

1. Rahmenbedingungen

1.1 Bildungswissenschaftliche Anstöße

Die vermeintliche oder tatsächliche Praxisferne der Lehrerbildung in den verschiedenen Phasen hat inzwischen bundesweit zu einer Ausweitung der schulpraktischen Anteile im Studium und im Vorbereitungsdienst geführt. Im Zuge der Umstellung zu einer an Bildungsstandards orientierten und auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichteten Ausbildungsstruktur im tertiären Bildungsbereich war und ist die Lehrerbildung auch inhaltlich im Umbruch begriffen.

Ausgehend von den zum Teil ernüchternden Ergebnissen der Studien von Fritz Oser und Jürgen Oelkers¹ zur Wirksamkeit der traditionellen Lehrerbildungssysteme sind über Jahrzehnte gewachsene Strukturen der Lehrerbildung ins Wanken geraten, weil sie mit veränderten Gegebenheiten der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern nicht Schritt halten konnten und vielleicht auch nie Schritt gehalten haben.²

Die Implementierung der Bildungsstandards in die bestehenden Strukturen der Lehrerbildung erwies sich dabei nicht nur im Bundesland Bremen als äußerst komplex, da die beteiligten Institutionen in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung nach inhaltlich und strukturell recht heterogenen Vorgaben aufgestellt waren und nicht zuletzt auch ein spezifisches Selbstverständnis über das Proprium ihrer Ausbildung entwickelt hatten.

So galt vielen die Anleitung zum Unterricht in eigener Verantwortung als exklusives Angebot der zweiten Phase, wohingegen die Universität schulpraktische Studien nur dann selbst verantwortete, wenn sie einen rein systemischen, forschenden Blick auf Unterricht gewährleisteten oder wie etwa im Projektstudium in Bremen die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten im Team unter Einbezug von sog. Praxislehrkräften beinhalteten.

1.2 Bildungspolitische Vorgaben

Im neuen Bremer Lehrerbildungsgesetz³ wird den professionsbezogenen Erfahrungen im Studium dagegen ein besonderer Stellenwert beigemessen. Traditionelle Zuordnungen zu bestimmten Ausbildungsphasen werden überwunden, die reflektierte Praxis wird zum Muster in Studium und Vorbereitungsdienst. Strukturell wird die Umsetzung dadurch abgesichert, dass in den Schulen die koordinierte Ausbildung von Studierenden als Regelaufgabe gesetzt ist und FachleiterInnen sowohl Studierende als auch ReferendarInnen im Sinne eines

¹ Vgl. Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich 2001

² Zum Eigengewicht und zur Kooperation der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung siehe auch: Hartmut Kretzer/Johann Sjuts (Hrsg.): Studienseminare in der Wissensgesellschaft. Oldenburg, Leer 2003

³ Vgl. Gesetz zur Änderung der Gesetze zur bremischen Lehrerbildung. Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen, Nr. 32 Bremen 2006 und Verordnung für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsverordnung). Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen, Nr. 14 Bremen 2006

phasenübergreifenden Ansatzes begleiten. Dazu schließt die Universität Bremen seit Anfang 2007 mehrere Kooperationsvereinbarungen mit dem für den Vorbereitungsdienst zuständigen Landesinstitut für Schule (LIS). In diesen Kontrakten wird zum Einen der Status der Ausbilder geregelt und zum Anderen die inhaltliche Abstimmung der Ausbildungscurricula in der Bachelor- und Masterphase sowie im Referendariat festgeschrieben.

Die Verbesserung der Anschlussfähigkeit zwischen Studium und Referendariat, aber auch zwischen Referendariat und der Berufseingangsphase prägt als Postulat zunehmend auch administrative Vorgaben zur Ausgestaltung der entsprechenden Studienangebote sowie des Vorbereitungsdienstes.

Dies gilt cum grano salis für alle Bundesländer,⁴ wohingegen der Einbezug einer Dritten Phase der Lehrerausbildung recht unterschiedlich bewertet wird. Bereits die Begrifflichkeit ist umstritten, Art und Dauer von Maßnahmen zur Begleitung der ersten Schritte im Lehrerberuf sind äußerst heterogen. Gleichwohl nimmt die Vernetzung der Ausbildungsphasen stets einen prominenten Platz auf jeder Agenda zur Reform der Lehrerausbildung und der Fortbildung von Lehrkräften ein.

2 Professionsbezug als Leitthema

2.1 Institutionelle Kooperation

Im Unterschied zu Konzeptionen anderer Länder setzt man in Bremen in diesem Zusammenhang nicht nur auf eine inhaltliche, sondern auch auf eine umfassende durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen gesteuerte Kooperation der verschiedenen Institutionen der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Begünstigt wird dies durch die bildungspolitische Infrastruktur im Stadtstaat Bremen, der mit dem Landesinstitut für Schule über eine Einrichtung verfügt, deren pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über Lehrbeauftragungen an die Universität angebunden sind, das Referendariat betreuen und sich auch in der in Bremen fest strukturierten Berufseingangsphase engagieren. Die räumliche Nähe aller Ausbildungsorte ist dabei natürlich ein ebenfalls nicht zu unterschätzender Vorteil im Vergleich zu Flächenländern.

Im Einzelnen vollzieht sich die Kooperation zwischen dem Landesinstitut für Schule (LIS) und der Universität auf folgenden Ebenen:

- Angehörige des LIS gehören sowohl der Mitgliederversammlung als auch dem Zentrumsrat des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Bremen (ZfL) an und wirken federführend in der ständigen AG „Schulpraktische Studien“ des ZfL mit.
- Zwischen den FachdidaktikerInnen der Universität und den FachleiterInnen des LIS werden zur Zeit Sozietäten⁵ gebildet, die der Weiterentwicklung und Systematisierung der Kooperation auf Fachebene dienen. Das Ziel ist es, eine Abstimmung zwischen der 1. und der 2. Phase zu erreichen, die die in Kerncurricula festgelegten Ausbildungsinhalte, Fachstandards und die Kompetenzentwicklung von Studierenden und ReferendarInnen umfasst.

⁴ Eine Übersicht hierzu findet sich im Heft 3/2005 der Zeitschrift SEMINAR. Hier wird aber auch deutlich, dass in größeren Bundesländern oft nur einzelne Seminare bzw. Universitäten neue Chancen der Schulpraxisreflexion erproben und landeseinheitliche Regelungen fehlen.

⁵ Bremen folgt hier im Kern dem Beispiel Hamburgs, auch wenn das dortige Zentrum für Lehrerbildung sowie die Sozietäten andere Zielrichtungen verfolgen und einen anderen rechtlichen Status haben (vgl. Monika Justus: Bologna in der Lehrerausbildung – das Hamburger Modell. In: SEMINAR 2/2006, S. 72-77).

- Zwischen der Universität, dem LIS und der senatorischen Behörde ist die personelle Beteiligung von LIS-FachleiterInnen an den schulpraktischen Ausbildungselementen der 1. Phase sowohl quantitativ als auch qualitativ vertraglich vereinbart. Die FachleiterInnen haben bzgl. der Durchführung der Praktika die gleichen Rechte und Pflichten wie die Lehrenden der Universität und sind auch in die Vergabe von ECTS-Punkten einbezogen.
- In einem Gemeinschaftsprojekt zwischen Universität und LIS sind Module zur Qualifizierung von Lehrkräften für die Betreuung von Studierenden in den Praktika entwickelt worden. Adressaten sind Ausbildungskoordinatoren und Mentoren an den Bremischen Schulen. Es zeigt sich, dass die Qualifizierungsangebote auch eine Grundlage für die professionelle Begleitung der Referendare während ihres Vorbereitungsdienstes in den Schulen sind.
Die Entwicklung der Module Selbstreflexion, Beratung, Diagnose und Fachdidaktik wurde von einer Steuergruppe mit Universitäts-, LIS- und BehördenvertreterInnen initiiert.

2.2 Abstimmung der Kompetenzprofile

Gemeinsam entwickelte Standards in den Unterrichtsfächern und in den Bildungswissenschaften dienen der Zielklarheit und bilden die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.

Das neue Praxiskonzept erfordert zwingend eine intensivere Begleitung und Anleitung der Praktikanten während der universitären Studienmodule, wenn es zu einer verbesserten Entwicklung von Praxiskompetenz beitragen soll. Die Schulpraktischen Studien in den u.a. auf ein Lehramt ausgerichteten Studiengängen der Universität Bremen gliedern sich wie folgt:

Praktikum	Lage im Studium	Dauer
Orientierungspraktikum 6 ECTS	<u>Bachelorstudium</u> Zwischen dem ersten und zweiten Semester	6 Wochen, davon mindestens 3 Wochen in der Schule
Erziehungswissenschaftliches Praktikum 6 ECTS	<u>Bachelorstudium</u> Je nach Schulart zwischen dem 2. und 3. oder 4. und 5. Semester.	6-7 Wochen
Erstes fachdidaktisches Praktikum 6 ECTS	<u>Bachelorstudium</u> Zwischen dem 5. u. 6. Semester	6-7 Wochen
Zweites fachdidaktisches Praktikum 6 ECTS	<u>Masterstudium</u> Je nach Schulart entweder zwischen dem 7. und 8. oder dem 8. und 9. Semester	8 Wochen
Forschungsbezogenes Praktikum mit der Masterarbeit 21 ECTS	<u>Masterstudium:</u> Semesterbegleitend möglich	8 – 12 Wochen

Das erste Praktikum, das Orientierungspraktikum, dient der Überprüfung der Studienmotivation für das jeweilige Lehramt. Die Studierenden können das Berufsfeld mit seinen verschiedenen Handlungsfeldern kennen lernen. Die Praktikumsphase soll auch Gelegenheiten schaffen, den persönlichen Rollenwechsel vom Schüler zum Unterrichtenden zu erleben. Darüber hinaus bietet die Kommunikation und Interaktion mit Schülerinnen und Schülern Anlass zur Reflexion. Die Anleitung zur Beobachtung und Selbstreflexion ist Schwerpunktaufgabe bei der Begleitung der Studierenden.

Im erziehungswissenschaftlichen Praktikum können die Studierenden theoretisch erarbeitete erziehungswissenschaftliche Kenntnisse einbringen, um so in der Institution Schule einen theoriegeleiteten Blick auf Schule und Unterricht zu gewinnen. Die systematische Beobachtung und die sich daran anschließenden Analysen beziehen sich auf konkrete pädagogische Einzelaspekte wie das Lern- und Arbeitsverhalten einzelner SchülerInnen, die Gestaltung von Lernumgebungen, die Phasierung von Unterricht, die Unterrichtsmethoden oder den Medieneinsatz. Aspekte der Leistungsbeurteilung und -bewertung schließen pädagogisch-diagnostisches Lehrerhandeln sowie die Wahrnehmung differenzierender Lernangebote ein.

Zu beobachten ist jeweils die von den Lehrenden gepflegte Interaktion und Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern, die Gesprächsführung sowie der Umgang mit Konflikten.

Die Praktikumszeit bietet Gelegenheit für erste Unterrichtsversuche. Ausgewählte Sequenzen von Unterricht, beispielsweise der Einstieg, ein Arbeitsauftrag oder die Begleitung einer Lerngruppe bei einer Erarbeitung werden gemeinsam mit Mentoren geplant, exemplarisch durchgeführt und reflektiert. Die Studierenden sollen dabei in einem Prozess forschenden Lernens eine erfahrungsgeleitete Sicht auf theoretische Diskussionen sowie umgekehrt einen wissenschaftlich reflektierten Blick auf Formen der Praxis entwickeln.

Das fachdidaktische Praktikum ermöglicht den Studierenden die Beteiligung an Schulleben und Unterricht aus der Perspektive eines Fachlehrers. Es bietet Gelegenheit zu häufiger praktischer Mitwirkung im Unterricht erfahrener Lehrkräfte und ermöglicht im Probehandeln Lernprozesse im Rahmen einer eigenen Unterrichtseinheit zu gestalten sowie auszuwerten. Prozesse des fachbezogenen und fächerübergreifenden Lehrens und Lernens werden vor dem Hintergrund fachlichen Wissens auf der Basis von zentralen Modellen und Konzeptionen aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaften analysiert und dokumentiert.

Dieses Praktikum bietet die Chance, die persönliche Eignung für den Lehrerberuf in der Rolle des Fachlehrers/der Fachlehrerin zu überprüfen. Selbstreflexion und Feedback der begleitenden Ausbildungs koordinatoren, Mentoren und Lehrenden der Universität sowie des Landesinstituts initiieren einen diagnostischen Prozess, in dem die individuellen Stärken und Schwächen deutlich werden. Zur Strukturierung liegt mit Audi-Prax⁶ ein Beratungsinstrument vor, dessen Ergebnis die Selbstverantwortung für den eigenen Ausbildungsgang und die Selbstentwicklung deutlich machen soll.

2.3 Qualifizierung von Ausbildungs koordinatoren und Mentoren

⁶ Vgl. Dobrindt, Yvonne u.a.: AudiPrax Ausbildungsdialo g in Praxisphasen – Ein Verfahren zur Einschätzung und Beratung von Lehramtsstudierenden und ReferendarInnen. In: journal für lehrerInnenbildung (jlb) 2/2007, S. 20-25

Die Fortentwicklung der Lehrerbildung im Land Bremen sieht vor, die Bremer Schulen stärker als bisher inhaltlich und verantwortlich an der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte zu beteiligen. Um die beabsichtigte Qualitätsverbesserung der Ausbildung in den Bremischen Schulen zu erreichen, werden die Lehrkräfte durch Qualifizierungsangebote unterstützt, die sie im Rahmen ihrer Fortbildungsverpflichtung und natürlich auch darüber hinaus besuchen können. Moderne Schulentwicklungskonzepte beziehen sich unter anderem auf die Personalentwicklung und die Qualifizierung des pädagogischen Nachwuchses. Als Regelaufgabe in der Schule sind im Prinzip alle Kolleginnen und Kollegen einer Schule an der Lehrerausbildung zu beteiligen. Allerdings wird die Schulleitung ihrer Verantwortung nur gerecht, wenn sie Aufgaben der Lehrerausbildung besonders qualifizierten und förderungswürdigen Kolleginnen und Kollegen überträgt.

Lehrkräfte sind als KlassenlehrerIn oder FachlehrerIn, als Mentoren oder als FachleiterInnen Experten für das Lernen und das Lehren – nur die Perspektiven und die Handlungsfelder unterscheiden sich.

Im Mentorenforum treffen Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Schulen und Schularten zusammen, um sich über die Ziele und die Regularien der Lehrerausbildung zu verständigen. FachleiterInnen als Anbieter der Veranstaltung schaffen den Rahmen für einen inhaltlichen Diskurs „auf Augenhöhe“ und gestalten kooperative Arbeitssituationen.

Vorrangig bezieht sich das Qualifizierungsprogramm auf vier Schwerpunkte: Selbstreflexionskompetenz, Diagnosekompetenz, Beratungskompetenz und fachdidaktische Kompetenz. Diese Schwerpunkte sind jeweils mit der vom LIS verantworteten Seminausbildung rückgekoppelt.

2.3.1 Beratungskompetenz

Beratung hat zum Ziel, die Entwicklung der Studierenden zu fördern und eine Haltung nach stetiger Verbesserung der eigenen Kompetenz zu etablieren. Das bedeutet, dass die Ausbildungs koordinatoren die Studierenden zur intensiven Reflexion ihrer Unterrichtstätigkeit und sonstigen Lehrtätigkeiten anleiten und ihnen helfen, ein Selbstkonzept von Ausbildung zu entwickeln.

Dies basiert auf wenigen Kernkompetenzen:

- aktiv Zuhören können,
- die zu Beratenden zum Sprechen zu bringen,
- Probleme erfassen und gewichten können, Stärken und Schwächen benennen,
- Wege zur Selbsthilfe eröffnen,
- Unterstützung bei der Problemlösung selbst vorhalten bzw. vermitteln,
- Studierende in den eigenen Unterricht mit einbeziehen,
- den eigenen Unterricht zur Disposition stellen.

2.3.2 Diagnosekompetenz

Die Entwicklung von Diagnosekompetenz ist zur Absicherung der Beratungskompetenz erforderlich und bedarf eines Kriterien- und Bewertungsrasters, anhand dessen die Kompetenzen der Studierenden und deren

Entwicklung eingeordnet werden können. Erforderlich ist darüber hinaus die Gestaltung eines Stufenmodells, das klärt, wie, in welcher Zeit, in welcher Ausprägung und Reihenfolge gewünschte Kompetenzen innerhalb der Ausbildung erworben werden.

Ziel dieses Moduls ist es, die teilnehmenden Lehrkräfte zu befähigen:

- Stärken-Schwächen-Analysen in Bezug auf die in den jeweiligen Ausbildungsphasen angestrebten Kompetenzen zu erstellen,
- Kompetenzstand und -entwicklung kriteriengestützt zu erfassen und zu dokumentieren⁶,
- hinsichtlich einer potentiellen Berufsbiografie zu beraten, ggf. mit der Zentralen Studienberatung der Universität, der Agentur für Arbeit und anderen Institutionen zu kooperieren

2.3.3 Selbstreflexionskompetenz

Für die Ausbildung von Studierenden ist es unerlässlich, dass Mentoren und Ausbildungskoordinatoren ihren Unterricht umfassend analytisch betrachten können, dass sie erläutern, warum sie bestimmte Strategien gewählt haben, warum sie an dieser Stelle in diesem Moment eingegriffen haben oder auch nicht – und wie ihr unterrichtliches Handeln mit ihren Lern- und Erziehungszielen sowie mit den Vorgaben von Bildungsplänen und schulinternen Curricula zusammenhängt.

Ziel dieses Moduls ist es, die Kolleginnen und Kollegen zu befähigen:

- ihren eigenen Unterricht theoriegeleitet zu reflektieren,
- eigene Positionen im Hinblick auf Erziehungsziele, Unterrichtskonzepte und methodisch-didaktische Entscheidungen zu formulieren und zu begründen,
- eigene Erfahrungen mitzuteilen,
- bezüglich des eigenen Unterrichts Kritik und Alternativen zuzulassen, bzw. selbst aufzuzeigen,
- Selbstreflexion des eigenen Unterrichts anzuleiten,
- kollegiale Reflexion ausgewählter Unterrichtsstunden aktiv zu begleiten,
- Reflexion anhand von Videodokumentationen durchzuführen,
- Reflexion des Schullebens, der Schulorganisation und schulrechtlicher Prämissen,
- Reflexion subjektiver Theorien, entwicklungspsychologischer Modelle und pädagogischer Grundüberzeugungen.

2.3.4 Fachdidaktische Kompetenz

In einem fachdidaktischen Forum klären Mentoren und Fachleiter, ggf. auch Professoren die gemeinsamen Aufgaben aber unterschiedlichen Rollen in der Lehrerbildung. Sie vergewissern sich der Ziele der Ausbildung, der Standards der Lehrerbildung und der zu entwickelnden Kompetenzen, die in fachbezogenen Kerncurricula dargestellt sind.

Das Lehrerausbildungsgesetz und die Prüfungsordnung sowohl als auch die Prüfungsanforderungen und -kriterien sind die Grundlage für das Schulgutachten und die Bewertung von Unterrichtsstunden.

Aus ihren unterrichtlichen Erfahrungen, ihren fachspezifischen Kenntnissen und Kompetenzen schöpfen die Ausbilder, wenn sie Studierende und Referendare beraten. Die Ausbildung soll jedoch nicht als „Meisterlehre“ geführt werden, sondern am Stand der jeweiligen Fachdidaktik orientiert sein. Bezugspunkte sind die nationalen Bildungsstandards und die landeseigenen Bildungspläne. Im Zusammenhang mit Indikatoren für guten Fachunterricht werden besondere Herausforderungen für die Arbeit mit den Referendaren bearbeitet:

- die Diagnosefähigkeit für die Lernvoraussetzungen und typischen Lernschwierigkeiten von Schülern im Fach
- individualisierende und differenzierende Lernangebote
- Methodenvielfalt und Methodenwerkzeuge
- Lernkontexte und Lernaufgaben

Das Modul vermittelt außerdem Konzepte für die individuelle Beratung und Gruppenhospitationen im Fachunterricht. Nicht zuletzt sollen die Gespräche unter Kollegen helfen, die eigene Ausbildungspraxis zu reflektieren.

3 Ist-Stand und Perspektiven einer Dritten Phase

Die Berufseingangsphase in Bremen schließt an die Erfahrungen in Studium und Vorbereitungsphase an und eröffnet Lehrkräften in den ersten drei Berufsjahren ein Konzept zur weiteren Professionalisierung, das vom Landesinstitut für Schule koordiniert wird. In Bremen besteht eine Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte, und neu in den Schuldienst übernommene Kolleginnen und Kollegen können über die Teilnahme am Programm zum Berufsstart diese Verpflichtung abgeben.

Für alle neuen Lehrkräfte im Bremer Schuldienst ist die Teilnahme an einem Praxis-Intro-Tag im Landesinstitut obligatorisch, der die Schwerpunkte der Berufseingangsphase thematisiert:

- Kollegiale Beratung und Supervision nach der Idee der Subjektiven Theorie, ein Modell, das durch einen regelgeleiteten Beratungsprozess mit transparenten Strukturen und klaren Aufgabenverteilungen gekennzeichnet ist. Nach einer Phase der Anleitung durch zertifizierte Prozessbegleiter soll die jeweilige Kollegiale Unterstützungsgruppe eigenständig agieren.
- Praxis-AGs machen Berufsanfängern Angebote zur pragmatischen Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht unter den Bedingungen als Vollzeit-Lehrkraft.
- Erfahrene Kolleginnen und Kollegen unterstützen als Tandempartner die Integration in die neue Schule. Sie initiieren bei Bedarf Gespräche unter den jungen Kolleginnen und Kollegen aber auch mit den Schulleitungen, die mit dem Start in das Berufsleben oft berufsbiografisch entscheidende Weichen stellen.

Das vom LIS angebotene bzw. koordinierte Programm für BerufseinsteigerInnen ist mit der Abteilung Ausbildung abgestimmt, verlängert deshalb auch nicht die Ausbildung, sondern dient z.B. über die kollegialen Unterstützungsgruppen der

Verarbeitung des Rollenwechsels vom Referendar zum Lehrer und von der Referendarin zur Lehrerin.

Mittelfristig wird angestrebt über ein zwischen den Ausbildungsphasen abgestimmtes Qualitätsmanagement die Lehrerbildung in Bremen zu evaluieren. Ziel ist es, die erste, zweite und dritte Phase so weit zu vernetzen, dass der bewusst eng verstandene Professionsbezug der Lehrerausbildung von Beginn des Studiums gewährleistet ist, auch wenn natürlich die Polyvalenz der neuen BA- und MA-Studiengänge im Grundsatz erhalten bleiben muss.

Literaturhinweise

Dobrindt, Yvonne u.a.: AudiPrax Ausbildungsdialog in Praxisphasen – Ein Verfahren zur Einschätzung und Beratung von Lehramtsstudierenden und ReferendarInnen. In: journal für lehrerInnenbildung (jlb) 2/2007, S. 20-25

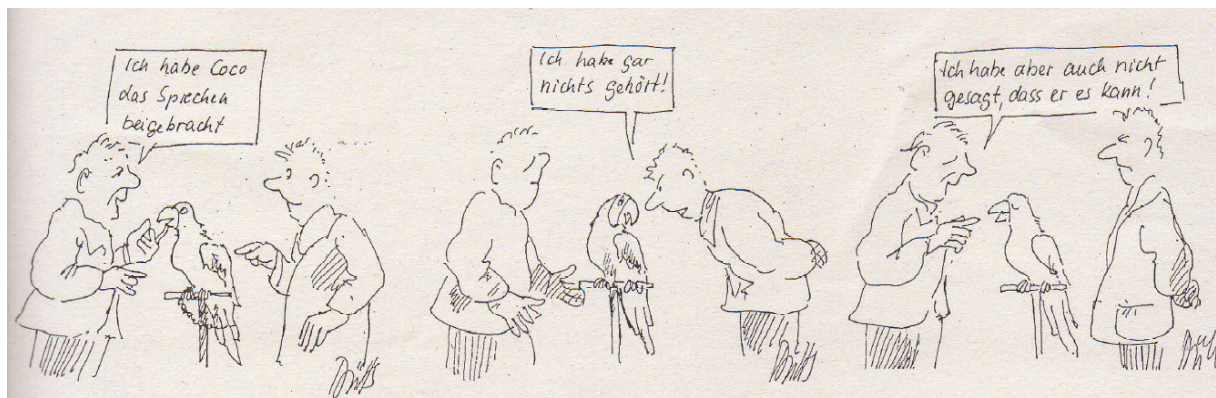
Justus, Monika: Bologna in der Lehrerausbildung – das Hamburger Modell. In: SEMINAR 2/2006, S. 72-77

Kretzer, Hartmut/Sjuts, Johann (Hrsg.): Studienseminare in der Wissensgesellschaft. Oldenburg, Leer 2003

Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich 2001

Ilka Gropengießer, Hauptseminarleiterin am Landesinstitut für Schule, Bremen

Dr. Jörg Schilling, Abteilungsleiter Ausbildung am Landesinstitut für Schule, Bremen



Paradigmenwechsel zum Lernen: von der Input- zur Outputorientierung