

Hybride Lernräume als translokale relationale (An-)Ordnungen und ko-kreative Konstrukte

Theoretische Annäherungen an hybride Lernräume über die Raumsoziologie, den kommunikativen Konstruktivismus und die Hochschuldidaktik

CHRISTINA HÜMMER, LISA BREITSCHWERDT, REGINA EGETENMEYER¹

Zusammenfassung

Begreift man Raum als soziales Phänomen, das auf Relation und kommunikativer Konstruktion basiert und maßgeblich von der digitalen Mediatisierung beeinflusst wird, lassen sich wichtige didaktische Implikationen für hybride Lernräume ableiten. Entsprechend sucht der vorliegende Beitrag, sich hybriden Lernräumen raumsoziologisch anzunähern und diese als relationale (An-)Ordnungen zu skizzieren. Durch die Ergänzung dieser Perspektive um den kommunikativen Konstruktivismus werden die im Zuge von digitaler Mediatisierung entstehenden Phänomene der Translokalität und Ko-Präsenz erklärbar, die als zentrale Charakteristiken hybrider Lernräume angesehen werden. In Verbindung mit einem hochschuldidaktischen Zugang wird deutlich, dass hybride Lernräume im Zuge kommunikativer Aneignungshandlungen durch Lernende und Lehrpersonen entstehen und die Partizipation aller Teilnehmenden voraussetzen. Didaktisch impliziert die Transformation der Ko-Präsenz in hybriden Lernräumen eine ko-kreative Gestaltung hybrider Lernräume in gemeinsam geteilter Verantwortung von Lehrpersonen und Lernenden.

Schlüsselwörter: Hybride Lehre, Didaktik, Raumsoziologie, Kommunikativer Konstruktivismus, Ko-Kreation

Abstract

If space is understood as a social phenomenon that is based on relation and communicative construction and is significantly influenced by digital mediatization, important didactic implications for hybrid learning spaces can be derived. Accordingly, this article seeks to approach hybrid learning spaces from a spatial-sociological perspective and to conceptualize them as relational arrangements. By supplementing this perspective with communicative constructivism, the phenomena of translocality and co-presence can be

¹ Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Kontakt: christina.huemmer@uni-wuerzburg.de; lisa.breitschwerdt@uni-wuerzburg.de; regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

explained, which emerge in the course of digital mediatization and are regarded as central characteristics of hybrid learning spaces. In conjunction with didactic considerations from higher education, it becomes clear that hybrid learning spaces are created in communicative acts of appropriation by learners and teachers and require participation by all. From a didactic point of view, the transformation of co-presence in hybrid learning spaces implies a co-creative design of hybrid learning spaces in the joint responsibility of teachers and learners.

Keywords: Hybrid teaching, didactics, spatial sociology, communicative constructivism, co-creation

1 Hybride Lernräume

„[I]n an ever more globally connected world, we are unable to understand social transformation without understanding its spatial dimension.“ (Knoblauch & Steets, 2022, S. 20)

Mit der Covid-19-bedingten pandemischen Ausnahmesituation erlebt die deutsche Hochschullandschaft ab 2020 eine disruptive Transformation (Dittler & Kreidl, 2023; Kamsker & Riebenbauer, 2022; Mai et al., 2023): Wo Hochschullehre bisher vor allem vor Ort (‚in Präsenz‘) stattgefunden hatte, werden Lehrveranstaltungen ad hoc und unter großem Zeitdruck ganz oder anteilig digital durchgeführt. Lehrkonzepte wie Distance Learning, Blended Learning und hybride Lehre verbreiten sich im Hochschulkontext auf einmal schneller und umfassender als zuvor (Dittler & Kreidl, 2023; Reinmann, 2022).

Insbesondere für hybride Lehre werden „weitreichende Potenziale“ (Mai et al., 2023, S. 69) und „Chancen“ (Schreier et al., 2023, S. 160) skizziert. Unter dieser werden Lehrveranstaltungen begriffen, an denen Lernende zeitgleich (‚synchron‘) vor Ort und online teilnehmen (Bower et al., 2015; Magdowski, 2023; Rachbauer & Hanke, 2022; Reinmann, 2022; Zydney et al., 2019). Die Wahl des Teilnahmemodus (online oder vor Ort) können die Lernenden flexibel treffen (Hetzner et al., 2023; Morgenstern, 2022; Rachbauer & Hanke, 2022; Breitschwerdt et al., submitted) oder sie erfolgt didaktisch begründet durch die Lehrperson (Reinmann & Schiefner-Rohs, 2023). Während in der Covid-19-Pandemie zahlreiche hybride Lehrveranstaltungen „[o]hne oder nur mit eingeschränkten Interaktionsmöglichkeiten (z. B. lediglich Textchat)“ (Röthler, 2022, S. 40) und in der Form eines monodirektionalen Live-Streams durchgeführt wurden, konzentriert sich der Diskurs mittlerweile um Formate, bei denen „eine gewisse Interaktionsqualität“ (Röthler, 2022, S. 40) zwischen allen Teilnehmenden angestrebt wird, um diesen eine annähernd gleichwertige Teilnahme am Lehrgeschehen zu ermöglichen (Röthler, 2022; Breitschwerdt et al., 2024; Grein, 2022; Hagemeyer & Dolfing, 2022; Stoppe & Knaus, 2022). Insbesondere aufgrund der Flexibilisierung der Teilnahmeform wird hybrider Lehre zugeschrieben, „die Studierbarkeit [zu] erhöhen [und] bessere Rahmenbedingungen für Personen mit ihren unterschiedlichen [...] Lebens- und Rahmenbedingungen“ (Gumm & Hobuß, 2021, S. 1) zu schaffen, indem berufstätigen, Care-Arbeit

leistenden oder internationalen Lernenden niedrigschwellig Zugang zu Hochschulbildung ermöglicht wird (Hetzner et al., 2023; Mai et al., 2023; Rachbauer & Hanke, 2022; Schmitz, 2023). Es wird sogar konstatiert, hybride Lehre könne zu mehr Geschlechtergerechtigkeit und einer Reduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem führen (Vincent & Donald, 2024).

Betrachtet man verschiedene empirische Beiträge zu hybrider Lehre im nationalen und internationalen Diskurs, wird augenscheinlich, dass diese einen starken Bezug zum Wortfeld Raum aufweisen: Neben expliziter Benennung als „hybrider Lernraum“ (Grabensteiner et al., 2021, S. 1), „Hybrid Learning Space“ (Bülow, 2022, S. 135) oder „blended synchronous space“ (Zydney et al., 2020, p. 9) werden auch implizite Raum-Bezüge hergestellt und hybride Lehrkonzepte als „hybride[...] Bildungs-Settings“ (Röthler, 2022, S. 39), „synchronous learning environments“ (Bower et al., 2015, S. 1) oder „Hybride Lehr- und Lernwelten“ (Schreier et al., 2023, S. 159) beschrieben. Das Wortfeld Raum scheint im Diskurs um hybride Lehre zu dominieren. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass sich Raum als konstituierende Dimension eines jedweden Lerngeschehens verstehen lässt (Aufenanger, 2022; Ecarius & Löw, 1997; Kraus, 2010), welche im Kontext von Digitalisierung eine deutliche Ausweitung erfährt (Kammerl, 2018) und einen andersartigen „Präsenz-Spielraum eröffnet“ (Reinmann, 2022, S. 7), den es – auch für hybride Lehre – noch zu beforschen gilt (Grabensteiner et al., 2023).

Die Verwendung der Raum-Metapher kann jedoch auch kritisiert werden (Kammerl, 2018; Kerres, 2016), insbesondere dann, wenn Raum abstrakt bleibt oder als objektiv gegebener, starrer „Behälterraum“ (Löw, 2005, S. 9) verstanden wird. Es besteht die Gefahr, dass Vorstellungen entstehen, bei denen von einer didaktischen ‚Befüllung‘ ausgegangen wird und vorrangig Schwerpunkte auf die Ausstattung einer örtlich-materiellen „(pädagogischen) Umwelt“ (Reutlinger, 2009, S. 94) wie z. B. dem Kursraum oder dem Vorlesungssaal an der Hochschule gelegt werden. Ein solcher Zugang ist jedoch in der heutigen von digitalen Medien durchdrungenen Welt kaum mehr aufrechtzuerhalten. Vielmehr bedarf es einer Betrachtung, die Materialität nicht außer Acht lässt, Raum jedoch als soziales Phänomen versteht, das auf Relation und kommunikativer Konstruktion basiert und „von der (digitalen) Mediatisierung [mit] am meisten betroffen“ (Löw & Knoblauch, 2021, S. 27) ist. Schließlich verändern sich

„[i]m Rahmen des Mediatisierungsprozesses [...] die relationalen Anordnungen von Individuen, Objekten und Zeichen [...]. Entsprechend müssen heute zunehmend mediatisierte relationale Ordnungen als Bedingung und Bezugspunkt von (Medien)Bildungsprozessen und (medien-)pädagogischer Theoriebildung verstanden werden.“ (Kammerl, 2018, S. 107)

Diesen Gedankengang aufgreifend sucht sich der vorliegende Beitrag, an hybride Lernräume als mediatisierte relationale (An-)Ordnungen anzunähern, um darauf aufbauend didaktische Implikationen für diese abzuleiten. Zu diesem Zweck werden theoretische Perspektiven der Raumsoziologie (Löw, 2001), des kommunikativen Konstruktivismus (Knoblauch, 2017; Knoblauch & Löw, 2021) und der Hochschuldidaktik (Bovill, 2020a, 2020b; Bovill et al., 2016; Kraus, 2010, 2014) miteinander verknüpft.

Hierzu erfolgt zunächst ein raumsoziologischer Zugang zu hybriden Lernräumen (Kapitel 2). Mit dieser Herangehensweise wird einer Trennung von materiellem und sozialem Raum widersprochen und stattdessen von Räumen als grundlegend sozialer Kategorie ausgegangen, deren Bestimmung auf Relationen und Prozesshaftigkeit basiert und Materialität und Körperlichkeit weiterhin mit bedenkt. Durch die daran anschließende Ergänzung der raumsoziologischen Perspektive um die Perspektive des kommunikativen Konstruktivismus nach Knoblauch (2017) werden in Kapitel 3 räumliche „Veränderungen in Folge von Mediatisierungsprozessen“ (Kammerl, 2018, S. 98) und die im Zuge dieser entstehenden Phänomene der Translokalität und Ko-Präsenz erklärbar, die als zentrale Charakteristiken hybrider Räume angesehen werden können. Im anschließenden Kapitel 4 werden die Erkenntnisse mit hochschuldidaktischen Überlegungen zu Lernräumen verknüpft, um daraus Implikationen zu hybriden Lernräumen abzuleiten und zu skizzieren, wie diese ko-kreativ zu gestalten sind (Kapitel 5). Schlussendlich mündet der Beitrag in einem kritischen Fazit (Kapitel 6).

2 Räume als relationale (An-)Ordnungen

Um einen raumsoziologischen Zugang zu hybriden Lernräumen zu vollziehen, ist es zunächst notwendig, herauszustellen, dass Raum mit dem *spatial turn* Ende der 1980er-Jahre nicht mehr als ein objektiv gegebener, starrer Container, homogener Behälter oder gar als substanzähnlich begriffen wird (Christmann, 2016a; Kammerl, 2018; Löw, 2001; Nolda, 2006; Pietraß, 2018; Rieger-Ladich & Ricken, 2009). Zudem ist Raum – auch wenn sie an diesen entstehen – von Orten abzugrenzen, welche als territoriale Loci definiert werden, die konkret benennbar und geografisch markiert sind (Kammerl, 2018; Löw, 2001; Schreiber-Barsch, 2017).

Grundzüge von Raum als relationale (An-)Ordnung

Stattdessen sind Räume mit Löw (2001) als soziale Kategorie zu verstehen, deren Bestimmung auf Relationen und Prozesshaftigkeit basiert: Sie sind als

„relationale (An)Ordnungen von Körpern [(wie Lebewesen und sozialen Gütern, die symbolisch oder materiell sein können) zu begreifen], welche unaufhörlich in Bewegung sind, wodurch sich die (An)Ordnungen selbst ständig verändern. [...] Durch den Begriff der ‚(An)Ordnung‘ mit der hier gewählten Schreibweise wird betont, dass Räume sowohl eine Ordnungsdimension, die auf gesellschaftliche Strukturen verweist, als auch eine Handlungsdimension, das heißt der Prozess des Anordnens, innewohnt.“ (Löw, 2001, S. 131)

Räume sind folglich nicht einfach als Entitäten („Anordnungen“) zu verstehen, die Handeln vorgeben (Bilstein, 2009; Döbler et al., 2021). Stattdessen impliziert die von Löw (2001) beschriebene „Dualität“ (Löw, 2001, S. 172; Hervorhebung im Original) von „Anordnung“ und „Anordnen“, die mit der spezifischen Schreibweise von (An-)Ord-

nung ausgedrückt wird, dass räumliche Strukturen konstituiert werden und als dynamisch zu bestimmen sind.

Löw (2001) unterscheidet zwei Prozesse der Raumkonstitution: Einerseits entstehen Räume dadurch, dass Lebewesen und soziale Güter platziert, positioniert, errichtet oder gebaut werden. Die Raumsoziologin bezeichnet diesen Prozess als „Spacing“ (Löw, 2001, S. 158; Hervorhebung im Original) und stellt fest, dass es sich um eine Handlung in Relation zu anderen Platzierungen handelt: Menschen bauen Häuser, ziehen (Landes-)Grenzen und positionieren sich im expliziten und impliziten Abgleich zu anderen Menschen und symbolischen oder materiellen Gütern. Spacing-Prozesse sind „abhängig von den in einer Handlungssituation vorgefundenen symbolischen und materiellen Faktoren“ (Löw, 2001, S. 272), die den Rahmen der Möglichkeiten für Spacing-Prozesse vorgeben. Andererseits führt Spacing nicht allein dazu, dass ein Raum entsteht. Stattdessen bedarf es auch der „Syntheseleistung“ (Löw, 2001, S. 159; Hervorhebung im Original) – einem Prozess, der zeitgleich mit Spacing vollzogen werden muss, damit sich Räume entfalten. Unter Syntheseleistungen versteht sie alle „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse“ (Löw, 2001, S. 159), mithilfe derer einzelne Körper zu einem Raum verknüpft werden. So entfaltet sich etwa erst in der eigenen Positionierung am Sitzplatz mit der Verknüpfungsleistung von „Stifte[n], Etais, Hefte[n], Lehrbücher[n], Radiergummi“ (Breidenstein, 2004, S. 100) und der Tafel mit Körpern der Mitschüler-schaft und der Lehrperson der „Klassenraum“ (Breidenstein, 2004, S. 88) in der Schule.

Vernetzung von Räumen

Im Zuge von Spacing und Syntheseleistungen entstehen Räume, die vielfältig und uneinheitlich sind und sich überlappen können. Letzteres geschieht, wenn mehrere Räume gleichzeitig synthetisiert werden. Diese Feststellung ist für Löw (2001) die Grundvoraussetzung für die Erfassung von „Cyberspace-Technologien“ (Löw, 2001, S. 100): Durch Informations- und Kommunikationstechnologien [ICT] lassen Räume sich miteinander „[v]ernetzen“ (Löw, 2001, S. 158) und können spezifische relationale (An)Ordnungen entstehen, die zu Erfahrungen der „gleichzeitige[n] Bewegung in zwei verschiedenen Räumen“ (Löw, 2001, S. 97) führen, wie an folgendem Beispiel deutlich wird. Dieses wird herangezogen, obwohl es mittlerweile veraltet ist, da es die Perspektive Löws (2001) abbildet:

„[Ein] Spieler oder die Spielerin steht im Mittelpunkt des Cybercafés, ist für alle Cafébesucher in seinen oder ihren Bewegungen sichtbar, und bewegt sich gleichzeitig in einer virtuellen Welt. Durch den Datenhelm verschwindet die Alltagswelt mit ihren Geräuschen und sichtbaren Elementen. Nur Gerüche dringen in die virtuelle Welt ein. Man läuft durch Labyrinth, rast mit Rennwagen über die Autobahn, spielt Billiard[sic] oder wird von virtuellen Feinden bedroht.“ (Löw, 2001, S. 97)

Trotz der grundlegend für hybride Lernräume bedeutenden Perspektive der *Räume als soziale relationale (An-)Ordnungen* wird am beschriebenen Beispiel deutlich, dass Löw (2001) im Zuge ihrer Vernetzungstheorie von Räumen eine Dichotomie zwischen „virtuelle[m] Raum“ (Kerres, 2016, S. 22) und „reale[m] Raum“ (Kerres, 2016, S. 22) impliziert,

welche in der heutigen, von digitalen Medien durchdrungenen Welt weiterzuentwickeln ist. Online-Räume werden dabei „als ein technisch-virtueller (künstlich erzeugter) Ort erlebt bzw. beschrieben [...] der sich abgrenzt von der physikalischen nur scheinbar ‚wirklichen‘ Welt der menschlichen Begegnung.“ (Kerres, 2016, S. 22) Entsprechend ist darüber nachzudenken, wie eine solche Dichotomisierung aufgelöst werden kann, ansonsten erscheint die Gestaltung eines gemeinsamen hybriden Lernraumes als unmögliche Aufgabe.

Gleichermaßen ist auch Löws (2001) Verständnis von Synthese zu ergänzen, im Zuge derer die kognitiv-subjektive Leistung von einzelnen Subjekten überbewertet wird, wie u. a. Löw selbst feststellt (Knoblauch & Löw, 2021; Knoblauch & Steets, 2022). Dies führt dazu, dass Räume einerseits immateriell bleiben, schließlich existieren sie vor allem in den Köpfen der Menschen. Andererseits sind Räume diesem Verständnis nach eigentlich kein „soziales Phänomen“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 26), sondern das Resultat von „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse[n]“ (Löw, 2001, S. 159) der Individuen. Somit stellt sich auch die Frage, wie Räume als grundlegend soziale Konstrukte entstehen und gleichzeitig Materialität und Körperlichkeit in der relationalen Raumkonstitution berücksichtigt werden kann.

3 Räume als kommunikative Konstrukte

Entsprechend ist die bisher beschriebene Perspektive für die Annäherung an hybride Lernräume zu erweitern. Hierzu wird der kommunikative Konstruktivismus nach Knoblauch (2017) herangezogen, welcher wie Löw (2001) von Räumen als relationale (An-)Ordnungen und soziale Konstrukte ausgeht. Jedoch wird angenommen, dass Räume in einem sozialen Kontext im Zuge von kommunikativen Handlungen entstehen (Christmann, 2022; Christmann et al., 2022; Knoblauch & Löw, 2021; Knoblauch & Steets, 2022).

Grundzüge der kommunikativen Konstruktion von Räumen

Sein grundlegendes Verständnis von kommunikativen Handlungen erklärt Knoblauch (2017) am Beispiel des Auf-etwas-Zeigens eines neun Monate alten Kleinkindes (S_A , siehe Abb. 1). Dabei ist grundsätzlich festzustellen, dass das Kleinkind bei der kommunikativen Handlung nicht einfach bloß auf etwas zeigt. Stattdessen positioniert es seinen Körper und richtet den Finger auf eine Weise aus, die Subjekt S_B als Auf-etwas-Zeigen versteht. Subjekt S_B verlängert gedanklich die Ausrichtung des Fingers durch eine Linie und folgt der vorgegebenen Richtung mit den Augen hin zum Gezeigten (Knoblauch, 2017). Der Finger ist somit nicht einfach bloß ein „Teil des Leibkörpers“² (Knoblauch, 2017, S. 163), sondern wird zum *Vermittler* und in dieser Bedeutung von den Subjekten „wechselseitig wahrgenommen (und als wahrgenommen wahrgenommen)“ (Knoblauch, 2017, S. 163). Er wird „zu etwas Drittem, das als Gegenstand der wir-

2 Im kommunikativen Konstruktivismus wird „von einem Leibkörper [ausgegangen], der nicht nur wirkend handeln, sondern auch sinnlich erfährt und affiziert werden kann.“ (Knoblauch, 2019, S. 115)

kenden wechselseitigen Wahrnehmung erfahren“ (Knoblauch, 2017, S. 165; Hervorhebung der Autorinnen) wird – der Finger wird *objektiviert* (O). Finger-Zeigen bedeutet somit nicht einfach nur ein Zeigen auf etwas, sondern ein Jemand-Anderem-Etwas-Zeigen.

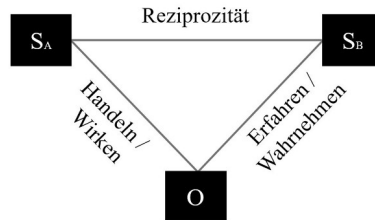


Abbildung 1: Die triadische Beziehung der kommunikativen Handlungen (Knoblauch & Steets, 2022, S. 24)

Aus der auf den ersten Blick simplen Situation des Fingerzeigens lassen sich elementare räumliche Erkenntnisse ableiten (Knoblauch & Löw, 2021): Kommunikative Handlungen halten ein relationales Aufeinander-Bezogen-Sein – eine *Reziprozität* – inne, die „sich durch eine wechselseitig orientierte körperlich-performative (also keineswegs [...] notwendig sprachliche) Bezugnahme subjektbegabter Entitäten aufeinander auszeichnet.“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 27) Handlungen werden demzufolge wechselseitig beobachtet, abgestimmt und zwischen den Subjekten kommunikativ ausgehandelt, sodass sie zu „gemeinsam geteilten raumbezogenen Handlungsweisen und Wirklichkeitsdeutungen [werden], die bis auf Weiteres [...] Gültigkeit haben.“ (Christmann, 2016b, S. 98) Als Voraussetzung einer solchen räumlichen Relationalität bedarf es der Ausbildung von *Positionalität*: Diese Fähigkeit ermöglicht es Subjekten, die über jeweils eigene raumbezogene Wirklichkeitsdeutungen und Handlungsweisen verfügen, welche von inkorporierten sozialen Bedingungen abhängig sind³, sich räumlich in die Positionen anderer Subjekte hineinzusetzen, ein Gespür für deren raumbezogene Wirklichkeitsdeutungen und Handlungsweisen zu erlangen und entsprechend kommunikativ zu handeln (Christmann, 2016b, 2022; Knoblauch, 2017; Knoblauch & Löw, 2021). In der *gemeinsamen Bezugnahme auf ein gemeinsames Drittes* (O) wird die situationale relationale (An-)Ordnung als gemeinsame Umwelt wahrgenommen (Knoblauch & Steets, 2022). Es entstehen eine gemeinsame raumbezogene Sprache und Handlungsrouninen, die in regelmäßig vollzogenen kommunikativen Handlungen verfestigt werden (Christmann, 2016b). Diese bilden die Grundlage für weiteres kommunikatives Handeln.

An dieser Stelle lässt sich ableiten, dass Räume als relationale (An-)Ordnungen im Zwischen von intersubjektiven kommunikativen Handlungen durch wechselseitige

3 Räume entstehen nicht aus dem Nichts, sind nicht als „tabula rasa“ (Christmann, 2022, S. 98) zu begreifen. Vielmehr sind relationale (An-)Ordnungen von gemeinsam geteiltem Wissen, physisch-materiellen und sozialen Strukturen als historisch in kommunikativen Handlungsprozessen geworden zu begreifen, die etwa in Form von Handlungsrouninen, gemeinsamer Sprache, Diskursen, Erinnerungen und Symboliken bestätigt, verfestigt oder legitimiert werden (Christmann, 2016b, 2022). Derart bilden Räume den Orientierungsrahmen für Handeln. Auch wenn sie nicht statisch, sondern veränderlich sind, werden Räume aus der Perspektive der Handelnden oft als „Verdinglichungen“ (Christmann, 2016b, S. 99) wahrgenommen, „d. h. als Phänomene, die objektiv gegeben sind und den Handelnden gegenüber stehen.“ (Christmann, 2016b, S. 99) Dabei können „[s]elbst physisch-materielle Gestaltungen [...] verlassen, umgenutzt, verändert oder abgerissen werden.“ (Christmann, 2016b, S. 101)

Körper- und Wahrnehmungsleistungen entstehen. Diese sind „performative in a very material way“ (Knoblauch & Steets, 2022, S. 27), indem sie körperlich verwirklicht werden (Christmann, 2016b).

Mediation, Medien und Mediatisierung

Werden kommunikative Handlungen mit materiellen „vom Körper abgelöst[en]“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 28) *Objektivationen*⁴ verknüpft, werden die Beziehungen zwischen den Subjekten „auf eine [jeweils spezifische] räumliche Weise an[ge]ordne[t]“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 28). Knoblauch und Löw (2021) sprechen von „eine[r] Vermittlung, eine[r] Mediation zwischen den Subjekten, die auf ihre je besondere Weise Ordnung schafft, diese auf Dauer stellt oder umstellt“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 28). Sie erklären das Phänomen der Mediation an folgenden Beispielen:

„Der Stab, den wir im Staffellauf weitergeben, erzeugt eine ganz andere Art der Ordnung zwischen Subjekten als beispielsweise die Schranke, die wir vor dem anderen niederlegen lassen; die Drehtür eine andere als die Schwingtür; das Zimmer, in dem wir uns begegnen, eine ganz andere als die Mauer, die sich zwischen uns aufbaut.“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 28)

Somit wird nicht bloß deutlich, dass Objektivationen einen Angebots- bzw. Aufforderungscharakter („Affordance“) aufweisen, indem Subjekte diese „in ihrer Umwelt vor dem Hintergrund der eigenen Körperausstattung beziehungsweise den entsprechenden Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen“ (Zillien, 2009, S. 4) und bspw. den Staffelstab entgegennehmen oder durch eine Tür gehen. Vielmehr werden in der Verknüpfung von kommunikativen Handlungen mit Objektivationen jeweils spezifische räumliche Verbindungen geschaffen, ebenso aber auch Trennungen erwirkt und Räume abgeschlossen (Knoblauch, 2017), was wiederum einen Orientierungsrahmen für das weitere kommunikative Handeln bildet.

Mediation betont jedoch ausschließlich „den materialen Charakter“ (Knoblauch, 2017, S. 312) von Objektivationen. Letztere können aber ebenso „zeichenhafte[n] Charakter“ (Knoblauch, 2017, S. 312) haben, indem sie eine Mitteilungsfunktion aufweisen und für etwas stehen, das nicht unmittelbar sinnlich wahrzunehmen ist (Knoblauch, 2016; Pfadenhauer & Grenz, 2017). Objektivationen mit Zeichenverweis sind als „*Medien*“ (Knoblauch, 2017, S. 312; Hervorhebung der Autorinnen) zu begreifen, deren Bedeutung „[i]m Gegensatz zu anderen Objekt[ivationen] [...] nicht allein durch ihre Materialität, sondern durch die mit verschiedenen Systemen zugänglich gemachten Zeichen konstituiert“ (Kammerl, 2018, S. 103) wird, die von Subjekten mit entsprechenden Bedeutungen versehen werden. Als Beispiele für Medien lassen sich etwa die Schrift auf

4 Knoblauch unterscheidet zwischen Objektivierungen und Objektivationen. Während Objektivierungen als „Teil[e] des Leibkörpers“ (Knoblauch, 2017, S. 163) begriffen werden (wie z. B. der zeigende Finger), sind Objektivationen als „vom Körper abgelöst“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 28) zu verstehen. Letztere können sowohl materiellen (z. B. Gegenstände) als auch immateriellen Charakter (z. B. Codes) haben (Pfadenhauer & Grenz, 2017). Sowohl die Objektivierung als auch die Objektivation unterscheiden sich von Objekten, indem sie im Wirken (z. B. des auf-etwas-Zeigens) und der Reziprozität der beiden Subjekte „zu unserem Gegenstand“ (Knoblauch, 2017, S. 164) als dem Gegenstand gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit werden.

dem Papier oder „interaktiv steuerbare Bewegtbilder am Monitor“ (Kammerl, 2018, S. 103) benennen.

Medien können besondere räumliche Verbindungen schaffen oder Trennungen erwirken. In diesem Zusammenhang sprechen Knoblauch und Löw (2021) von „einer besonderen Form der Mediation“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 29) – der *Mediatisierung* –, die als strukturelle Veränderung des kommunikativen Handelns (Hepp & Krotz, 2014; Krotz, 2007, 2022) und Transformation der „Art der durch das Handeln hergestellten Beziehungen sowie d[er] damit geschaffenen Räume“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 37) durch Medien zu begreifen ist. Als Beispiel lässt sich die Einführung der Schrift als Medium mit Zeichenverweis aufführen. Diese führt nicht nur „zur Vereinseitigung kommunikativen Handelns“ (Knoblauch, 2017, S. 319), indem der Akt des Kommunizierens durch den/die Autor:in des Schriftstücks von dem des Verstehens durch die/den Lesenden getrennt wird. Stattdessen wird auch deutlich, dass dort, wo Menschen vorher „als lebende Bibliothek [...] eng aneinander gebunden“ (Knoblauch, 2017, S. 318) und auf gleichzeitige körperliche Anwesenheit angewiesen waren, das Aufkommen der Schrift „zur Folge [hat], dass Menschen, die in derselben physikalischen und sozialen Umwelt leben, [...] sich mit solchen verbunden fühlen, die weit entfernt sind.“ (Knoblauch, 2017, S. 318) Es wird deutlich, dass sich Räume durch Mediatisierung zunehmend entgrenzen (Kammerl, 2018; Krotz, 2007).

Auch in der gegenwärtigen Phase der „digitale[n] Mediatisierung“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 30), sprich der *Digitalisierung*, verändert sich die Struktur kommunikativen Handelns auf spezifische Weise. Digitalisierung beschreibt zunächst schlicht die Verknüpfung von Dingen und technischen Abläufen mit einem „binären Zeichensystem [...] (0/1 bzw. aus/ein)“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 30). An diese Schaltung lassen sich nun jedoch alle möglichen technischen, materialen und körperlichen Prozesse koppeln. Intraaktive und interaktive Kommunikationstechnologien werden in kommunikative Handlungsabläufe integriert (Knoblauch, 2017; Knoblauch & Löw, 2021): Während Intraaktivität die durch Prozesse der Programmierung, (kybernetische) Steuerung oder Koppelung mit auf-Big-Data-basierten Feedback-Schleifen zunehmend intelligente und subjektlose Eigenwirkung der Dinge auf die Dinge beschreibt (bspw. beim autonomen Fahren), betont die Interaktivität die Entstehung und massive Zunahme von unmittelbarer one-to-one- (z. B. SMS), many-to-one- (z. B. Kommentarfunktion unter einem Post) und many-to-many-Kommunikation (z. B. in sozialen Netzwerken) (Knoblauch, 2017; Knoblauch & Löw, 2021; Knoblauch & Steets, 2022)⁵. Letztgenannte sind als deutliche Erweiterung von Massenmedien wie Printmedien oder Fernsehen zu verstehen, die auf klassische one-to-many-Kommunikation begrenzt waren. Kommunikative Handlungen nehmen entsprechend an Häufigkeit und Dichte zu und ermöglichen eine zunehmende Reichweite.

5 Noch nicht abgebildet wird in diesem Verständnis das zunehmend im Kontext von KI-basierter Automatisierung zu beobachtende Einwirken der Dinge auf die menschliche Intraaktivität, wobei „sich der Grad bzw. die Intensität der Simulation menschlicher Kommunikation verändert (zunimmt). Maschinen simulieren entsprechend Intelligenz und kommunikative sowie soziale Fähigkeiten, die von ihrem Gegenüber (im Idealfall) auch so interpretiert werden, als wären sie sozial.“ (Dogruel und Dickel, 2022, S. 480)

Räumlich bewirkt die Digitalisierung, dass „die Kluft zwischen Orten [unmittelbar überwunden werden kann] und [...] Möglichkeit[en] zu[...] *translokalen kopräsenten Beziehungen*“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 31; Hervorhebung der Autorinnen) geschaffen werden.

Translokalität und Ko-Präsenz

Translokalität beschreibt, dass divers verortete Einzelpersonen durch digitale Mediatisierung mit anderenorts befindlichen Einzelpersonen „stabil in Beziehung stehen“ (Löw & Knoblauch, 2021, S. 44) und eine gemeinsame relationale (An-)Ordnung bilden. Es entsteht die Erfahrung „[to] be (virtually) ‘present’ in several places⁶ simultaneously“ (Christmann, 2022, S. 105).

Präsenz wird nicht, wie im alltäglichen Sprachgebrauch und an Hochschulen oftmals üblich, als gleichzeitige Anwesenheit von Körpern an einem Ort gefasst (Albert, 2020; Houben, 2018; Knoblauch, 2017; Reinmann, 2022). Stattdessen wird mit dem Begriff der „*Ko-Präsenz*“ (Knoblauch, 2017, S. 301; Hervorhebung der Autorinnen) die sozial-kommunikative Seite der Präsenz hervorgehoben und betont, dass sich Akteur:innen in einer Handlungssituation gegenseitig wahrnehmen, wissen, dass sie sich gegenseitig wahrnehmen und entsprechend ihre kommunikativen Handlungen koordinieren und synchronisieren:

„Denken wir nur an eine Gruppe von Computerspielern, die in verschiedenen Zimmern sitzen, über Headset aber auf ihrem Monitor dasselbe Bild haben und zusammen (oder gegeneinander) ein Spiel spielen. Wenn wir die soziale Situation durch diese wechselseitige Koordination bestimmen, ist die Eingrenzung durch die Ko-Präsenz vor allem auf den physikalischen Raum nicht mehr nötig.“ (Knoblauch, 2017, S. 302–303)

Anstatt Präsenz an einen Ort zu binden, kann Ko-Präsenz etwa auch in einer Videokonferenz entstehen (Knoblauch, 2017; Albert, 2020). Dabei wird das kommunikative Handeln keinesfalls vom Leiblich-„Körperlichen“ (Knoblauch, 2017, S. 303) abgelöst. Die Situationsdeutung baut sich noch immer „auf verschiedenen – [jedoch nun] von der Technik abhängigen – Körpersinnen auf“ (Houben, 2018, S. 15), indem etwa die mediatisierte Stimme des anderen gehört oder das Lächeln in der Videokonferenz gesehen und in Form von eigenen kommunikativen Handlungen beantwortet werden kann, die wiederum mediatisiert werden (Hümmer et al., 2024; Joannopoulou et al., 2023; Knoblauch, 2017).

In der Verknüpfung der raumsoziologischen Perspektive mit den Überlegungen aus dem Kommunikativen Konstruktivismus wird deutlich, dass Räume als soziale Konstrukte und dynamische relationale (An-)Ordnungen verstanden werden können, die im Zwischen von intersubjektiven kommunikativen Handlungen durch wechselseitige Körper- und Wahrnehmungsleistungen entstehen. Im Zuge der digitalen Mediatisierung entgrenzen sich relationale (An-)Ordnungen zunehmend und können sich translokal entfalten. Obwohl sie sich leiblich-körperlich nicht am selben Ort aufhalten,

6 „Places“ im Sinne von Orten.

können sich die Subjekte weiterhin als ko-präsente Akteur:innen im translokalen Raum wahrnehmen. Im vorliegenden Artikel wird dann von einem *hybriden Raum* gesprochen. Bisher ist jedoch ungeklärt geblieben, was das Spezifische von hybriden *Lernräumen* im Hochschulkontext ausmacht, weshalb die bisherigen Erkenntnisse um hochschuldidaktische Überlegungen ergänzt werden.

4 Lernräume

Prinzipiell lassen sich *Lernräume* als spezifische relationale (An-)Ordnungen fassen, in denen Lernen pädagogisch intendiert gestaltet und vollzogen wird (Kessl & Reutlinger, 2013; Kraus, 2010, 2014; Stang et al., 2018). Im Hochschulkontext können sich diese an einer Vielzahl von Orten entfalten, etwa im Hörsaal oder einem Kursraum an der Hochschule, in Praxiseinrichtungen oder gar dem eigenen Zuhause (Kraus, 2015, 2016; Reinmann & Schiefner-Rohs, 2023; Stang et al., 2018). All diese stellen „ein Angebot zur Aneignung des jeweiligen Ortes unter einer pädagogischen Prämisse dar“ (Kraus, 2010, S. 46), weshalb sie als „Lernorte“ (Kraus, 2010, S. 46) bezeichnet werden können.

Die pädagogische Intention von Lernräumen verweist einerseits auf den Erwerb von „Denk-, Wahrnehmungs- und [kommunikativen] Handlungsmuster[n]“ (Ecarius, 1997, S. 34) ausgerichtete Tätigkeiten auf Seite der Lernenden und andererseits auf vermittelnde, den Erwerb begleitende und unterstützende kommunikative Handlungen auf Seite der Lehrperson. Beide lassen sich als Form der *Aneignung* begreifen, die in ihrem Zusammenspiel als „eigenlogische, soziale Praxis“ (Kraus, 2014, S. 168) Lernräume an und – im Fall von hybriden Lernräumen – über Lernorte hinweg entstehen lassen.

(Pädagogisch intendierte) Aneignung von Räumen

Dabei wird *Aneignung auf Seite der Lernenden* über die klassische Vorstellung einer tätigen Auseinandersetzung mit bestehenden Lerninhalten und -gegenständen hinaus (Deinet, 2009; Hippel et al., 2022; Kraus, 2014), als aktive „Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt“ (Deinet, 2009, S. 57) – den wissensbezogenen, sozial-interaktiven sowie den physisch-materiellen und digitalen Gegebenheiten von Räumen – und deren schöpferische Schaffung, Gestaltung und Veränderung begriffen (Deinet, 2009; Deinet & Reutlinger, 2014). Eine so verstandene Aneignung kann in einem Wissenszuwachs und/oder einer Wahrnehmungs-, Verhaltens- oder Einstellungsänderung der Lernenden münden (Derecik, 2014) und wird daher pädagogisch intendiert.

Die Aneignung der Lernenden können Lehrpersonen jedoch lediglich ermöglichen, indem diese „in einer bestimmten Weise vor[strukturiert] und [...] damit [...] wahrscheinlicher“ (Kraus, 2010, S. 47) gemacht wird. Dies geschieht, wenn *Lehrpersonen sich relationale (An-)Ordnungen* unter der Prämisse der Vermittlung von Wissen und der pädagogischen Begleitung im Prozess – sprich *didaktisch* – *aneignen*, indem sie „aktiv mit der in den Lernort [Hochschule] eingelassenen Pädagogik umgehen, um

dort eine eigene pädagogische Praxis der Vermittlung von Wissen [und Lernbegleitung] zu realisieren“ (Kraus, 2014, S. 167–168) und didaktisch strukturierte Angebote „mit pädagogischer Absicht und in organisierter Weise“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 615) gestalten.

Dimensionen von Lernräumen

Beide Formen der Aneignung lassen sich auf drei konstituierende „Dimensionen“ (Kraus, 2010, S. 48) von Lernraum bezogen verstehen, die in der Praxis eng miteinander verwoben sind. Diese lassen sich aus der Erkenntnis ableiten, dass Räume relationale (An-)Ordnungen von gemeinsam anzueignendem Wissen, physisch-materiellen und sozialen Strukturen sind (Christmann, 2016b, 2022; Kraus, 2010; Löw, 2001). Sie werden gesellschaftlich und institutionell, aber auch individuell durch Erwartungen und Erfahrungen beeinflusst (Kraus, 2010).

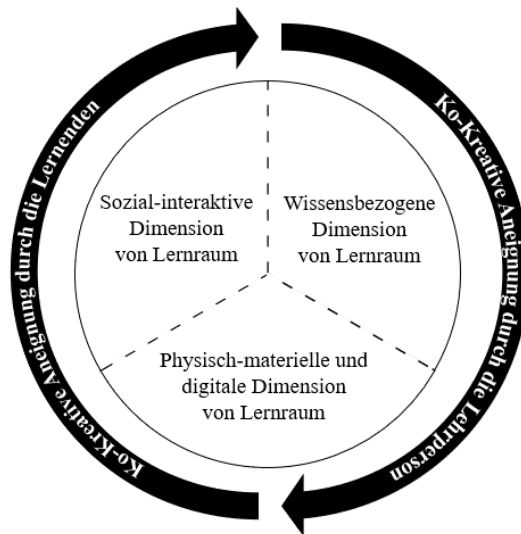


Abbildung 2: Dimensionen und Aneignung von Lernraum (Eigene Darstellung)

Zunächst beziehen sich kommunikative Aneignungshandlungen von Lehrperson und den Lernenden auf die *wissensbezogene Dimension*, schließlich ist der Erwerb und die Vermittlung von Wissen „als Kern“ (Kraus, 2010, S. 49) eines jedweden Lernraums zu identifizieren. Als kommunikative Aneignungshandlungen der Lehrperson lassen sich etwa die Festlegung von Lerninhalten und Lehrzielen unter der Prämisse der Wissensvermittlung identifizieren. Lernende eignen sich diese Dimension von Lernraum kommunikativ an, indem sie sich eigene Lernziele setzen, die von den Lehrzielen der Lehrperson abweichen können und eigene Lerninhalte einbringen (Kerres, 2021).

Daneben beziehen sich kommunikative Aneignungshandlungen der Lehrperson und der Lernenden auf die *physisch-materielle und digitale Dimension*, unter welche die Verknüpfung von Orten und Objektivationen (siehe Kapitel 3) gefasst wird, die „auf ihre

je besondere Weise Ordnung schafft, diese auf Dauer stellt oder umstellt“ (Knoblauch & Löw, 2021, S. 28). Durch kommunikative Aneignungshandlungen ordnet die Lehrperson die Orte und Objektivationen relational auf eine Weise an, die ihrer „pädagogische[n] Vision“ (Kraus, 2010, S. 49) entspricht. Dabei arrangiert sie etwa Stühle in einem Halbkreis oder platziert Medien wie etwa einen Beamer auf eine Weise, dass Lerninhalte an die Wand projiziert werden können. Wiederum eignen sich Lernende diese Dimension kommunikativ an, indem sie bspw. die Stühle verrücken oder den eigenen Laptop zum Verfassen von digitalen Notizen nutzen.

Schließlich sind kommunikative Aneignungshandlungen von Lehrperson und Lernenden auf die *sozial-interaktive Dimension* von Lernräumen bezogen, welche die Beziehungen und Interaktionen der Subjekte umfasst. Kommunikative Aneignungshandlungen dieser Dimension lassen sich etwa in der eigenen Platzierung der Lehrperson im Raum, der Distanzüberbrückung zu den Lernenden durch „Blicke, Gesten und Sprache“ (Kraus, 2010, S. 53) sowie deren methodisch-didaktischer Gruppierung ausmachen. Auf Seite der Lernenden schlagen sich kommunikative Aneignungshandlungen bspw. bereits in der eigenen Platzierung und Ausrichtung des Körpers hin zu dem/der Sitznachbar:in anstelle der Lehrperson nieder, sind aber auch explizit wie in der gemeinsamen Festlegung von Verhaltensregeln für die Zusammenarbeit im Lernraum beobachtbar (Breitschwerdt et al., 2024).

5 Hybride Lernräume als ko-kreative Konstrukte

Besonderheit *hybrider Lernräume* ist nun, dass sich diese translokal – über verschiedene Orte hinweg – entfalten. Neben dem „dominanten Verständnis“ (Kohls, 2023, S. 6), bei dem die Lehrperson und ein Teil der Lernenden sich vor Ort an der Hochschule aufhalten, während der andere Teil der Lernenden von einem anderen Ort wie bspw. dem eigenen Zuhause teilnimmt, sind auch weitere Szenarien denkbar (Reinmann & Schiefner-Rohs, 2023): So sind länderübergreifende hybride Lernräume vorstellbar, bei denen sich die am Lernraum beteiligten Subjekte in unterschiedlichen Ländern befinden. Auch hochschulübergreifende hybride Lernräume können gestaltet werden, im Zuge derer die Lehrperson und ein Teil der Lernenden vor Ort an Hochschule A aufhalten, während sich der andere Teil der Lernenden an einer zweiten Hochschule B befindet und dort medientechnisch unterstützt wird. Schließlich werden auch praxisnahe hybride Lernräume möglich, bei denen die Lehrperson, ein Teil der Lernenden und Praktiker:innen vor Ort eine Praxiseinrichtung besuchen, während der andere Teil der Lernenden anderenorts – z. B. vom eigenen Zuhause oder einer Hochschule aus – am Lernraum teilnimmt.

Damit sich die Lernenden in all diesen Szenarien jedoch weiterhin als ko-präsente Akteur:innen erleben können, erscheint es nicht zielführend, lediglich eine didaktische „Verdopplung des Lehr-/Lernsettings“ (Grabensteiner et al., 2021, S. 7) vorzunehmen (etwa indem vor Ort Lernende nur mit vor Ort Lernenden und anderenorts teilnehmende Lernende ausschließlich mit anderenorts teilnehmenden Lernenden an

einer Aufgabenstellung arbeiten, die ggf. leicht modifiziert wurde) oder das Lehrgeschehen unidirektional zu den anderenorts teilnehmenden Lernenden zu streamen, ohne dass diese Möglichkeiten zu wechselseitigen kommunikativen Aneignungshandlungen und damit der Partizipation am Lehrgeschehen haben (Röthler, 2022; Stoppe & Knaus, 2022).

Ko-Kreation hybrider Lernräume

Stattdessen erscheint ein *ko-kreativer Ansatz* geeignet, der auf eine dialogische Perspektive zurückgeführt werden kann (Flecha, 2004, 2022; Freire, 2000; García-Carrión et al., 2020; Gómez et al., 2011; Phillips & Napan, 2016) und nun mit den theoretischen Überlegungen zu hybriden Lernräumen verknüpft wird. Im Sinne der Ko-Kreation wird die Gestaltung von Lernräumen als soziales Unterfangen und gemeinsam geteilte Verantwortung von Lehrperson und Lernenden begriffen (Bovill, 2020a, 2020b; García-Carrión et al., 2020; Iversen & Stavnskær Pedersen, 2017). Bei allen Beteiligten – Lehrperson und den Studierenden – existiert das Bewusstsein, dass Lernräume nicht für, sondern „with students“ (Bovill, 2020b, S. 1026) geschaffen werden. Lernende werden diesem Verständnis nach nicht als passiv-rezeptive Wissensempfänger, sondern als aktiv Gestaltende verstanden, deren kommunikative Handlungen gleichwertig zu denen der Lehrperson anzusehen sind (Bovill, 2020a; Bovill et al., 2016; García-Carrión et al., 2020; Phillips & Napan, 2016). Indem „the shared space of teaching and learning“ (Iversen & Stavnskær Pedersen, 2017, S. 17) kommunikativ ausgehandelt und gemeinsam gestaltet wird, kann ein „Dialogic Space“ (García-Carrión et al., 2020, S. 5) entstehen.

Für (hybride) Lernräume kann dies bedeuten, dass im Kontext der wissensbezogenen Dimension Lehr-Lern-Ziele gemeinsam von Lehrperson und Lernenden festgelegt und Lerninhalte sowie die Prüfung von Lernergebnissen kollektiv bestimmt werden. Bezüglich der physisch-materiellen und digitalen Dimension können die Anordnung von Tischen, Stühlen und anderen Objektivationen sowie der Einsatz von Medien in hybriden Lernräumen zum Thema gemacht und diese gemeinsam an- und ungeordnet werden, um translokal kommunikative Aneignungshandlungen herzustellen. Dabei dürfen auch Orte wie etwa das eigene Zuhause und Medien der Lernenden wie der eigene Laptop als Teil der relationalen (An-)Ordnung nicht übersehen werden. Mit Blick auf die sozial-interaktive Dimension kann ein ko-kreativer Ansatz schließlich bedeuten, zusammen ein „set of rules of conduct for the course“ (Phillips & Napan, 2016, S. 834) festzulegen, bei dem die translokale Beziehungs- und Interaktionsgestaltung im hybriden Lernraum sowie diesbezügliche Stolpersteine explizit zum Thema gemacht und gemeinsam ausgehandelt werden.

Partizipation als gemeinsam geteilte Verantwortung

In der Ko-Kreation der wissensbezogenen, physisch-materiellen und digitalen sowie der sozial-interaktiven Dimensionen übernehmen Lernende eine „shared responsibility“ (Bovill, 2020b, S. 1026) für die Gestaltung von wechselseitigen kommunikativen Aneignungsprozessen und damit der Herstellung eines gemeinsamen translokalen

Lernraums. Somit erweist sich „Partizipation an der digital erweiterten Lernumgebung als gemeinsame Verantwortung“ (Grabensteiner et al., 2021, S. 9) und als Schlüssel für die ko-kreative Gestaltung des hybriden Lernraums. Diese Feststellung geht einher mit dem aktuellen Diskurs um die partizipative Mediendidaktik (Mayrberger, 2019), die – trotz einer anderen theoretischen Herleitung – „Kommunikation, (soziale[...]) Interaktion, Kollaboration, Kooperation und d[ie] damit einhergehenden Beziehungen als [...] strukturbestimmendes Element“ (Mayrberger, 2020, S. 69) in einer von Medien durchdrungenen Welt und Hochschullehre versteht. Gerade in einer solchen bedarf es „partizipative Interaktions- und Kommunikationsräume“ (Mayrberger, 2020, S. 84), welche die Mitwirkung, Mit- und Selbstbestimmung der Lernenden bei „der Analyse, Planung und Gestaltung von Lernumgebungen unter den Bedingungen von Digitalisierung“ (Mayrberger, 2020, S. 59) zentrieren. Auf diese Weise können Studierende „zur Teilhabe ermächtigt und die gesellschaftliche Transformation mitgestaltet und zugleich reflexiv und kritisch begleitet“ (Mayrberger, 2020, S. 88) werden.

Flexible Rollengestaltung und hohe Anforderungen

Zu dem Zweck der Konzipierung hybrider Lernräume als „partizipative Interaktions- und Kommunikationsräume“ (Mayrberger, 2020, S. 84) bedarf es einer flexiblen Rollengestaltung auf Seite der Lehrperson: Diese fördert mit ihrem fachlich-didaktischen Wissensvorsprung die Ko-Kreation des hybriden Lernraums, indem sie situationsabhängig zwischen den Rollen einer Wissensvermittlung, eines/einer empathischen Zuhörenden und „collaborative critic“ (Iversen & Stavnskær Pedersen, 2017, S. 20) wechselt und den ko-kreativen Prozess organisiert und strukturiert (Iversen & Stavnskær Pedersen, 2017; Bovill et al., 2016). Dies stellt wiederum hohe Anforderungen an Lehrpersonen, welche sich durch die medientechnische Komplexität hybrider Lernräume weiter verschärfen, indem Rollen wie die des „Pilot[en] und Maschinist[en]“ (Grabensteiner et al., 2023, S. 11) hinzukommen, um „das Setting trotz unterschiedlicher Schwierigkeiten [medientechnisch] am Laufen“ (Grabensteiner et al., 2023, S. 11) zu halten.

Entsprechend erscheint es notwendig, nicht nur die Lehrpersonen, sondern ebenso die Lernenden für den hybriden Lernraum kommunikativ „handlungsfähig“ (Grabensteiner et al., 2023, S. 30) zu machen. Dabei kann argumentiert werden, dass dies weit darüber hinausreicht, ihnen „die Möglichkeit zu geben, das technische Setting zu durchschauen und selbst damit zu interagieren“ (Grabensteiner et al., 2023, S. 30). Vielmehr bedarf es einer Etablierung von Handlungsbereitschaft und eines Legitimationserlebens, im hybriden Lernraum ko-kreativ tätig werden zu dürfen (Staudt & Kriegesmann, 2002). Beides kann bspw. durch eine gemeinsam mit der Lehrperson vollzogene Bewusstwerdung der Herausforderung der sich in einem sich translokal entfaltenden Lernraum transformierenden Ko-Präsenz sowie einer daran anschließenden kollektiven Suche nach Lösungsstrategien und eines Übereinkommens klarer Verantwortlichkeiten erfolgen (siehe Breitschwerdt et al. in diesem Band). Auf diese Weise entwickeln die Lernenden eine grundlegende Sensibilität für die Ko-Kreation von (Lern-)Räumen und für soziale Teilhabe prinzipiell, was in der heutigen, von digitalen Medien durchdrun-

genen Welt zunehmend bedeutungsvoll erscheint. In diesem Sinne erweist sich Ko-Kreation nicht nur als Bedingung, sondern gleichermaßen auch als Ergebnis hybrider Lernräume im Hochschulkontext.

6 Zu vermeintlichen Selbstverständlichkeiten

Schlussendlich lässt sich festhalten, dass der vorliegende Beitrag hybride Lernräume nicht lediglich als örtlich-materielle „(pädagogische) Umwelt“ (Reutlinger, 2009, S. 94) im Sinne von Vorlesungssälen oder Seminarräumen konzipiert, die es didaktisch durch die Lehrperson auszugestalten gilt. Vielmehr werden hybride Lernräume als translokale relationale (An-)Ordnungen skizziert, die im Zwischen von intersubjektiven kommunikativen Aneignungshandlungen durch wechselseitige Körper- und Wahrnehmungsleistungen von Lernenden und der Lehrperson kommunikativ ausgehandelt und ko-kreativ gestaltet werden.

Der Wert eines solchen Raumverständnisses lässt sich vor allem darin ausmachen, „dass Räume aus der Perspektive von Handelnden [betrachtet] und gefragt werden kann, wer Räume definiert, mit welcher Intention und [...] Konsequenz“ (Stang et al., 2018, S. 647). Gerade in stark hierarchisch strukturierten Bildungssektoren wie dem Hochschulkontext erscheint dies bedeutungsvoll: Sowohl von Studierenden als auch von Lehrpersonen werden Hochschulen oft als verfestigte „Verdinglichungen“ (Christmann, 2016b, S. 99) wahrgenommen, „d.h. als Phänomene, die objektiv gegeben sind und den Handelnden gegenüber stehen“ (Christmann, 2016b, S. 99). Als solche implizieren sie machtvollen „Konventionen hinsichtlich dessen, wie [...] Räume auszusehen hätten“ (Schreiber-Barsch, 2017) und wie sie zu gestalten seien. Diese Vorstellungen werden in der unidirektionalen Gestaltung von Lehrformaten reproduziert und schlagen sich materiell und symbolisch an Orten wie Vorlesungssälen oder Kursräumen nieder. Mit der relationalen Perspektive auf hybride Lernräume und deren ko-kreativen Gestaltung können hingegen vermeintliche, in Strukturen eingeschriebene Selbstverständlichkeiten von Hochschullehre hinterfragt und ein Entwurf skizziert werden, der aufzeigt, dass Lehre innovativ sein und echte Beteiligung und Zusammenarbeit ermöglichen kann (Knaus et al., 2022; Thillosen & Kehrer, 2023); ein Entwurf, der die Perspektive der Handelnden aufgreift und abbildet, wie Studierende in ihrer örtlichen Flexibilität, Zeitsouveränität und selbstgesteuertem Lernen gefördert werden können (Schmidt-Lauff et al., in diesem Band; Breitschwerdt et al., submitted). In diesem Sinne kann von einer Form *teilnehmendensensibler* Hochschullehre gesprochen werden (Breitschwerdt et al., submitted).

Natürlich setzt dies auch eine entsprechende medientechnische Ausstattung und Infrastruktur sowie spezifische didaktische Überlegungen und Expertise voraus (Magdowski, 2023; Rachbauer & Hanke, 2022). Den Transformationsprozess von vermeintlichen Selbstverständlichkeiten hin zu einer teilnehmendensensiblen Hochschullehre aktiv zu gestalten, erfordert letztlich aber insbesondere die *Offenheit* für neue Lehrformate und Medien(-technik), den Mut, Neues auszuprobieren sowie eine gewisse *Gelas-*

senheit, weiterzumachen, auch wenn ein (kurzfristiges) Scheitern droht – und zwar auf Seiten aller Beteiligten. Schließlich, so lässt sich mit Mayrberger (2019) festhalten, spielen „Einstellungen eine nicht zu vernachlässigende, wenn nicht gar eine zentrale Rolle, wenn Neuerungen passieren (sollen).“ (Mayrberger, 2019, S. 212). Dies gilt auch für hybride Lernräume.

Anmerkungen

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

Christina Hümmer, M.A.: Entwicklung des Beitragskonzepts, Theorieperspektiven mit Blick auf die Raumsoziologie und den kommunikativen Konstruktivismus, Mitentwicklung der ko-kreativen Perspektive auf hybride Lernräume, hauptverantwortliche Verfasserin des Beitrags

Dr.in Lisa Breitschwerdt: Mitentwicklung der ko-kreativen Perspektive auf hybride Lernräume, Feedback und Mitwirkung beim Verfassen des Beitrags

Prof. Dr.in Regina Egetenmeyer: Mitentwicklung der ko-kreativen Perspektive auf hybride Lernräume, Feedback und Mitwirkung beim Verfassen des Beitrags

Literatur

- Albert, G. (2020). Zur Bedeutung von Körpern und Räumen für die universitäre Präsenzlehre. In M. Stanisavljevic & P. Tremp (Hrsg.), *(Digitale) Präsenz: Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre* (S. 13–16). Pädagogische Hochschule Luzern.
- Aufenanger, S. (2022). Hybride Lernumgebungen – ein Zukunftsmodell für Schulen? In L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.), *Schule zwischen Wandel und Stagnation* (S. 347–357). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37943-8_17
- Bilstein, J. (2009). Raumbildung und Bildungsräume. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (1. Auflage, S. 223–232). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bovill, C. (2020a). *Co-creating learning and teaching: Towards relational pedagogy in higher education. Critical practice in higher education*. Critical Publishing.

- Bovill, C. (2020b). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L. & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195–208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J. & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.006>
- Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 81–107. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-270012>
- Breitschwerdt, L., Hümmer, C. & Egetenmeyer, R. (2024). Gestaltungsanforderungen hybrider Settings in der Hochschullehre aus der Perspektive von Studierenden. *Bildungsforschung*, 30(1), 1–23. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v30i1.1029>
- Breitschwerdt, L., Hümmer, C. & Egetenmeyer, R. (submitted). Online and on-site participation in synchronous hybrid settings: Reasons from the perspective of higher education students.
- Breitschwerdt, L., Hümmer, C. & Egetenmeyer, R. (in diesem Band). Umsetzung synchron-hybrider Settings an Hochschulen. Ein Erfahrungsbericht zur Ermöglichung ko-kreativer synchron-hybrider Lehr-Lern-Settings im Hochschulkontext. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Innovative Hochschule: digital – international – transformativ. Transformative Digitale Kompetenzen – Entwicklungen für Hochschule, Studium und Gesellschaft*. wbv Publikation.
- Bülow, M. W. (2022). Designing Synchronous Hybrid Learning Spaces: Challenges and Opportunities. In E. Gil, Y. Mor, Y. Dimitriadis & C. Köppe (Hrsg.), *Understanding Teaching-Learning Practice. Hybrid Learning Spaces* (S. 135–163). Springer.
- Christmann, G. B. (2016a). Einleitung: Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen. In G. B. Christmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Diskursforschung. Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen: Theoretische Konzepte und empirische Analysen* (S. 7–28). Springer VS.
- Christmann, G. B. (2016b). Das theoretische Konzept der kommunikativen Raum(re)konstruktion. In G. B. Christmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Diskursforschung. Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen: Theoretische Konzepte und empirische Analysen* (S. 89–120). Springer VS.
- Christmann, G. B. (2022). The theoretical concept of the communicative (re)construction of spaces. In *The refiguration of space. Communicative constructions and the refiguration of spaces: Theoretical approaches and empirical studies* (S. 89–112). Routledge, Taylor et Francis Group.

- Christmann, G. B., Knoblauch, H. & Löw, M. (2022). Introduction: Communicative constructions and the refiguration of spaces. In *The refiguration of space. Communicative constructions and the refiguration of spaces: Theoretical approaches and empirical studies* (S. 1–16). Routledge, Taylor et Francis Group.
- Deinet, U. (2009). „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In U. Deinet (Hrsg.), *Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (3., überarbeitete Aufl., S. 27–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2014). Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Einleitende Rahmungen. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit: Bd. 15. Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 11–32). Springer VS.
- Derecik, A. (2014). Informelles Lernen und Aneignung auf Schulhöfen. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit: Bd. 15. Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 127–138). Springer VS.
- Dittler, U. & Kreidl, C. (2023). Einleitung. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (2. Auflage, S. V–XV). Springer Gabler.
- Döbler, T., Pentzold, C. & Katzenbach, C. (2021). Räume digitaler Kommunikation – eine Einleitung. In T. Döbler, C. Pentzold & C. Katzenbach (Hrsg.), *Neue Schriften zur Online-Forschung: Bd. 16. Räume digitaler Kommunikation: Lokalität – Imagination – Virtualisierung* (S. 9–21). Herbert von Halem Verlag.
- Dogruel, L. & Dickel, S. (2022). Die Kommunikativierung der Maschinen. *Publizistik*, 67(4), 475–486. <https://doi.org/10.1007/s11616-022-00755-7>
- Ecarius, J. (1997). Lebenslanges Lernen und Disparitäten in sozialen Räumen. In J. Ecarius & M. Löw (Hrsg.), *Raumbildung Bildungsräume: Über die Verräumlichung sozialer Prozesse* (S. 33–62). Springer Fachmedien.
- Ecarius, J. & Löw, M. (Hrsg.). (1997). *Raumbildung Bildungsräume: Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11236-5>
- Flecha, R. (2004). *Workaló. The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The Gypsy case. European Union Fifth Framework Programme (FP5/1998–2002). Grant agreement num. HPSE-CT-2001-00101. 2001–2004.* https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/HPSE/HPSE-CT-2001-00101/82608431-6_en.pdf
- Flecha, R. (2022). *The Dialogic Society: The sociology scientists and citizens like and use*. Hipatia Press Association.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed: Translated by Myra Bergman Ramos. With an Introduction by Donaldo Macedo (30th anniversary ed.)*. Continuum.
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M. & Ramis-Salas, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>

- Gómez, A., Puigvert, L. & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Grabensteiner, C., Himpsl-Gutermann, K. & Schönbächler, E. (2023). Hybride Settings als Science-Fiction: Fragen zu Tendenzen der Amorphisierung von Unterricht durch digitale Erweiterungen des Lernraums. *Medienimpulse*, 61(1), 1–40. <https://doi.org/10.21243/MI-01-23-13>
- Grabensteiner, C., Schönbächler, E., Stadler, D. & Himpsl-Gutermann, K. (2021). Ein hybrider Lernraum entsteht. *Medienimpulse*, 59(4). <https://doi.org/10.21243/MI-04-21-07>
- Grein, M. (2022). Die Zukunft des DAF/DAZ-Unterrichts? Virtuell? *Philologia*, 32(2), 9–20. https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav_filologickych_studii/Philologia/Philologia_2022_2/PHILOLOGIA_2_2022_TLAC-01_9–20.pdf
- Gumm, D. & Hobuß, S. (2021). Hybride Lehre – Eine Taxonomie zur Verständigung. *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 1–38. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2021/124637/pdf/Impact_Free_38.pdf
- Hagemeijer, R. & Dolfing, R. (2022, 25. Januar). *Hybrid Teaching & Learning: A literature Review*. <https://www.uu.nl/sites/default/files/Hybrid%20Teaching%20%26%20Learning%20Review.pdf>
- Hepp, A. & Krotz, F. (2014). Mediatized Worlds – Understanding Everyday Mediatization. In A. Hepp & F. Krotz (Hrsg.), *Mediatized worlds: Culture and society in a media age* (S. 1–15). Palgrave.
- Hetzner, S., Krauß, E., Schmidt, C. & Sesselmann, K. (2023). Potentiale hybrider Lehre im Hochschulkontext: Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden. In L. Mrohs, M. Hess, K. Lindner, J. Schlüter & S. Overhage (Hrsg.), *Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bd. 11. Digitalisierung in der Hochschullehre: Perspektiven und Gestaltungsoptionen* (S. 23–46). University of Bamberg Press.
- Hippel, A. von, Kulmus, C. & Stimm, M. (2022). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2., aktualisierte Auflage). Brill Schöningh.
- Houben, D. (2018). Von Ko-Präsenz zu Ko-Referenz – Das Erbe Erving Goffmans im Zeitalter digitalisierter Interaktion. In M. P. Klemm & R. Staples (Hrsg.), *Medienkulturen im digitalen Zeitalter. Leib und Netz: Sozialität zwischen Verkörperung und Virtualisierung* (S. 3–20). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18863-4>
- Hümmer, C., Egetenmeyer, R., Flecha, R. & Soler-Gallart, M. (2024). Dialogisches Lehren jenseits von Worten: Forschungsergebnisse zu kommunikativen Handlungen in der hybriden Lehre. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 70(2), 68–71.
- Iversen, A.-M. & Stavnskær Pedersen, A. (2017). Co-Creating Knowledge: Students and Teachers Together in a Field of Emergence. In T. Chemi & L. Krogh (Hrsg.), *Creative Education Book Series: Bd. 6. Co-Creation in Higher Education: Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future* (S. 15–30). Sense Publishers.

- Joanpere, M., Egetenmeyer, R., Soler-Gallart, M., Aguilera, A. L. de & Flecha, R. (2023). Dialogic Teaching beyond Words. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(3), 313–324. <https://doi.org/10.17583/remie.12867>
- Kammerl, R. (2018). Mediatisierung relationaler Ordnungen als Bedingung und Bezugspunkt von (Medien)Bildungsprozessen und (medien-)pädagogischer Theoriebildung. In M. Pietraß, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik: Bd. 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven* (S. 95–110). Springer VS.
- Kamsker, S. & Riebenbauer, E. (2022). Digitalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Wirtschaftspädagogik – eine erste Bestandsaufnahme aus Österreich. In K.-H. Gerholz, P. Schlottmann, P. Slepcevic-Zach, M. Stock, Karl-Heinz Gerholz, Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach & Philipp Schlottmann (Hrsg.), *Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Bd. 68. Digital Literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung: Didaktik, Empirie und Innovation* (S. 21–34). wbv Media.
- Kerres, M. (2016). Lernprogramm, Lernraum oder Ökosystem? Metaphern in der Mediendidaktik. In K. Mayrberger, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik: Bd. 13. Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien* (S. 15–28). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kerres, M. (2021). *Didaktik: Lernangebote gestalten*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838557182>
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2013). Bildungsräume – ein Konzept zur Analyse urbaner Spielräume. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit: Band 8. Urbane Spielräume: Bildung und Stadtentwicklung* (S. 25–36). Springer VS.
- Knaus, T., Merz, O. & Junge, T. (2022). Editorial: Lehre in Zeiten von Corona. Und wir lernen weiter ... *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 22. <https://doi.org/10.21240/lbzm/22/01>
- Knoblauch, H. (2016). Über die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit ... In G. B. Christmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Diskursforschung. Zur kommunikativen Konstruktion von Räumen: Theoretische Konzepte und empirische Analysen* (S. 29–54). Springer VS.
- Knoblauch, H. (2017). *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15218-5>
- Knoblauch, H. (2019). Kommunikativer Konstruktivismus und die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20(1). <https://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/view/32966>
- Knoblauch, H. & Löw, M. (2021). Digitale Mediatisierung und Re-Figuration der Gesellschaft. In T. Döbler, C. Pentzold & C. Katzenbach (Hrsg.), *Neue Schriften zur Online-Forschung: Bd. 16. Räume digitaler Kommunikation: Lokalität – Imagination – Virtualisierung* (S. 22–45). Herbert von Halem Verlag.
- Knoblauch, H. & Steets, S. (2022). From the constitution to the communicative construction of space. In *The refiguration of space. Communicative constructions and the refiguration of spaces: Theoretical approaches and empirical studies* (S. 19–35). Routledge, Taylor & Francis Group.

- Kohls, C. (2023). Hybride Lernräume auf dem Campus der Zukunft. *ABI Technik*, 43(1), 2–12. <https://doi.org/10.1515/abitech-2023-0002>
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung: zur Empirie pädagogischer Räume. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33(2), 46–55. <https://doi.org/10.3278/REP1002W046>
- Kraus, K. (2014). Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf Aneignung. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit: Bd. 15. Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 161–174). Springer VS.
- Kraus, K. (2015). Lernorte. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (1. Aufl., S. 135–142). Kohlhammer.
- Kraus, K. (2016). Lokalität des Lernens: Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66, 53–60. <https://doi.org/10.3278/HBV1601W053>
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation* (1. Aufl.). Medien – Kultur – Kommunikation. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krotz, F. (2022). Medienpädagogik und Mediatisierungsforschung. In U. Sander, F. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik: 2. Auflage. Mit 13 Abbildungen und 3 Tabellen* (S. 205–214). Springer VS.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Löw, M. (2005, 3. Juni). *Granada oder die Entdeckung des Arabischen: Eine raumsoziologische Analyse*. Beitrag zum Diskussionskreis/öffentlicher Vortrag zum Themenschwerpunkt „Zeichen der Herrschaft“, Universität Heidelberg. https://www.uni-heidelberg.de/md/zaw/akh/akh_texte/01loew030605.pdf
- Löw, M. & Knoblauch, H. (2021). Raumfiguren, Raumkulturen und die Refiguration von Räumen. In M. Löw, V. Sayman, J. Schwerer & H. Wolf (Hrsg.), *Re-Figuration von Räumen: Bd. 1. Am Ende der Globalisierung: Über die Refiguration von Räumen* (S. 25–57). transcript.
- Magdowski, M. (2023). Warum Hybridlehre bisher nicht (so richtig gut) funktioniert und was wir (noch) ändern müssen. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 3(1), 10–16. <https://doi.org/10.55310/jfhead.28>
- Mai, J., Schlosstein, M. & Da Silva, D. (2023). Akademische Kultur im Wandel: Kompetenzfördernde Online- & Hybridlehre an der Leuphana. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1(1), 68–72. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-6560>
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa.
- Mayrberger, K. (2020). Partizipative Mediendidaktik: Darstellung von Eckpunkten und Vertiefung des Partizipationsraums als konstituierendes Strukturelement. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17, 59–92. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.26.X>
- Morgenstern, U. (2022). Präsenz und Online – so gelingt die hybride Lehre. *Pflegezeitschrift*, 75, 36–39. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6_1

- Nolda, S. (2006). Pädagogische Raumaneignung: zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung; Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(2).
- Pfadenhauer, M. & Grenz, T. (2017). Von Objekten zu Objektivierung: Zum Ort technischer Materialität im Kommunikativen Konstruktivismus. *Soziale Welt*, 68(2/3), 225–242. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2017-2-3-225>
- Phillips, L. & Napan, K. (2016). What's in the 'co'? Tending the tensions in co-creative inquiry in social work education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(6), 827–844. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1162869>
- Pietraß, M. (2018). Die Ermöglichung von Lernen und Bildung im digitalen Raum. Medienpädagogische Perspektiven. In M. Pietraß, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik: Bd. 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven* (S. 11–34). Springer VS.
- Rachbauer, T. & Hanke, U. (2022). Hybride, blended synchronous und Hyflex-Lehre – Chancen, Risiken und Gelingensbedingungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(2), 43–60. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-17-02/03>
- Reinmann, G. (2022). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum post-pandemischen „Teaching as Design“. In R. Egger & S. Witzel (Hrsg.), *Doing Higher Education: o. A. Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 1–16). Springer VS.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch*. 5., vollständig überarbeitete Auflage (5. Auflage, S. 613–658). Beltz.
- Reinmann, G. & Schiefner-Rohs, M. (2023). Linking Locations: Hybridität in der Lehre als didaktisch motivierte digitale Standortverknüpfung. *Impact Free. Hochschuldidaktisches Journal* (53), 1–9. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2023/09/Impact_Free_53-final.pdf
- Reutlinger, C. (2009). Erziehungswissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 93–108). Suhrkamp.
- Rieger-Ladich, M. & Ricken, N. (2009). Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 186–203). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_12
- Röthler, D. (2022). Informelle Begegnung in hybriden Bildungs-Settings. In R. Egger & S. Witzel (Hrsg.), *Doing Higher Education: o. A. Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von digitalen Lernumgebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 39–47). Springer VS.

- Schmidt-Lauff, S.; Breitschwerdt, L.; Egetenmeyer, R.; Hassinger, H.; Hümmer, C.; Miller, M.; Rathmann, M.; Rosemann, T.; Schasse de Araujo, B.; Schiller, J.; Schubert, J. (in diesem Band). Zeit und Raum in digital-hybriden Lehr-Lern-Settings – Gedanken-splitter: Zur Bedeutung von Temporalität und Räumlichkeit im Kontext transformativer Digitalkompetenzen. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.). *Transformative Digitale Kompetenzen – Entwicklungen für Hochschule, Studium und Gesellschaft*. wbv Publikation.
- Schmitz, D. (2023). Kultur hybrider Lerngruppen: Selbstbestimmte Lernende und routinisierte Lehrende? Erfahrungen aus der Perspektive Lehrender und Lernender in kleinen Seminargruppen. In L. Mrohs, M. Hess, K. Lindner, J. Schlüter & S. Overhage (Hrsg.), *Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bd. 11. Digitalisierung in der Hochschul-lehre: Perspektiven und Gestaltungsoptionen* (S. 87–92). University of Bamberg Press.
- Schreiber-Barsch, S. (2017). „die Hoheit über die Räume haben“ – Räumlichkeit professionellen Handelns und Inklusion: Ein Plädoyer für eine Perspektivverschränkung in institutioneller Logiken im System des Lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4).
- Schreier, C., Wiesner, J. & Danne, H. (2023). Hybride Lehr- und Lernwelten bestimmen den Hörsaal der Zukunft. In J. Cai, H. Lackner & Q. Wang (Hrsg.), *Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2021: Deutsch-chinesische Perspektiven und Diskurse* (S. 159–171). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40342-3_13
- Stang, R., Bernhard, C., Kraus, K. & Schreiber-Barsch, S. (2018). Lernräume in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften Series. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 643–658). Springer VS.
- Staudt, E. & Kriegesmann, B. (2002). Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht (nicht so leicht!): Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In E. Staudt, N. Kailer, M. Kottmann, B. Kriegesmann, A. J. Meier, C. Muschik, H. Stephan & A. Ziegler (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung und Innovation: Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung* (edition QUEM: Bd. 14, S. 71–125). Waxmann.
- Stoppe, V. & Knaus, T. (2022). Hybrid-Lehre: Klar! Aber wie? Konzeption und technische Umsetzung interaktiver Hybrid-Lehre am Beispiel eines synchronen Tutoriums. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Vorab-Onlinepublikation*. <https://doi.org/10.21240/lbzm/22/22>
- Thillosen, A. & Kehrer, M. (2023). Hochschulbildung seit Corona – ein (erneutes) Plädoyer für Vernetzung, Zusammenarbeit und Diskurs. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (2. Auflage, S. 55–76). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40163-4_4
- Vincent, M. T. P. & Donald, W. E. (2. März 2024). *Hybrid academic conferences: An opportunity for inclusivity*. University World News.

- Zillien, N. (2009). Die (Wieder-)Entdeckung der Medien. Das Affordanzkonzept in der Mediensoziologie. *Sociologia Internationalis. Internationale Zeitschrift für Soziologie, Kommunikations- und Kulturforschung*, 2, 1–20. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb4/prof/SOZ/AMK/PDF_Dateien/Affordanz.pdf
- Zydney, J. M., McKimmy, P., Lindberg, R. & Schmidt, M. (2019). Here or There Instruction: Lessons Learned in Implementing Innovative Approaches to Blended Synchronous Learning. *TechTrends*, 63(2), 123–132. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0344-z>
- Zydney, J. M., Warner, Z. & Angelone, L. (2020). Learning through experience: Using design based research to redesign protocols for blended synchronous learning environments. *Computers & Education*, 143, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103678>

Autorinnen

Christina Hümmer, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf Didaktik und Digitalisierung in der Hochschule und Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Dr.in Lisa Breitschwerdt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf der Professionalisierung, Digitalisierung und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Hochschule.

Prof. Dr.in Regina Egetenmeyer ist Universitätsprofessorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung, der Professionalisierung und Digitalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie Fragestellungen lebenslangen Lernens.