



# Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 38 – August 2021  
HAMBURG

## Impact Free

### Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

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

### Wer steckt dahinter?

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

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

### Und was soll das?

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

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

### Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

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

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

[reinmann.gabi@googlemail.com](mailto:reinmann.gabi@googlemail.com)  
[gabi.reinmann@uni-hamburg.de](mailto:gabi.reinmann@uni-hamburg.de)  
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>  
<http://gabi-reinmann.de/>

# HYBRIDE LEHRE – EINE TAXONOMIE ZUR VERSTÄNDIGUNG

DORINA GUMM & STEFFI  
HOBUS

## Einleitung

Dieser Aufsatz stellt eine systematische Taxonomie für den Phänomenbereich *Hybride Lehre* vor, die als Grundlage zur Verständigung über konkrete Lehrgestaltung dienen kann.

Seit Beginn der Corona-Pandemie hat sich „Hybride Lehre“ als ein Allround-Begriff etabliert, um sehr unterschiedliche Konzepte vorzustellen, wie Lehrveranstaltungen digital unterstützt und Lernende vor Ort und online betreut werden können. Der Begriff *hybrid* erhält im Kontext von Lehrgestaltung damit ganz unterschiedliche Bedeutungen, was eine Verständigung über konkrete Ausprägungen hybrider Lehre erschwert.

Die hier vorgestellte Taxonomie systematisiert diese verschiedenen Perspektiven auf hybride Lehre und stellt anhand der Kategorien *Hybride Session - Hybride Lehrveranstaltung - Hybrider Studiengang bzw. hybrides Semester* ihre jeweils unterschiedlichen Ausprägungen und Fragestellungen dar. Damit blickt der Beitrag über die gegenwärtige Pandemie-Situation und die damit einhergehenden gesundheitspolitischen Rahmenbedingungen hinaus. Hybride Lehre wurde bereits vor der Pandemie erprobt und ist auch in Zukunft ein wertvolles Konzept. Insofern zielt die Taxonomie darauf, diese zukünftigen Entwicklungen und die Verständigung darüber zu unterstützen und zu fokussieren.

Nach einem Überblick über die unterschiedlichen Potentiale hybrider Lehre (1.1.), die durch unterschiedliche Begriffsverwendungen gegebene Problemstellung (1.2.) und bereits vorliegende Ansätze zur Systematisierung (1.3.) wird im zweiten Teil die Taxonomie entfaltet, und zwar in Abhängigkeit zur jeweilig betrachteten Lehr-Einheit (2.1.) und hinsichtlich unterschiedlicher Gestaltungsdimensionen im Feld

hybrider Lehre (2.2.). Die Ausführungen werden ergänzt durch einen Vorschlag zur Deutung des Präsenzbegriffs (2.3.) sowie durch Hinweise zur praktischen Anwendung der Taxonomie (2.4.).

## 1. Die Vielfalt hybrider Lehre

### 1.1 Potentiale hybrider Lehre

Hybride Lehre wird – unter verschiedenen Begriffen – zwar schon lange diskutiert, ist aber durch die Umstellung auf digitale Lehrformate im Zuge der Corona-Pandemie an vielen Hochschulen stärker in den Fokus gerückt. In diesem Pandemie-Kontext besteht das Ziel hybrider Lehre meist darin, kleinere Gruppen vor Ort zu betreuen, oder mehr örtliche und zeitliche Flexibilität in der Lehre zu ermöglichen. Hybride Lehre birgt aber auch darüber hinaus eine ganze Reihe von Vorteilen und Potentialen, wovon die Ermöglichung der Lehre in Pandemiezeiten nur einer ist. Einige dieser Potentiale sollen hier einleitend vorgestellt werden und zeigen, dass es sich lohnt, hybride Lehre über die Pandemie hinaus zu betrachten und einen Rahmen für die gute Gestaltung zu finden.

*Flexibilisierung für Studierende:* Die Erprobung hybrider Formate insbesondere während der Pandemie zeigt, dass sie von Studierenden dankbar angenommen werden, da sie nun entscheiden können, ob sie bestimmte Angebote lieber live oder asynchron wahrnehmen, lieber in Gemeinschaft vor Ort oder in Ruhe von Ferne lernen. Dieser Bedarf seitens der Studierenden – insbesondere bei jenen in heterogenen Lebenslagen (Breitenbach, 2021) – zeigt den Wunsch nach Flexibilisierung. Hybride Lehre kann hier die Studierbarkeit erhöhen und bessere Rahmenbedingungen für Personen mit ihren unterschiedlichen Stärken, Lebens- und Rahmenbedingungen liefern.

*Verzahnung von Studienangeboten:* Die Online-Studiengänge und -Weiterbildungsangebote an der TH Lübeck<sup>1</sup> und der Leuphana Universität Lüneburg<sup>2</sup> beinhalten ca. 20% Veranstaltungen vor Ort, um die Interaktion zu fördern, Gruppenarbeit zu stärken, Laborgeräte nutzen zu können bzw. im direkten Austausch und mit direktem Feedback lernen zu können. Studierende, die in der Nähe der jeweiligen Hochschule wohnen, würden gern weitere Angebote

<sup>1</sup> Online-Studiengänge im Rahmen der VHF ([www.vhf.de](http://www.vhf.de)) sowie Weiterbildungsangebote über On-campus GmbH ([www.oncampus.de](http://www.oncampus.de))

<sup>2</sup> Leuphana Professional School ([www.leuphana.de/professional-school.html](http://www.leuphana.de/professional-school.html))

vor Ort, z.B. aus anderen Studiengängen, ergänzend nutzen wollen. Zusätzlich würden die Studierenden klassischer Studiengänge gern Online-Angebote zusätzlich nutzen können. Hybride Lehre kann hier ansetzen, indem zum Beispiel inhaltlich gleiche Module aus Online- und klassischen Studiengängen verzahnt und hybrid angeboten werden<sup>3</sup>.

*Erhöhter didaktischer Gestaltungsspielraum:* Um den Studierenden Flexibilität zu ermöglichen, sind nicht alle Veranstaltungen vor Ort immer für alle gemeinsam verpflichtend. Wenn aber nicht alle Teilnehmer:innen anwesend sind, schränkt das insbesondere die Möglichkeiten der Lehrenden ein, Gruppenprojekte in diesen Veranstaltungen zu fördern. Originär hybrid geplante Veranstaltungen könnten also auch die Gruppenarbeit stärken, wenn dadurch eine höhere Teilnahmequote erreicht wird.

*Berufliche Praxis:* Hybride Lehre birgt auch das Potential, auf das Berufsleben vorzubereiten. Hybride Formate für Teamsitzungen, Workshops und Projektarbeit werden zunehmen, denn spätestens die Pandemiezeit hat sowohl die Vorteile der Online-Arbeit als auch die Vorteile der direkten, nicht-medialen Kommunikation sehr deutlich gemacht. Mit hybrider Lehre können daher die damit verbundenen Kommunikationsmuster, technischen Möglichkeiten und Grenzen im geschützten Raum des Studiums erprobt werden.

## 1.2 Problemstellung

„Hybride Lehre“ hat sich (noch verstärkt seit Beginn der Pandemie) als ein Allround-Begriff etabliert, um über ganz unterschiedliche Dinge zu sprechen, die früher vorwiegend unter den Stichworten Online-Lehre oder digitale Lehre diskutiert wurden. Unter anderem geht es um die Frage, welche digitalen *Kollaborationstools* sich für welche Aufgaben am besten eignen (vgl. Hochschulforum Digitalisierung (2020)); um die Umsetzung *didaktischer Konzepte* unter Zuhilfenahme digitaler Medien wie Flipped Classroom und Blended Learning (vgl. Gerner et al., 2019); um *organisatorische* Fragen, wie Gruppen teils online, teils vor Ort betreut werden können, insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Abstandsregeln (vgl. Winzker, 2021); die Frage, welche *technische Ausstattung von Räumen* zum Streamen von

Lehrveranstaltungen am besten funktioniert oder welche sozialen und *didaktischen Probleme mit der medialen Kommunikation* in der Lehre verbunden sind (vgl. Riplinger & Schiefner-Rohs, 2017). Die Diskussionen über Hybride Lehre umfassen also alles, was irgendwie mit „online“ zu tun hat. Herausforderungen und Lösungen hinsichtlich der Didaktik, der technischen Ausstattung oder der organisatorischen Rahmenbedingungen bedingen sich zwar gegenseitig, die wenig trennscharfen Auseinandersetzungen damit bleiben aber oft diffus.

Mit dieser Mischung aus didaktischen, organisatorischen oder technischen Lösungen für Hybride Lehre stehen jedoch unterschiedliche Begriffe Hybrider Lehre nebeneinander. So verschwimmt häufig die Grenze zwischen hybrider Lehre, Online-Lehre oder auch Blended Learning, was die Fokussierung auf Spezifika des Hybriden, den Austausch und die Weiterentwicklung erschwert (vgl. Reinmann, 2021). Auch der Begriff der Präsenz wird in diesem Zusammenhang unterschiedlich genutzt und hinterfragt. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn Universitäten wie die Leuphana, die sich dediziert als „Präsenzuniversität“ versteht, beginnen, den Präsenzbegriff neu zu verhandeln. Das führt dazu, dass in Debatten und Austausch zu hybrider Lehre immer wieder Themen diskutiert werden, die gar nicht das Hybride selbst im Fokus haben. Eine klare Taxonomie ist bisher noch Desiderat geblieben. Daher stellen wir in diesem Text eine Taxonomie vor, die als Grundlage zur Verständigung über Hybride Lehre dienen und damit für die Gestaltung jeweils konkreter hybrider Lehre hilfreich sein kann.

## 1.3 Aktuelle Ansätze zur Systematisierung

Im Folgenden diskutieren wir einige Ansätze aus dem vornehmlich deutschsprachigen Raum, die die Vielgestaltigkeit Hybrider Lehre thematisieren und das Gebiet auf verschiedene Weisen strukturieren.

Das „Zentrum für multimediales Lehren und Lernen“ (LLZ) der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg (LLZ, 2020) zum Beispiel identifiziert fünf Lehrszenarien „im hybriden Semester“, wobei sich zwei Szenarien auf die *Aufteilung der Gruppen* beziehen („abwech-

<sup>3</sup> An der TH Lübeck gibt es dazu seit 2019 Pilotmodule am FB Informatik und Elektrotechnik, die dies erproben.

selnde Präsenztermine in verschiedenen Gruppen“ und „Blockweise Präsenztermine in mehreren Gruppen“) und drei Szenarien auf die *technischen Angebote* („Aufzeichnung der Lehrveranstaltung“, „Streaming der Lehrveranstaltung“ und „Webkonferenz während der Veranstaltung“). Hier liegt der Fokus also auf der Hybridität eines Semesters. Die identifizierten Szenarien beziehen sich allerdings auf zwei verschiedene Dimensionen (Gruppenkonstellation und technische Umsetzung), die kombiniert werden können, um eine bestimmte Lehrveranstaltung oder auch einen einzelnen Termin zu gestalten.

Das „Zentrum für Multimedia in der Lehre“ (ZMML) der Universität Bremen beschreibt „hybride Lehrformate“ vor dem Hintergrund, pandemiebedingte Hygieneregeln einhalten zu können (ZMML, o.J.). Dabei bezieht es sich auf eine Systematisierung der Universität Mainz (JGU, 2021), mit der hybride Lehrformate in einem Koordinatensystem nach dem Maß der *Synchronität* und dem Maß der *Teilnahme* (digital vs. in Präsenz) eingeteilt werden. Vom ZMML werden vier Szenarien vorgestellt, die sich jeweils in den Außengebieten der Quadranten bewegen mit dem Hinweis, dass es beliebige Mischformen geben kann. Diese Systematik erscheint vielversprechend, da in ihr zwei für Hybridität relevante Dimensionen abgebildet und Szenarien verortet werden. Im Detail der Szenarien wird deutlich, dass jeweils unterschiedliche Vorstellungen von „hybrid“ mit den Szenarien verbunden sind. So bedeutet z.B. hybrid im Szenario „maximal Präsenz, maximale Synchronität“, dass Teilnehmende vor Ort mit denen online (davon möglichst wenige) synchron *interagieren*, und bei großen Teilnehmerzahlen bedeutet hybrid in diesem Szenario Streaming, also eine *technische Ausdehnung*. Im Szenario „Maximale Präsenz, maximale Asynchronität“ geht es um die Herausforderung, Lerngruppen einzuteilen und *digitale Artefakte*, z.B. Videos von Instruktionsphasen) zur Verfügung zu stellen. Im Szenario „Minimale Präsenz, maximale Asynchronität“ bedeutet hybrid letztendlich die vollständige Verlagerung der Lehre in den digitalen Raum (*digitale Lehre*).

Das „Centre for Teaching and Learning“ (CTL) der Universität Wien gliedert hybride Lehre in zwei Ausprägungen: erstens *synchrone Settings*, in denen ein Teil der Studierenden live im Hörsaal und der andere digital zugeschaltet ist; zweitens *Blended Learning*, was in diesem Fall

bedeutet, dass Lerngruppen jeweils abwechselnd zwischen vor-Ort-Veranstaltungen und *Selbstlernphasen* mit digitalen Materialien alternieren (vgl. CTL, o.J.). In einem ins Detail gehenden Foliensatz wird allerdings Blended Learning von hybrid insofern abgegrenzt, dass hybride Settings bedeute, dass 50% der Teilnehmer vor Ort und 50% „live digital“ dabei sind, und Blended Learning, dass 50% vor Ort teilnehmen und 50% asynchron arbeiten (vgl. Universität Wien, 2020). Hybride Lehre wird weiterhin eingeteilt nach der *Größe der Teilnehmeranzahl* (bis 100, bis 500, mehr als 500) und dafür technische Umsetzungen empfohlen. Ausgehend von der verwendeten Technik werden Vorgehensmodelle vorgestellt, wie asynchrone Arbeitsphasen und Kontaktstunden über ein Semester organisiert werden können. Solche Modelle werden auch für konkrete Lehrveranstaltungsformen vorgestellt (z.B. Lektürekurs, Seminar etc.).

In ihrem Konzept „Hybride Lehre“ definiert die Georg August-Universität Göttingen hybride Lehre als all jene Lehrformate, die dafür sorgen, dass jenen Teilgruppen von Studierenden, die nicht vor Ort an der Lehre teilnehmen können, kein Nachteil entsteht (vgl. Georg August Universität Göttingen, o.J.). Es wird verwiesen auf den aus dem amerikanischen Raum stammenden Begriff „HyFlex Course Model“, um Lernszenarien zu beschreiben, die Lernaktivitäten „vor Ort, synchron und asynchron online“ anbieten (Beatty, 2019).

In Ihrem Überblicksartikel zu hybrider Lehre unterscheidet Reinmann (2021) insbesondere zwischen zwei Typen von Hybrid-Lehre, die sich auf „einzelne Lehrhandlungen“ beziehen: Typ 1 ist die „Kombination von physischer und digitaler Präsenz“, Typ 2 bezieht sich auf Settings mit asynchronem Anteil („ohne doppelte Synchronizität“); beide schließen sich nicht aus, sondern können „im Verlauf einer Veranstaltung“ kombiniert werden. Daraus ergibt sich die Unterscheidung in synchrones Hybrid-Lehren und asynchrones Hybrid-Lehren, wobei explizit darauf hingewiesen wird, den Begriff der (A-)Synchronität ausschließlich zeitlich zu verstehen und nicht automatisch mit der „Online-Lehre“ im allgemeinen zu verknüpfen. Als Gestaltungsdimensionen werden hier – insbesondere vor dem Hintergrund der Auflagen durch die Pandemie - die Gruppeneinteilung, der Rhythmus synchroner Settings (Präsenzen) und die Einbindung von digitalem Lehr-Lernmaterial vorgeschlagen.

Diese Auswahl von Beispielen, hybride Lehre zu beschreiben, zeigt die Vielfalt der Schwerpunkte als auch der Gestaltungsdimensionen hybrider Lehre – die übrigens nach Reinmann (2021) auch im englischsprachigen Diskurs zu beobachten ist. Dabei fallen vor allem zwei Dinge auf: a) „Hybride Termine“, in denen Studierende vor Ort und online *gleichzeitig betreut und begleitet* werden (ihnen also mehr als ein Streaming-Angebot gemacht wird), stehen nur selten im Vordergrund und praktische Beispiele zur Umsetzung sind rar. b) Die Vorgehensweisen, Herausforderungen und Gestaltungsdimensionen sind deshalb so schwierig zu systematisieren, weil sie davon abhängen, ob ein Termin hybrid gestaltet werden soll oder sich die Hybridität auf die Laufzeit einer Lehrveranstaltung über das ganze Semester bezieht, in der sich online- oder Vor-Ort-Phasen bzw. synchrone und asynchrone Phasen abwechseln.

## 2. Hybride Lehre: Eine Taxonomie

### 2.1 Hybridität in Abhängigkeit zur Lehr-Einheit

An den bisherigen Ausführungen zeigt sich, dass sich unterschiedliche Vorstellungen der Hybridität ergeben, die jeweils davon abhängig sind, welche Lehr-Einheit im Fokus steht. Diese Vorstellungen sind in Abbildung 1 systematisiert dargestellt.

Eine *hybride Session* kann z.B. eine gestreamte Vorlesung sein, in der online Teilnehmende lediglich zuhörtend partizipieren (A). Es kann auch eine Vorlesung sein, in der online per Chat oder per Audio Fragen gestellt werden können (B). Eine hybride Session kann aber auch ein Seminar oder ein Praktikum sein, in dem Teilnehmende vor Ort und online intensiv miteinander agieren (C). Hybride Sessions unterscheiden sich demnach im Grad der Interaktionsmöglichkeiten und damit im Grad der Teilhabe (insbesondere der online Teilnehmenden).

*Hybride Lehrveranstaltungen* unterscheiden sich darin, wie Session-Formate (vor Ort, hybrid, online) und asynchrone Betreuung miteinander während ihrer Laufzeit (meist ein Semester) kombiniert werden. Wie in der Abbildung 1 zu sehen ist, können hybride Lehrveranstaltungen auch hybride Sessions beinhalten (E und F), müssen es aber nicht, wenn sie z.B. reine vor-Ort- und reine online-Angebote kombinieren (D, F). Weiterhin ist ersichtlich, dass hybride Lehrveranstaltungen synchrone und asynchrone Phasen beinhalten können (F), sie können aber auch lediglich aus synchronen Sessions bestehen (D, E). Asynchrone Lehre (F) beinhaltet hier z.B. Interaktionen über Foren oder andere Kommunikationsmittel und Arbeitstools, digitale Lehrmaterialien, Tests oder auch andere interaktive Aufgaben. Zu beachten ist, dass in allen hier beschriebenen Varianten hybrider Lehrveranstaltungen ein vor-Ort- und ein online-Anteil enthalten ist, die Kombination reiner Online-Formate aber nicht.

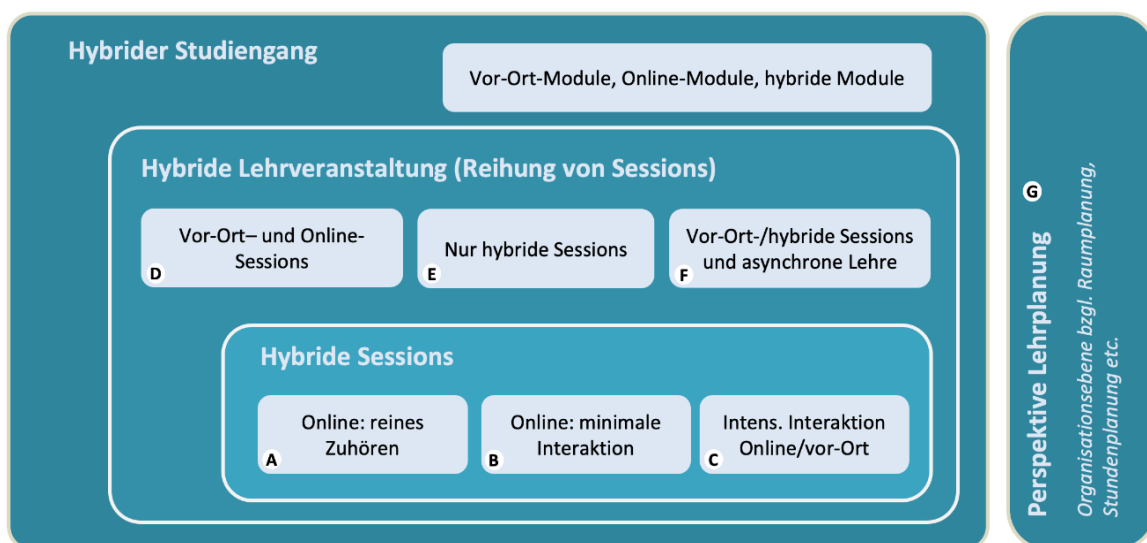


Abb. 1: Bedeutung der Hybridität entsprechend der Lehr-Einheit

Nach diesem Muster kann auch über *hybride Studiengänge* (oder auch hybride Semester) gesprochen werden, indem sie als Reihung von Modulen bzw. Lehrveranstaltungen betrachtet werden. Ein hybrider Studiengang kann damit aus einer Kombination von reinen Online- und vor-Ort-Modulen wie auch aus hybriden Modulen bestehen. Das heißt, dass die Umsetzung eines hybriden Studiengangs nicht gleichzeitig bedeutet, dass nur vollständig hybride Lehrveranstaltungen angeboten werden müssten.

In der Abbildung 1 (s.o.) wird zusätzlich von der Lehrplanungsperspektive gesprochen (G). Aus dieser Perspektive werden die organisatorischen Fragestellungen betrachtet, die zwar nicht die Durchführung der Lehre im Einzelnen betreffen, sich aber durch hybride Lehrformate erst ergeben und die Lehrorganisation vor größere Herausforderungen stellen als bei reiner Online- oder reiner vor-Ort-Lehre. Dies betrifft zum Beispiel die Raumplanung, die Stundenplanung, die Verteilung und Berechnung von Lehrdeputaten und vieles mehr.

gleichgesetzt (vgl. Reinmann, 2021). Folgen wir der Definition von Sauter et al. (2004, S. 68), ist Blended Learning die Verbindung klassischer Lehre mit e-Learning. In der hier vorgestellten Systematik wäre eine hybride Lehrveranstaltung nach dem Muster F in Abbildung 1, in dem vor-Ort-Sessions mit digitaler Lehre kombiniert werden, ein klassisches Beispiel für Blended Learning.

## 2.2 Gestaltungsdimensionen hybrider Lehre

Die aktuellen Arbeiten zu hybrider Lehre zeigen auch, dass die Umsetzung hybrider Lehre entlang unterschiedlicher Gestaltungsdimensionen erfolgt, deren Spielräume davon abhängen, welche Lehr-Einheit jeweils im Fokus steht (vgl. Abbildung 2).

Der für hybride Lehre naheliegendste – und vielleicht meistdiskutierteste – Gestaltungsaspekt ist der der *zeitlichen Betreuung*, unterschieden nach der (A-)Synchronität der Lehre. Der Gestaltungsspielraum stellt sich aber je

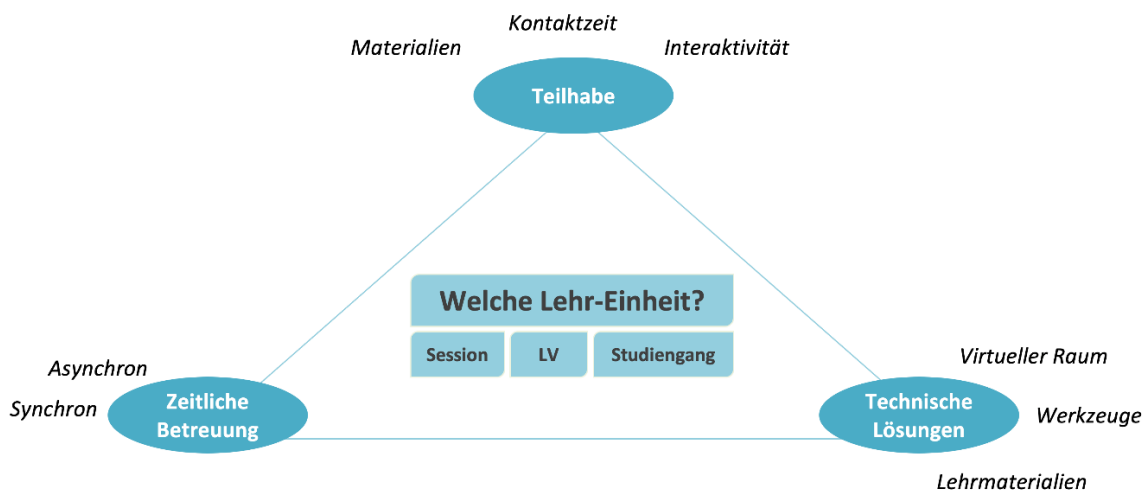


Abb. 2: Gestaltungsdimensionen hybrider Lehre

Wir sprechen also von *hybrider Lehre*, wenn es in unterschiedlichen Kombinationsformen darum geht, Studierende vor Ort und online zu betreuen. Entsprechend der oben ausgeführten Perspektiven kann sich die Hybridität auf einzelne Termine (Sessions) beziehen, auf ganze Lehrveranstaltungen (LV) als Reihe solcher Sessions oder auch auf Studiengänge. Wir haben also unterschiedliche *Lehr-Einheiten*, die bei der Gestaltung hybrider Lehre im Fokus stehen.

Hybride Lehre wird oft im Kontext von Blended Learning besprochen oder mit diesem gar

nach Lehr-Einheit sehr unterschiedlich dar: Einzelne Sessions sind per se synchrone Settings, in dieser Dimension gibt es daher für Sessions nicht viel Gestaltungsspielraum. Für eine gesamte Lehrveranstaltung oder einen Studiengang bieten sich aber eine Reihe von Kombinationsmöglichkeiten an, wie in Abschnitt 1.1. ausgeführt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die *Teilhabe* und damit die *Intensität* der Interaktionen. Steht eine konkrete Session im Fokus der Lehrgestaltung, so kann es hier um die Frage gehen, ob ein Streaming ausreicht oder Teilnehmende (online



und vor Ort) stärker interagieren können sollen. Steht aber die Lehrveranstaltung als Ganzes im Fokus, steht beispielsweise der Rhythmus oder die Häufigkeit von „Kontakt-Zeiten“ mit Lehrenden oder die Teilhabe an Laborversuchen im Vordergrund. Teilhabe kann sich aber auch z.B. auf Materialien beziehen, seien es physische Gerätschaften (z.B. Laborgeräte), digitale Werkzeuge (z.B. fachspezifische Software) oder inhaltliche Lehrmaterialien (z.B. Skripte, Aufgaben etc.). Steht ein Studiengang im Fokus der Betrachtung, geht es möglicherweise um die gerechte Verteilung bestimmter Angebote über mehrere Module hinweg.

Da hybride Lehre ohne digitale Technologien undenkbar ist, stellen *technische Lösungen ebenfalls* eine zentrale Gestaltungsdimension dar, und auch hier ist der Spielraum stark abhängig vom Fokus der Lehrinheit wie auch von den anderen beiden Gestaltungsdimensionen. Hybride Sessions stellen andere Anforderungen an die technische Lösung (z.B. mehr oder weniger aufwändige Audio- und Video-Anbindung) als hybride Lehrveranstaltungen, die z.B. einen permanent zugänglichen Lernraum benötigen. Szenarien mit starker Interaktion brauchen möglicherweise zusätzliche interaktive Werkzeuge, während solche mit eher informativem Charakter ein verlässliches Streaming erfordern. Bei synchronen Settings steht z.B. die Audio-Anbindung im Fokus, während es für ein asynchrones Setting um die mediale Aufbereitung von Lehrinhalten geht. Die technischen Lösungen beziehen sich also auf die Bereitstellung virtueller Begegnungsorte/Räume (z.B. Lernraum wie Moodle vs. Videokonferenz), digitaler Werkzeuge (z.B. Foren, Boards, Streams etc.) als auch digitaler Lehrmaterialien (Skripte, Aufgaben, Videos, Tests etc.).

### 2.3 Zur Deutung des Präsenzbegriffs

In der Hochschulpraxis und in der Literatur wird der Präsenzbegriff meist benutzt, um auszudrücken, dass ein Angebot „vor Ort“ stattfindet bzw. um Angebote vor Ort („in Präsenz“) von Online-Angeboten abzugrenzen. Danach sind Studierende vor Ort anwesend (präsent), Online-Teilnehmende „abwesend“ (vgl. z.B. Reinmann, 2021; Handke, 2020 oder Darwish & Mahmoud, 2021; Breitenbach, 2021; Reimer, 2020). Hier zeigen sich die Tücken des Präsenzbegriffs:

**Anwesenheit vs. Abwesenheit:** Wird der Präsenzbegriff als Gegenbegriff zu „online“ verwendet, bedeutet dies, die Studierenden seien „in Präsenz“ vor Ort anwesend. Im Umkehrschluss würde das aber heißen, dass die während der Lernsituation online teilnehmenden Personen „abwesend“ sind. Allerdings sind die online-Teilnehmenden zwar nicht leibhaftig-physisch vor Ort, aber sie sind auch nicht abwesend, denn sie nehmen ja am Lerngeschehen teil. Dieses Verständnis von Präsenz kritisiert bereits Derrida, der in seiner Analyse der Präsenzmetaphysik (vgl. Derrida, 1974) darauf hingewiesen hat, dass der Begriff der Präsenz im Sinne von Anwesenheit immer auch auf sein Gegenteil, die Abwesenheit verweist. Dass diese klassische Interpretation des Präsenzbegriffs schwierig ist, zeigt sich heute z.B. in Arbeiten zu virtuellen Räumen, bei denen mit dem Begriff der Präsenz nach der „Intensität des Erlebnisses“ gefragt wird oder danach, wie „konkret der Ort der Handlung empfunden“ wird (Pasqualini, 2020). In einigen Beiträgen wird die Problematik des Begriffs auch deutlich, wenn von „reinen Präsenzveranstaltungen“ (Sänger, 2011; Börner et al., 2015) in Abgrenzung zu „Präsenzveranstaltungen mit Online-Anteilen“ gesprochen wird. Dabei ist die räumliche, physische Nähe gar nicht immer notwendig, um soziale Interaktionseffekte zu erzeugen (vgl. Houben, 2018, S. 14).

**Wertung der vor-Ort-Teilhabe:** Insbesondere vor dem Hintergrund der Pandemie schwingt eine Bewertung dahingehend mit, dass die „Präsenz“ im Sinne von „Anwesenheit vor Ort“ wünschenswert und die Online-Angebote bzw. Online-Teilhabe grundsätzlich ein notwendiges Übel und eine Übergangslösung sind (vgl. z.B. Offener Brief „Zur Verteidigung der Präsenzlehre“, Juni 2020). Dieses Werturteil liegt nach Derrida (1974) bereits in der angenommenen Polarität des Präsenzbegriffs (Anwesenheit vs. Abwesenheit) begründet, so dass die Anwesenheit als gut oder wünschenswert erscheint, die Abwesenheit als negativ oder bloßer Ersatz. Allerdings zeigt die Lehrpraxis (nicht nur, aber insbesondere während der Pandemie), dass es keine kontextunabhängige Priorisierung „besserer“ und „schlechterer“ Lehr-Lernarrangements gibt, sondern dass immer die jeweiligen Ziele und Bedürfnisse in Betracht gezogen werden müssen (vgl. Reinmann, 2021).

Wird der Präsenzbegriff so verstanden, dass er vor allem auf die Gegenwärtigkeit, also das Jetzige, Gleichzeitige sowie die damit verbundene



*Wirksamkeit* verweist, könnten auch solche Sessions als „Präsenz“ bezeichnet werden, die hybrid oder rein online gestaltet sind und den Teilnehmenden ermöglichen, jeweils für die anderen gegenwärtig zu erscheinen und so miteinander wirksam zu werden. (Houben (2018) spricht für diesen Fall von „Referenz“ in Abgrenzung zur „Präsenz“.) Voraussetzung dafür wäre, den Teilnehmenden zusätzlich zum physischen den technischen Raum zur Mitarbeit zu bieten, damit sie auch dort ihre Wirksamkeit entfalten können.

Wir schlagen daher vor, in den Diskussionen um hybride Lehre den Begriff der *Präsenz* weniger exklusiv zu verwenden und mit ihm kenntlich zu machen, dass es sich um ein *synchrones* Lernangebot handelt, an dem die Teilnehmenden – unabhängig davon, ob im physischen oder virtuellen Raum – *wirksam* werden können. Dies ist möglich, wenn die Teilnehmenden (Studierende, Lehrende) jeweils *füreinander* präsent sind. Die Präsenz wird damit als ein „relationaler“ Begriff verwendet, der auf die Beziehung bzw. das Wechselverhältnis zwischen den Teilnehmenden verweist.

## 2.4 Praktische Anwendung der Taxonomie

Die analytische Differenzierung dieser Taxonomie kann sowohl bei der konkreten Lehrgestaltung helfen als auch bei der Einordnung von bzw. dem Diskurs über unterschiedliche Szenarien hybrider Lehre. Sie hilft, für spezifische Herausforderungen die geeigneten didaktischen, organisatorischen und technischen Lösungen zu finden und das „Hybride“ nicht als „Knäuel miteinander zusammenhängender Problemstellungen“ wahrzunehmen. Dem großen Respekt vor „dem Hybriden“ (vgl. Lange, 2020), der davon abhalten kann, hybride Lehre umzusetzen, ist unserer Überzeugung nach am ehesten zu begegnen, indem die einzelnen Herausforderungen gut differenziert werden, um sie einzeln zu bearbeiten. Zur praktischen Anwendung der hier vorgestellten Taxonomie und der mit ihr verbundenen Überlegungen schlagen wir daher folgendes Vorgehen vor:

***Entscheidung darüber, welche Lehr-Einheit bei der Lehr-Konzeption im Fokus steht:*** Auch wenn hybride Sessions in der Regel im Kontext hybrider Veranstaltungen angeboten werden und hybride Veranstaltungen vielleicht auch mal ihre Modi wechseln können: Die Antworten auf die Fragen der zeitlichen Gestaltung,

Teilhabe und technischen Ausstattung sind jeweils andere. Daher lohnt es sich, beispielsweise zunächst die gesamte Lehrveranstaltung in den Blick zu nehmen und erst im zweiten eine Session/mehrere konkrete Sessions; oder auch umgekehrt.

***Entscheidung über den spezifischen Szenarien-Typ:*** Mit dieser Entscheidung kann der Fokus erneut eingeschränkt werden. Es gilt also, in diesem Schritt grob zu klären, welche Form der Hybridität möglich bzw. für das (didaktische) Ziel der Lehr-Einheit gewünscht, interessant, sinnvoll und attraktiv ist. Welche Rahmenbedingungen sind zu beachten und was ist organisatorisch und technisch machbar? Mit der expliziten Benennung können so auch Diskurse beispielsweise im Kollegium geschärft werden.

***Anwendung der Gestaltungsdimensionen auf die spezifische Lehrereinheit:*** Sind die Lehrereinheit und der Szenarientyp klar, so können nun konkret die Dimensionen der zeitlichen Gestaltung, der Teilhabe und der technischen Unterstützung geplant bzw. als Szenario beschrieben werden, ohne gleichzeitig diese Dimensionen für andere Lehrereinheiten mitdenken zu müssen.

Die Abfolge dieser Schritte kann natürlich variieren: So können sich konkrete Szenarien ergeben aus einer bestimmten bereits gegebenen technischen Ausstattung; die Entscheidung für einen bestimmten Session-Typ kann sich auf das Gesamt-Szenario einer Lehrveranstaltung auswirken etc. Insofern ist das obige Vorgehen als Hilfe zur Differenzierung und weniger als eine strikte Vorgabe an Schritten zu verstehen.

Außerdem ist es für die Anwendung wichtig, dass die Taxonomie unabhängig davon genutzt werden kann, aus welchem Anlass die hybride Lehre gewählt wird: ob nun wegen der Pandemie, weil man von der eigenen Hochschule dazu verpflichtet wird, weil man als Lehrperson technikaffin ist und Lust am Ausprobieren neuer Möglichkeiten hat oder mehr Flexibilisierung ermöglichen will. Dennoch gehen wir davon aus, dass die Gestaltung hybrider Lehre in erster Linie vor dem Hintergrund didaktischer Ziele erfolgen sollte und nicht vor dem Hintergrund, welche technische Ausstattung vorhanden ist oder welche Werkzeuge gerade en vogue sind (vgl. Reinmann, 2021).

### 3. Zusammenfassung und Ausblick

Die hier vorgestellte Taxonomie strukturiert die aktuellen Diskussionen und Vorstellungen zu hybrider Lehre dahingehend, dass sie Betrachtungsebenen sichtbar macht: Die grundlegende Differenzierung findet auf Ebene der Lehreinheiten statt (hybride Sessions, hybride Lehrveranstaltungen, hybride Studiengänge), durch die sich unterschiedliche Szenariotypen klar voneinander abgrenzen lassen. Die Perspektive auf die gesamtorganisationale Planung hybrider Lehre steht dabei begleitend zu Seite. Weiterhin zeigt die Taxonomie Gestaltungsdimensionen im Hybriden auf, die je nach betrachteter Lehreinheit unterschiedliche Fragestellungen bezüglich der Gestaltung hybrider Lehre aufwerfen. Vor diesem Hintergrund kann auch der Präsenzbegriff für hybride Lehrszenarien in der Art nutzbar gemacht werden, als dass er nicht zur Unterscheidung zwischen online- und Vor-Ort-Angeboten genutzt wird, sondern zur Beschreibung von Sessions mit hohem Grad der Teilhabe.

Für die Betrachtung hybrider Lehrveranstaltungen liegen bereits viele Modelle und Szenarien vor, wobei in vielen Beiträgen der Fokus auf unterschiedlichen Wechselmodellen „Vor Ort vs. Digital und asynchron“ liegt. Hier lässt sich eine starke Überlappung zum Begriff des Blended Learning feststellen. Vor allem für die Betrachtung hybrider Sessions lässt sich feststellen, dass derzeit nur vereinzelt Ansätze vorliegen. An diesem Desiderat arbeitet derzeit die Special Interest Group „Hybride Lehre“, die sich im Dachprogramm Lehre<sup>n</sup> 2020 gegründet hat<sup>4</sup>. Sie nutzt die hier vorgeschlagene Taxonomie, um Szenarien als Leitplanke für die Gestaltung hybrider Lehre zu entwickeln. Szenarien, die diese Taxonomie nutzen, sollen in einem „Living Document“ der Öffentlichkeit der Hochschullehrenden<sup>5</sup> zugänglich gemacht werden.

<sup>4</sup> Dachprogramm Lehre<sup>n</sup>: <https://lehrehochn.de/programme/#dachprogramm>

<sup>5</sup> Living Document „Hybride Lehre“ zur Begriffsbestimmung und Sammlung von Szenarien (*work in progress*):

### Literatur

Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books. Verfügbar unter: <https://edtechbooks.org/hyflex/Acknowledge>  
<https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/864> (letzter Zugriff: 07.07.2021)

Börner, C. et al. (2015). Heterogenität als Chance? Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in mediendidaktischen Qualifizierungsangeboten. In N. Nistor & S. Schirlitz (Hrsg.), *Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven* (285-288). Münster: Waxmann.

Breitenbach, A. (2021). *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. Marburg. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212740

CTL (Centre for Teaching and Learning) der Universität Wien (o.J.). *LV-Modelle für hybride Lehre*. Verfügbar unter: <https://ctl.univie.ac.at/lehre-im-wintersemester/lv-modelle/> (letzter Zugriff: 07.07.2021)

Darwish, R.M. & Mahmoud, S.S. (2021). Das fliegende Klassenzimmer in der Corona-Zeit: Hybrides Lernen in Ägypten beim Deutschunterricht. *Research in Language Teaching*, 14 (2).

Derrida, J. (1974 [1967]). *Grammatologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Georg August Universität Göttingen (o.J.). *Konzept „Digitales Lernen und Lehren“*. Verfügbar unter: <https://www.uni-goettingen.de/de/hybride+lehre/632946.html> (letzter Zugriff: 07.07.2021)

Gerner, V., Jahn, D. & Schmidt, C. (2019). *Blended Learning: Die richtige Mischung macht's! Ein praktischer Ideengeber für digital unterstützte Lehr-/Lernkonzepte* (Leitfaden der FAU Erlangen-Nürnberg und der Hochschule Ansbach). Verfügbar unter: <https://www.ili.fau.de/2020/01/28/blended-learning-die-richtige-mischung-machts/> (letzter Zugriff: 07.07.2021)

Handke, J. (2020). Der Weg in die digitale Lehre. *DUZ – Magazin für Wissenschaft und Gesellschaft* Ausgabe 9/2020.

<https://hybridelehre.eduloop.de/loop/?auth=token&t=HyBL2021THL>

Hochschulforum Digitalisierung (2020). Corona: Digitale Tools für Online-Veranstaltungen - Eine Toolsammlung. *Dossier Hochschullehre in Krisenzeiten*, 24.11.2020.

Houben, D. (2018). Von Ko-Präsenz zu Ko-Referenz – Das Erbe Erving Goffmans im Zeitalter digitalisierter Interaktion. In M. Klemm & R. Staples (Hrsg.), *Leib und Netz. Sozialität zwischen Verkörperung und Virtualisierung* (S. 3-20). Wiesbaden: Springer VS.

JGU (Johannes Gutenberg Universität Mainz) (2021). *Hybride Lehr- und Studienangebote*. Verfügbar unter: <https://lehre.uni-mainz.de/hybrid/> (letzter Zugriff: 07.07.2021)

Lange, B. (2020). *Herausforderungen der hybriden Lehre*. Taskforce Hybride Lehre der Universität Luzern. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/195081803-Herausforderungen-der-hybriden-lehre-taskforce-hybride-lehre.html> (letzter Zugriff: 07.07.2021)

LLZ (Zentrum für multimediales Lehren und Lernen) der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg (2020). *Lehrsznarien im Hybridsemester umsetzen*. Verfügbar unter [https://wiki.llz.uni-halle.de/Portal:Onlinebetrieb/Hybride\\_Lehrveranstaltungen/Lehrsznarien\\_im\\_Hybridsemester\\_umsetzen](https://wiki.llz.uni-halle.de/Portal:Onlinebetrieb/Hybride_Lehrveranstaltungen/Lehrsznarien_im_Hybridsemester_umsetzen) (letzter Zugriff: 07.07.2021)

Offener Brief (2020). *Zur Verteidigung der Präsenzlehre*, 17.6.2020. Verfügbar unter: <https://mitdenken.ur.de/2020/06/17/offener-verteidigung-praesenzlehre/> (letzter Zugriff: 07.07.2021)

Pasqualini, I. (2020). Wenn Räume berühren. *Education Permanente 2*.

Reimer, R. (2020). Hybrid Education is. *Education Permanente 2*.

Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free 35*. Hamburg. Verfügbar unter: [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/06/Impact\\_Free\\_37.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/06/Impact_Free_37.pdf)

Riplinger, T. & Schiefner-Rohs, M. (2017). *Medieneinsatz in der Hochschullehre. Akademische Lehr-Lernkonzepte zwischen Zumutung und Zu-Mutung*. Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften: Köln.

Sänger, V. (2011). *Hybride Lernarrangements in der Informatiklehre – Konzeption und erste*

*Ergebnisse*. Hochschule Offenburg. urn:nbn:de:bsz:ofb1-opus-289

Sauter, A.M., Sauter, W. & Bender, H. (2004). *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. München: Luchterhand.

Universität Wien (2020). *LV-Modelle: Vorschläge für WiSe2020/21*. Verfügbar unter: [https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_eedigitalisierung/Unterlagen\\_C/LV\\_Modelle\\_WiSe20\\_21.pdf](https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_eedigitalisierung/Unterlagen_C/LV_Modelle_WiSe20_21.pdf) (letzter Zugriff: 07.07.2021)

Winzker, M. (2021). Hochschulen und Corona – „Wir müssen reden!“. *Hochschulforum Digitalisierung* 3.6.2021.

ZMML (Zentrum für Multimedia in der Lehre) der Universität Bremen (o.J.). *Hybride Lehrformate*. Verfügbar unter: <https://www.uni-bremen.de/zmml/lehre-digital/hybride-lehre/hybride-lehrformate> (letzter Zugriff: 07.07.2021)

## Angaben zu den Autorinnen

Prof. Dr. Dorina Gumm, Technische Hochschule Lübeck Fachbereich Elektrotechnik und Informatik, Beauftragte für Digitalisierung und Lehre <https://www.th-luebeck.de/hochschule/hochschulorganisation/personalverzeichnis/person/dorina-gumm/>  
E-Mail: [dorina.gumm@th-luebeck.de](mailto:dorina.gumm@th-luebeck.de)

Dr. Steffi Hobuß, Leuphana Universität Lüneburg Akademische Leiterin des College <https://www.leuphana.de/college/kontakt/steffi-hobuss.html>  
E-Mail: [hobuss@leuphana.de](mailto:hobuss@leuphana.de)

### Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G. (2021). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum post-pandemischen *Teaching as Design*. *Impact Free* 37. Hamburg.

Reinmann, G. (2021). Prüfungstypen, -formate, -formen oder -szenarien? *Impact Free* 36. Hamburg.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free* 15. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free* 14. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungsphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free* 13. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free* 12. Hamburg.

Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free* 11. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free 10*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free 9*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free 8*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free 7*. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free 6*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free 5*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free 4*. Hamburg.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.