

Forschung,
Lehrer*innenbildung,
Schulpraxis
Erkenntnisse und Ideen
zu einem schwierigen Dreiecksverhältnis

Bibliografie:
Hartmuth Geck,
Denise Weckend und Klaus Zierer:
Schulpädagogische Lehre
braucht Unterrichtspraxis.
journal für lehrerInnenbildung, 20 (2), 106-117.
https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_09

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 2
2020

09

*Hartmuth Geck,
Denise Weckend
und Klaus Zierer*

Die aktuell steigenden Immatrikulationszahlen der bayerischen Universitäten (Leitgeb, 2017; Ritschel, 2019) zeigen es: Das Lehramtsstudium ist gefragt wie seit langem nicht mehr, und Lehrkräfte werden händeringend gesucht. Am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg werden seit vielen Jahren Studierende fast aller Lehramtsstudiengänge auf ihr pädagogisch-didaktisches Praktikum vorbereitet. Dieses fünfwöchige Blockpraktikum wird in der Regel zu einem relativ frühen Zeitpunkt des Studiums (zwischen dem zweiten und vierten Semester) von den Lehramtsstudierenden an einer Praktikumschule absolviert. Als Vorbereitung auf das Praktikum bietet der Lehrstuhl für Schulpädagogik jedes Semester ein spezielles Seminar mit dem Titel „Planung, Analyse und Evaluation von Lehr-/Lernprozessen“ an, welches jeder Lehramtsstudierende der Universität besuchen muss. In den wöchentlichen Sitzungen werden schulpädagogische Kernthemen wie Planungsmodelle für Unterricht, methodisches Handeln, Klassenführung, Unterrichtsprinzipien oder Artikulation von Unterricht wiederholend und vertiefend behandelt (Zierer, 2017). In den Seminaren nach alter Konzeption steht die Vermittlung der theoretischen Inhalte im Vordergrund. Die Unterrichtsstunden, die in den Sitzungen geplant werden, werden lediglich den Mitstudierenden vorgestellt und nicht vor einer realen Klasse. Dadurch haben Studierende, die die Veranstaltung ohne Schulbesuch besuchen, keine Möglichkeit, Erfahrung in der Peer-Group zu sammeln. Sie haben nicht die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen ihre Lehrerpersonlichkeit auszuprobieren und diese mit Hilfe von Videoanalysen zu reflektieren. Das allgemeine Ziel des Seminars ist es, die zukünftigen Lehrkräfte einerseits für einen möglichst gewinnbringenden Praktikumsaufenthalt in den Schulen vorzubereiten und sie mit zentralen Kompetenzen auszustatten, andererseits sollen ihnen aber auch entsprechende Haltungen für ihren späteren Beruf vermittelt werden. Denn grundlegende Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung der letzten Jahre bestätigen, dass erfolgreiche Lehrpersonen nicht nur Leidenschaft für das Fach, sondern auch für die Didaktik, die Pädagogik, für die Lernenden und ihren Beruf haben (Hattie & Zierer, 2018). Wie lässt sich diese Leidenschaft, die Lehramtsstudierende in ganz unterschiedlicher Ausprägung mitbringen, wecken, verstärken und nachhaltig verankern?

Das neue Konzept

Ein zentraler Ansatz ist der im Beitrag dargestellte: Nachwuchslehrkräfte müssen ihr Tun im Praktikumsseminar, das auf ihr Schulpraktikum vorbereitet, als freudvoll, motivierend, sinnvoll, erfolgversprechend und erkenntnistiftend wahrnehmen. Nur dann werden sie bereit sein, das Erfahrene in ihre Expertise als Lehrperson aufzunehmen. Das empirische Fundament dafür bildet das K3W-Modell (Hattie & Zierer, 2018), welches ein Zusammenspiel von Wissen, Wollen, Werten und Können als Grundlage für Kompetenz und Haltung von Lehrpersonen aufzeigt. Vor dem Anspruch, diesem Ziel auf möglichst hohem Niveau gerecht zu werden und die immer noch nicht ausreichende Verzahnung von Theorie und Praxis im Studium (Vogel, 2011) zu verbessern, wurde das langjährig bestehende Konzept des Vorbereitungsseminars verändert, indem ein Praxistag fest im Seminar verankert wurde.

An diesem Tag halten die Studierenden in echten Schulklassen erste Unterrichtsversuche ab. Dadurch münden theoretische Sitzungsinhalte in konkret geplanten Unterrichtsstunden, welche gehalten und nicht wie bisher lediglich den Mitstudierenden vorgestellt werden. Dabei wird wie folgt vorgegangen: Im letzten Drittel des Semesters planen die Studierenden mehrere Unterrichtsstunden auf der Grundlage des Erlernten. Die Seminarleitungen intervenieren dabei je nach Ermessen. An einem fest vereinbarten Termin begibt sich das gesamte Seminar in eine Schulklasse der ausgewiesenen Partnerschulen des Lehrstuhls, um den geplanten Unterricht umzusetzen. Die Studierenden halten gemeinsam die geplanten Stunden, wobei nach Möglichkeit jeder Seminarteilnehmende mindestens einen mehrminütigen Teil übernimmt. Durch dieses Vorgehen können die Studierenden sich selbst in ihrer zukünftigen Rolle als Lehrperson erproben. Alle gerade nicht unterrichtenden Seminarteilnehmenden hospitieren währenddessen im Klassenzimmer, beobachten das Verhalten ihrer Mitstudierenden, unterstützen bei Bedarf oder betreuen Einzelne bzw. Schülergruppen. Im Anschluss werden die Unterrichtsversuche gemeinsam im Seminar evaluiert und Erkenntnisse gewonnen, von denen alle profitieren können. Inwiefern dies hilft, die Kompetenzen und Haltungen der Studierenden zu bilden und weiterzuentwickeln, soll exemplarisch knapp am Beispiel des Motivierungsprinzips dargestellt werden. Das Erzeugen eines möglichst hohen Motivationsniveaus ist

nicht nur für Lernen allgemein ($d = .49$, Hattie, 2018), sondern auch für das Generieren von Motiven („Wollen“) wichtig. Deshalb wurde im Seminar einerseits eine Reihe von Motivierungsstrategien vorgestellt, welche nachweislich positive Effekte auf die Lernbereitschaft haben. Hierbei wird auf das ARCS-Modell (Keller, 2010) zurückgegriffen. Strategien wie Unvereinbarkeiten herstellen, Nachfragen, konkret werden oder einen zukünftigen Nutzen herausstellen werden nicht nur gezielt bei der Stundenplanung berücksichtigt, sie sind auch fester Bestandteil jeder Seminarsitzung. Andererseits wurde beim Seminarkonzept großer Wert auf motivierende Komponenten gelegt, um die Motive der Studierenden zu bilden. Der Aufforderungscharakter von Unterrichtsplanung ist klar besser, wenn diese statt in einen theoretischen Vortrag in eine reale Unterrichtssituation mündet. Die unterrichtliche Planung erfolgt ebenso im konstruktiv-wohlwollenden Rahmen der Seminargruppe wie die Durchführung und Nachbesprechung der Unterrichtsversuche, was von den Teilnehmenden klar motivierend bewertet wird. Dies ist speziell dann erkennbar, wenn Zusammenhänge zwischen Planungsentscheidungen und ihren unterrichtlichen Folgen sichtbar und nachvollziehbar werden. Die Möglichkeit von Micro-Teaching ($d = .88$) und formativer Evaluation ($d = .90$) durch Schülerfeedback-Erhebungen stellen ebenfalls stark motivationsfördernde Instrumente im Konzept dar. Schließlich lassen die gemeinsamen Unterrichtsversuche und damit einhergehende individuelle Erfolgserlebnisse am Praxistag eine emotional positive und damit motivationsfördernde Peergroup-Erfahrung zu. Die intendierten positiven Effekte für die Motivationslage der Teilnehmenden spiegeln sich klar in den Ergebnissen der Erhebung wider.

Eindeutige Ergebnisse

Um die breit geäußerten positiven Effekte der Vorgehensweise auch wissenschaftlich zu belegen, wurden Studierende mehrerer Seminare mit Hilfe eines Fragebogens, der 35 Items umfasst und online über *FeedbackSchule* (Bode, Wisniewski & Zierer, 2013) zu beantworten ist, zur Qualität der Lehre befragt. Das Instrument ist an den „teaCh“-Fragebogen angelehnt (Wisniewski & Zierer, im Druck) und wurde durch die Skala „Stundenplanung“, die den Unterrichtsbesuch evaluiert, ergänzt (vgl. Tab. 1). An der Studie haben insgesamt 50 Studie-

rende teilgenommen. Davon haben 30 die Seminare nach dem alten Konzept absolviert, also ohne Schulbesuch. Demgegenüber stehen 20 Befragte, die Seminare nach dem oben beschriebenen neuen Konzept absolviert hatten.

Tab. 1 Mittelwertvergleiche der Seminare mit und ohne Unterrichtsversuch

Kategorie	Nr.	Fragen	ohne Unterrichtsversuch (N = 30)		mit Unterrichtsversuch (N = 20)	
			MW	SD	MW	SD
Fürsorge	1	Der Dozent/Die Dozentin begegnete mir freundlich und wertschätzend.	3,77	0,50	4,00*	0,00
	2	Der Dozent/Die Dozentin hat sich dafür interessiert, ob ich wirklich etwas gelernt habe.	3,40	0,68	3,75*	0,55
	3	Der Dozent/Die Dozentin sorgte für eine angstfreie Atmosphäre.	3,67	0,61	3,95*	0,22
Herausforderung	4	Die Aufgabenstellungen im Seminar waren für mich herausfordernd.	2,83	0,79	3,10	0,64
	5	Der Dozent/Die Dozentin hat hohe Erwartungen an mich gestellt.	2,73	0,74	2,80	0,70
Klarheit	6	Der Dozent/Die Dozentin hat in der Regel an Inhalte angeknüpft, die mir schon bekannt waren.	3,37	0,67	3,55*	0,61
	7	Im Seminar war ein klarer roter Faden erkennbar.	2,97	0,96	3,40	0,75
	8	Der Dozent/Die Dozentin hat mir gezeigt, wofür ich die neuen Inhalte brauchen kann.	3,33	0,84	3,85*	0,37
	9	Der Dozent/Die Dozentin hat mir gezeigt, womit die Inhalte des Seminars zusammenhängen.	3,33	0,76	3,80*	0,41

Klassenführung	10	Der Dozent/Die Dozentin verschwendete keine Zeit durch Verzögerungen oder Leerlauf.	2,93	0,87	3,40	0,88
	11	Der Dozent/Die Dozentin hat für eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre gesorgt.	3,37	0,67	3,90**	0,31
	12	Der Dozent/Die Dozentin hatte einen guten Überblick über das Geschehen in der Klasse.	3,33	0,80	3,65	0,81
	13	Bei Regelübertretungen durch Studierende griff der Dozent/die Dozentin schnell und konsequent ein.	3,23	0,73	3,50	0,69
	14	Der Seminarverlauf war reibungslos.	3,13	0,73	3,60*	0,60
	15	Im Seminar waren klare Regeln erkennbar, die der Dozent/die Dozentin vorgab und durchsetzte.	3,17	0,75	3,50	0,69
Motivierung	16	Die Inhalte des Seminars wurden durch den Dozenten/die Dozentin auf interessante Art vermittelt.	2,80	0,96	3,95**	0,22
	17	Ich konnte durch das Seminar einen persönlichen Lernfortschritt feststellen.	3,07	0,79	3,80**	0,41
	18	Der Ablauf des Seminars war abwechslungsreich.	2,40	1,04	3,80**	0,41
	19	Im Seminar konnte ich Strategien anwenden, die auch für andere Probleme/Themen/Gebiete nützlich sind.	3,03	0,85	3,60*	0,60
	20	Das Anforderungsniveau in den Seminaren war für mich angemessen.	3,13	0,90	3,65*	0,49
	21	Das Lerntempo im Seminar war für mich angemessen.	3,13	0,97	3,80*	0,41
Sicherung des Lernerfolgs	22	Ich hatte genügend Zeit, mich intensiv mit den Inhalten des Seminars zu beschäftigen.	3,27	0,69	3,40	0,68
	23	Im Seminar wechselten sich Lern- und Übungsphasen ab.	2,97	1,00	3,40	0,82
	24	Im Seminar gab es ausreichend Gelegenheiten, die neuen Inhalte zu üben.	2,97	0,81	3,25	0,91
	25	Der Dozent/Die Dozentin hat mir im Seminar genau gezeigt, wie ich bestimmte Aufgabenstellungen lösen kann.	3,10	0,76	3,45	0,76

Stunden- planung	26	Die Planung der Unterrichtsstunde hat mir geholfen, die Theorie zu verstehen.	3,37	0,72	3,75	0,55
	27	Die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelang im Seminar.	3,03	0,89	3,85**	0,37
	28	Die Umsetzung der geplanten Stunde in der Schule war für mich gewinnbringend.	3,10	0,85	3,60	0,82
	29	Die Planung (im Seminar und die Durchführung) der Unterrichtsstunde (in der Praxis)* war herausfordernd.	3,27	0,69	3,55	0,69
	30	Die Planung (im Seminar und die Durchführung) der Unterrichtsstunde (in der Praxis) war zielführend.	3,37	0,67	3,80*	0,52
	31	Die Planung (im Seminar und die Durchführung) der Unterrichtsstunde (in der Praxis) brachte neue Erkenntnisse.	3,37	0,62	3,85**	0,37
	32	Die Planung (im Seminar und die Durchführung) der Unterrichtsstunde (in der Praxis) war gut organisiert.	2,87	0,86	3,65**	0,59
Zusam- enarbeit und Koopera- tion	33	Der Dozent/Die Dozentin hat mir sinnvolle Rückmeldungen zu meinen Beiträgen gegeben.	3,37	0,77	3,80*	0,52
	34	Der Dozent/Die Dozentin hat sich mir und meinen Mitstudierenden gegenüber fair und unvoreingenommen gezeigt.	3,70	0,65	3,75	0,72
	35	Der Dozent/Die Dozentin beurteilte meine Leistungen fair.	3,67	0,55	3,85	0,37
	36	Der Dozent/Die Dozentin gab mir zu meinen Leistungen ein hilfreiches Feedback.	3,37	0,89	3,70	0,80

Anmerkungen: * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Ein erster Überblick über die Ergebnisse der Befragung bestätigte den von Studierenden regelmäßig geäußerten Zuspruch für die Vorgehensweise mit Schulbesuch im Seminar. Alle abgefragten Parameter fielen bei der Gruppe mit Schulbesuch ($N = 20$) erkennbar besser aus als bei den Befragten ohne Schulbesuch ($N = 30$). Vergleicht man die

Ergebnisse der acht Einzelkategorien, treten die Unterschiede zwischen beiden Gruppen hervor (siehe Tab. 1).

Die höchsten Diskrepanzen zwischen beiden Gruppen ergaben sich in den Bereichen „Klarheit“, „Motivierung“ und „Stundenplanung“, aber auch die Bereiche „Fürsorge“ und „Klassenführung“ erbrachten für die Gruppe mit Schulbesuch erkennbar bessere Werte als für die ohne. Vergleichsweise moderat fielen die Unterschiede in den Bereichen „Herausforderung“ und „Zusammenarbeit und Rückmeldung“ aus, bei denen die Gruppe mit Schulbesuch nur leicht besser abschnitt als die ohne.

Die Stärke der Praxis

Dass die Gruppe, welche den geplanten Unterricht auch konkret umsetzen konnte, den Bereich „Stundenplanung“ wesentlich besser bewertete als jene, welche das Resultat ihrer Unterrichtsplanung lediglich im Seminar vorstellen konnte, liegt auf der Hand. Unterrichtsplanung hat den Sinn, guten und gewinnbringenden Unterricht zu generieren (Kiel, 2008). Damit sind Planung und Umsetzung in aller Regel aufs Engste verbunden (Zierer, 2017). Um Lernprozesse zu optimieren, sollten Theorie und Praxis eng miteinander verknüpft werden (Klafki, 1964; Allen & Wright, 2014; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014), wobei die Durchführung der geplanten Unterrichtsstunde helfen kann. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelang aus Sicht der Studierenden durch den Praxistag wesentlich besser als dies ohne Schulbesuch möglich war.

Die „Motivierung“ gehörte zu den Parametern, bei denen die Gruppe mit Schulbesuch signifikant besser abschnitt als die ohne. Die Werte der Kontrollgruppe ohne Schulbesuch lagen bei allen Aspekten im guten Mittelfeld und blieben damit hinter denen der Schulbesuchsgruppe zurück. Der Unterrichtsbesuch wird von den Studierenden als ein einmaliges, außergewöhnliches Ereignis mit hohem Aufforderungscharakter empfunden, wofür auch das Prinzip der „direkten Konsequenz“ (Betsch, Funke & Plessner, 2011, S. 112) spricht. Damit ist gemeint, dass die Studierenden direkt erfahren, wie ihre Überlegungen und Verhaltensweisen in der Praxis vor einer echten Zielgruppe ankommen. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, sich anstrengen zu wollen.

Besser schneidet die Gruppe mit Schulbesuch auch im Bereich „Klarheit der Lehre“ ab. In der Wahrnehmung der Befragten konnten die Dozierenden der Schulbesuchs-Gruppe ihren Studierenden signifikant besser vermitteln, wofür diese die neuen Seminarinhalte brauchen können und womit die Inhalte des Seminars zusammenhängen (Fragen 8 und 9). Im Regelfall gelingt es durch die Planung einer Unterrichtsstunde, die praktisch umgesetzt und anschließend detailliert im Seminar ausgewertet wird, eindeutige realanalytische Zusammenhänge sichtbar zu machen, wie etwa: „Je besser es mir gelingt, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, desto positiver wirkt sich das auf deren Verständnis für neue Lerninhalte aus als wenn dies nicht gelingt.“ Damit werden zahlreiche für Unterricht und Lernen elementare Zusammenhänge in einem echten, nachvollziehbaren Wirkzusammenhang zwischen Theorie und Praxis wahrgenommen, was bei den Seminaren ohne Schulbesuch nur eingeschränkt möglich ist (Hattie & Zierer, 2018).

Nicht ganz so stark, aber ebenfalls deutlich, fallen die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen im Bereich „Fürsorge“ aus. Wenn Lehrkräfte gemeinsam Unterricht planen, umsetzen und auswerten, so ist darin viel Raum für konstruktive Gespräche, Hilfestellungen, Diskussionen und das Vergleichen von Ideen (Schulz von Thun, 2006). Ein weiterer Grund für das bessere Abschneiden der Schulbesuchs-Gruppe liegt möglicherweise in einer Reihe von positiven Erfahrungen, welche die Studierenden in der Peergroup machen können. Das gemeinsame Planen von Unterricht wird als freudvoll und gewinnbringend empfunden, wenn jedes Peer-Mitglied eigene Ideen einbringt, pädagogische Überlegungen darlegt und eine eigene Unterrichtsphase für sich ausgestalten kann (Hattie & Zierer, 2018).

Vielversprechendes Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen: Alle 35 der im Rahmen der Studie abgefragten Items aus den acht oben genannten Kategorien fielen in den Seminaren mit Schulbesuch *ausnahmslos positiver, größtenteils signifikant besser* aus als in den Kontroll-Seminaren ohne Schulbesuch. Das bessere Abschneiden der Schulbesuchs-Seminare in der Studie beruht unter anderem auf einer Reihe von Faktoren, die direkt oder indirekt mit dem Umsetzen geplanten Unterrichts in Schulklassen in

Verbindung stehen. Fachtheoretische Lehrinhalte sind ohne Zweifel wichtig und notwendig, um Lehramtsstudierenden die Grundlagen des Lehrberufs zu vermitteln. Die Möglichkeit, das Gelernte in eigenen Unterrichtsversuchen umzusetzen und zu erproben, stellt aber einen, wenn nicht den entscheidenden Schritt, zum umfassenden und nachhaltigen Verstehen von Lehr-Lernprozessen dar. Dieser Zusammenhang wird von den Studierenden offensichtlich wahrgenommen. Vor dem eingangs vorgestellten Zielhintergrund, die Studierenden möglichst gut auf das bevorstehende pädagogisch-didaktische Schulpraktikum vorzubereiten und ihnen die dafür notwendigen Kompetenzen mit auf den Weg zu geben, bestärken die positiven Ergebnisse der Schulbesuchs-Gruppe das praxisorientierte Seminar-konzept. Alles in allem lässt sich sagen, dass die vorgestellte Verzahnung von pädagogischer Theorie und Unterrichtspraxis eine Reihe wünschenswerter positiver Effekte mit sich bringt. Aus pädagogischer Sicht bleibt demzufolge zu wünschen, dass eine ähnlich organisierte Verzahnung von Theorie und Praxis möglichst flächendeckend und regelmäßig überall dort eingeführt wird, wo in der Ausbildung von Lehrpersonen ausschließlich über Unterricht geredet wird, ohne diesen auch zu praktizieren.

Literatur

- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (2), 136-151.
- Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (2011). *Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Bode, I., Wisniewski, B. & Zierer, K. (2013). *FeedbackSchule*. Verfügbar unter: www.feedbackschule.de [17.04.2020].
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3., erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Keller, J. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance. The ARCS Model Approach*. Springer: London.
- Kiel, E. (2008). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leitgeb, V.-V. (2017). Auf dem Land gibt es immer mehr Studierende. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bayern/beginn-des-wintersemesters-studieren-auf-dem-lande-1.3703833> [08.04.2019].

- Ritschel, S. (2018). Neue Studienplätze für Lehramt: Es wird eng an der Uni. *Augsburger Allgemeine*. Verfügbar unter: <https://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/Neue-Studienplaetze-fuer-Lehramt-Es-wird-eng-an-der-Uni-id51554681.html> [22.03.2019].
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201-219). Münster u. a.: Waxmann.
- Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden*. Hamburg: Reinbek.
- Vogel, T. (2011). *Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/vogel_ws14-ht2011.pdf [08.04.2019].
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (im Druck). Entwicklung eines Online-Fragebogens zur Erhebung von Lernendenfeedback und erste Validierungsschritte. *Psychologie für Erziehung und Unterricht*.
- Zierer, K. (Hrsg.). (2017). *Leitfaden Schulpraktikum*. Baltmannsweiler: Schneider.

Hartmuth Geck, Mittelschullehrer und
wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik
der Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichtsentwicklung,
schulische Projektentwicklung,
Umwelt- und Nachhaltigkeitspädagogik

hartmuth.geck@phil.uni-augsburg.de



Denise Weckend, M. Ed.,
wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik
der Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte:
(Weiter-)Entwicklung der Lehrerprofessionalität,
Schulpädagogik

denise.weckend@phil.uni-augsburg.de



Klaus Zierer, Dr. Prof.,
Ordinarius für Schulpädagogik
an der Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik,
Lehrerprofessionalität

klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de

