
Lebendigkeit in der digitalen Hochschullehre – Ein Erfahrungsbericht aus pandemischen Zeiten

Katrin Valentin

Zusammenfassung des Beitrags

Essayistische Aufarbeitung einer digitalen Lehrveranstaltung im Rahmen eines Studienganges der Sozialen Arbeit: Wie es gelang, trotz widriger zeitlicher Vorstrukturierung eines Seminars, ein lebendiges Miteinander zu gestalten und der „Zoom Fatigue“ zu entgehen. Eine praxisorientierte Aufbereitung von Theorien und Konzepten, Methodenwechsel und der Rückgriff auf einschlägige interaktive Tools waren dabei hilfreich. Ausschlaggebend war aber vor allem eine sehr bewusst vielfältig gestaltete Kommunikation.

Schlüsselbegriffe: Medienpädagogik • Hochschule • Video-Tutorials • Leiblichkeit • Bewegungsübungen

Rein ins kalte Wasser...

Im Herbst 2020 führte ich an der Hochschule Kempten als Lehrbeauftragte das Seminar „Erziehungswissenschaftliche Bezüge der Sozialen Arbeit“ durch. Eigentlich war die Lehrveranstaltung als Präsenzveranstaltung gedacht, doch auf Grund der ansteigenden Fallzahlen im Zuge der Covid-19-Pandemie war dies nicht mehr möglich. Die Rahmenbedingungen des berufsbegleitenden Studiums der Sozialen Arbeit mit Schwerpunkt Kinder- und Jugendarbeit ließen eine Anpassung der zeitlichen Struktur der Veranstaltung nicht zu. So musste ich drei lange Blocktage mit Studienanfänger*innen, die sich untereinander kaum kannten und bisher noch kaum Erfahrungen mit Online-Formaten hatten, digital durchführen. Eine alles erschwerende „Zoom Fatigue“, also eine Erschöpfung durch computervermittelte Kommunikation (vgl. Nadler 2020), erschien unvermeidbar.

Meine leitende Fragestellung für die didaktische Gestaltung lautete also: Wie halte ich die Studierenden wach? Oder positiv formuliert: Wie gestalte ich mein Seminar möglichst lebendig?

Der Leitsatz jeglicher digitalen Lehre war mir dabei eine große Hilfe: Wenn man *nicht gut* kommunizieren kann, dann muss man *mehr* kommunizieren. Dies wünschen sich Studierende ausdrücklich (vgl. Böckel 2020) und dies spiegelt sich in den Hilfestellungen zur Digitalisierung von Hochschullehre wider (z. B. an meiner Uni in Erlangen-Nürnberg im Jahr 2020). Im Eifer des Gefechts ging ich eher intuitiv vor, doch im Nachhinein kann ich unterscheiden, dass ich

dabei mehrere Ebenen der Kommunikation gestaltete und begleitete: auf der Micro-Ebene bezogen auf Individuen, auf der Meso-Ebene bezogen auf die Gruppe und der Makro-Ebene bezogen auf die Gesellschaft (vgl. Unterscheidungen nach Quandt/Scheufele 2020, S. 12).

Und jetzt schwimmen und genießen...

Der Einstieg ins Seminar konnte besser nicht laufen. Denn mein erster Schritt war es gewesen, alle Studierenden anzuschreiben und in Erfahrung zu bringen, ob jemand Gitarre spielt. So kam es, dass Billy Süß (Name von der Redaktion nicht geändert) in Warte- und Pausenzeiten Kuschelrocklieder trällerte. Das war natürlich Glück. Aber ich wage zu behaupten, dass eine strategische Suche nach Möglichkeiten, ästhetisch-kulturelle Kompetenzen von Seminarteilnehmenden in die Lehre einzubinden noch immer ein unterschätztes Potential birgt. Hilger hebt unter Verweis auf Schiller in seinem religionsdidaktischen Aufsatz z.B. die stets immanente ästhetische Dimension des Lernens hervor (vgl. Hilger 2015).

Während mir Billy Süß eine angenehm einlullende Atmosphäre geschaffen hatte, konnte ich hart zur Sache gehen: Bildungs-, Erziehungs- und Lerntheorien sollten Gegenstand intensiver und anstrengender Auseinandersetzung werden. Meine Ausgangslage war dabei sehr günstig. Ein Großteil der Anwesenden hatte bereits eine fünfjährige Erzieher*innenausbildung hinter sich und hielt sich freundlich bedeckt darüber, dass sie sich von dem Seminar eigentlich nicht viel erwarteten. Auf diese Weise werde ich natürlich gerne herausgefordert.

In einem wohlüberlegten und immer wieder auf die konkreten Prozesse der Seminarteilnehmenden abgestimmten Rhythmus arrangierte ich Phasen des frontalen Inputs, der Gruppenarbeit, des Selbststudiums und des Plenumsgesprächs. Dabei bauten die einzelnen Phasen inhaltlich aufeinander auf. Die Seminarteilnehmenden waren überaus dankbar. Sie waren sich zuvor, wie gesagt, kaum begegnet und hatten nun die Gelegenheit, sich auf diese Weise kennenzulernen. Normalerweise erlebe ich die natürliche Gruppenbildung bei derartigen Seminaren als tragfähiger für den Lernprozess. Hier stellte ich die Gruppen mittels Breakout-sessions immer wieder randomisiert zusammen und ermöglichte so den Seminarteilnehmenden, mit vielen anderen in den Austausch zu treten. Das informelle Peerlernen, das so wichtig ist im Studium, erhielt seinen Raum, während sie sich an Kategorialer Bildung nach Klafki (vgl. 2007) oder dem normativen Problem eines Bildungsverständnisses nach Marotzki (vgl. 1990) abarbeiteten.

Den Gruppenbildungsprozessen zuträglich waren sicher auch verschiedene Formen des Einbezuges des Körpers. Abgesehen davon, dass ich es geradezu als skandalös erachte, dass in unserem gesamten Bildungssystem körperliche Impulse fast ausschließlich unterdrückt werden, anstatt die leiblichen Aspekte eines jeden Lernprozesses bewusst in die didaktische Gestaltung miteinzubeziehen, halte ich es in einer Zeit, in der die Virtualisierung von Lehrformaten massiv zunimmt, für das Gebot der Stunde, den Leib als wichtigstes Medium in den Blick zu nehmen (zum Leibbegriff vgl. Alloa et al. 2021). Seit Jahren skizziere ich deshalb für jedes Seminar, das ich an Hochschulen halte, ein kleines Konzept, das – angepasst an die

Inhalte, Teilnehmenden und räumlichen sowie zeitlichen Bedingungen – leibliche Aspekte des Lehr-Lernprozesses berücksichtigt und vor allem nutzt.

In dem Seminar an der Hochschule Kempten kam es vor diesem Hintergrund unter anderem zu Rollenspielen. Es bietet sich an, durch das Einrichten der Sprecher*innenansicht in Zoom zwei Protagonist*innen eine Szene durchspielen zu lassen. Die Möglichkeiten, zuvor erarbeitete Inhalte durch eigenleibliches Spüren oder Beobachtungen der Körper der Kommiliton*innen noch besser zu verstehen, sind mitunter sehr faszinierend. Die Pädagogische Kinderforschung nutzt diese Methode bereits (vgl. Schultheis/Hiebl 2016). Ein Lernziel des Seminars war es zum Beispiel, dass man als sozialpädagogische Fachkraft durch eine differenzierte und theoretisch fundierte Argumentation pädagogisch-konzeptionelle Ziele besser erreicht. In einem Rollenspiel, bei dem ein Sozialpädagoge eine Schulleiterin von einem Projekt zur Zusammenarbeit überzeugen sollte, konnte sehr gut veranschaulicht werden, wie die zu überzeugende Schulleiterin auch körperlich auf die Argumentationstiefe ihres Gegenübers reagierte.

Nicht so ertragreich war der Versuch, im Zuge der Wiederholung von Inhalten, innere Bilder entstehen zu lassen. Mit geschlossenen Augen galt es, auf körperliche Sensationen zu achten, die die Nennung von bereits bearbeiteten Seminarinhalten auslöste. Derartige imaginative Übungen funktionieren bei Kindern freilich besser, da sie sich ihrer körperlichen Selbstwahrnehmung noch nicht in so großem Ausmaß wie wir Erwachsenen entwöhnt sind.

Dafür kam bei der Erstellung von Video-Tutorials eine Menge Spaß auf. Das Format lässt sich wunderbar analog zu Referaten in der digitalen Hochschullehre einsetzen (vgl. Knaus/Valentin 2017). Derzeit bedarf es allerdings noch eines recht großen Aufwands, die Studierenden in die Art der Verdichtungsprozesse, die ein solches Format notwendig macht, hinzuführen und auch in Bezug auf Medienkunde ist die ein oder andere Hilfestellung zu leisten.

Für besondere Erheiterung sorgte der große Enthusiasmus, mit dem ein Student sein protagonistisches Tutorial (vgl. Valentin 2018, S. 16) gestaltete. Seine Stimme schwoll immer lauter an, sein Bedürfnis, den Rezipierenden das Thema und die Handlungsdringlichkeit nahezulegen, wirkten geradezu bedrängend. Fast war man am Ende des Tutorials irritiert, dass kein genauer Preis für das Produkt „Umgang mit Drogenproblemen“ genannt wurde. An diesem Beispiel konnten nicht nur die Einflüsse von Medienrezeption aufgezeigt werden (der Stil ähnelte mehr einer marktschreierischen Dauerwerbesendung als einem Tutorial, das im Rahmen einer Hochschulveranstaltung entstand), sondern auch die Sinnhaftigkeit des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Frech 2017). Das instruktionale Format eines Tutorials muss im erziehungswissenschaftlichen Kontext in Bezug auf die Gefahr der problematischen Vereinfachung und Manipulation von Rezipierenden diskutiert werden. Im Rahmen meines Seminars konnte die Erstellung von Tutorials durch Studierende jedoch nicht nur dazu genutzt werden, sich Inhalte referierend zu erschließen, sondern auch die leiblichen Aspekte des Lehrens gemeinsam zu reflektieren. Darüber hinaus gelang es, den Seminarteilnehmenden anhand des Formates „Tutorial“ zu veranschaulichen, inwiefern die Produktion auf reziproken

kommunikativen Prozessen zwischen Rezipierenden, Produzierenden und Plattformanbietern basiert (die oben erwähnte Makro-Ebene).

Natürlich spielte der Körper auch in ganz herkömmlicher Weise, nämlich als Konstitutivum für Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit sowie Gedächtnisleistung eine Rolle und erfuhr dahingehend Berücksichtigung. Der ganze Seminaaraufbau war von kurzen etwa 10-minütigen Pausen durchwirkt, in denen ich (nicht ganz selbstlos) Bewegungsübungen anbot: Mit angeschaltetem oder ausgeschaltetem Video konnte man sich dabei alle Gliedmaßen ausschütteln, Atemübungen machen oder die Meridianbahnen abklopfen. Auch Bewegungsübungen für Kinder (es war ja ein Seminar im Rahmen eines Studiums für die Kinder- und Jugendarbeit) brachte ich ein: Wenn man vor seinen Kommiliton*innen versucht hat, einen Affen auf der Weltraumleiter zu spielen, dann ist auch die Hemmschwelle niedriger, vermeintlich weniger schlaue, aber persönlich bewegende Fragen im Seminar zu stellen. Besonderer Beliebtheit erfreuten sich dabei die BrainGym-Übungen. Ist die theoretische Grundlage dieser Methode auch umstritten, so sind die Auswirkungen der leichten Bewegungsabfolgen auf verschiedene Personengruppen bereits wissenschaftlich belegt – unter anderem in Bezug auf Leistungssteigerungen in Mathematik bei Kindern (vgl. Sutoro 2014), die Leistung des Arbeitsgedächtnisses bei Menschen mit Behinderung (vgl. Abduh/Tahar 2018) und Gedächtnisleistungen bei älteren Menschen (vgl. Yusuf/Indarwati/Dwi Jayanto 2017). Wie ich es schon oft erlebt habe, gab es auch in diesem Seminar einen Teil der Seminarteilnehmenden, die dieses Angebot nicht nutzen wollte – wenn sie auch die aufgelockerte Atmosphäre, die dadurch entstand, durchaus schätzten. Andere wiederum lechzten geradezu nach den Einheiten und fieberten schon der nächsten Übung entgegen. Das ging so weit, dass ich eine Seminarteilnehmerin, die gerade aus dem Auto zugeschaltet war, davon abhalten musste, während des Fahrens die Augenrollübungen mitzumachen.

Lebendigkeit entsteht natürlich auch durch Anschaulichkeit. Ein bewährtes Element in meinen Seminaren sind hierbei Fallbeispiele, allen voran das Fallbeispiel der Familie Burger (vgl. Woog 2009). Die Konfrontation mit der nicht immer erquicklichen sozialpädagogischen Realität kann auch in virtuellen Räumen sehr beeindruckend sein. In einer Phase des digitalen Co-Working (hier: Einzelarbeit im Wissen um die Präsenz anderer) arbeiteten die Studierenden den Text in Bezug auf zuvor theoretisch hergeleitete Fragestellungen durch. Für manche Studierende (vor allem für diejenigen, die nicht in diesem Handlungsfeld arbeiten) brachte die Rezeption des Fallbeispiels starke Gefühle mit sich. Wieder im Plenum wurden alle gebeten, ein Symbol für ihre Gefühle in ihrer Wohnung zu suchen und in die Kamera zu halten. Der Austausch zu den Bedeutungszuweisungen zu den Pfefferminzbonbons, Kerzen und Kissen war sehr aufschlussreich und half dabei, die Spannung zwischen professioneller emotionaler Distanz und persönlicher Empathie gut zu bearbeiten.

Derartige Elemente der Selbstreflexion waren wesentlicher Bestandteil meiner „üppigen“ Kommunikationsstrategie. Von großer Lebendigkeit war z.B. auch die Bearbeitung der Aufgabe geprägt, die eigene Informationskompetenz mit Hilfe verschiedener Theorien

(vgl. Homann 2000; Ballod 2005) auszuloten. Als Rechercheauftrag dienten dabei Phänomene, die im sozialpädagogischen Kontext von Relevanz, aber nicht unbedingt alltäglich sind, wie „happy slapping“ oder „sexting“. Diese Aktion stellte so manch Studierende natürlich vor unangenehme Erfahrungen. Denn der Clou am Konzept „Informationskompetenz“ ist es ja gerade, dass man sich selbst falsch einschätzt und z.B. nicht erkennt, dass die Quellen, die man nutzt und kennt, weniger seriös sind, als man vermutet. Diese über viele Jahre zu entwickelnde und auszubauende Kompetenz ist jedoch in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendarbeit zentral für die Begleitung bei der Lebensbewältigung. Denn *gesellschaftliche* Teilhabe bedeutet immer mehr *digitale* Teilhabe.

Im Sinne einer umfassenden Selbstreflexion der Studierenden initiierte ich auch das Gespräch mit ihrem eigenen zukünftigen Ich. Die Studierenden organisierten sich selbst Kuverts und vier Zettel, auf denen sie sich die Frage „Was für eine Pädagogin/ein Pädagoge möchte ich sein?“ beantworten sollten: zu Beginn des Seminars, nach Abschluss desselben, ein Jahr später und fünf Jahre später. Der geneigte Leser und die geneigte Leserin können sich denken, dass die Unterschiede der Ausrichtung oder aber auch der Formulierungskunst zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt bereits eklatant waren und zu anregenden Gesprächen führen konnten. Ziel dieses Vorgehens war es, dass die Studierenden dieses Seminar als einen kleinen, aber möglicherweise Orientierung gebenden Baustein von umfassenden Bildungsprozessen einordnen.

Um Zukunftsorientierung ging es natürlich auch bei dem Themenfeld *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (vgl. UNESCO 2019). Die pädagogische Bearbeitung eines zunehmend in die Kritik geratenden Generationenverhältnisses wird in der nicht allzu fernen Zukunft eine große Herausforderung für alle sozialpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Berufe darstellen. Denn jede pädagogische Beziehung fußt auf Vertrauen. Und wenn dieses strukturell in Frage steht, so muss es besonders aufwändig hergestellt werden. Hier wurden sehr engagierte Diskussionen geführt. Klafki hätte seine wahre Freude daran gehabt.

Abtrocknen und noch mal freudig zurückschauen...

Wie ist es gelaufen? Feedback beginnt bei den Studierenden (in Anlehnung an Hattie 2012). Das heißt, ich nutzte während des Seminars allerlei einschlägige Tools, um mitzubekommen, wo die Studierenden stehen und wie sie das Geschehen erleben: Umfragen zu ausgewählten Fragestellungen intensivierten den Verarbeitungsprozess und hielten die Kommunikation auf Meso-Ebene während der frontalen Instruktionsphasen aufrecht. Das Blitzlicht am Ende eines gemeinsamen Tages schenkte mir wertvolle Einblicke darin, wie die Studierenden die gemeinsame Arbeit erlebten, welche Schwerpunkte sie setzten und wie sie Erlerntes einordneten. Mein persönliches Highlight war das heftige, zustimmende Nicken mehrerer Studierender zu der Aussage einer Studentin, dass es so interessant für sie gewesen sei, dass sie immer Angst hatte, etwas zu verpassen.

Die Rückmeldungen im Zuge der standardisierten Evaluation fielen ausnehmend gut aus. In Bezug auf meine fachliche Kompetenz erhielt ich sogar zu 100 % die bestmögliche Bewertung. Diese Einschätzung ist natürlich etwas übertrieben. Es ist aber als ein Hinweis darauf zu lesen, dass es gelungen war, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und, dass die Studierenden sich in dieser kurzen Zeit auf einen intensiven Lernprozess einlassen konnten. Letzteres zeigte sich auch an den sehr engagiert verfassten Studienarbeiten, die neben dem Dreh eines Tutorials für den Leistungsnachweis geschrieben werden mussten.

Das Miteinander war von viel Lebendigkeit geprägt. Aufkommende „Zoom Fatigue“ konnte ich damit erfolgreich unterbinden, aber trotzdem war natürlich alles sehr anstrengend. Dies wohnt dem Arrangement von Bildungsprozessen konstitutiv inne. Neben der unglücklichen, aber nicht zu verhindernden Zeitstruktur des Seminars war es auch die Alokalität, die herausfordernde Situationen mit sich brachte. Digitale Hochschullehre in Zeiten von Homeoffice und Homeschooling führt dazu, dass sich Lebensweltbereiche stark mischen. Ich befand mich zugleich in einem virtuellen Seminarraum und zu Hause an meinen Schreibtisch. Gerade erörtern wir im Seminar noch die Prinzipien des signifikanten Lernens nach Rogers, da möchte mein kleiner Sohn schon ganz dringend folgende Frage beantwortet bekommen (Originalzitat): „Halten Wasserschweine Winterschlaf und bauen sie sich Nester?“ Das unmittelbare Umschwenken zwischen verschiedenen Themenbereichen, Zuständigkeiten und Rollen erforderte mitunter geradezu künstlerische Fähigkeiten. Es war ganz gut, dass ich bereits einige BrainGym-Übungen gemacht hatte. Und den Studierenden merkte man deutlich an, dass es ihnen nicht viel anders ging – unschwer zu erkennen an dem einen oder anderen Baby, das auf den Bildschirmen auftauchte.

Wie bei jedem richtigen Seminar lag der letztendliche Erfolg in den Händen der Seminarteilnehmenden. Man könnte wohl sagen, ich bot ihnen eine Gelegenheitsstruktur für das gemeinsame Lernen und sie haben ein lebendiges Seminar daraus gemacht. Sicher auch durch meine bewusst mannigfaltig gestalteten Kommunikationswege konnte ich dabei – sozialpädagogisch gesprochen – eine andere unter Gleichen werden (vgl. Cloos et al. 2009) und mit ihnen den Weg gemeinsam gehen. Ich blicke voller Dankbarkeit darauf zurück.

Literatur

- Abduh, Bungawali/Tahar, Mohd M. (2018): The Effectiveness of Brain Gym and Brain Training Intervention on Working Memory Performance of Student with Learning Disability. In: Journal of ICSAR (Online), 2 (2), pp. 105–111.
- Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klass, Tobias Nicolaus (2012): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Mohr-Siebeck: UTB.
- Ballod, Matthias (2005): Informationskompetenz. Dimensionen eines Begriffs. In: Computer+Unterricht, 15 (59), S. 44–46.

- Böckel, Alexa (2020): Studentische Perspektiven auf die digitale Transformation der Hochschulen. Strukturen, Vernetzung und Partizipation. In: Stang, Richard/Becker, Alexandra (Hrsg.): Zukunft Lernfeld Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung. Berlin/Boston: De Gruyter Saur Verlag. URL: doi.org/10.1515/9783110653663-014 (26.10.2021).
- Cloos, Peter/Königter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frech, Siegfried (2017): Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Berlin: Wochenschau-Verlag.
- Hannaford, Carla (2008): Bewegung – das Tor zum Lernen. Kirchzarten: VAK-Verlag.
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London/New York: Routledge.
- Hilger, Georg (2015): Wahrnehmen und gestalten: Ästhetisches Lernen. In: Münchner Theologische Zeitschrift, S. 201–210.
- Homann, Benno (2000): Dynamisches Modell der Informationskompetenz (DYMIK). Didaktisch-methodische Grundlagen für die Vermittlung von Methodenkompetenz an der UB Heidelberg. In: Theke. Informationsblatt der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Bibliothekssystem der Universität Heidelberg, S. 86–93.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Knaus, Thomas/Valentin, Katrin (2017): Video-Tutorials in der Hochschullehre. Hürden, Widerstände und Potentiale. In: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): Wi(e)derstände. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. München: kopaed, S. 151–182.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Mayrberger, Kerstin (2019): Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nadler, Robby (2020): Understanding “Zoom fatigue”: Theorizing spatial dynamics as third skins in computer-mediated communication. In: Computers and Composition, Volume 58. URL: doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102613 (01.07.2021).
- Quandt, Thorsten/Scheufele Bertram (2011): Die Herausforderung einer Modellierung von Mikro-Meso-Makro-Links in der Kommunikationswissenschaft. In: Quandt, Thorsten/Scheufele Bertram (Hrsg.): Ebenen der Kommunikation. Mikro-Meso-Makro-Links in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–22.
- Schultheis, Klaudia/Hiebl, Petra (2016): Pädagogische Kinderforschung: Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sutoro, Sutoro (2014): Influence of BrainGym on Mathematical Achievement of Children. In: Asian Social Science, 10 (5), S. 114–117.
- UNESCO (2019): Education for sustainable Development beyond 2019. URL: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797.locale=en (26.06.2020).
- Valentin, Katrin (2018): Video-Tutorials – eine systematisierende Annäherung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: medienimpulse, (56) 4, S. 1–39.
- Woog, Astrid (2009): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit in Familien. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim u. a.: Beltz, S. 87–109.
- Yusuf, Ah./Indarwati, Retno/Dwi Jayanto, Arifudin (2017): Brain Gym Improves Cognitive Function For Elderly. In: Jurnal Ners (Surabaya), 5 (1), pp. 79–86.

Informationen zur Autorin



Dr. Katrin Valentin ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrkräftebildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Dort ist sie zuständig für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind über schulpädagogische Fragestellungen hinaus Kinder- und Jugendarbeit und Medienpädagogik. Ein besonderer Forschungsschwerpunkt liegt dabei auf Video-Tutorials.

katrin.valentin@fau.de

Zitationshinweis:

Valentin, Katrin (2021): Lebendigkeit in der digitalen Hochschullehre – ein Erfahrungsbericht aus pandemischen Zeiten. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 21/2021. URL: medienpaed-ludwigsburg.de