



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus: *Coaching für Lehrer*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Inhalt

1	Unterricht – ein weites Feld	7
1.1	Erziehung bei den Gorillas	7
1.2	Unterricht als zielgerichteter, organisierter Lernprozess	9
1.3	Unterricht als interessengeleitete Informationsvermittlung	10
1.4	Unterricht – alles in allem ein komplexer Prozess .	15
2	Unterricht planen: die wichtigsten Faktoren	18
2.1	Das »didaktische Dreieck«	19
2.2	Zusammenspiel der Faktoren bei der Planung von Unterricht	30
3	Agieren im Unterricht	36
3.1	Wenn kleine Kinder »Schule« spielen	36
3.2	Die Sprache und ihre verschiedenen Funktionen .	38
3.3	Fragen und Impulse	45
	Exkurs: Aufgabenstellungen für die (schriftliche) Überprüfung	57
3.4	Tafel und Tageslichtprojektor	62
3.5	Methoden und Arbeitsformen	67
3.6	Phasen einer Unterrichtsstunde	94
4	Und hinterher: Unterricht reflektieren, Erfahrungen auswerten	104
4.1	Das Klingelzeichen: Klappe zu – Affe tot?	104
4.2	Reflexion des Verlaufs	106
4.3	Reflexion des Schülerverhaltens	109
4.4	Reflexion des eigenen Verhaltens	110
4.5	Nach dem Unterricht ist vor dem Unterricht	116

5 Unterricht überleben: Es gibt auch ein Leben nach der Schule	117
5.1 Am Vormittag hat der Lehrer Recht und am Nachmittag frei	118
5.2 Ja mach nur einen Plan ... Der Frust, wenn's einfach nicht klappt	119
5.3 Der Frust beim Korrigieren von Klassenarbeiten .	121
5.4 ... und dann soll's da noch Ferien geben	123
Und dann noch das	124

1 Unterricht – ein weites Feld

1.1 Erziehung bei den Gorillas

Vor einiger Zeit besuchte ich einen didaktischen Kongress in Berlin. Ich war schon auf dem Heimweg und hatte noch einige Zeit bis zur Abfahrt des Zuges. Ich entschloss mich zu einem Rundgang durch den Zoo. Ich kam nicht allzu weit und blieb im Haus der Gorillas hängen. Ich setzte mich auf eine Bank, lehnte mich zurück und sah dem Treiben der Tiere zu. Sie hausten in einem hohen, lichtdurchfluteten Raum, der durch eine dicke Glaswand von den Besuchern getrennt war. Im Hintergrund waren Gorillas mittleren Alters mit der gegenseitigen Fellpflege beschäftigt, einige jüngere turnten auf Steinbrocken und dicken Ästen herum. Mir gegenüber, auf der anderen Seite der Glasscheibe, saß ein etwas älterer, schon angegrauter Herr in jener Denker-Haltung, der Rodin in seiner berühmten Plastik letztgültigen Ausdruck verliehen hat. Ich kam ins Grübeln. Wer war da nun Zuschauer und wer wurde beobachtet?

Dann kam etwas Bewegung ins Bild. Von der Decke des Raums hing ein dickes Tau, wohl als Klettergelegenheit gedacht. Einer der jüngeren Gorillas, wäre er ein Mensch gewesen, hätte man ihn den »Halbstarken« zugeordnet, hatte sich das Tauende gegriffen, war damit an der Gitterwand hochgeklettert und schwang nun quer durch den Raum. Dabei verlief seine Flugbahn so, dass er dem älteren Herrn mir gegenüber gerade über das Haupthaar schwebte. Der blieb in stoischer Ruhe sitzen und zeigte sich unbeeindruckt von den akrobatischen Übungen des Nachwuchstisten. Dieser wurde schnell etwas dreister und versetzte bei der nächsten Überquerung dem älteren Herrn einen ganz leichten

Schubs. Das versprach interessant zu werden. Ließ der sich das einfach so gefallen? Ich war enttäuscht. Er zeigte überhaupt keine Reaktion. Der junge Gorilla wurde nun mutiger. Beim nächsten Überflug fiel der Schubs etwas kräftiger aus. Der ältere Herr hob nur kurz den Blick, grunzte und wandte sich wieder seiner bisherigen Tätigkeit zu, die darin bestand mich zu beobachten. Der jugendliche Turner wurde übermütig, schubste erneut, jetzt aber doch schon recht stark. Das ließ den alten Herrn nun nicht mehr ganz ungerührt. Er wandte sich dem Davonfliegenden zu, hob kurz und drohend die Faust, drehte sich dann aber wieder mir zu. Die Gorillas mittleren Alters unterbrachen ihre Fellpflege und beobachteten gespannt das Geschehen. Wie lange sollte das so weitergehen? Wie weit durfte sich der Junge vorwagen? Der nächste Schwung brachte die Antwort. Wiederum kam er an seinem Seil herangeflogen und schubste den Senior, der aber hatte gerade darauf gewartet. Er holte blitzschnell aus und versetzte dem Jungen eine so gewaltige Ohrfeige, dass er, die Pendelbewegung des Seils nutzend, bis zur Decke hoch flog, sich dort festkrallte, den Kopf schüttelte und den Alten fassungslos anstarrte, begleitet von Schimpfen und Jammern. Der aber hatte längst seine frühere Haltung eingenommen und sah mich an, als wollte er sagen: »Is was?«

Die anderen Gorillas nahmen ihre unterbrochene Fellpflege auf, ihre Welt war wieder in Ordnung.

Warum ich diese Geschichte an den Anfang stelle? Ich möchte keine Lehre aus ihr ableiten, bestenfalls zum Nachdenken anregen, aber doch betonen: Wenn ich im Folgenden von Erziehen, von Unterrichten spreche, geht es mir um Menschen und nicht um Affen. Bei Menschen läuft Unterricht anders ab, oder nicht? Unterricht – was ist das eigentlich?

Selbstverständlich weiß jeder, was das ist: Jeder hat ihn schon genossen, mal gut, mal weniger gut. Und da man Unterricht genossen hat, weiß man auch, wie das geht. Jeder kann unterrichten. Das ist das Problem: Jeder fühlt sich als Fachmann und glaubt mitreden zu können. So kommt es dann zu den endlosen Diskussionen auf Elternabenden, mit Elternbeiräten, in Elterngesprächen ...

Was aber ist wirklich »Unterricht«?

1.2 Unterricht als zielgerichteter, organisierter Lernprozess

Es gibt ganz verschiedene Formen des Lernens. Eine der selbstverständlichsten Formen, das Lernen aus Erfahrung, ist zugleich eine der teuersten. Natürlich wird man aus Erfahrung klug, aber das »Lehrgeld« das man da zu zahlen hat, kann hoch sein. Wenn »ein gebranntes Kind das Feuer scheut«, so hat das Kind aus Erfahrung gelernt. Es hat nachhaltig gelernt. Es wird in Zukunft (hoffentlich) einen einmal gemachten Fehler nicht wiederholen. Oft aber ist das Lernen aus Erfahrung eine langwierige, mitunter auch eine schmerzhaft Angelegenheit. Außerdem: Nicht immer kann man warten, bis die Gelegenheit da ist, die Erfahrungen machen lässt. Was ist dann zu tun? Und: Das Rad muss nicht jedes Mal neu erfunden werden. Kann man nicht auch aus der Erfahrung anderer lernen? Genau da beginnt Unterricht.

Das Erfahrungen-Machen wird nicht dem Zufall überlassen, sondern es wird geplant. Und damit auch für »alles« gesorgt ist, wird ein umfassender Plan erstellt, der alle Fälle zusammenfasst und ordnet.

Aus diesem Sammelsurium verschiedenster Möglichkeiten lassen sich nun einzelne Fälle auswählen und nacheinander abarbeiten. Aber aufs ganze Leben gerechnet, wird es schwierig, alles gegebenenfalls Auftretende vorherzusehen und auszuwählen. Also verlässt man sich wiederum auf Erfahrung und wählt aus, was »erfahrungsgemäß« am häufigsten vorkommt. Oder man versucht, besonders »Typisches« zu finden, um so sicher zu sein, dass möglichst viele künftige (Problem-)Situationen abgedeckt werden können.

So erstellt man einen Plan, in dem die zusammengetragenen Fälle und Falltypen so angeordnet werden, dass ein Mitteilen wie ein Nachvollziehen durch die Aufeinanderfolge einzelner Schritte leicht ist. Und dann braucht man nur noch einen, für den das alles wichtig wird, dem man alles mitteilen kann, den man »unterweisen« kann, und schon hat man, sofern jemand als Vermittler da ist und das alles »regelmäßig« geschieht, »Unterricht«.

So einfach soll das sein? Nun gut, es werden da noch einige Schwierigkeiten auftreten, aber zunächst ist mal klar: »Unter-

richt« hat mit »Planen« zu tun, und »Planen« ist auf ein klar beschriebenes »Ziel« ausgerichtet.

Tipp

Auch wenn Ihnen »alte Hasen« anderes ins Ohr flüstern: Planen Sie Ihren Unterricht, und zwar schriftlich! Es kommt dann zwar in der Regel doch anders, als Sie sich das gedacht haben, aber Sie können besser abschätzen, was alles fehlte, was anders hätte laufen können und was in Zukunft anders gemacht werden sollte. Ganz davon abgesehen, dass Sie etwas souveräner in den Unterricht gehen, wenn Sie wissen, wohin alles laufen soll oder doch kann. Und außerdem: So haben Sie wenigstens schon eine Vorstellung, was Sie erwartet.

Wenn Sie sich auch auf das besonders Typische, das Allgemeine, das Abstrakte konzentrieren: Achten Sie darauf, dass Sie die Verbindung zum konkreten Fall nicht verlieren (als Exempel ist er unverzichtbar).

1.3 Unterricht als interessengeleitete Informationsvermittlung

Nach DUDEN bedeutet »unterrichten« zunächst einmal »Kenntnisse vermitteln«. Damit wird die Aktivität des »Lehrers« benannt. Es wird vorausgesetzt, dass er die Kenntnisse, die er vermitteln will, auch besitzt, dass er also in der Lage ist als »Fachmann« aufzutreten.

1.3.1 Mitteilen von Informationen

Im Unterricht wird es darum gehen, Informationen mitzuteilen. Das könnte ganz einfach ablaufen: Die Information wird dargelegt und – fertig. Aber da steht auf der anderen Seite einer, der unter Umständen keine Ahnung hat, der die Information nicht »einordnen«, nicht »verstehen« kann, der vielleicht auch gar nicht groß an ihr interessiert ist, weil er nicht sieht, was er mit der

Information anfangen soll. Die berühmte Schülerfrage: »Wozu braucht man das überhaupt?« ist nicht ganz aus der Luft gegriffen. Das wird mir jeder bestätigen, der sich einmal mit Kurvendiskussionen, mit Gedichtinterpretationen, mit ... herumgeschlagen hat. Die Information muss also »aufbereitet«, eingepackt, zurechtgeschnitten werden. Es muss gezeigt werden, in welchen Zusammenhängen sie zu sehen sein soll, es muss klar werden, wozu sie eben gut sein soll. Da beginnt dann das, was man »Didaktik« nennt. Aber das genügt noch nicht. Auch das Vermitteln will bedacht sein. Man kann nicht alles einfach auf den Tisch legen. Manches will interessant gemacht werden, manches muss demonstriert, ad usum delphini aufbereitet, anderes verpackt bzw. versteckt werden, um gefunden werden zu können, ohne dass daraus gleich ein lustiges Ostereiersuchen wird. Das ist dann der Ansatz der »Methodik«.

Tip

Als Lehrer sind Sie Profi, Fachmann. Das erwartet der Schüler von Ihnen. Sie sollten es nicht vergessen.

Als Lehrer sind Sie nicht der Alleswisser. Auch das sollten Sie sich und Ihren Schülern immer wieder klar machen.

1.3.2 Erwerben von Informationen

Schauen wir auf die andere Seite: Dort steht einer, der die Information erwerben will (oder soll, muss, darf ...), der Schüler (ein für alle Mal: Ich meine damit auch die Schülerin). »Schüler sind dumm, träge, faul, frech, undankbar, ignorant«. So lautet ein oft zu hörendes Urteil. Wie soll man mit solchen Einstellungen »Informationen erwerben?« Wie sollen die, die doch gar nicht wissen um ihr Nichtwissen, Informationen annehmen, verarbeiten, einordnen? Am besten, sie übernehmen einfach, lernen und liefern beim nächsten Test das Ganze ab, ehe sie es wieder vergessen.

Natürlich ist das in Wirklichkeit ganz anders. Aber die Vorurteile derer, die nach Erklärungen für die dürftigen Ergebnisse ihres Bemühens suchen, sind nun mal so. Aber schauen wir uns

zunächst an, was alles nötig ist, wenn Information erworben werden soll.

Zunächst muss ein Bedarf vorhanden sein, d. h., das Wissen um eine vorhandene Lücke stellt eine wesentliche Voraussetzung für das bereitwillige Aufnehmen einer neuen Information dar. Erst wenn dieser Bedarf bewusst ist, kann mit dem Wunsch nach Deckung des Bedarfs gerechnet werden. Information könnte an sich auch ohne dieses Bewusstsein erworben werden, aber: Wozu dann? Genau da ist der Punkt, an dem Unterricht, sofern er Informationen vermitteln will, einsetzen muss: Dem Empfänger der Information muss klar sein, dass er die angebotene Information (irgendwann) braucht bzw. brauchen wird oder doch wenigstens brauchen kann. Ein solches Bewusstsein zu schaffen ist nicht immer ganz einfach. Da muss zunächst geklärt sein, in welchem Horizont sich der künftige Abnehmer bewegt, wo seine Interessen liegen, welche Informationen er schon besitzt, zumindest: welche Informationen aus der engeren Umgebung des neuen Angebots. Es muss bedacht werden, wo und wie er die neu zu erwerbenden Informationen einbetten und verknüpfen kann. Dann muss geklärt sein, wie kompetent der künftige Abnehmer im aktuellen Feld schon ist, welches (Vor-)Wissen er besitzt, mit welchen Erfahrungen im Erwerb neuer Informationen gerechnet werden kann. Dann erst kann der eigentliche Erwerb von Informationen in Angriff genommen werden. Jetzt ist die Aktivität des Abnehmers gefordert. Er muss die Information zur Kenntnis nehmen. Das ist nicht so einfach, wie es sich anhört, schließlich ist nicht einmal ganz klar, welcher Übermittlungskanäle man sich bedienen kann: Kann z. B. der Abnehmer Zeichnungen lesen? Beherrscht er die Fachsprache? Wie komplex dürfen Sätze sein, damit er sie noch überschauen kann? Das sind nur einige der Fragen, die der Klärung bedürfen. Sodann muss die Information vergeknapft bzw. eingebettet werden. Der Abnehmer muss sie einem Bereich zuordnen, muss die Lücken identifizieren, die durch die Information geschlossen werden, er muss sein bisheriges Wissen überprüfen und gegebenenfalls revidieren.

Das alles stellt nur einen Teil des Prozesses dar, den wir »Unterricht« nennen.

1.3.3 Unterricht als Kommunikationsprozess

Unterricht, das wurde wohl deutlich, stellt zwar einen Prozess der Informationsvermittlung dar, aber der Prozess selbst bedarf einer genaueren Klärung, sofern wir beabsichtigen ihn planvoll zu gestalten.

An diesem Prozess sind mindestens zwei beteiligt. Es gibt einen, von dem etwas ausgeht, und einen, dem etwas übermittelt wird. Solche Prozesse des Austauschs nennt man gemeinhin »Kommunikationsprozesse«.

Kommunikationsprozesse können ihrer Struktur nach sehr unterschiedlich sein, je nachdem, wie sich das Verhältnis der Kommunikationspartner darstellt.

Man spricht von »asymmetrischer Kommunikation«, wenn die Übermittlung in einer Richtung verläuft. Es gibt einen dominanten Partner und einen untergeordneten Partner. Einer gibt, einer nimmt – im Fall der »Informationsvermittlung« wohl das Normale. Aber: Handelt es sich auch um den Idealfall? Wäre es nicht sinnvoller, die Struktur so zu gestalten, dass auch der Empfänger einiges in den Prozess einbringen kann, sei es (Teil-)Wissen oder seien es Fragen, die auf Ergänzungen und Ähnliches aufmerksam machen? Mit anderen Worten: Wäre es nicht möglich oder sogar sinnvoll, eine symmetrische Kommunikation anzustreben?

Damit werden wir auf die Interaktionen verwiesen.

Alle schweigen, einer spricht.

Den Zustand nennt man Unterricht.

Den Spruch las ich, mit viel Liebe und Sorgfalt eingeritzt und farblich ausgestaltet, auf einem Schülertisch. Es fällt nicht schwer, sich diesen Zustand vorzustellen. Ohne Zweifel ist da Information »geflossen«. Aber wohin?

Die Abnehmer sollten wenigstens immer wieder Gelegenheit zur Rückmeldung erhalten. Eine solche Interaktionsstruktur ist einfach genug. Aber sie schafft zumindest die Chance, die Verbindung zwischen Sender und Empfänger nicht abreißen zu lassen. Besser wäre es allerdings, wenn der Abnehmer deutlicher

Einfluss nehmen könnte auf die Interaktion, die sich »Informationsübermittlung« nennt. Freilich: Es darf nicht der Eindruck erweckt werden, als könne der Abnehmer aus sich heraus die Informationen entwickeln. Der Schwindel, der mit der Maieutik getrieben wird, ist offenkundig: Schon Sokrates konnte mit seiner »Hebammenkunst« nur das aus seinen Gesprächspartnern herausholen, was er mittels seiner Fragen in sie hineinlegte. Also: Die Informationen können nie und nimmer aus den Schülern »herausgekitzelt« werden. Und dennoch können die Schüler aktiv in die Informationsvermittlung einbezogen werden, indem sie etwa angeleitet werden Informationen zu ergründen, die entsprechenden Fragehorizonte zu entwickeln, weiterführende Fragen zu stellen, Klärungen zu fordern, sich zu vergewissern usw. Der Schüler, der auf eine Lehrererklärung reagiert mit »Ja, aber ...«, stellt für den Unterricht in aller Regel einen Gewinn dar.

Allerdings sollte man auch an jenen Bahnbeamten auf dem Stuttgarter Hauptbahnhof denken, der, stolz auf das Schild »Auskunft« an seiner Schirmmütze, eben bekannt gegeben hat: Der Regionalzug nach Mannheim über Heilbronn steht auf Gleis drei bereit!« Kommt ein Reisender die Treppe hoch gestürzt. »Bitte, der Zug nach Heilbronn?« Unser Beamter blickt ihm tief in die Augen, holt noch tiefer Luft und antwortet: »Graad mach i's Maul zu!« Immer wieder hat man als Lehrer lang und breit erklärt und dann kommt die Frage: »Äh, wie war das jetzt nochmal?« In solchen Fällen sollte man erst nachdenken, ehe man (anders) von vorn beginnt ...

1.3.4 Unterricht als Arbeitsprozess

Wir sind an einem Punkt angelangt, wo es nicht mehr nur um Informationsvermittlung geht. Informationen können auch erarbeitet werden, Problemlösungen müssen nicht einfach mitgeteilt, sie können auch in einem schwierigen Arbeitsprozess gefunden werden. Dieser Prozess wiederum kann auf ganz verschiedene Arten ablaufen.

Da der Lehrer nicht nur das Problem, sondern auch die Problemlösung kennt oder doch zu kennen glaubt, wäre es ganz

einfach: Das Problem wird vorgegeben, die Lösung wird vorgeführt, die Schüler vollziehen die Lösung nach und fertig. Ich erinnere mich an einen meiner Mathematiklehrer, der, wenn es denn gar nicht mehr weiterging, die Gelegenheit und die Kreide ergriff und den Rest der Stunde damit verbrachte, der Lösung hinterherzuhecheln, um am Ende befriedigt die mit Zahlen bedeckte Tafel zu überblicken und stolz zu lächeln. Uns hatte er auf der langen Wanderung durch die Welt der Mathematik längst aus den Augen verloren.

Wie lässt sich ein Arbeitsprozess sinnvoller gestalten?

1.4 Unterricht – alles in allem ein komplexer Prozess

Will man den komplexen Prozess Unterricht sinnvoll gestalten, so sollte man sich zunächst einiges klarmachen und einige Tendenzen ins Auge fassen.

Im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden besteht immer zunächst ein Wissensgefälle. Im Unterricht wird man dahin tendieren, dieses Gefälle möglichst auszugleichen. Da nun der Lehrer als der Wissende zunächst im Mittelpunkt des Prozesses steht, die Wissensvermittlung in Gang setzt und organisiert, die Problemlösung anstößt und auch überwacht, wird die Kommunikation wesentlich von ihm bestimmt. Wir haben es mit einem zentralisierten Kommunikationsnetz zu tun. Im Interesse der Schüler aber, die ja in den Arbeitsprozess hineingezogen werden sollen, sollte das Kommunikationsnetz mehr und mehr dezentralisiert werden. D. h., der Lehrer sollte bisweilen auch optisch aus dem Mittelpunkt heraustreten und dafür sorgen, dass möglichst alle Schüler an der Kommunikation aktiv beteiligt werden. Eine solche Beschränkung auf eine Moderatorenrolle findet allerdings dort ihre Grenzen, wo es um Fachkompetenz geht.

Betrachten wir den komplexen Lern- und Erkenntnisprozess »Unterricht« wirklich als Prozess, so ergeben sich drei auf den ersten Blick banale Forderungen, die wichtige Aktivitäten implizieren.

1.4.1 Der Prozess muss in Gang gesetzt werden

Das In-Gang-Setzen setzt voraus, dass derjenige, der agiert, sich über die Ziele im Klaren ist, die im Prozess verfolgt werden sollen. Auch die Horizonte müssen abgegrenzt sein, innerhalb derer sich der Prozess sinnvollerweise bewegen soll. Die Strukturen müssen geklärt sein, die im Rahmen des Horizonts angesichts der konzipierten Ziele sinnvoll sind. Schließlich müssen Impulse formuliert werden, die den Prozess im Sinne dieser Strukturen anstoßen und »in der Spur« halten.

1.4.2 Der Prozess muss in Gang gehalten werden

Nach der Eröffnung läuft der Prozess nicht unbedingt von allein. Jedenfalls besteht die Gefahr, dass er eine Eigendynamik entfaltet und ziellos weitergeht. So wird es notwendig, nach der Eröffnung für ein schrittweises Weiterarbeiten zu sorgen. Dabei wird man darauf achten, dass – im Sinne einer Dezentralisierung des Kommunikationsnetzes – mehr und mehr die Schüler am Fortschritt beteiligt werden. Eine solche Beteiligung lässt sich dadurch erreichen, dass das anstehende Problem in ihren Horizont transferiert wird, dass ihre Fragen und Lösungsansätze aufgegriffen und in den Prozess integriert werden.

Des Weiteren wird im Rahmen des Prozesses darauf zu achten sein, dass immer Klarheit herrscht. Notfalls sollten Zwischenimpulse Klarheit schaffen, für Exaktheit sorgen, aber auch absichern, dass das je Erarbeitete angekommen ist. Insbesondere verwendete Begriffe sollten abgesichert und früher erworbene Kenntnisse eingebracht werden.

Schließlich gehört hierher auch das Markieren von Zwischenerkenntnissen und -ergebnissen, die Akzentuierung bestimmter wichtiger Teile. Das lässt sich erreichen, indem immer wieder Zwischenzusammenfassungen gefordert werden. Rechenschaft soll abgelegt werden.

1.4.3 Der Prozess muss abgeschlossen werden

So banal das klingt, aber der die Stunde bestimmende Prozess muss schließlich erkennbar abgeschlossen werden. Ich habe viele Stunden gesehen, die an sich gut angelegt, in der Arbeitsphase auch gut strukturiert waren, die aber gegen Ende »zerliefen«. Wenn ich dann Schüler danach fragte, was denn nun erreicht worden sei, bekam ich nicht selten ein ratloses »Hm!« als Antwort. Das macht deutlich: Auch wenn im Kopf des Lehrers das Ergebnis, das er sich wünschte, erreicht scheint, so heißt das noch nicht, dass es auch in den Köpfen der Schüler präsent ist. Konkret bedeutet das: Ein Gesamtergebnis muss ausformuliert und gesichert werden. Darüber hinaus lässt sich gerade als Abschluss einer Stunde ein Transfer der erreichten Erkenntnisse auf verwandte Problemfelder in Angriff nehmen. Aber auch das setzt die präzise Fassung der erarbeiteten Lösung voraus. Des Weiteren kann und soll die Methodik, die angewendet wurde, reflektiert werden. Bisweilen wird man auch neue Problemhorizonte eröffnen, um sozusagen eine neue Zielspannung für kommende Arbeitsprozesse aufzubauen.



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus: *Coaching für Lehrer*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

