

## Lehren aus der Corona-Krise

### Bibliografie:

Sonja Nonte, Marcel Veber, Christian Reintjes,  
Andreas Hülshoff, Monika Fiegert, Katja Görich,  
Peter große Prues, Carolin Johanna Kiso,  
Ingrid Kunze und Christoph Sturm:  
*Lessons-learned.*

Kollegiale und evidenzbasierte Lehrreflexion  
des ersten Corona-Semesters.

*journal für lehrerInnenbildung*, 21 (2), 44-55.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021-04>

### Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021>

ISSN 2629-4982

04

*Sonja Nonte, Marcel Veber,  
Christian Reintjes,  
Andreas Hülshoff,  
Monika Fiegert, Katja Görich,  
Peter große Prues,  
Carolin Johanna Kiso,  
Ingrid Kunze und Christoph Sturm*

*Lessons-learned.*  
Kollegiale und  
evidenzbasierte Lehrreflexion  
des ersten Corona-Semesters

## Lehrer\*innenbildung in Zeiten von Corona<sup>1</sup>

Zur Umsetzung der digitalen Lehre im Sommersemester 2021 an der Universität Osnabrück stand das Lernmanagementsystem Stud.IP zur Verfügung, das Lehrenden verschiedene Module bietet, die von klassischen Formaten (E-Mail) und virtuellen Vorlesungen (Videomanagementsystem Opencast) bis hin zu Online-Konferenzen mittels *BigBlueButton* reichen. Bisher fehlen jedoch Hinweise darauf, wie die Lehrer\*innenbildung von digitalen Lehrinhalten und Methoden profitieren kann. Deshalb setzte sich die Abteilung Schulpädagogik der Universität Osnabrück das Ziel, in Kooperation von Studierenden und Lehrenden (inklusive der Lehrbeauftragten) alle Lehrveranstaltungen der Abteilung des Sommersemesters 2020 systematisch zu evaluieren und forschungsbasiert weiterzuentwickeln. Der Beitrag fokussiert Chancen und Grenzen des digitalen und damit stärker eigenverantwortlichen Lernens in der universitären Lehrer\*innenbildung.

### Digitale Lehr-Lern-Formate in der Lehrer\*innenbildung

Veränderte Rahmenbedingungen, Herausforderungen, aber auch Innovationspotenziale einer digitalen universitären Lehrer\*innenbildung sind seit dem Ausbruch der Corona-Pandemie und der weitreichenden Umstellungen auf Distanzlehre bereits in einer Vielzahl wissenschaftlicher Publikationen beschrieben worden (vgl. Reintjes, Porsch & im Brahm, 2021). Obwohl weltweit kaum ein universitärer Standort konzeptionell und infrastrukturell vollumfänglich hierauf vorbereitet war (Flores & Gago, 2020), kann die Digitalisierung der universitären Lehrer\*innenbildung auf den Potenzialen des technologischen Fortschritts der vergangenen Jahre aufbauen und ist bildungspolitisch bereits vor der Corona-Pandemie international und national (in Deutschland) aktiv forciert worden (Ferrari, 2013; KMK, 2017). Empirische Befunde zu den Bedingungen und Effekten digitaler Lehr-Lern-Prozesse liegen in umfangreicher Form vor (Paulus, Veber & Gollub, 2021). Nahezu studien- beziehungsweise kontextübergreifend deuten

---

1 Das Projekt wurde unter studentischer Beteiligung von Nicole Gordala, Marie-Theres Kempermann, Mario Mallwitz und Janna Rußmann umgesetzt.

bisherige Forschungsergebnisse unter anderem darauf hin, dass sich digitale Lehr-Lern-Prozesse vor allem dann positiv und ertragreich gestalten, wenn sie curricular verankert sind, wenn infrastrukturelle Ressourcen ihre Umsetzung begünstigen, wenn Lehrende über erforderliche Kompetenzen in Bezug auf den Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) verfügen und wenn der Einsatz digitaler Medien sich hinsichtlich seines Zweckes an den jeweils zugrunde liegenden Bildungszielen orientiert („Pädagogik vor Technik“) (Labusch, Eickelmann & Conze, 2020; Porsch, Reintjes, Görlich & Paulus, 2021). Trotz offensichtlicher Schnittmengen bleibt zugleich zu berücksichtigen, dass die Distanzlehre während der Pandemie nicht mit bisherigen Formen digital unterstützter Lehr-Lern-Formate gleichzusetzen ist (Flores & Gago, 2020).

## Eigenverantwortliches Lernen

Der Lehrer\*innenberuf erfordert in einem besonderen Maße eigenständiges und eigenverantwortliches Planen, Handeln und Urteilen (Keller-Schneider & Hericks, 2017; KMK 2004/2019). Um angehende Lehrer\*innen hierauf gezielter vorzubereiten, ist wiederholt eine Fokussierung auf die Schaffung eigenverantwortlicher Lerngelegenheiten für Lehramtsstudierende sowie Referendar\*innen angeregt worden (Keller-Schneider & Hericks, 2017). Es liegen verschiedene Ansätze zur Konzeptualisierung eigenverantwortlichen (häufig auch selbstgesteuerten bzw. -regulierten) Lernens vor (vgl. im Überblick Perels & Dörrenbächer, 2020). Weitgehend konzept- beziehungsweise modellübergreifend gilt: Eigenverantwortliche Lernprozesse weisen häufig einen in besonderem Maße zyklisch-kumulativ-adaptiven Charakter auf und zeichnen sich durch einen hohen Grad an (Mit-) Bestimmung der Lernenden über die Inhalte, Ziele und den Gang des Lernprozesses aus (Köller & Schiefele, 2003; Perels & Dörrenbächer, 2020). Sie setzen kognitive und meta-kognitive Fähigkeiten, aber auch die motivationale Aufgeschlossenheit der Lernenden in besonderer Weise voraus und wirken zugleich in der Regel positiv auf ihre Leistungs- und Motivationsentwicklung (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020; Perels & Dörrenbächer, 2020). Digitale Lehr-Lern-Angebote bieten zwar Möglichkeiten zur Initiation eigenverantwortlicher Lernprozesse (Porsch et al., 2021), führen jedoch nicht per

se zu deren Verbesserung (Schmidt & Reintjes, 2020). Eine digitalisierte Lehrer\*innenbildung erfordert vielmehr eine bewusste und zielführende Verknüpfung technologischer Ressourcen, didaktisch-methodischer Konzepte und bildungs- und professionstheoretisch plausibel legitimierter Ausbildungs- und Entwicklungsziele (Labusch et al., 2020; Schmidt & Reintjes, 2020). Die Frage, wie sich eigenverantwortliche Lehr-Lern-Prozesse im Kontext neuartiger Rahmenbedingungen gelingend in der universitären Lehrer\*innenbildung *fordern* und *fördern* lassen, stand daher bei der Evaluation des digitalen Sommersemesters 2020 an der Universität Osnabrück im Fokus.

## Design, Ziele und Fragestellung

In einer Online-Befragung wurden die Studierenden zum Ende des Sommersemesters 2020 um eine Evaluation der von ihnen besuchten digitalen Lehrveranstaltungen gebeten. Um diese Erhebung mehrperspektivisch sowie in Bezug auf eine spätere Lehrentwicklung nachhaltig zu gestalten, wurde ein kooperativer Forschungsprozess unter Beteiligung von Studierenden angelegt, die am gesamten Prozess partizipierten.

Die Befragung erfolgte online im Zeitraum vom 13.07.2020 bis zum 22.08.2020 über die Internetplattform *soscisurvey*. Insgesamt beteiligten sich 265 Studierende, die je bis zu drei Veranstaltungen evaluierten<sup>2</sup>. Der Anteil an Bachelorstudierenden lag bei 64,9 Prozent. 81,5 Prozent der Befragten waren weiblich, 18,1 Prozent männlich und eine Person (0,4%) divers.

Der Fragebogen enthielt offene und geschlossene Fragen. Letztere lehnten sich u. a. an die MEDAL-Studie (Porsch et al., 2021) an. In diesem Beitrag steht die Frage des eigenverantwortlichen Lernens im Vordergrund (Eigenentwicklung): „Was glauben Sie: Wie stark wurde in der Veranstaltung eigenverantwortliches Lernen eingefordert bzw. vorausgesetzt?“; „Was glauben Sie: Wie stark wurde in der Veranstaltung eigenverantwortliches Lernen gefördert?“ (1 = *sehr wenig* bis 4 = *sehr stark*).

<sup>2</sup> Die Teilnahmequote kann nicht exakt ermittelt werden und wird auf 11 Prozent geschätzt.

Der Fragebogen enthielt zudem u. a. folgende offene Fragen: „Was sollte aus dem aktuellen digitalen Semester für die kommenden Semester übernommen werden?“ und „Mit Blick in die Zukunft: Welche Chancen und Risiken sehen Sie in der Kombination von digitaler und Präsenzlehre im Studium?“.

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden mithilfe einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) im Forschendenteam – wie in diesem Kontext üblich (Kruse, 2015) eher qualitativ-subsumptionslogisch – mit MAXQDA 2020 ausgewertet. Im Induktions-Deduktions-Schluss wurden aus den Antworten der fünf offenen Fragen die folgenden Kategorien gebildet<sup>3</sup>, die zu drei Zeitpunkten im Rahmen einer kommunikativen Validierung im Team bestätigt wurden:

1. Online-Veranstaltungen (allgemeine Vor- und Nachteile digitaler Lehre)
2. Austausch (studentische Interaktion sowie die zwischen Lehrenden und Studierenden)
3. Leistungserbringung (semesterbegleitende Leistungen, Abschlussleistungen)
4. Kombination digitaler und Präsenzlehre (prospektiver Blick auf Integration digitaler Elemente in Präsenzlehre)

## Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung erfolgt aufbauend auf den qualitativen Daten sowie ergänzt durch die quantitativen Befunde dieser Studie.

Die befragten Studierenden stellen positiv die Möglichkeitsräume für eigenverantwortliches Arbeiten im Zuge der digitalen Lehre heraus. Dabei fokussieren sie insbesondere „*Flexibilität in den Aufgaben und Ausführungen der Seminare. Außerdem [erscheint] das Hochladen von Videos und verstärkter Einsatz der digitalen Möglichkeiten allgemein*“ (Pos. 1, 90: 246) als Chance zur Übernahme von Eigenverantwortung. Um diese Verantwortung lernseits übernehmen zu können, betonen die Studierenden die Bedeutung von Unterstützung lehrseits. So sei diese bei der Prüfungsvorbereitung „*nur mittels Literatur und Aufgabenblättern [...] ohne Erklärung per Opencast*“ (Pos. 2, 91: 358) nicht

<sup>3</sup> Das Auswertungshandbuch kann von den Autor\*innen zugesendet werden.

adäquat. Ein Mehr an Informationen und Materialien ermöglicht nach Aussage der Studierenden zudem eine Flexibilisierung des Arbeitsprozesses: „Vorträge und Arbeitsanweisungen über Opencast machen flexibles Arbeiten möglich.“ (90: 158).

Hinsichtlich der Veranstaltungsformate differenzieren die Studierenden. So werden (vorab) aufgezeichnete Vorlesungen auch zukünftig gewünscht: „Vorlesungen und Veranstaltungen, die nicht auf Interaktion zwischen den Studierenden basieren funktionieren auch gut in digitaler Weise und ermöglichen selbstverantwortliches Arbeiten“ (Pos. 3, 92: 118). Eigenverantwortliches Lernen wird in Veranstaltungsformaten, die stärker auf studierendeninterne Interaktion und auf Austausch mit den Lehrenden aufbauen, im rein Digitalen als eingeschränkt erlebt: „In keinem meiner Seminare kam die Atmosphäre und der Lernzuwachs auch nur annähernd an den Stand einer analogen Sitzung“ (Pos. 2, 91: 151) heran. Dies betrifft insbesondere die notwendige Resonanz in interaktiven Arbeitsphasen in Seminaren, aber auch allgemein wird die Bedeutung von Präsenzkontakten für das eigene Lernen herausgestellt: „Ich brauche definitiv den unmittelbaren Austausch über den Lernstoff etc. mit anderen, um zufriedener zu sein und damit es besser gespeichert wird“ (Pos. 4, 93: 151). So beschreiben die Studierenden eine digitale Distanz („Leute verstecken sich hinter dem Bildschirm“ (Pos. 3, 92: 151); auch die „Gruppenarbeit erweist sich als komplizierter“ (Pos. 3, 92: 312), da die Anonymität als hemmend erlebt wird.

Die quantitativen Daten weisen darauf hin, dass das eigenverantwortliche Lernen auf einer Skala von 1 bis 4 in Vorlesungen ( $M = 3,65$ ;  $SD = 0,69$ ;  $n = 26$ ), in Blockseminaren ( $M = 3,57$ ;  $SD = 0,54$ ;  $n = 7$ ) und Tutorien ( $M = 3,50$ ;  $SD = 0,65$ ;  $n = 38$ ) am stärksten eingefordert beziehungsweise vorausgesetzt wurde. Am wenigsten wurde es in den Kolloquien ( $M = 2,75$ ;  $SD = 0,71$ ;  $n = 8$ ) und Seminaren ( $M = 3,21$ ;  $SD = 0,72$ ;  $n = 121$ ) vorausgesetzt. Am stärksten gefördert hingegen wurde das eigenverantwortliche Lernen aus der Perspektive der Studierenden in Blockseminaren ( $M = 3,13$ ;  $SD = 0,64$ ;  $n = 8$ ) und Seminaren ( $M = 2,83$ ;  $SD = 0,75$ ;  $n = 121$ ). Am geringsten gefördert wurde es in Tutorien ( $M = 2,26$ ;  $SD = 0,89$ ;  $n = 38$ ) und Vorlesungen ( $M = 2,27$ ;  $SD = 0,96$ ;  $n = 26$ ). Auch wird über alle Veranstaltungen hinweg deutlich, dass das eigenverantwortliche Lernen stärker vorausgesetzt ( $M = 3,32$ ;  $SD = 0,72$ ) als gefördert wird ( $M = 2,64$ ;  $SD = 0,83$ ). Besonders deutlich wird dies bei Vorlesungen.

## Diskussion

Anhand der qualitativen Befunde zeigt sich ein reziprokes Verhältnis des von Lehrenden geforderten eigenverantwortlichen Lernens auf der einen und der von Studierenden geforderten Notwendigkeit der umfangreichen Bereitstellung von Unterstützungsangeboten durch die Lehrenden auf der anderen Seite. So scheinen die Aussagen in einem Widerspruch zu stehen: Die umfangreiche Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und die damit einhergehende Beschränkung auf die von den Lehrenden getroffene Auswahl wird insbesondere im Hinblick auf Prüfungsvorbereitung von den Studierenden als zwingend notwendig erachtet. In der Hochschuldidaktik findet sich der Ansatz, Lehr- und Lernmethoden, Lernergebnisse und Prüfungsmethoden aufeinander abzustimmen, im Modell des *Constructive Alignments* wieder (Biggs & Tang, 2011): So planen Dozierende ihre Lehrveranstaltungen in der Regel von den Lehrinhalten beziehungsweise zu vermittelnden Kompetenzen aus, während Studierende ihren Lernprozess möglicherweise so organisieren, dass sie den Prüfungsanforderungen gerecht werden können. Das studentische Verständnis von Lernprozessen ist dabei jedoch nicht zwangsläufig deckungsgleich mit den Ansprüchen, wie wir sie im Professionalisierungsdiskurs von Lehrer\*innen finden. Vielmehr sollte eigenverantwortliches Lernen im Lehramtsstudium gefördert werden, um eigenständiges und eigenverantwortliches Planen, Handeln und Urteilen und den Umgang mit Herausforderungen, wie wir sie pandemiebedingt gerade erleben, zu ermöglichen. Zu diesen Überlegungen passend erscheint der Befund von Schmidt und Reintjes (2020), dass die Verfügbarkeit und Nutzung digitaler Ressourcen nicht automatisch mit der Verbesserung von (eigenverantwortlichen) Lernprozessen und -ergebnissen einhergeht.

Anhand der quantitativen Befunde wird zudem deutlich, dass aus Sicht der Studierenden die Dozierenden das eigenverantwortliche Lernen in ihren digitalen Veranstaltungen sehr stark voraussetzen. Eine Förderung hingegen findet in einem geringeren Ausmaß statt. Berücksichtigen wir nun noch die Veranstaltungsformate, dann wird deutlich, dass Vorlesungen, die häufig auf die Vermittlung von Grundlagen- und Fachwissen zu Beginn eines Studiums abzielen, eigenverantwortliches Lernen voraussetzen. Dies geschieht möglicherweise zu einem Zeitpunkt, an dem Studierende noch nicht in einem ausreichenden Maße über diese Kompetenz verfügen. Nach Angaben der Studierenden fin-



det die Förderung eigenverantwortlichen Lernens viel stärker in Seminaren statt, sowie – und das wird anhand der qualitativen Daten deutlich – im Austausch mit Dozierenden und Kommiliton\*innen. Dieser Befund sollte als Anlass dienen, Vorlesungen, die von den Studierenden gemäß den qualitativen Befunden auch künftig digital gewünscht sind, ggf. neu zu strukturieren und zu planen. Begleitende Tutorien sollten zudem stärker als bisher Möglichkeiten zum fachlichen Austausch bieten.

In einem nächsten Schritt wird ein Austausch von Studierenden und Lehrenden im Rahmen eines Workshops angebahnt, der auch als kommunikative Validierung der präsentierten Ergebnisse fungieren soll.

## Literatur

- Biggs J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbst-reguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisst ich die Schule...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Die Deutsche Schule, Beiheft 16 (S. 136-152). Münster: Waxmann.
- Flores, M. A. & Gago, M. (2020). Teacher Education in Times of COVID-19 Pandemic in Portugal: National, Institutional and Pedagogical Responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301-317.
- KMK (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [27.01.2021].
- KMK (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Köller, O. & Schiefele, U. (2003). Selbstreguliertes Lernen im Kontext von Schule und Hochschule. Editorial zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3/4), 155-157.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.

- Labusch, A., Eickelmann, B. & Conze, D. (2020). *ICILS 2018 #Transfer. Gestaltung digitaler Schulentwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Paulus, D., Veber, M. & Gollub, P. (2021). Perspektiven von angehenden Lehrpersonen auf pädagogische Medienkompetenzen in Zeiten digitalen Lehrens und Unterrichtens. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 205-220). Münster: Waxmann.
- Perels, F. & Dörrenbächer, L. (2020). Selbstreguliertes Lernen und (technologiebasierte) Bildungsmedien. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 81-92). Berlin: Springer.
- Porsch, R., Reintjes, Ch., Görich, K. & Paulus, D. (2021). Pädagogische Medienkompetenzen und ICT-Beliefs von Lehramtsstudierenden. Veränderungen während eines „digitalen Semesters“? In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 187-203). Münster: Waxmann.
- Reintjes, C., Porsch, R. & im Brahm, G. (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Schmidt, R. & Reintjes, C. (2020). ICT-Beliefs und ICT-Professionalisierung. Befunde der qualitativen #LPiDW („Lehrpersonen im Digitalen Wandel“) Studie zu Strukturen und Inhalten von berufsbezogenen Überzeugungen angehender Lehrpersonen über ICT. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 105-110). Münster: Waxmann.

Sonja Nonte, Dr., Professorin  
für Forschungsmethoden  
mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung  
am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universität Osnabrück.  
Arbeitsschwerpunkte:  
u. a. Schulentwicklung, Geschlechtsdisparitäten

[sonja.nonte@uni-osnabrueck.de](mailto:sonja.nonte@uni-osnabrueck.de)



Marcel Veber, Dr., Juniorprofessor  
am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universität Osnabrück.  
Arbeitsschwerpunkte:  
(inklusionsorientierte) Lehrer\*innenbildung,  
schulpraktische Studien und Professionalisierung

[marcel.veber@uni-osnabrueck.de](mailto:marcel.veber@uni-osnabrueck.de)



Christian Reintjes, Dr., Professor  
für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt  
empirische Schul- und Unterrichtsforschung,  
Universität Osnabrück.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Professions- und Lehrerbildungsforschung,  
Schulsystem- und Schulforschung,  
Steuerung im Bildungswesen

[christian.reintjes@uni-osnabrueck.de](mailto:christian.reintjes@uni-osnabrueck.de)



Andreas Hülshoff, Dr., wiss. Mitarbeiter  
am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universität Osnabrück.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Unterrichtsforschung, Lehrer\*innenbildung,  
Schulentwicklungsforschung

[andreas.huelshoff@uni-osnabrueck.de](mailto:andreas.huelshoff@uni-osnabrueck.de)





Monika Fiegert, Dr., apl. Professorin  
am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universität Osnabrück.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Theorie und Geschichte der Schule,  
Allgemeine Didaktik, Schulbegleitforschung

[mfiegert@uni-osnabrueck.de](mailto:mfiegert@uni-osnabrueck.de)



Katja Görich, Dr., wiss. Mitarbeiterin  
am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universität Osnabrück.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Resilienz bei Lehramtsstudierenden,  
Evaluation akademischer Lehre

[katja.goerich@uni-osnabrueck.de](mailto:katja.goerich@uni-osnabrueck.de)



Peter große Prues, M.Ed., wiss. Mitarbeiter  
am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universität Osnabrück.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Demokratiebildung und Lehrereinstellungsforschung

[peter.grosse.prues@uos.de](mailto:peter.grosse.prues@uos.de)

Carolin Johanna Kiso, Dr., Projektleitung  
im Ressort Schule bei der Karg-Stiftung.  
Arbeitsschwerpunkte:  
(inklusive) Begabungsförderung,  
Begabungsforschung, Begabungsgerechtigkeit,  
Ressourcenorientierung



[carolin.kiso@uni-osnabrueck.de](mailto:carolin.kiso@uni-osnabrueck.de)

Ingrid Kunze, Dr., Professorin  
für Schulpädagogik  
mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik  
am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universität Osnabrück.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Bildungsgangdidaktik, individuelle Förderung,  
Lehrerbildungsforschung



[ingrid.kunze@uni-osnabrueck.de](mailto:ingrid.kunze@uni-osnabrueck.de)

Christoph Sturm, Dr. phil., wiss. Mitarbeiter  
am Institut für Erziehungswissenschaft,  
Universität Osnabrück.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Historische Pädagogik, Holocaust Learning,  
1968 und die Pädagogik



[christoph.sturm@uni-osnabrueck.de](mailto:christoph.sturm@uni-osnabrueck.de)