

Virtuelle statt realer Präsenz: Begriffe und Konzepte für die digitale

Lehre in der Germanistik

Gunhild Berg (Halle-Wittenberg)

Schlagworte: Digitale Lehre; Blended Learning; E-Learning; Hybride Lehre; Fernlehre; Präsenz; Distanzlehre; Didaktik; Interaktivität; Digitalität

Abstract

Angesichts der Neuheit und Vielfalt digitaler Lehr-Lernformate im Sommersemester 2020, dem sog. Corona-Semester, zielt der Beitrag auf einen Überblick über Begriffe, Konzepte und Formate von digitaler Lehre, der sowohl aktuelle Erfahrungen als auch frühere Entwicklungen des *E-Learnings* berücksichtigt und abschließend digitale Gestaltungsoptionen für virtuelle Präsenzphasen empfiehlt.

1 Didaktik digitaler Lehre

Ogleich die Diskussion um Digitalisierungstau, -rück- und -notstand an bundesdeutschen Schulen und Hochschulen und um nötige Investitionsprogramme (wie Digitalpakt Schule oder Hochschule) vor allem technische Aspekte in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt/e, ist digitale Lehre doch nicht auf ihre technischen Bedingungen zu reduzieren. Technik ist bloße Voraussetzung, nicht *ultima ratio* digitaler Lehre.¹ Die bildungspolitischen Kontroversen und ihre Historie können ebenso wenig wie zukünftige Lösungen Gegenstand dieses Beitrags sein, der Digitalisierung als Grundbedingung für eine Teilhabe aller Lernenden am digitalen Lehr-Lernen voraussetzt.

Lehre ist zwar wesentlich von technischen wie räumlichen Voraussetzungen und Werkzeugen mitbestimmt, besteht aber darüber hinaus aus weiteren konstitutiven Elementen. Außer den (digitalen oder analogen) Medien sind Lehrmaterial und -mittel, didaktische Methoden und Praktiken, Lehrlernorganisation und Sequenzplanungen, Sozialformen und Lehrenden-Lernenden-Interaktionen, Prüfungsformen und Leistungsnachweise die entscheidenden Elemente der Unterrichtsgestaltung, die erst zusammen das, was ‚Lehre‘ ist, ausmachen. Dem *Constructive Alignment* (John Biggs) gemäß sollten diese

¹ Vgl. die Kritik am Primat „Pädagogik vor Technik“ von Axel Krommer: Warum der Grundsatz „Pädagogik vor Technik“ bestenfalls trivial ist. Blogpost 16. April 2018. Online verfügbar: <https://axelkrommer.com/2018/04/16/warum-der-grundsatz-paedagogik-vor-technik-bestenfalls-trivial-ist/>

Wirtschaft etwa für Weiterbildungen oder zum Anlernen oder zur Ausbildung neuer Arbeitskräfte eingesetzt. Bald setzte sich allerdings die Einsicht durch, dass CBT/WBT, die dazu konzipiert worden waren, in Einzelarbeit bzw. im Selbststudium individuell durchgearbeitet zu werden, lernwirksamer sind, wenn diese Phasen des Selbstlernens um ‚Präsenzschulungen‘ ergänzt werden. Beim *Blended Learning* wurde die Verlagerung in den *E-Learning*- als einem Selbstlern-Bereich daher (wieder) mit Präsenzlernen kombiniert bzw. ‚gemixt‘.⁵

Mit der Zweiteilung aus Präsenz- und Selbstlern-Phasen orientiert sich dieser ‚Mix‘ prinzipiell wieder an konventionellen Unterrichtsmodellen aus Phasen des Selbstlernens und des gemeinsamen Lernens in Anwesenheit einer Lehrkraft. In diesen bewährten Lehr-Lernformaten wechseln Präsenzphasen, welche der (oft frontalen) Instruktion durch die Lehrperson dienen, mit den selbstständigen Übungsphasen der Schülerinnen, Schüler oder Studierenden ab, in denen die Lernenden den Lernstoff anhand von Anwendungsaufgaben üben und dadurch festigen sollen.

Angesichts dieses gängigen Modells ist der *Flipped Classroom* eine eigene Form *des Blended Learnings*. Der *Flipped* oder *Inverted Classroom* verkehrt die didaktischen Funktionen von Selbstlern- und Präsenzphasen. Die Instruktion durch die Lehrkraft findet nicht in Anwesenheit oder gar im Frontalunterricht vor der Lernendengruppe statt, sondern wird aus der Präsenzphase ausgelagert. Die Lehrkraft stellt den Input vor der gemeinsamen Lerneinheit zur Verfügung, so dass sich die Lernenden vor dem Präsenztermin die Inhalte der Lerneinheit selbsttätig erarbeiten. Dadurch bleibt in der gemeinsamen Präsenzphase mehr Zeit zur Klärung konkreter Verständnisschwierigkeiten oder Probleme, für Übungen und reflektierte Diskussionen. Die gemeinsame Präsenzzeit ist dadurch weniger lehrenden- als vielmehr lernendenorientiert. Anstelle der durch Input und Gesprächsleitung dominierenden Lehrperson steht die Lernaktivität der Teilnehmenden im Vordergrund, die die Lehrperson als Mentor*in stärker begleitet denn anleitet. Ein mittlerweile prominentes Beispiel aus der Hochschule sind die von Christian Spannagel auf einem eigenen *YouTube*-Kanal veröffentlichten Videos seiner Mathematik-Vorlesungen, die die Studierenden vor dem Präsenztermin an der Hochschule durcharbeiten gehalten sind, damit die mit dem Dozenten geteilte Zeit problemlösend und anwendungsorientiert genutzt werden kann.⁶

Aus Sicht der Germanistik und anderer Geisteswissenschaften muss dieses Modell der Hochschullehre insofern wenig ‚flippig‘ erscheinen, als ihre Lehre schon seit Jahrzehnten davon lebt, dass Studierende

⁵ Vgl. John Erpenbeck / Werner Sauter: *Blended Learning im Netz. New Blended Learning im Web 2.0*. Neuwied: Luchterhand 2007.

⁶ Der YouTube-Kanal von Christian Spannagel ist online frei verfügbar: <https://www.youtube.com/user/pharithmetik/featured> Vgl. zum Konzept des *Flipped Classroom* an der Hochschule u.a. Jürgen Handke / Jörn Loviscach / Christian Spannagel: *Vorlesung verkehrt, aber richtig* (2012). URL: <https://www.uni-marburg.de/aktuelles/news/2012b/invertedclassroom> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).

den Lernstoff, seien es Primär- oder Sekundärtexte, im Vorfeld einer Präsenzveranstaltung selbsttätig durcharbeiten, damit in der gemeinsamen Seminarzeit über den Sachstand der Informationen hinaus- und zu den Texten hinführend gefragt, geübt, diskutiert und reflektiert werden kann. Da die Konjunktur des Begriffs *Blended Learning* und der durchaus unterschiedlichen darunter gefassten Lehr-Lernmodelle jedoch mit dem Aufkommen von *E-Learning* einher ging, ist *Blended Learning* in den meisten konzeptionellen Vorstellungen an den (wenigstens anteiligen) Einsatz elektronischer oder digitaler Medien gebunden. In der Breite germanistischer Lehre ist digitale Technik wohl erst im Sommersemester 2020 genutzt worden, um ganze Germanistik-Vorlesungen aufzuzeichnen und Studierenden als audiovisuelles Lehrmittel zur Verfügung zu stellen.

Ähnlich vage ist der seit dem Sommer 2020 dem *Blended Learning* konkurrierende Begriff der Hybrid-Lehre resp. des Hybrid-Unterrichts, der grundsätzlich erst einmal nur die Kombination wenigstens zweier Lehrformate bezeichnet.⁷ Meist versteht man darunter eine Mischung, gegebenenfalls eine Abwechslung von Präsenz- und Nichtpräsenz-Phasen (Distanz-Phasen, Fern-Lehre, Fern-Unterricht), die indes sehr verschieden angelegt sein kann und nicht zwangsläufig mit digitalen Medien unterstützt oder gestaltet sein muss.

So kann Hybrid-Unterricht bedeuten, Unterricht mit nur je halben Lernendengruppen abzuhalten, bei dem eine Gruppenhälfte vor Ort und die andere daheim lernt, indem sie erstens entweder via *Livestream* dem Klassenzimmer virtuell zugeschaltet ist oder indem sie zweitens Hausaufgaben bekommt, die sie selbsttätig und ohne Betreuung durch die Lehrkraft oder Zusammenarbeit mit dem auf dem Campus oder in der Schule präsenten Teil der Gruppe zu erledigen hat. Neben diesen beiden Varianten kann Hybrid-Unterricht in einer dritten Variante eine Konzeption ähnlich dem *Blended Learning* meinen, die eine Lernendengruppe nicht in An- und Abwesende teilt, sondern die für eine Lernendengruppe generell selbstständige asynchrone Lernphasen mit synchronen gemeinsamen Übungs-, Diskussions- und Reflexionsphasen kombiniert.

3 Eine Frage der Präsenz

Die Ähnlichkeiten der verschiedenen Modelle werden auf der Makroebene der Lerngestaltung beim Punkt der ‚Präsenz‘ besonders deutlich. Ob individuell und aus der Distanz oder ob in einer Gruppe in

⁷ Vgl. Michael Kerres/ Thomas Jechle: Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 17 (1999), S. 21-39; und Tim Kantereit (Hg.): Hybrid-Unterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen. Visual Ink Publishing 2020. UR: <https://visual-books.com/hybrid-unterricht-101/> (Zugriffsdatum: 21.11.2020).

Interaktion mit einer den Unterricht begleitenden Person gelernt werde, unterscheidet Meyer in seinem Schema auf der Makroebene in Form von „gemeinsamem Unterricht“ und „Freiarbeit“.⁸ Dieser Unterscheidung ähnlich laufen die vorgestellten Konzepte von *Blended* und *Hybrid Learning* auf eine Trennung von gemeinsamer Präsenz- und individueller, zeit- und ortsunabhängiger Distanz-Lehre hinaus. Diese Unterscheidung ist insofern fundamental, als die Beispiele zeigen, dass sie auf analoge und digitale ebenso wie auf analog-digitale (hybride) Lehr-Lernformate zutreffen kann.

Während Distanz-Phasen bislang fast ausschließlich dem Selbstlernen bzw. dem Selbststudium dienen, erlaubt digitale Lehre nun im Unterschied dazu, Distanz- auch zu Präsenzphasen zu machen, indem Phasen räumlicher Distanz zum zeitgleich gemeinsamen Lernen in virtueller Präsenz umgewidmet werden können. Trotz der möglichen räumlichen Distanzierung erzwingt digitale Distanz nicht ein ausschließlich individuelles Lernen, das auf den erhellenden gemeinsamen Moment im reflexionsorientierten Gespräch geschaffener Erkenntnis verzichten müsste.

Dass indes Präsenz zumeist als eine „körperliche Präsenz und mehr nicht“ angesehen werde, kritisieren Marko Demantowsky und Gerhard Lauer an den Klagen über den pandemiebedingten Verzicht auf Präsenzlehre. Präsenz werde oft reduziert auf „die Begegnung von Lehrkörper und Lernkörper“.⁹ Sie schlagen stattdessen vor, Präsenzphasen weniger räumlich als vielmehr zeitlich zu bestimmen.¹⁰ Präsenz hängt demnach nicht allein von der Dimension des Raumes, der physischen Anwesenheit in einer Face-to-Face-Kommunikation ab, sondern gleichermaßen von der Dimension der Zeit als der terminlichen Synchronisierung von Kommunikation. Der lateinischen Etymologie gemäß charakterisieren Demantowsky und Lauer ‚Präsenz‘ als eher zeitliche denn körperlich-räumliche Gegenwart und fordern ‚Präsenz‘ in der universitären Lehrveranstaltung damit als eine primär „intellektuelle Gegenwart“ ein.¹¹

Vom Konzept der intellektuell aufmerksamen Anwesenheit von Dozierenden und Studierenden ausgehend ist es treffender, zwischen *synchronen und asynchronen Lehr-Lernsequenzen* zu unterscheiden. Diese Unterscheidung erlaubt einen systematischen Zugriff auf die vielfältigen Lehr-Lernformate, die im Sommersemester 2020 entworfen und praktiziert wurden. Sie lassen sich in ein breites Spektrum von synchroner und asynchroner Lehre einordnen.

An dessen einem Ende befindet sich die *synchrone digitale Lehre*, die Lehrveranstaltungen mit wöchentlichen Webseminaren in Form von Videokonferenzen mit Dozierenden und Studierenden abhält

⁸ Vgl. Meyer 2018, Abb. 2.5, S. 45.

⁹ Vgl. Marko Demantowsky / Gerhard Lauer: Präsenz der Lehre zwischen Prä- und Postcoronazän (1). In: Philosophischer Fakultätentag Blog, 1.Mai 2020, [S. 20]. URL: <https://www.phft.de/praesenz-der-lehre-zwischen-prae-und-postcoronazaen-ein-essay-1/> (Zugriffsdatum: 28.08.2020)

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Vgl. ebd. [S. 32].

und also konventionelle Präsenzformate in einen virtuellen Raum transferiert. Am anderen Ende siedelt die *asynchrone digitale Lehre* mit Formaten, die Lehrmaterialien, Übungen und Aufgabenstellungen ausschließlich elektronisch und zeitlich versetzt ausgibt und Ergebnisse ebenfalls auf elektronischem Weg (per E-Mail oder Learning Management System) einholt, ggf. kommentiert und bewertet. Zwischen diesen beiden Seiten ist der Großteil der Lehrveranstaltungen zu verorten: *hybride Lehr-Lernformate mit wechselnden Anteilen an synchroner und asynchroner Lehre*, die nach Eröffnungs- und Einführungsterminen längere individuelle Erarbeitungsphasen mit optional folgenden Sprechstunden- oder Feedback-Termin/en (via Videokonferenzen), fristgebundene Arbeitsabgaben und Feedback vorsehen.



Abb. 2: Spektrum der Formatvielfalt der Online-Lehre im Sommersemester 2020

4 Alles digital, oder was?

Inwieweit die online (synchron und/oder asynchron) abgehaltene Lehre überhaupt als eine ‚digitale Lehre‘ anzusehen sei oder nicht, darüber lässt sich streiten – in Abhängigkeit von der zugrunde gelegten Definition dessen, was digitale Lehre denn sei. Der Versuch einer solchen Definition kann im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden. Es sollen zwei Hinweise genügen.

Zum einen sei hier verwiesen auf Ruben R. Puenteduras SAMR-Modell, das eine Stufenleiter des Digitalisierungsgrades von Lehre bzw. Unterricht aufzeigt, die von der bloßen „Ersetzung“ analoger durch digitale Lehr-Lernmaterialien, über die „Erweiterung“ und „Änderung“ von Lehr-Lernmitteln und Aufgaben bis hin zur gänzlichen „Neubelegung“ bzw. Neubestimmung von Lehr-Lernszenarien, die nur aufgrund digitaler Arbeits- und Lehr-Lernoptionen möglich sind, reicht. Das Modell artikuliert die

grundlegende Idee, dass eine digitale Kultur nicht nur die Werkzeuge des Arbeitens und Lernens, sondern auch die ‚Kulturtechnik‘ des Lernens selbst verändere. Digitale Medien und Lehr-Lernmittel bestimmen die mit ihnen möglichen didaktischen Methoden und Praktiken.

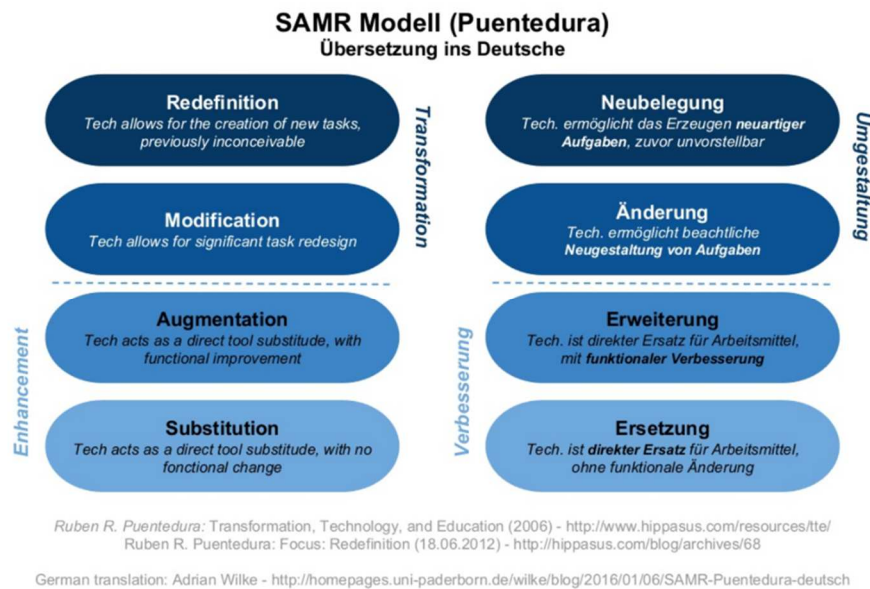


Abb. 3: Adrian Wilke: Das SAMR Modell von Puentedura. 06.01.2016. URL: <https://www.slideshare.net/adrianwilke/samr-modell-puentedura-ubersetzung-ins-deutsche>

Löst man das SAMR-Modell von der mit ihm verhandelten Stufenleiter und versteht man es weder pejorativ noch normativ, dann ist es sehr wohl zur Beschreibung der vielfältigen Gestaltungsoptionen digitaler Lehre auf den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen geeignet. Auf der Grundlage des SAMR-Modells kann auch eine Lehre, die nur PC, pdf und E-Mail nutzt, sich des Attributs ‚digital‘ nicht verwehren.

Der zweite Hinweis will an eine in der Germanistik wohlbekannte Debatte, die sich auf diese Zusammenhänge übertragen lässt, erinnern: an die Debatte zur Definition und Differenzierung dessen, was ‚digitale Literatur‘ sei. Kontrovers verhandelt wurde die Weite eines ‚digitalen‘ Literaturbegriffs, der das Spektrum von ‚digital konzipierter/produzierter‘ über ‚digitalisierte/digital reproduzierte‘ Literatur bis hin zur digital konstituierten Internet-Literatur eröffnete.¹² Auch in dieser Debatte fanden sich Verächter einer ‚nur‘ digitalisierten und Verfechter einer ‚echt‘ digitalen Literatur. Diese Kontroverse samt ihrer Stufenleitern lässt sich in der Diskussion um die Konzepte digitaler Lehre wiederfinden, die von der Diskreditierung digital unterstützter Lehre bis zu einer ‚reinen‘ digitalen Lehre als einer Lehrlern-

¹² Vgl. programmatisch Heinz Ludwig Arnold (Hg.): Digitale Literatur. (Text und Kritik 152) München: edition text+kritik 2001. Vgl. des Weiteren u.a. Heiko Zimmermann: Autorschaft und digitale Literatur. Geschichte, Medienpraxis und Theoriebildung. Trier: WVT 2015.

Kultur unter den Bedingungen der Digitalität reicht. Die festzustellende Breite digitaler Lehr-Lernformate umfasst *de facto* aber didaktisch verschieden stark ‚durchdigitalisierte‘ Formate digitaler Lehre. Analog zur Weite eines ‚digitalen‘ Literaturbegriffs kann zur Verständigung über die gegenwärtig in der Germanistik praktizierten digitalen Lehr-Formate ein ähnlich weiter Begriff helfen, der die Formatvielfalt und die verschieden, oft individuell variierten Formen digital unterstützter Lehre (Lehre mit digitalen Werkzeugen) und digitalisierter Lehre (Übertragungen analoger in digitale Lehr-Lernformate) ebenso wie Lehr-Lernsettings unter den Bedingungen und Möglichkeiten einer Kultur der Digitalität umfasst.

5 Best Practice: Interaktivierung in synchronen Webseminaren

Die Übertragbarkeit hochschuldidaktischer Handlungsrountinen in ein digitales Format der virtuellen Präsenz soll ermuntern und ermutigen. Denn festzuhalten bleibt, dass allein der Transfer ins Digitale nicht verunmöglicht, dass germanistische Online-Seminare (unter hier vorausgesetzten technischen Gelingensbedingungen) methodisch-didaktisch durchaus konventionell abgehalten werden können – mit ähnlich hoher oder niedriger Lernwirksamkeit wie im herkömmlichen hochschulischen Seminar.

Im synchronen Format, unabhängig davon, ob es sich um Offline- oder Online-Lehre handelt, empfiehlt es sich, Lernende (inter)aktiv zu involvieren und Kollaboration zu initiieren.¹³ Digitale Hilfsmittel, die sich zur Förderung von Interaktivität in meinen synchronen Webseminaren bewährt haben, fasse ich abschließend zusammen. Ich ordne sie im Folgenden nicht aus didaktischen Präferenzen heraus, sondern aus Gründen der Wiedererkennbarkeit den konventionalisierten Phasen eines germanistischen Seminars zu:

Einstiege:

- zu Lektürekontrollen und Wissensstandsabfragen:
 - Quiz-Tools für Tests
 - Audience-Response-Systeme für quantitative Befragungen
- zum Diskussionseinstieg, zum Sammeln von Leseindrücken und ersten Aspekten der Textanalyse:
 - ARS- und Feedback-Systeme (für qualitative Umfragen z.B. mit Wortwolken, Skalierungen)
- zur Ideensammlung/Brainstorming und (schriftlichen) Diskussion:
 - kollaborative Schreibtools (Etherpads)

Präsentationen (Input und Auswertung):

¹³ Zur Relevanz kollaborativer Lehr-Lernformen in virtuellen Lehr-Lernszenarien vgl. Matthias Ballod: Informationsökonomie / Informationsdidaktik. Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung. Bielefeld: wbv 2007, S. 387-392.

- für Präsentationen von (studentischem) Input, Folien oder Videos:
 - Präsentation im Plenum per Bildschirmfreigabe oder
 - externe, aber zeitgleiche Rezeption in Breakout-Rooms
 - mit anschließendem Gespräch im Plenum

Textanalyse und -erarbeitungen:

- zur Textarbeit:
 - (kollaborative) Annotationstools
- für Gruppenarbeiten zu einzelnen Frage- und Aufgabenstellungen am Text:
 - kollaborative Schreibtools (Etherpads)
- für Gruppenarbeiten mit komplexeren Aufgabenstellungen:
 - Breakout-Rooms mit gemeinsamer Schreibfläche zur Dokumentation (Etherpads, Padlet, digitale Whiteboards u.ä.)

Diskussion:

- schriftliche Diskussion
 - kollaborative Schreibtools (Etherpads, Chats)
- für Plenumsdiskussionen in den Webseminaren:
 - bei schleppender Diskussionsbereitschaft: Etherpads zum Brainstorming und gemeinsamen Vorbereiten von Diskussionsbeiträgen oder agonalen Diskussionen
 - bei ausbleibender Diskussionsbereitschaft: (für alle Teilnehmenden eingeblendete) Zufallsgeneratoren, die Teilnehmende direkt adressieren

Auswertung:

Die Studierenden bekamen zwischen den Sitzungen Aufgaben, u.a. theoretische Ausarbeitungen oder praxisorientierte Projekte. Um diese Aufgaben in der nächstfolgenden Sitzung auszuwerten, wählte ich zwei Formate:

- zur kurzen Vorstellung studentischer Projektideen:
 - Pitches (mit Jingles unterlegte digitale Stoppuhr)
- zur Auswertung studentischer Aufgaben:
 - Quizze aus von den Teilnehmenden selbst erstellten Fragen – Wissenstests und Gesprächsanlässe auf Peer-Ebene (Erläuterung: zur Erarbeitung theoretischer Grundlagen-texte ließ ich die Studierenden Wikis bzw. ILIAS-Lernmodule anfertigen; jede/r Student/in hatte einen Text strukturiert zu erarbeiten und erhielt die zusätzlich Aufgabe, drei Fragen (Single Choice oder Multiple Choice) zu den Hauptinformationen ihres Textes zu entwerfen und als ILIAS-Test in das Lernmodul einzufügen. – Für das nachfolgende Webseminar wurden die Auswertungsgespräche vorbereitet, indem alle zu den Texten erstellten Fragen in ein Kahoot-Quiz kopiert und in der Sitzung modulabschnittsweise von den Studierenden nach und nach ‚gequizzt‘ wurden. Die Anzahl der richtigen und falschen Beantwortungen zeigte nicht nur an, wer zum Schluss mit welchem Wissensvorsprung vor den anderen Teilnehmenden gewann, vielmehr boten die Quizze vor allem auch Gesprächs- und Diskussionsanlässe zwischen fragenstellenden und antwortenden Studierenden, wobei die Fragen gezielt zu den wichtigsten theoretischen Aspekten und ihren Schwierigkeiten hinführten.

Die meisten dieser mit digitalen Tools und Apps umgesetzten Lehrlern-Elemente lassen sich gleichermaßen auch in künftiger Offline- wie Online-Lehre einsetzen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Digitale Literatur. (Text und Kritik 152). München: edition text+kritik 2001.
- Ballod, Matthias: Informationsökonomie / Informationsdidaktik. Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung. Bielefeld: wbv 2007.
- Bauer, Reinhard / Hafer, Jörg / Hofhues, Sandra et al. (Hg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven. (Medien in der Wissenschaft 76). Münster: Waxmann 2020. Open Access: waxmann.com/buch4109.
- Biggs, John: Enhancing teaching through constructive alignment, in: Higher Education 32 (1996), S. 347–364.
- Demantowsky, Marko / Lauer, Gerhard: Präsenz der Lehre zwischen Prä- und Postcoronazän (1). In: Philosophischer Fakultätentag Blog, 1. Mai 2020. URL: <https://www.phft.de/presenz-der-lehre-zwischen-prae-und-postcoronazaen-ein-essay-1/> (Zugriffsdatum: 28.08.2020)
- Erpenbeck, John / Sauter, Werner: Blended Learning im Netz: New Blended Learning im Web 2.0. Neuwied: Luchterhand 2007.
- Handke, Jürgen / Loviscach, Jörn / Spannagel, Christian: Vorlesung verkehrt, aber richtig (2012). URL: <https://www.uni-marburg.de/aktuelles/news/2012b/invertedclassroom> (Zugriffsdatum: 30.11.2020).
- Kantereit, Tim (Hg.): Hybrid-Unterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen. Visual Ink Publishing 2020. URL: <https://visual-books.com/hybrid-unterricht-101/> (Zugriffsdatum: 21.11.2020).
- Kerres, Michael / Jechle, Thomas: Hybride Lernarrangements. Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur 17 (1999), S. 21-39
- Krommer, Axel: Warum der Grundsatz „Pädagogik vor Technik“ bestenfalls trivial ist. Blogpost 16. April 2018. URL: <https://axelkrommer.com/2018/04/16/warum-der-grundsatz-paedagogik-vor-technik-bestenfalls-trivial-ist/> (Zugriffsdatum: 01.12.2020)
- Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen 2018.
- Zimmermann, Heiko: Autorschaft und digitale Literatur. Geschichte, Medienpraxis und Theoriebildung. Trier: WVT 2015.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Grundformen des Unterrichts. © Hilbert Meyer: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 9. Aufl. Berlin: Cornelsen 2018, Abb. 2.5, S. 45.
- Abb. 2: Spektrum der Formatvielfalt der Online-Lehre im Sommersemester 2020 © Gunhild Berg, 2020.
- Abb. 3: Das SAMR Modell von Puentedura. © Adrian Wilke: Das SAMR Modell von Puentedura. 06.01.2016. URL: <https://www.slideshare.net/adrianwilke/samr-modell-puentedura-ubersetzung-ins-deutsche> (Zugriffsdatum: 30.11.2020)