planung von eLearning-Veranstaltungen an der Hochschullehre. In: *Handbuch Hochschullehre* (S. 1-39), Raabe Verlag. URL: [www.bremer.cx/material/Bremer\\_Mehrwerte\\_Planung.pdf](http://www.bremer.cx/material/Bremer_Mehrwerte_Planung.pdf) [02.03.2022].

Busse, B., Kleiber, I., Eickhoff, F., Kusserow, M. & Haack, N. (2021). Hybrides Lehren und Lernen im Wintersemester 2021/2022. [https://www.researchgate.net/publication/353388591\\_Handreichung\\_Hybrides\\_Lehren\\_und\\_Lernen\\_im\\_Wintersemester\\_20212022](https://www.researchgate.net/publication/353388591_Handreichung_Hybrides_Lehren_und_Lernen_im_Wintersemester_20212022) [02.03.2022].

Czerwinski, S. & Tasche, T. (2021). Aufbau und Konzeption von Selbstlernkursen zu digitalen Kompetenzen. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 45(2), 351-356. <https://doi.org/10.1515/bfp-2020-0102>

Elliker, F. (2020). Universitäre Bildung als Sozialisation und Erfahrung. In M. Stanisavljević & P. Treppe (Hrsg.) (Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre (pp. 27-32). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. DOI: 10.5281/zenodo.4291793.

Friðriksdóttir, K. (2018). The impact of different modalities on student retention and overall engagement patterns in open online courses. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 53-71.

Fouckhardt, H. (2021). *Lehren und Lernen - Tipps aus der Praxis*. 2. erweiterte Auflage. Springer Spektrum. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63200-0>.

Geiling, P. (2021). Pädiatrische Röntgenbilder–ein studentischer Grundlagenkurs: Eine prospektive, randomisierte Vergleichsstudie des Wissenszuwachses von Medizinstudierenden im Blockpraktikum Kinderheilkunde an der Universitätskinderklinik Essen nach Teilnahme an Tutoren-basiertem Unterricht im Vergleich zu einem Online-Selbstlernkurs (Doctoral dissertation, Dissertation, Duisburg, Essen, Universität Duisburg-Essen). URL: [https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico\\_derivate\\_00074082/Diss\\_Geiling.pdf](https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00074082/Diss_Geiling.pdf).

Griesehop, H. R. (2017). Wege in die Online-Lehre: Wie lassen sich Lehrende gewinnen und motivieren? In: H. R. Griesehop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Gärtner, A., Gollwitzer, M., König, L. M., & Tibubos, A. N. (2021). Studium und Lehre. *Psychologische Rundschau*, 72(4), 273-275. DOI: <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000555>.

Hafer, J. et al. (2021). Das Corona-Virus als Treiber der Digitalisierung?. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (pp. 219-242). Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8>.

Handke, J. (2019). Nicht Anreichern sondern Integrieren – Neue Mehrwerte durch Digitalisierung. In: S. Kauffeld & J. Othmer (Hrsg.), Handbuch Gute Lehre (pp. 53–64). Berlin: Springer Verlag.

Hanstein, T., & Ken Lanig, A. (2021). #Online-Lehre meets #Online-Coaching. Lehrhandeln und Coaching in virtuellen Lernräumen. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Hornbostel, M. H. (2007). E-Learning und Didaktik. Didaktische Innovationen in OnlineSeminaren. Boizenburg: vwh.

Howell, E. (2022). HyFlex model of higher education: understanding the promise of flexibility. On the Horizon: The International Journal of Learning Futures, 30(4), 173-181. <https://doi.org/10.1108/OTH-04-2022-0019>

Kaufmann, J., Hoseini, S., Quindeau, P. et al. (2021). Bringing it all together – Gemeinschaftlich aktiv lernen am virtuell geteilten Bildschirm in der Hochschule und digital. HMD 58, 1378–1393. <https://doi.org/10.1365/s40702-021-00792-2>.

Loviscach, J. (2013). The Inverted Classroom. Where to Go from Here. In J. Handke, N. Kiesler & L. Wiemeyer (Hrsg.). The Inverted Classroom Model. The 2nd German ICM-Conference-Proceedings (S. 1-14). München: Oldenbourg.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. F., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. Teachers College Record, 115(3), 1-47.

Pauschenwein, J. & Schinnerl-Beikircher, I. (2021). Online-Lehre – funktioniert ja! In U. Dittler & C. Kreidl(Hrsg.). Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning (pp. 159-178). Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8>.

Quesada-Pallarès et al. (2019). Online vs. Classroom Learning: Examining Motivational and Self-Regulated Learning Strategies Among Vocational Education and Training Students, Frontiers in psychology, 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02795>

Uemminghaus, M., Wadthaporn, S., & Frey, D. (2021). Lernerfahrungen aus COVID-19: Wie kann digitale Lehre gut umgesetzt werden?. In D. Frey, D. & M. Uemminghaus (Hrsg.). Innovative Lehre an der Hochschule. Konzepte, Praxisbeispiele und Lernerfahrungen aus COVID-19 (S. 87-102). Springer.

Reinmann, G. (2020). Präsenz – (k)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen?. In M. Stanisavljević & P. Tremp (Hrsg.), (Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre (S. 93-96). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. DOI: [10.5281/zenodo.4291793](https://doi.org/10.5281/zenodo.4291793).

Rossa, L. (2017). Vertonter Online-Selbstlernkurs zur Wissensvermittlung für Ingenieure. In Moodle-Kompetenzzentrum Universität Duisburg- Essen (Hrsg.) Moodle in der Praxis - Szenarien in der Hochschullehre. 12 Jahre Moodle an der Universität Duisburg-Essen (S. 79-82). DOI: [doi.org/10.17185/duepublico/40097](https://doi.org/10.17185/duepublico/40097).

Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143 (6), 565-600. doi.org/10.1037/bul0000098.

Stade, P. & Wampfler, P. (2021). Präsenz und Fernunterricht kombinieren. In: W. Klee, P. Wampfler, & A. Krommer (Hrsg.). *Hybrides Lernen: Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen* (S. 82-92). Weinheim: Beltz.

Stanisavljević, M. & Tresp, P. (Hrsg.) (2020). (Digitale) Präsenz – Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. DOI: 10.5281/zenodo.4291793.

Vladova, G., Ullrich, A., & Bender, B. (2021). Chancen und Grenzen digitaler Lehre an Hochschulen aus Studierendenperspektive: Empirische Befunde und Gestaltungshinweise. *HMD*, 58, 1313–1326. <https://doi.org/10.1365/s40702-021-00796-y>

Vo, H. M., Zhu, C., & Diep, N. A. (2017). The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 17-28.

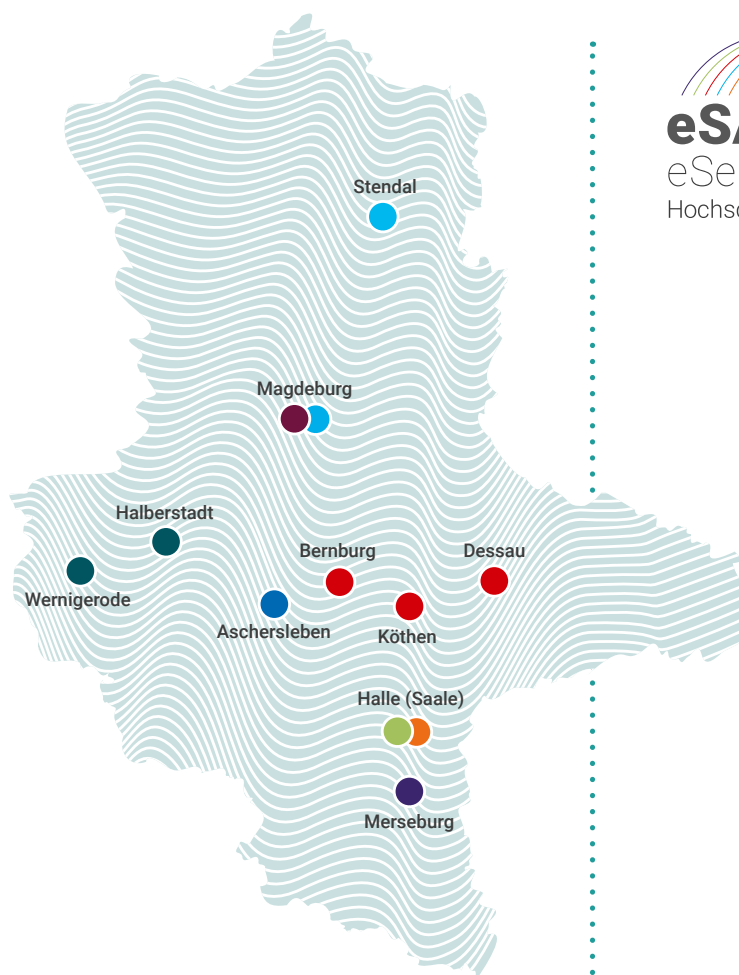
Wagner, M., Gegenfurtner, A., & Urhahne, D. (2020). Effectiveness of the flipped classroom on student achievement in secondary education: A meta-analysis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.

Wang, Q. & Woo, H. L. (2007). Comparing asynchronous online discussions and face to face discussions in a classroom setting. *British journal of educational technology*, 38(2), 272-286.

Wipper, A. & Schulz, A. (2021). *Digitale Lehre an der Hochschule. Vom Einsatz digitaler Tools bis zum Blended-Learning-Konzept*. Verlag Barbara Budrich.

Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G.-J., & Paas, F. (2019). Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A Systematic Review, *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373. DOI: 10.1080/10447318.2018.1543084.

- Hochschule Merseburg
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Hochschule Anhalt
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
- Hochschule Magdeburg-Stendal
- Hochschule Harz
- Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle
- Fachhochschule Polizei Sachsen-Anhalt



## HOCHSCHULLEHRE GEMEINSAM GESTALTEN

Das Verbundprojekt „**eService-Agentur der Hochschulen im Land Sachsen-Anhalt**“ (eSALSA) ist eine Kooperation von acht Hochschulen im Land Sachsen-Anhalt. Bis 2024 schaffen wir die Voraussetzungen für eine koordinierende Dienstleistungsstruktur im Bereich der Digitalisierung in der Hochschullehre. Potentiale bündeln und Synergien schaffen sind wichtige Ziele unseres Projekts.

Wir konzentrieren uns dabei auf die Bereiche ePrüfungen, hybride Lehre und Online-Weiterbildung. Darüber hinaus erarbeiten wir nachhaltige Organisationsformen für den Einsatz der technischen Ausstattung, des didaktischen Kompetenzerwerbs sowie zur Unterstützung und Qualifizierung von Lehrenden.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zu Digitalisierung in Lehre & Studium sind eine wichtige Grundlage für Diskussion und Weiterentwicklung.

