

# Schriften zur Hochschuldidaktik

Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre  
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



## Hochschuldidaktische Berichte

12.2016

### Umsetzung aktivierender Lehre im Fach Geschichte

Ein Projekt der Prüfungswerkstatt an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

**Autoren**

Huscho, Claudia; Mendes Passos, Anabela

**Bildnachweis**

Foto Titelseite: FAU

Mai 2016

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Hintergrund</b> .....	<b>3</b>
2.1	Die Prüfungswerkstatt.....	3
2.2	Das Projekt .....	3
<b>3</b>	<b>Herangehensweise</b> .....	<b>4</b>
3.1	Phase 1: Analyse und Planung.....	4
3.2	Phase 2: Entwicklung.....	4
3.3	Phase 3: Implementierung .....	4
3.4	Phase 4: Evaluation und Bewertung.....	5
<b>4</b>	<b>Evaluation, Erfolgsfaktoren und Resultate</b> .....	<b>6</b>
<b>5</b>	<b>Aufwand</b> .....	<b>8</b>
<b>6</b>	<b>Empfehlungen</b> .....	<b>8</b>
<b>7</b>	<b>Verallgemeinerbarkeit</b> .....	<b>8</b>
<b>8</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>9</b>

## 1 Zusammenfassung

Mit dem Bologna-Prozess wird gefordert, Studierende als aktive Teilnehmende und ihren Lernprozess in den Mittelpunkt von Lehrveranstaltungen zu rücken. Auch aus Sicht konstruktivistischer Lerntheorien kann erfolgsversprechendes Lernen nur durch aktive Auseinandersetzung eines Subjekts mit dem jeweiligen Gegenstandsreich vollzogen werden (vgl. Glasersfeld, 1996). Der vorliegende Bericht beschäftigt sich daher mit der Frage, ob projektorientierte Seminare zu einer stärkeren Motivation, größerem Lernerfolg und höherem Kompetenzerwerb und -erwerb von Studierenden führen, als traditionell gestaltete Seminare. Dazu wurde von der „Prüfungswerkstatt“ des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) ein Projekt aus dem Fach Geschichte wissenschaftlich begleitet.

### Schlagworte

- Aktivierende Lehre
- Kompetenzorientierung
- Praxisorientierung
- Studierendenzentrierung
- Unterrichtsplanung

## 2 Hintergrund

### 2.1 Die Prüfungswerkstatt

Die Prüfungswerkstatt (<http://www.lob.uni-mainz.de/pruefungswerkstatt/>) wurde im Rahmen des Qualitätspaktes vorläufig bis Ende 2016 eingerichtet und bietet Lehrenden und Studierenden die Möglichkeit, sich mit dem Paradigmenwechsel hin zu einer stärkeren Lerner- und Kompetenzorientierung auseinanderzusetzen. Ziel ist es, einen Beitrag zur Entwicklung von Prüfungsformen und -praktiken zu leisten und deren Wirksamkeit zu untersuchen. Ein Zugang sieht in diesem Zusammenhang vor, gemeinsam mit Lehrenden Projekte durchzuführen, die sowohl Prüfungsformen als auch Lehr-Lernarrangements reflektieren und weiterentwickeln sollen.

So hat sich die im Folgenden beschriebene Kooperation mit einem Lehrenden aus dem Fach Geschichte ergeben.

### 2.2 Das Projekt

Im Zeitraum von Oktober 2012 bis Oktober 2013 sollte im Hauptseminar „Kulturkampf im rheinisch pfälzischen Raum“ eines Dozierenden des Historischen Seminars der JGU der Frage nachgegangen werden, ob verschiedene Varianten eines Seminars zu Unterschieden in der Motivation, der Selbsteinschätzung, des Kompetenzerwerbs und des Lernerfolgs der Studierenden führen. In diesem Zeitraum wurden drei Seminare von einer Lehrperson durchgeführt und durch Mitarbeiterinnen der Prüfungswerkstatt wissenschaftlich begleitet.

Für die Gruppe „Klassisch“ gestaltete sich das Seminar im Wintersemester 2012/2013 in traditioneller Weise: Der Dozierende definierte den Ablauf, gab die Inhalte der wöchentlich abgehaltenen Termine vor, griff korrigierend in das Geschehen ein und moderierte die Diskussionsrunden der Seminarsitzungen. Die Studierenden übernahmen Referatsaufträge und schrieben im Anschluss an das Seminar eine Hausarbeit. Im Sommersemester 2013 wurde das Seminar themengleich, aber in unterschiedlicher Gestaltung, zweifach angeboten.

Studierende der Gruppe „Peers“ sollten als aktiv Lernende die Verantwortung für die Seminargestaltung selbst übernehmen. Sie bekamen dabei keinen inhaltlichen Input, sondern die Aufgabe, ein Blockseminar für die Gruppe „Block“ zu gestalten. Die Inhalte legte die Gruppe „Peers“ in der ersten Sitzung fest und stimmte diese mit dem Dozenten ab. Die weitere Struktur und die zeitlichen Abstände von Treffen zur Vorbereitung des Seminars wurden ebenfalls durch die Studierenden definiert. Der Dozent begleitete den Arbeitsprozess und gab den Studierenden bei Bedarf Hilfestellung.

Das Seminar „Block“ bestand aus einer Einführungsveranstaltung zu Beginn des Semesters – um den Ablauf und das Vorhaben zu erklären – und der eigentlichen Blockveranstaltung am

Ende des Sommersemesters. Letztere wurde von den Studierenden aus Gruppe „Peers“ durchgeführt.

Die Gruppen wurden vor, nach und während der Durchführung des jeweiligen Seminars mit einem Fragebogen hinsichtlich ihrer Motivation und ihrer Einschätzung zum Kompetenzerwerb befragt. Zur Lernerfolgskontrolle wurden zu den Befragungszeitpunkten zudem Wissenstests eingesetzt.

### 3 Herangehensweise

#### 3.1 Phase 1: Analyse und Planung

In Anlehnung an den Ansatz des kooperativen Lernens wurde die Lehr-Lernumgebung des Seminars in der Gruppe „Peers“ so konzipiert, dass jeder einen Beitrag<sup>1</sup> leisten musste (positive Interdependenz). Durch die Interaktion an den Präsenzterminen wurde die Gruppe in ihrer Face-to-Face-Kommunikation unterstützt. Eine Rückmeldung fand stets für die Gruppenarbeit der Gruppe „Peers“ sowie individuell für einzelne Studierende der Gruppe durch den Dozierenden statt (individuelle Verantwortlichkeit). Zum Gelingen der Gruppenarbeit wurden soziale Fertigkeiten, die für die Gruppenarbeit wesentlich sind, wie der zwischenmenschliche Umgang in den Präsenzterminen gefördert (interpersonale Fähigkeiten). Des Weiteren wurde der Gruppenarbeitsprozess der Gruppe „Peers“ an jedem Präsenztermin von den Studierenden unter Anleitung der Lehrperson reflektiert, wodurch die Zusammenarbeit unterstützt werden konnte (reflexive Gruppenprozesse, vgl. Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012). Im Sinne einer peer-medierten Instruktion bzw. der Peer-Education wurden die Lernenden darauf vorbereitet, andere Lernende zu unterstützen, was ihre Kooperationsprozesse förderte (Goy, 2005; Reiserer, 2003). Hierzu bedurfte es klar strukturiert

und transparenter Vorgaben beispielsweise hinsichtlich der Ziele (Goy, 2005). So formulierte die Lehrperson zu Beginn das Unterrichtskonzept und die Kompetenzen, die mit der Veranstaltung gefördert werden sollten. Daraus leitete sie konkrete Lernziele der Veranstaltung ab. Schließlich erarbeitete die Lehrperson mit Rückbezug auf die zu fördernden Kompetenzen und Lernziele eine Lernerfolgskontrolle für die Studierenden. In diesem Fall bestand die Lernerfolgskontrolle aus einem Wissenstest, der zehn Fragen umfasste - je eine Frage zu einem der behandelten Themengebiete der Veranstaltung (z.B.: „Stellen Sie Forschungspositionen über die Ursachen des Kulturkampfes im Reich ab 1871 dar.“).

#### 3.2 Phase 2: Entwicklung

Mit der Untersuchung sollte zwei Fragen nachgegangen werden:

1. Sind Unterschiede in der Motivation, dem subjektiven Kompetenzerwerb und dem objektiven Lernerfolg der Studierenden in verschiedenen aktivierend gestalteten Varianten eines Seminars vorhanden?<sup>2</sup>
2. Unterscheiden sich die Gruppen in ihrer Zufriedenheit mit der Durchführung des Lehr-Lernkonzepts?

Da die am Seminar teilnehmenden Studierenden unterschiedliche Fächerkombinationen und Studiengänge studieren, wurde eine sehr heterogene Gruppe von Studierenden angesprochen. Die Studierenden konnten bei der Anmeldung selbst entscheiden, welches der drei Seminare sie besuchen möchten (die Anforderungen waren explizit im Vorlesungsverzeichnis pro Seminar beschrieben).

#### 3.3 Phase 3: Implementierung

Das Seminar für die Gruppe „Klassisch“ wurde im Wintersemester 2012/13 abgehalten. Hierbei

---

<sup>1</sup> z.B. Erarbeitung eines Themas durch einzelne Studierende und Präsentation für die übrige Gruppe bei den Präsenzterminen

<sup>2</sup> Im Rahmen dieses Beitrags wird auf die erste Frage eingegangen

hatte der Lehrende die Sitzungen vorbereitet, gestaltet und durchgeführt. Die Studierenden haben zu vorbereiteten Themenblöcken Referate gehalten. Im Sommersemester 2013 wurde wie beschrieben das gleiche Seminar zweifach (Gruppe „Peers“ und Gruppe „Block“) durchgeführt, mit dem Unterschied, dass das Seminar „Peers“ projektorientiert war und die berufsorientierte Perspektive der Abhaltung eines Hauptseminars in Form eines Kompaktseminars (für die Gruppe „Block“) verfolgte. Dem Lehrenden kam dabei die Rolle eines Beraters bzw. Moderators zu. Bei diesem aktivierenden Lehr-Lernszenario in der Gruppe „Peers“ - mit dem Ziel, eine eigene Lehrveranstaltung zu gestalten - galt es unterschiedliche Herausforderungen, wie z.B. die Planung über die Durchführung des Seminars bis hin zur Präsentation der Ergebnisse, selbstständig und in der Gruppe zu bewältigen. Sowohl der Wissenstest als auch der Fragebogen wurden vierfach eingesetzt: Vor Beginn des Seminars (Mzp 1), zweimal während des Seminars (Mzp 2 und Mzp 3) und nach Abschluss des Seminars (Mzp 4). (siehe Tabelle 1).

Blockveranstaltung eingesetzt (Beginn Tag 1 der Blockveranstaltung, Beginn Tag 2 und Ende Tag 2). Die Beurteilung der Leistungen im Seminar erfolgte in allen drei Gruppen durch eine Hausarbeit. Studierende der Gruppen „Klassisch“ und „Block“ mussten diese am Ende des Semesters abgeben. Zudem mussten die Studierenden der Gruppe „Klassisch“ Referate vorbereiten, die als Studienleistung gewertet wurden. In der Gruppe „Block“ wurden durch Gruppe „Peers“ in der Regel kleine Arbeitsaufträge vergeben. Studierende der Gruppe „Peers“ mussten die Arbeit schon vor der Durchführung des Blockseminars einreichen, da vorab die Unterrichtsgestaltung, die Didaktik und der Methodeneinsatz gemeinsam erörtert werden sollten. Das Blockseminar gestalteten sie gemeinsam als Gruppe: Jeder übernahm die Verantwortung für die Vorbereitung eines Teils des Lehrstoffes und dessen Aufbereitung und Bearbeitung im Blockseminar.

Gruppe	Mzp 1 (vor dem Seminar)	Mzp 2 (während des Seminars)	Mzp 3 (während des Seminars)	Mzp 4 (nach dem Seminar)
Klassisch	10/2012	12/2012	01/2013	02/2013
Peers	04/2013	07/2013	07/2013	07/2013
Block	19.04.2013	12.07.2013	13.07.2013	13.07.2013

**Tab. 1:** Messzeitpunkte (Mzp) der Untersuchung

Mit der Lehrperson wurde zusätzlich ein Interview am Ende des Seminars durchgeführt. Bei der Gruppe „Klassisch“ (Lehrender als Seminarleiter) wurden der Wissenstest und der Fragebogen in der ersten und der letzten Seminarstunde sowie in zwei Sitzungen dazwischen eingesetzt. Bei der Gruppe „Peers“ (Studierende als Seminarleiter) und der Gruppe „Block“ (Studierende der Blockveranstaltung, deren Seminarleiter die Studierenden aus der Gruppe „Peers“ waren) wurden Fragebogen und Wissenstest ebenfalls in der ersten Sitzung sowie an den Tagen der

### 3.4 Phase 4: Evaluation und Bewertung

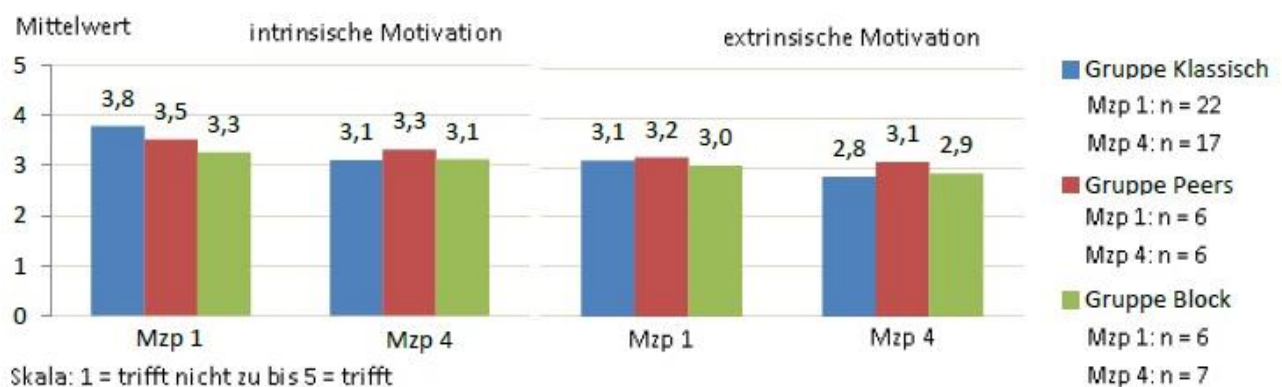
Der eingesetzte Fragebogen, der zum Teil aus Items bereits publizierter, standardisierter Erhebungsinstrumente (vgl. Schiefele, Moschner & Husstegge, 2002) und zum Teil aus selbst entwickelten Items bestand, umfasste folgende beispielhafte Items:

- Motivation (u.a. „*Ich sehe diese Übung als eine Herausforderung für mich an.*“)
- Selbstwirksamkeit („*Die meisten Probleme beim Lernen kann ich aus eigener Kraft gut meistern.*“)

Einschätzung des Kompetenzerwerbs (**Fachkompetenz** u.a. „Ich kenne das Methodenrepertoire der Geschichtswissenschaft im Bereich der Epoche oder Region (z.B. Hermeneutik).“; **Methodenkompetenz** u.a. „Ich bin in der Lage, einen wissenschaftlich hinlänglichen Text (12-15 Textseiten) zu einem Teilgebiet der Kulturkampfgeschichte zu formulieren.“; **Sozialkompetenz** u.a. „Ich bin in der Lage, in Eigenarbeit generierte Erkenntnisse fachgerecht in einer mündlichen Präsentation darzustellen (z.B. Medien, Rhetorik); **Personalkompetenz** u.a. „Ich bin in der Lage, selbständig wissenschaftliche Literatur themenbezogen zu recherchieren.“; zur **Einschätzung des Wissensstandes** (konkrete Themen des Seminars), zur **Zufriedenheit mit dem Lehr-Lernkonzept** (z.B. Praxisbezug, Materialangebot, Interaktion und Betreuung) und mit der **Lehrperson** (z.B. Stoffvermittlung, Feedbackgeben und Präsentation) sowie Items zur **Soziodemographie**. Der Lernerfolg wurde anhand eines Wissenstests gemessen.

## 4 Evaluation, Erfolgsfaktoren und Resultate

In die Auswertung gingen die Daten von insgesamt 37 Studierenden (Gruppe „Klassisch“:  $n = 23$ ;  $w=13$ ,  $m = 10$ , Gruppe „Peers“:  $n = 6$ ;  $w = 4$ ,  $m = 2$ , Gruppe „Block“:  $n = 8$ ;  $w = 3$ ,  $m = 5$ ) ein. An dieser Stelle wird aus Kapazitätsgründen im Rahmen des Beitrags nur auf die Resultate des Vorher-Nachher-Vergleichs zwischen den Messzeitpunkten 1 und 4 innerhalb der Gruppen sowie auf den Vergleich zwischen den Gruppen zu beiden Messzeitpunkten eingegangen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich hinsichtlich der extrinsischen (von außen wirkend) und intrinsischen (von innen kommend) *Motivation* (Abb. 1) keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen zu Mzp 1 ( $F(2,31) = 2.54$ ;  $p = .09$ ) und Mzp 4 ( $F(2,27) = 2.57$ ;  $p = .57$ ) ergeben haben. Die Studierenden stimmen demnach zum Großteil einer ähnlichen Motivation zu beiden Messzeitpunkten zu.

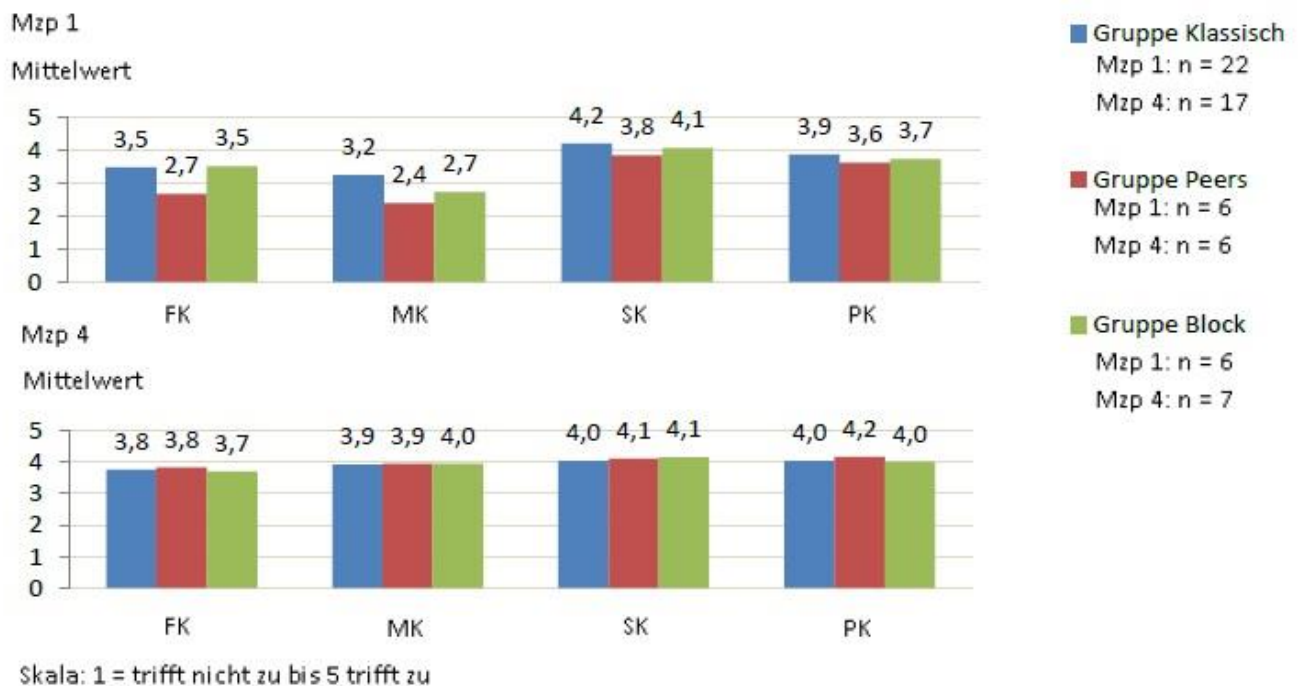


**Abb. 1:** Unterschiede intrinsischer und extrinsischer Motivation innerhalb der Gruppen zwischen Mzp 1 und Mzp

Um die Ergebnisse der schriftlichen Befragung mit denen aus den Wissenstests zu vergleichen und alle Daten über die Messzeitpunkte einer Person anonymisiert zuordnen zu können, wurde ein persönlicher Code abgefragt. Die Auswertung fand mittels SPSS 21 statt.

Als interessant stellt sich allerdings - innerhalb der Gruppen - das Sinken der intrinsischen Motivation vom Mzp 1 zu Mzp 4 bei der Gruppe „Klassisch“ heraus. Darüber hinaus konnten keine starken Veränderungen der *Einschätzung hinsichtlich des subjektiven Kompetenzerwerbs* zu Mzp 1 ( $F(2,31) = 6.72$ ;  $p = .51$ ) und zu Mzp 4 ( $F(2,27) = 6.72$ ;  $p = .12$ ) zwischen den Gruppen festgestellt werden (Abbildung 2).

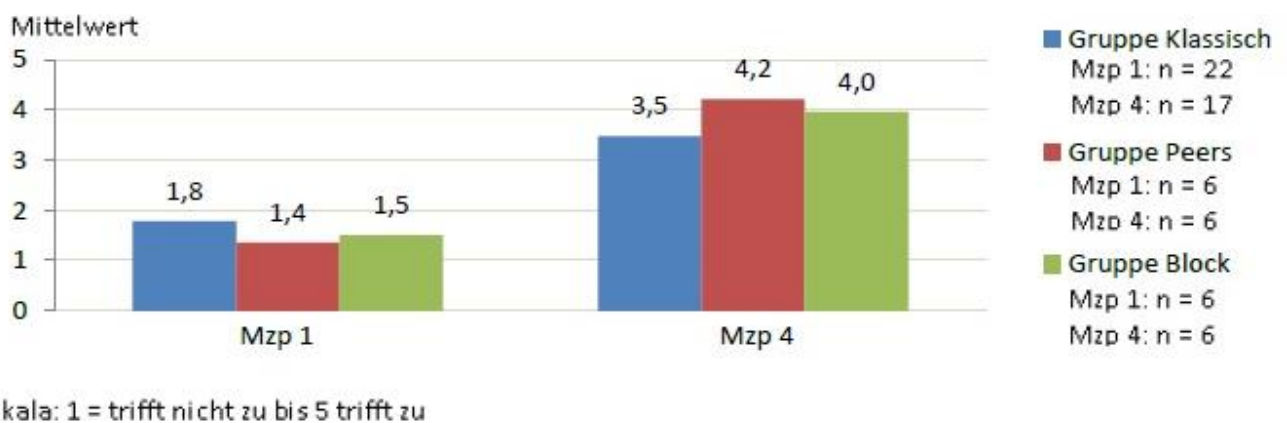




**Abb. 2:** subjektiver Kompetenzerwerb der Fach- (FK) , Methoden- (MK), Sozial- (SK) und Personalkompetenz (PK)

Die *Einschätzung des Wissensstandes* ergab einen hoch signifikanten Unterschied ( $F(2,27) = 6.72; p = .00$ ) zwischen den Gruppen zu beiden Erhebungszeitpunkten (Abbildung 3).

Gruppen zu Mzp 4 ( $F(2,27) = 9.03; p = .01$ ), andererseits einen hoch signifikanten Wissenszuwachs von T1 zu T4 bei Gruppe Klassisch ( $t(17) = -8.54; p = .00$ ), Gruppe Peers ( $t(6) = -9.51; p = .00$ )



**Abb. 3:** subjektiver Wissenstand

Alle Gruppen haben ihren Wissensstand zu Mzp 4 deutlich höher eingeschätzt als zu Mzp 1, wobei die Gruppe „Peers“ den höchsten Wissensstand wahrnahm.

Die Studierenden scheinen sich hinsichtlich des Wissensstands gut eingeschätzt zu haben, denn die Analysen im Hinblick auf den objektiven *Lernerfolg* haben in Übereinstimmung mit den subjektiven Einschätzungen einerseits einen deutlichen signifikanten Unterschied zwischen den

und Gruppe Block ( $t(6) = -11.28; p = .00$ ) ergeben. Hierbei weist auch die Gruppe „Peers“ einen deutlich höheren Lernerfolg auf als die Gruppe „Klassisch“ und die Gruppe „Block“ (Abbildung 4). Die Gesamtpunktzahl des Wissenstests bei der Gruppe Block fiel ähnlich wie bei der Gruppe Peers, weshalb sich innerhalb der Gruppen zu Mzp 4 ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe Klassisch und der Gruppe Peers sowie der Gruppe Block, jedoch nicht zwischen der



Gruppe Peers und der Gruppe Block.

Wissen und Erfahrung hatten sowie besser vorbereitet waren als die beiden anderen Gruppen.



Abb. 4: Gesamtpunktzahl objektiver Lernerfolg (Wissenstest)

So lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Studierenden der Gruppe „Peers“ durch das projektorientierte Seminar tendenziell ihren Kompetenzerwerb höher einschätzten als die beiden anderen Gruppen und bessere Ergebnisse hinsichtlich des objektiven Lernerfolgs erzielten.

## 5 Aufwand

Insgesamt erforderte die Durchführung des Projektes ein hohes Maß an Engagement der Lehrperson und der Studierenden: Von der Lehrperson ist die (hochschul-)didaktische Fähigkeit gefordert, Lehren aus der Sicht und den Belangen der Lernenden heraus zu organisieren (vgl. Reis & Szczyrba 2008, 12). Voraussetzung für ein solches Handeln sind neben disziplinärem Wissen vor allem die Orientierung an Lehr-Lernzielen oder die Reflexion und Analyse der eigenen Lehrkonzeption (vgl. Kember, 1997). Die Gruppe „Peers“ hatte einen deutlich größeren Aufwand als die Studierenden des klassischen Seminars, was z. B. den zeitlichen Umfang oder die didaktischen und methodischen Anforderungen betraf. Allerdings nahmen sie einen höheren subjektiven Kompetenzerwerb wahr und wiesen einen höheren objektiven Lernerfolg auf als die beiden anderen Gruppen. Die Lehrperson hatte zudem den Eindruck, dass die Studierenden der Gruppe Peers motivierter beim Lernen waren, Freude daran hatten und einen höheren Zugewinn an

## 6 Empfehlungen

Das Fazit des Lehrenden in Anschluss an das Projekt lautet, dass er es - trotz des höheren Aufwandes - jederzeit wieder in der beschriebenen Form durchführen würde. Dann allerdings mit folgenden Änderungen:

Vor der Durchführung des Blockseminars würde er eine „Generalprobe“ für die Gruppe „Peers“ ansetzen, um im Vorfeld evtl. noch unterstützend eingreifen zu können. Zusätzlich würde er den didaktischen Anteil für diese Gruppe in den Sitzungen zuvor noch erhöhen. Außerdem rät er zu einer möglichst frühen Kontaktaufnahme mit der Gruppe „Block“, da laut unserer Untersuchung die Präsenzphase für deren Zufriedenheit ausschlaggebend war.

Schließlich hält er gerade die tatsächlich praktische Umsetzung des geplanten Blockseminars für gewinnbringender als eine ausschließlich theoretische Planung von Unterrichtseinheiten, die in Lehramtsstudiengängen üblicherweise dominieren.

## 7 Verallgemeinerbarkeit

Die Übertragbarkeit dieses Konzepts in andere Fachdisziplinen ist denkbar, es muss jedoch ein hohes Engagement der Lehrperson und der Studierenden vorliegen, damit mit dem hier berichteten Erfolg gerechnet werden kann. Zudem ist die Umsetzung mit großen Gruppen aufgrund

der zeitintensiven Betreuung der Studierenden nicht möglich.

Dieses Konzept eignet sich insbesondere im Rahmen einer Lehramtsausbildung, da die Arbeitsprozesse der Gruppe „Peers“ und die dadurch geförderten Kompetenzen für die Berufspraxis von künftigen Lehrenden als hilfreiche Unterstützung dienen können (z.B. Vorbereitung eigener Themen, Präsentation vor der Gruppe, Reflexion der Arbeitsschritte sowie der gewählten Methodik und Didaktik, Vorbereitung von Arbeitsaufträgen für eine andere Gruppe).

## 8 Literatur

Barge, S. 2010: Principles of Problem and Project Based Learning. The Aalborg PBL Model, Harvard University.

Büttner, G.; Warwas, J.; & Adl-Amini, K. 2012: Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, 1. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61> [20.08.2014].

Kember, D. 1997: A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conception of Teaching, in: Learning and Instruction (7/3), S. 255-275.

Klieme, E. et al. 2003: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat für Öffentlichkeitsarbeit.

Glaserfeld, E. 1996: *Radikaler Konstruktivismus*. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goy, A. 2005: Peerteaching - Doppelt gelernt hält besser. In: Sozialmagazin, 30 (4).

Huschto, C. & Mendes Passos, A. 2014: Umsetzung aktivierender Lehre im Fach Geschichte. Vortrag i.R. der 43. dghd Jahrestagung, Braunschweig. (Abrufbar unter: [http://134.169.92.19/dghd-tagung/Entwurf-dghd%20Abstractband-2014-03-11\\_end.pdf](http://134.169.92.19/dghd-tagung/Entwurf-dghd%20Abstractband-2014-03-11_end.pdf),

oder [https://www.conftool.com/dghd2014/index.php?page=browseSessions&form\\_session=33&presentations=show](https://www.conftool.com/dghd2014/index.php?page=browseSessions&form_session=33&presentations=show)

Magenheim, J. et al. 2012: Einsatz mobiler Endgeräte zur Verbesserung der Lehrqualität in universitären Großveranstaltungen, in: Lucke, Ulrike (Hrsg.): E-Learning Symposium 2012. Aktuelle Anwendungen, innovative Prozesse und neueste Ergebnisse aus der E-Learning-Praxis, Universität Potsdam, S. 15-26.

Reis, O.; & Szczyrba, B. 2008: Wer lehrt, der lernt... Studentische Lernprozesse in einem Multiplikatoren-Projekt, in: Journal Hochschuldidaktik, 19. Jg. Nr. 2, TU Dortmund, S. 11-13.

Reiserer, M. 2003: Peer-Teaching in Videokonferenzen. Effekte niedriger und hoch strukturierter Kooperationskripts auf Lerndiskurs und Lernerfolg. Berlin.

Schiefele, U.; Moschner, B.; & Husstegge, R. 2002: Skalenhandbuch SMILE-Projekt. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Bielefeld: Abteilung für Psychologie.

Herausgeber:  
FBZHL der FAU

Dr.-Mack-Str. 77, 90762 Fürth  
fbzhl@fau.de

[www.fbzhl.de](http://www.fbzhl.de)  
[www.fbzhl.de/blog](http://www.fbzhl.de/blog)

Redaktion:  
ZILL

Gestaltung:  
FBZHL; Alessandra Kenner, Ramona Rappe

Fotos und Grafiken:  
Wenn nicht anders angegeben: FBZHL

ISSN: 2197-9650  
Alle Beiträge sind bei Quellenangabe frei zur Veröffentlichung.