

Interaktive Gruppenarbeit, Live-Feedback und Dialog als Motivatoren in der Krise? Reflexion der Digitalisierung eines sozialwissenschaftlichen Methodenseminars

Thomas Rakebrand¹

Creative Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.11

Abstract

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Präsenzlehre auf Online-Formate aufgrund der Covid-19-Pandemie reflektiert der vorliegende Beitrag die digitale Transformation einer Lehrveranstaltung, in deren Mittelpunkt das Forschende Lernen steht. Beschrieben werden didaktische Herausforderungen angesichts einer pandemischen Situation sowie Erkenntnisse und Rückmeldungen der Studierenden. Insbesondere der interaktive Charakter von Gruppenarbeit, live stattfindende Feedbackprozesse sowie eine grundlegend dialogische Konzeption werden als motivierende Merkmale für Online-Lehre herausgestellt.

Keywords

digitale Transformation; synchrone und asynchrone Lehre; interaktive Gruppenarbeit; Forschendes Lernen

- 1 Thomas Rakebrand, M. A.
Wiss. Mitarbeiter, Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft,
Universität Leipzig
thomas.rakebrand@uni-leipzig.de

1 Ausgangslage

In der pandemischen Situation durch Covid-19 im Jahr 2020 erfuhr Lehre an deutschen Hochschulen nicht bloß bei hochschuldidaktisch engagierten Lehrenden eine enorme Aufmerksamkeit. Plötzlich waren online-basierte Lehr-Lern-Konzepte durchweg gefragt, da im Sommersemester Präsenzveranstaltungen nur in Ausnahmefällen erlaubt waren. Während eher instruktive Lehrformate wie Vorlesungen vergleichsweise simpel aufgezeichnet oder gestreamt werden konnten, bedurften eher interaktive Formate wie Seminare eines größeren Aufwands bei der Transformation ins Digitale.

Zu Beginn der ersten Welle im Frühjahr 2020 stand nicht fest, dass letztlich das gesamte Semester in einem digitalen Setting stattfinden würde. An der Universität Leipzig stellten sich die Dozierenden zunächst auf einen digitalen April ein mit der Option, ab Mai zumindest mit kleineren Gruppen in Präsenz arbeiten zu können. Später fiel die Entscheidung, die Lehre im gesamten Semester digital anzubieten.

Das hier beschriebene Seminar behandelte qualitative empirische Forschung im Rahmen der Methoden-ausbildung und folgte dem Ansatz des Forschenden Lernens (vgl. u. a. Huber 2009, 10; Decker & Mucha 2018, 146; Niederberger & Kahlert 2018, 535). Grundlegend ging es darum, eigene Lernprozesse selbstständig zu gestalten und zu reflektieren. Die Studierenden arbeiteten über mehrere Wochen hinweg kollaborativ in Gruppen zusammen und konzipierten

ein eigenes empirisches Forschungsprojekt. Dabei reflektierten sie einen idealtypischen Forschungsprozess, indem sie eigene Fragestellungen formulierten, selbstständig ein ihrem Forschungsgegenstand angemessenes Erhebungssetting entwarfen und schließlich einen Pretest sowie eine erste Datenaufbereitung vornahm. Ich hatte das Seminar ursprünglich als Präsenzveranstaltung konzipiert, die ich aufgrund der pandemiebedingten Unwägbarkeiten nachträglich als Online-Format umgestalten musste.

Im Fokus meines didaktischen Handelns standen die Dynamiken in und Leistungen von Kleingruppen im Seminarkontext, was u. a. von Riewerts et al. (2018, 398 f.) als Herausforderung des Ansatzes Forschenden Lernens herausgestellt wird. Nach Decker & Mucha (2018, 146) ermöglicht Forschendes Lernen, „dass Studierende, die mit unterschiedlichen Voraussetzungen starten, ganz individuelle Lernprozesse durchlaufen und verschiedenartige Artefakte hervorbringen“. Dabei sind die heterogenen Bildungsbiografien der Lernenden und somit individuelle Bedarfe gegenseitiger Unterstützung zu beachten (vgl. ebd., 147). Wie sich im digitalen Format deutlich zeigte, fühlten sich die Studierenden durch die selbstständigen und interaktiven Gruppenarbeiten motiviert, am Seminargeschehen aktiv teilzuhaben. Dies stand zum Teil im deutlichen Gegensatz zu einer gewissen „Müdigkeit“ angesichts ihres durchweg digitalisierten Curriculums im Semester (s. Abschnitt 4).

2 Rahmenbedingungen

2.1 Kontext

Neben meinem Seminar „Qualitative Erhebung“ im 2. Fachsemester des B.A. Kommunikations- und Medienwissenschaft an der Universität Leipzig belegten die Studierenden parallel das Projektseminar „Quantitative Erhebung“. Das Modul wurde erstmalig nach einer Reformierung des Studiengangs angeboten. Die Studierenden brachten Grundwissen zum Thema empirische Forschung aus dem 1. Fachsemester mit. Mein Seminar umfasste 2 SWS. Darin inbegriffen waren die aktive Teilnahme an den Seminarsitzungen inklusive der Beteiligung an Übungen und Diskussionen. Hinzu kamen Textlektüre und Erarbeitungsphasen im Selbststudium inklusive Datenerhebung im Feld mit anschließender Aufbereitung.

Als Prüfungsleistung war ein Portfolio vorgesehen, das sich aus einer Teilleistung meines Seminars sowie einer weiteren Teilleistung des Projektseminars zusammensetzte. Meine vorgegebene Teilleistung bestand aus einer Kurzdokumentation zur Entwicklung des empirischen Erhebungsinstruments, einem Test des Instruments sowie einer Transkription von Teilen des Interviewmaterials durch jede:n Studierende:n.

2.2 Lernziele

Folgende Lernziele sollten im Seminar erreicht werden (vgl. zu den Zielen Forschenden Lernens auch Niederberger & Kahlert 2018, 535):

- Die Studierenden kennen qualitative empirische Erhebungsmethoden und verstehen den Zusammenhang zwischen Problemhorizont, Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage sowie Entwicklung eines Methodendesigns.
- Sie können selbst eine aus dem Problemhorizont beziehungsweise Erkenntnisinteresse abgeleitete Forschungsfrage formulieren und präzisieren, ein Kategoriensystem entwickeln und daraus ein Forschungsinstrument konzipieren.
- Sie sind in der Lage, ein eigenes studentisches qualitatives Forschungsprojekt durchzuführen und damit ihre Kenntnisse im Feld anzuwenden.
- Sie sind fähig, auftretende Probleme zu erkennen und zu lösen und ihr Konzept kritisch zu reflektieren, vor allem im Hinblick auf Qualitätskriterien qualitativer empirischer Forschung.

Zudem sollten folgende soziale Kompetenzen gefördert werden:

- Die Studierenden verstehen und reflektieren die Bedeutung der Gruppenarbeit für qualitative empirische Forschung.

- Sie sind fähig, selbstbestimmt einer Forschungsgruppe beizutreten und ihre persönlichen Interessen zu artikulieren und einzubringen.
- Sie sind in der Lage, kollaborativ in Gruppen zusammenzuarbeiten und sich selbst aktiv zu managen (kollektive Entscheidungsfindung, Einteilung von Rollen und Aufgaben, Zeitmanagement, interne und externe Feedbackschleifen).
- Sie können auftretende Konflikte erkennen, bewerten und Kompromisse aushandeln.

Grundsätzlich erreichten alle Teilnehmenden die ersten vier Lernziele. Die Überprüfung dessen erfolgte vor allem durch regelmäßige Präsentationen der Gruppenarbeitsstände, auf die ich sowie die Gruppen untereinander Feedback gaben. Nach Niederberger und Kahlert (2018, 534 f.) kann dies eine realistische Selbsteinschätzung der Lernenden fördern. Die kritische Reflexion der eigenen Konzepte war Bestandteil der abschließenden Projektberichte. Wichtig war hierbei die Prämisse „Scheitern macht schlau!“. Ich teilte den Lernenden wiederholt mit, dass ihr Forschungsprozess am Ende nicht gelingen müsse. Relevant sei hingegen, die Bedingungen des Ge- oder Misslingens zu reflektieren (vgl. zum Scheitern als Prinzip im Forschenden Lernen auch Decker & Mucher 2018, 144–147). Es oblag der Eigenverantwortung der Studierenden, die Aspekte sozialer Kompetenzen zu überprüfen. Dazu erhielten sie eine Vorlage zum Selbstmanagement und zur Selbstevaluation. Rückmeldungen zur Gruppenarbeit fielen überwiegend positiv aus,

gleichwohl hatte sich eine Gruppe aufgrund interner Konflikte einvernehmlich selbst aufgeteilt.

3 Didaktische Herausforderungen und erste Lösungsansätze

Alle Lehrveranstaltungen unseres Instituts standen vor der Herausforderung, tradierte Lehr- und Lernformen ins digitale Setting zu transformieren. Mein Methodenseminar erforderte das selbstständige Erarbeiten eigener Forschungsprojekte in Kleingruppen. Dieses stark anwendungsorientierte Prinzip sollte auch unter Pandemie-Bedingungen beibehalten werden. Da ich zunächst nur die ersten vier Sitzungen als digitale Variante konzipiert hatte, musste die weitere digitale Transformation des Seminarkonzepts ad hoc im Laufe des Semesters erfolgen. Dies stellte sich im Nachhinein als glücklicher Umstand heraus, da die Studierenden zwischenzeitlich selbst Wünsche bzgl. der Gestaltung äußerten. Diese griff ich im weiteren Verlauf auf (s. Abschnitt 4).

Mit 27 Teilnehmenden war die Veranstaltung so gefüllt, dass ich in meiner ursprünglichen digitalen Konzeption Live-Konferenzen kategorisch ausgeschlossen hatte und stattdessen ausschließlich asynchrone Online-Lehre durchführen wollte. Dahinter stand zum einen der Gedanke der Barrierefreiheit, da einige Studierende in der Pandemie auf alternative Nebenjobs angewiesen waren und somit gegebenenfalls nicht synchron hätten teilnehmen können. Zum anderen

galten viele Videokonferenztools zu Beginn des Semesters noch als technisch instabil. *Zoom* – als damals stabilste Plattform – hatte ich mich aus Datenschutzgründen verwehrt.

Ich setzte stattdessen auf unsere Online-Lernplattform *Moodle* als datenschutzrechtlich zulässigen „virtuellen Seminarraum“ und die darin integrierten Tools. Durch eine konsistente Struktur des Kurses sollten die Studierenden möglichst den Überblick über alle Aufgaben behalten. Je Sitzung gab es

- *erstens* fast immer Vorbereitungsaufgaben,
- *zweitens* Erarbeitungsaufgaben und
- *drittens* Nachbereitungsaufgaben.

Ich stellte alle Informationen eine Woche vor den Sitzungsterminen online, um den Studierenden zeitliche Flexibilität für die Bearbeitung aller Aufgaben zu ermöglichen. Für die Erarbeitungsphasen stellte ich PDF-Präsentationen zu Verfügung, die etwas ausführlicher waren als in meiner herkömmlichen Präsenzlehre. Diese ergänzte ich oft mit begleitenden Audiokommentaren. Für die Nachbereitung legte ich Fachtexte ab und formulierte dazu konkrete Leseaufgaben. Weitere Aufgaben (u. a. Abstimmungen, Überlegungen in Etherpads oder Mindmaps sowie Diskussionen in Foren) sollten kollaborativ bearbeitet werden. Dafür teilte ich in den ersten vier Sitzungen Gruppen ein, die von Woche zu Woche gemischt wurden, um ein breites gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen.

Ab der fünften Sitzung hatten sich schließlich feste Kleingruppen gebildet, um an ihren Forschungskonzepten zu arbeiten. Ich überließ es den Studierenden, sich autark zu organisieren. Dafür stand je Gruppe ein Forum im *Moodle*-Kurs zu Verfügung. Um sich virtuell zu treffen und zu kommunizieren, nutzten sie gleichwohl selbstgewählte Tools außerhalb der Plattform.

Bis zu diesem Zeitpunkt waren noch einige konzeptionelle Fragen ungeklärt, wie es mit dem digitalen Setting in den übrigen Seminarsitzungen weitergehen sollte: Wie sollten die Studierenden ihre Arbeitsstände im Plenum präsentieren? In welcher Form sollten sie Feedback erhalten? Wie sollten sie ihre Forschungsinstrumente testen?

4 Erkenntnisse und Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts

Im Positiven überraschte mich, dass ich mein Lehr-Lern-Konzept relativ „verlustarm“ (an Zielen, Inhalten und Methoden) zu einem reinen *Moodle*-Kurs umstrukturieren konnte. Für Einzelarbeiten eröffnete die asynchrone Form im Vergleich zur Präsenzlehre meines Erachtens eine weitaus intensivere Beschäftigung mit bestimmten, nun dauerhaft online verfügbaren Aspekten. In negativer Hinsicht überraschend war, dass vor allem interaktive Aspekte schwierig umsetzbar waren. So war eine Kernerkenntnis, dass Diskussionsforen für die kommunikative Auseinandersetzung der Studierenden nicht geeignet waren. Ein eingerichtetes

„Frage-und-Antwort-Forum“ für Probleme, Fragen und Feedback wurde nicht genutzt. Ich bekam das Gefühl, die Teilnehmenden nach den ersten vier Sitzungen allmählich zu „verlieren“. Ohne Kommunikation zwischen uns war völlig nebulös, wie sie sich bislang im Online-Seminar zurechtfinden.

Entgegen meiner anfänglichen Skepsis gegenüber synchronen Lehr-Lern-Formaten entschied ich mich daher spontan für eine Live-Chat-Konferenz in der fünften Sitzung, um ein vorgezogenes Zwischenfeedback einzuholen. Dafür nutzte ich ein Etherpad mit integrierter Chatfunktion und war begeistert, wie stark sich viele der Studierenden plötzlich einbrachten.

Meine Feedback-Fragen zielten ab auf die Aspekte „live versus asynchron“, Stoffmenge, Motivation und konzeptionelle Vorschläge. Die Studierenden schlugen mir im Chat u. a. vor, dass wir die künftigen Gruppenpräsentationen asynchron gestalten sollten mit einem ebenfalls asynchronen Online-Feedback durch das Plenum. Zusätzlich wünschten sie sich regelmäßige Live-Sprechstunden (20 Minuten je Gruppe) in einer Videokonferenz. Ich stellte die Vorschläge im Anschluss der Sitzung zur Abstimmung in den *Moodle*-Kurs, da nicht alle Studierenden anwesend gewesen waren.

In Folge des einstimmigen Ergebnisses veränderte ich den Seminarablauf. Die Gruppen sollten künftig alle zwei Wochen ihren Arbeitsstand in einem Forum zu Verfügung stellen. Das Plenum hatte dann eine Woche Zeit für ein Peerfeedback. Zudem sollten alle zwei Wochen Live-Sprechstunden mit *Big Blue Button*

stattfinden, das inzwischen als datenschutzrechtlich konformes Online-Konferenz-Tool in die Lernplattform integriert worden war und zumindest für kleine Gruppen stabil lief.

Im Anschluss an die Livesitzung fand eine unkomplizierte und schnelle Gruppen- und Themenfindung statt, was ich so nicht erwartet hätte. Im Nachhinein schätze ich, dass dies vor allem an drei Aspekten lag:

- *Erstens* kannten sich viele Studierende aus ihrem ersten Fachsemester und hatten bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit.
- *Zweitens* gab es in den ersten Sitzungen des Seminars Möglichkeiten der Kollaboration, um sich kennenzulernen.
- *Drittens* hatten die Studierenden vorab Gelegenheit, um Methoden- und Themenpräferenzen auszubilden.

In einem weiteren Zwischenfeedback (im „Frage- und Antwort-Forum“) sowie im Abschlussfeedback in der letzten Sitzung (per Videokonferenz) wurde durchweg bestätigt, wie überwiegend reibungslos die Gruppenarbeiten abliefen. Diese wurden zudem als intrinsisch motivierend beschrieben. Niederberger und Kahlert (2018, 535) zufolge nimmt die Motivation Studierender zu, wenn sie in die aktive Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden und selbst Entscheidungen treffen können. Von Vorteil sei eine freie Gruppenwahl, was im Seminar ermöglicht wurde. Im Fall meiner Veranstaltung liegt zudem die Vermutung

nahe, dass die Studierenden die Interaktionen untereinander als willkommenen Ausbruch aus ihrer wahrgenommenen sozialen Isolation aufgrund der Pandemie empfanden. Sie organisierten sich autark, vor allem per Videokonferenzen und Instant Messenger-Chats.

Kritisch wurde angemerkt, dass die formative Peerfeedbackphase zwar hilfreich war, jedoch weder zu einer breiten noch zu einer tiefen Beteiligung führte. Hierzu hatte ich für jede Gruppe ein Online-Forum eingerichtet, damit die jeweiligen Arbeitsstände online gestellt und gegenseitig kommentiert werden konnten. Es bestätigte sich, dass Foren zur Kommunikation nicht uneingeschränkt geeignet sind, da keine spontanen Rückfragen zum besseren Verständnis gestellt werden können. Zudem kristallisierte sich heraus, dass asynchrones Feedback sehr viel zeitaufwändiger ist als Livefeedback. Für Rückmeldungen zum Arbeitsstand anderer Gruppen empfahlen die Studierenden deshalb, künftig einen Videokonferenzraum einzurichten.

Das Seminar wurde abermals im Sommersemester 2021 angeboten und erneut digital umgesetzt. Für die Aktualisierung des Konzepts bot sich an, beide formativen Peerfeedback-Varianten – also die synchrone und asynchrone Form – miteinander zu kombinieren, da sie jeweils Vorteile boten. Es fanden deutlich mehr Sitzungen live per Videokonferenz inklusive Breakout-Räumen statt, vor allem, wenn es um Kollaborationen und Kommunikation ging. Wo es sinnvoll war, wurden bestimmte Aufgaben aber weiterhin mit asynchronen Tools bei *Moodle* umgesetzt (etwa Gruppenbildung

via Etherpad, Textarbeit, Abstimmungen und anonymes Feedback).

5 Fazit und Ausblick

Digitale Lehre wird uns vermutlich noch weit über die ersten digitalen Semester in 2020 und 2021 hinaus begleiten. Die Exploration digitaler oder hybrider Lehr-Lern-Arrangements entwickelt sich damit mehr und mehr zu einer Routine. Überraschend war für mich die Erkenntnis, dass zumindest an meinem Institut keine massiven Konflikte auftraten. Die meisten Studierenden machten nicht von ihrem Recht Gebrauch, sich vom Semester abzumelden und es im nachfolgenden Jahr zu wiederholen. Für einige trifft diese positive Bilanz allerdings nicht zu. Auch in meinen Lehrveranstaltungen gab es Abmeldungen und dezidierte Hinweise darauf, dass die betreffenden Studierenden ganz grundlegend mit Online-Lehre überfordert waren. Sie aufzufangen, ist Aufgabe der Universität und ihrer Beratungsangebote.

Insgesamt bedeutet Online-Lehre für alle Beteiligten einen erhöhten Arbeits- und Zeitaufwand, insbesondere trifft dies auf Lehrkonzepte zum Forschenden Lernen zu (vgl. Riewerts et al. 2018, 398 f.). Dies muss mit Blick auf das gesamte Lehrpensum eines Semesters bei der Konzeption der eigenen Lehrveranstaltung berücksichtigt werden: „Es war zu viel insgesamt, was die Studierenden im Semester machen

mussten – keine Unlust, sondern Kapazitätsprobleme“ (Rückmeldung aus der Abschlusssitzung).

Im Sinne einer digitalen Transformation von Lehre – im Gegensatz zu einer bloßen Digitalisierung bestehender Präsenzkonzepte – muss es ferner darum gehen, dass Lehrende ihre bisherigen Inhalte nicht schlicht online zu Verfügung stellen, sondern den spezifischen Erfordernissen des digitalen Lehr-Lern-Settings anpassen. Im Sommersemester 2020 trafen sich Lehrende und Lernende insofern auf Augenhöhe, als dass sie die Potenziale und Hürden der Online-Lehre dialogisch verhandelten. Dies geschah an unserem Institut nicht nur auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen, sondern auch auf der Mesoebene zwischen Lehrenden und Fachschaftsrat. Voraussetzung dafür ist, dass sich Lehrende generell darauf einlassen können, ihre Lehrkonzepte zur Diskussion zu stellen. Eine ausschließlich asynchrone Online-Lehre ist nicht motivierend und untergräbt den Drang zu direktem Dialog und Interaktion.

In den kommenden Semestern, für die Covid-19 vermutlich weiterhin von Bedeutung sein wird, werden sich die bisherigen Erfahrungswerte in der Online-Lehre niederschlagen. Zu vermuten ist auch, dass Hochschullehre nach der Pandemie vermehrt in hybrider Form stattfinden könnte. Für Lehrveranstaltungen, die mit dem Ansatz des Forschenden Lernens arbeiten, sind meines Erachtens folgende Punkte zentral:

- *Erstens* werden Lernende darauf angewiesen sein, dass klare und verbindliche Orientierungsrahmen

definiert werden (vgl. Niederberger & Kahlert 2018, 543 f.). Vorgaben wie konkrete Arbeitsschritte samt Zeitfenster, transparente Anforderungen sowie Möglichkeiten zur Kommunikation müssen sich in einer nachvollzieh- und überschaubaren digitalen Struktur wiederfinden.

- Ist dies erfüllt, kann *zweitens* Verantwortung zur Selbstorganisation und Konzeption an die Lernenden übertragen werden. In selbst gewählten Gruppen können sie nach persönlichen Interessen Lernprozesse eigenständig gestalten. Dabei müssen die individuell unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden beachtet werden. Hierzu zählt auch digitale Kompetenz. Unterschiede können nur teilweise durch die Betreuung der Seminarleitung kompensiert werden (vgl. Decker & Mucha 2018, 144, 156). Wesentlich ist meines Erachtens darüber hinaus, dass die Gruppen eine Ambiguitätstoleranz entwickeln und individuell angemessene Aufgabenteilungen vornehmen.
- *Drittens* geht damit einher, die Rollen von Lehrenden und Lernenden transparent zu machen und zu reflektieren. Lehrende nehmen die Rolle von betreuenden Wissenschaftscoaches ein, die einerseits aktiv Hilfestellung geben und andererseits geschehen lassen (vgl. ebd., 147). Das bedeutet: Wir Dozierende müssen loslassen und vertrauen können, obgleich gerade digitale Lernplattformen wie *Moodle* zur Kontrolle der Lernenden prädestiniert sind. Deren Rolle besteht jedoch darin, eigenverantwortlich zu lernen (vgl. Niederberger & Kahlert

2018, 543 f.; Riewerts et al. 2018, 398 f.). Dabei gilt das Credo „Scheitern macht schlau!“ selbstverständlich auch in digitalen Settings.

Literatur

Decker, C. & Mucha, A. (2018). Forschendes Lernen lernen. Zu den didaktischen und emotionalen Herausforderungen der Integration von Lernen über, für und durch Forschung. *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, (4)2018, 143–160. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2018_Decker_Mucha_Forschendes_Lernen_Lernen.pdf (25.02.2021)

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium*, 9–35. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Niederberger, M. & Kahlert, D. (2018). Forschendes Lernen in der Methodenlehre: Eine Diskussion anhand eines Fallbeispiels aus der Gesundheitsförderung. *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, (4)2018, 531–552. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2018_Niederberger_Kahlert_Forschendes_Lernen.pdf (25.02.2021)

Riewerts, K., Weiß, P., Wimmelmann, S., Saunders, C., Beyerlin, S., Gotzen, S., Linnartz, D., Thiem, J. & Gess, C. (2018). Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erforschen und evaluieren. *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, (4)2018, 389–406. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2018_Riewerts-et-al.pdf (25.02.2021)

Zitiervorschlag:

Rakebrand, T. (2021). Interaktive Gruppenarbeit, Live-Feedback und Dialog als Motivatoren in der Krise? Reflexion der Digitalisierung eines sozialwissenschaftlichen Methodenseminars. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1 (1), 36–42.

DOI: 10.55310/jfhead.11

