

■ Die Qualität schulischer Bildung hängt ab von der Qualität der Arbeit der Lehrkräfte; diese hängt wiederum ab von der Qualität der Lehrerbildung – und die gilt grundsätzlich als entwicklungsbedürftig. Deshalb wird ständig über Lehrerbildung diskutiert; deshalb wird sie ständig umgebaut. Welche Entwicklungsmuster kennen wir? Was ist der aktuelle Stand der Entwicklung? Welche Aufgaben stehen an? Kurz: Wie sieht es auf der Dauerbaustelle aus?

Dauerbaustelle Lehrerbildung

Ewald Terhart

Bisherige Entwicklungsmuster

Seit der Entstehung einer organisierten Berufsvorbereitung für Lehrkräfte im 19. Jahrhundert und ihrer Ausfaltung im 20. Jahrhundert steht die Lehrerbildung in der Kritik. Ihr jeweiliger Zustand wird beklagt; zugleich wurden und werden starke Hoffnungen in Richtung auf eine grundlegende Verbesserung der Situation durch das jeweils propagierte Reformprogramm geweckt. Dabei ist – nüchtern betrachtet – die Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland alles in allem als eine kontinuierliche Ausbaugeschichte zu bezeichnen: Der Ausbildungsprozess wurde inhaltlich und institutionell immer gehobener, die administrativen Regelungen immer differenzierter, die offiziell formulierten Ansprüche und ›Standards‹ immer anspruchsvoller. Gegenwärtig hat Deutschland eines der anspruchsvollsten, aufwendigsten und lebenszeitverbrauchendsten Lehrerbildungssysteme der Welt: Im Jahre 2012 lag das Durchschnittsalter der Absolventen des 1. Staatsexamen bzw. des Lehrer-Masters bei 27,1; das Durchschnittsalter bei Übernahme einer Lehrerstelle lag vor ca. 10 Jahren bei etwa 32 Jahren, aktuellere Zahl liegt mir nicht vor.

Trotz dieser langanhaltenden Niveau- und Aufwandsteigerung ist die Unzufriedenheit mit dem je erreichten Status konstant und bietet immer wieder Anlass für Reformen. Dabei sind jedoch deutliche Wellenbewegungen auszumachen: Immer dann, wenn Schul- und Bildungsreform generell auf der Tagesordnung stehen und viel öffentliche Aufmerksamkeit erlangen, wie etwa im Jahrzehnt der ersten großen Bildungsreform 1965-1975 oder in dem Jahrzehnt »nach PISA«, überschlagen sich auch die Reforminitiativen in der Lehrerbildung. Hierzu trägt die Tatsache bei, dass im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland die Lehrerbildung Ländersache ist, so dass die Länder aufgrund der in vielen sonstigen Bereichen stark gesunkenen Autonomie und Gestaltungskompetenz ihre ganze Kreativität und Eigenwilligkeit auf die Gestaltung von Schule und eben auch von Lehrerbildung richten... Dies alles hat dazu geführt, dass die Wege zum Lehrerberuf uneinheitlicher und vielfältiger geworden sind. Gleichwohl lassen sich bestimmte zentrale Reformlinien feststellen:

Angleichung der Lehrämter untereinander

Die Ausbildung des »niederen« und »höheren« Lehramtes haben sich aufgrund von Verfachlichungs- und Pädagogisierungsprozessen bereits in letzten Drittel des 20. Jahrhunderts angeglichen. Mittlerweile ist (in Nordrhein-Westfalen beginnend) auch die Vereinheitlichung der Ausbildungsdauer in Richtung auf ein 10semestriges Universitätsstudium mit anschließendem 1,5 jährigem Vorbereitungsdienst unterwegs. Hieraus müssten eine einheitliche Eingangsbesoldung und ein für alle Lehrämter einheitliches Aufstiegsmodell resultieren – diese Frage ist allerdings noch offen.

Anpassungsprozesse zwischen Lehramts- und Schulstruktur

Schon immer existieren Friktionen und Ungleichzeitigkeiten zwischen Lehramts- und Schulstruktur in einem Bundesland bzw. zwischen den Bundesländern; die Wandlungsprozesse in beiden Bereichen waren und sind nicht immer passgenau auf-

einander abgestimmt. Gegenwärtig bewegt sich das deutsche Schulsystem im Sekundarbereich auf die sog. »Zweisäuligkeit« zu. Der zweiten Säule bleibt das Schicksal, wie die Hauptschule als »Restsäule« zu enden jedoch nur dann erspart, wenn sie als gleichwertige Alternative von Eltern bzw. Öffentlichkeit akzeptiert wird. Neben anderen Faktoren ist dafür sehr wichtig, dass in beiden Säulen im Prinzip auf gleichem Niveau ausgebildete Lehrkräfte arbeiten. Dies bedeutet langfristig, dass es nur noch einen allgemeinbildenden Lehramtstypus auf Sekundarschulebene geben wird, der im Wesentlichen nach dem Muster der Gymnasiallehrerbildung gestaltet sein wird. Dies ist derzeit verbands- und bildungspolitisch jedoch umstritten.

Ausweitung und Verlagerung der Praxisanteile

Seit einigen Jahrzehnten wird im Kontext verschiedener Reformen der Anteil der Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung vergrößert. Zugleich kommt es auch zu einer Umschichtung von Praxiszeiten zwischen 1. und 2. Phase (vgl. z.B. Praxissemester). Obwohl der Ruf nach »Mehr Praxis!« durchweg auf sehr positive Resonanz in der Öffentlichkeit stößt und als bildungspolitisch neutral gilt, führt die Umsetzung in den betroffenen Institutionen (Universitäten, Studienseminaren, Praktikumsschulen etc.) zu erheblichen Problemen. Darüber hinaus gibt es aus der Forschung Indizien dafür, dass es weniger auf die Quantität als auf die Qualität der Praktika und deren Einbindung in den gesamten Lehrerbildungsprozess ankommt.

Versuche zu einer Steuerung über Standards und Zentren

Während traditionelle Prüfungs- und Studienordnungen eher thematisch-curriculare Festlegungen und recht offene Studienvorschriften enthielten – insbesondere in den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen, ist durch die Formulierung von Standards und Kompetenzen für die verschiedenen Elementen und Phasen der Lehrerbildung der Versuch erkennbar, präziser zu definieren, was an Kompetenzen jeweils erwar-

Ewald Terhart
ist Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

tet wird und wie sich ein systematischer, kumulativer Kompetenzaufbau organisieren lässt, ohne sich die Nachteile von Verschulung einzuhandeln.

Dieser Vorstellung von Lehrerbildung als längerfristigem berufsbiographischen Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess entsprechen Versuche, in der Universität organisierende Einheiten für die Querschnittsaufgabe Lehrerbildung zu definieren (Zentren für Lehrerbildung, Schools of Education). Ebenso wird die Koordination zwischen 1. und 2. Phase vorangetrieben. Der immer wieder verlangte Ausbau der Lehrerweiterbildung (»Lernen im Beruf«) bleibt demgegenüber jedoch immer noch hinter den ursprünglichen Erwartungen zurück. Eine Gesamtkoordination der Rekrutierung und Beratung, Bildung und Ausbildung sowie schließlich der Weiterbildung von Lehrkräften zu erreichen bleibt weiterhin Aufgabe; Schritte in diese Richtung wurden unternommen.

Gleichwohl bleiben unabhängig von intentionalen Reformprozessen bestimmte strukturelle, zum Teil nicht steuerbare Einflussfaktoren bestehen:

Lehrerversorgung – Überproduktion und Lehrermangel zugleich

Sehr stabil ist der Mangel im Bereich der MINT-Fächer sowie umgekehrt eine gewisse Überversorgung in sprachlich-kulturellen Fächern. Allgemeine, landes- oder bundesweite Daten über Lehrermangel und Lehrerüberproduktion sind allerdings wenig aussagekräftig – es kommt eben sehr auf die Region, die Schulform bzw. Schulstufe und die Fächerkombination an.

Lehrerarbeitslosigkeit

Aufgrund des stabilen Rückgangs der absoluten Schülerzahlen auf allgemeiner Ebene (bei starken regionalen Differenzen!) und der in den letzten Jahren gestiegenen und gegenwärtig hohen Einstellungszahl junger Lehrkräfte einerseits und angesichts der hohen und noch wachsenden Zahlen in der Lehrerbildung andererseits lässt sich voraussehen, dass es in Westdeutschland ab ca. 2020 generell zu einer deutlichen Steigerung

der Zahl nicht in den Dienst übernommener Lehrkräfte kommt (vgl. Abb. 2 und 3). Hier wiederholt sich ein bekanntes Muster: Die zerklüftete Alterstruktur der Lehrerschaft führt – sofern nicht andere Faktoren dies ausgleichen – zu einer ständigen Wechsel von Überfüllung und Mangel, der bildungshistorisch seit der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts gut belegt ist. Und aus der Geschichte weiß man ebenfalls, dass in Phasen der Überfüllung die Themen Lehrerberuf und Lehrerbildung politisch in

hend übernommen worden ist. Allerdings haben – im Rahmen sehr weit definierter Rahmenvorgaben der KMK – die Bundesländer sowie (zunächst auch innerhalb der Bundesländer die einzelnen Universitäten sehr unterschiedliche Varianten der Bachelor-Master-Lehrerbildung aufgebaut. Durch die Vielfalt der Modelle wird die Mobilität der Studierenden eher eingeschränkt. Die ursprüngliche, mit der Bachelor-Master Struktur in der Lehrerbildung verbundene Absicht, erst nach

Quantitative Veränderungen in der Lehrerausbildung 1972 bis 2004

Jahr 1)	Studienanfänger		Studierende		Lehramtsprüfungen	Neuabsolventen des Vorbereitungsdiens	Einstellungen im den öffentlichen Schuldienst
	Insgesamt 2)		Insgesamt				
	absolut	In % 3)	absolut	In % 4)			
1972	45.890	33,6	194.105	29,9	26.005		
1975	40.281	25,8	251.066	30,0	40.349		
1980	31.226	19,4	208.005	20,1	30.452	39.329	33.698
1985	14.206	8,3	138.317	10,4	22.883	23.204	10.438
1990	34.787	15,0	141.316	9,0	10.231	11.348	12.061
1995	36.940	16,8	217.459	11,7	26.748	15.274	14.405
2000	31.276	9,0	187.631	10,4	26.938	22.727	26.570
2005	33.799	8,7	204.342	10#3	24.286	20.384	23.759
2010	47.788	11,3	216.192	9,7	37.577	25.295	25.754
2012	56.000	10,7	232.955	9,3	38.702	29.342	29.968

- 1) Bis 1990 alte Bundesländer, ab 1995 Deutschland
- 2) Deutsche und ausländische Studierende, die ein Lehramt anstreben, im ersten Fachsemester und ausländische Studierende, die ein Lehramt anstreben, im ersten Fachsemester
- 3) Anteil an allen Studienanfängern
- 4) Anteil an allen Studierenden

Quelle: Statistisches Bundesamt 2001, 2005; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1998, 2000, 2005 nd, 1998 ff

der Versenkung verschwinden, um dann in der Zeit des Mangels... – und immer so fort.

Auf diese Weise tragen strukturelle Faktoren sowie bildungspolitische Wellenbewegungen zu einer auf- und abschwellenden Diskussionslage bei, die sich in unterschiedlich intensiven Reformperioden manifestiert.

Umsetzung von Reformen Bachelor-Master

In der Rückschau auf Reformprozesse seit ca. 15 Jahren ist festzustellen dass die an allen deutschen Hochschulen vollzogene Umstellung der Studienstruktur (Ausnahme, noch: Juristen- und Medizinausbildung) auf das Bachelor-Master-System auch von der Lehrerbildung weitge-

einem polyvalenten Bachelor-Studium die definitive Entscheidung zum Lehrerberuf zu vollziehen und in einen professionsorientierten Master zu gehen, sind weitgehend nicht umgesetzt worden. In NRW ist zwar mittlerweile die einheitlich lange Ausbildungsdauer (10 Semester) für alle Lehramter erreicht, zugleich aber bildet die Lehrerbildung wie früher eine gesonderte Bachelor-Master-Welt neben den anderen Bachelor-Master-Studiengängen. De facto ist man – nicht nur in diesem Bundesland – zur »alten«, grundständigen Lehrerbildung zurückgekehrt: Sämtliche Elemente des Lehramtsstudiums werden von Beginn an studiert; der Bachelor ist eine Art Zwischenprüfung, die nach

dem 6. Semester durchgeführt wird. Gerichte haben mehrfach festgestellt, dass einem Lehrer-Bachelor der Zugang zum Lehrer-Master gewährt werden muss, damit der Wechsel ins Referendariat und damit der formale Abschluss der Lehrerbildung möglich wird.

Zentren für Lehrerbildung

In den letzten 15 Jahren sind an nahezu allen lehrerbildenden Universitäten Zentren für Lehrerbildung etabliert worden; die Bezeichnungen variieren. Dies ist zunächst einmal als Erfolg zu bewerten, denn dadurch wurde ein Ort geschaffen, an dem die traditionell breit verstreuten Belange der Lehrerbildung zentral vertreten und Organisations-, Koordinations- und Unterstützungsleistungen angeboten werden können. Wie nicht anders zu erwarten, ist die konkrete Ausgestaltung der Zentren sowie vor allem deren tatsächliche Einflussmöglichkeit innerhalb der jeweiligen Universität sehr unterschiedlich, so dass eine pauschale Bewertung nicht möglich ist. Je nach Ausgangslage am jeweiligen Standort muss eine geeignete Lösung gefunden werden; ein »One size fits all!« Prinzip gilt auch hier nicht. Schools of Education implizieren, dass Lehr-, Forschungs- und Entscheidungskompetenzen sowie auch Ressourcen anderswo abgezogen und in der School neu gebündelt werden; sie bekommt damit tendenziell den Status einer Fakultät. Zentren für Lehrerbildung ziehen auch Kompetenzen und Ressourcen zusammen; die Verortung der Wissenschaftler in ihren Fachbereichen bzw. Fakultäten bleibt jedoch bestehen, die Zugehörigkeit zum Zentrum wird dann über eine Zweitmitgliedschaft geregelt. Zentren für Lehrerbildung können vor allem dann positiv wirksam werden, wenn sie hinreichend ausgestattet sind (mit Mitteln und Kompetenzen), wenn sie sichtbar durch die Universitätsleitungen gestützt werden, und wenn sie selbst auch die schul- und unterrichtsbezogene Forschung in den Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zu unterstützen vermögen bzw. hierfür eine Plattform zur Verfügung stellen.

Umsetzung von Standards

Parallel zur Arbeit an Bildungsstandards für Schüler wurden auch Standards für die Lehrerbildung definiert. Dies betrifft sowohl die bildungswissenschaftlichen Anteile in der Lehrerbildung (KMK, 2004) als auch die fachlichen und fachdidaktischen Anteile (KMK, 2008), wobei letztere weniger kompetenzorientiert, sondern eher in Sinne von inhaltlich akzentuierten Stoffverteilungsplänen ausgestaltet wurden. Standards wurden sowohl für die universitäre wie die berufsvorbereitende Phase im Referendariat erarbeitet. Die Standards zum bildungswissenschaftlichen Studienanteil haben trotz mancher Kritik eine relativ breite und positive Resonanz innerhalb der Forschung zur Lehrerbildung wie auch im Rahmen der Evaluation von unterschiedlichen Lehrerbildungsmodellen erworben. Ihre Umsetzung in Curricula, Studienpläne und Modulhandbücher ist innerhalb der 2. Phase besser gelungen als in den Universitäten. Zwar sind hinsichtlich der konkreten Umsetzung seitens der Universitäten immer noch gewisse Defizite festzustellen, aber immerhin sind die »KMK-Standards« zur leitenden Orientierung für jedwede Reformarbeit am bildungswissenschaftlichen Curriculum in der Lehrerbildung geworden. Gegenwärtig, nach etwa zehn Jahren, wird daran gearbeitet, das Aufgabenfeld der »Inklusion« in den bildungswissenschaftlichen Standards zu verankern.

Perspektiven

Gegenwärtig haben Bund und Länder eine »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« verabredet, in deren Rahmen 500 Mio. EUR, verteilt über 10 Jahre, die bekannten und definierten Problemzonen der Lehrerbildung angegangen werden sollen. Dies wird, begleitet durch Forschung und Evaluation, der weiteren Um- und Neugestaltung der Lehrerbildung neuen Schwung geben. Aufgrund der geplanten Dauer dürfte das Programm eine gewisse Nachhaltigkeit erlangen, eine Entwicklung, die sicherlich zu begrüßen ist. Vielleicht gelingt es dann auch, einige strukturelle Probleme der Lehrerbildung in Deutschland anzugehen, deren Bewältigung einen sehr langen

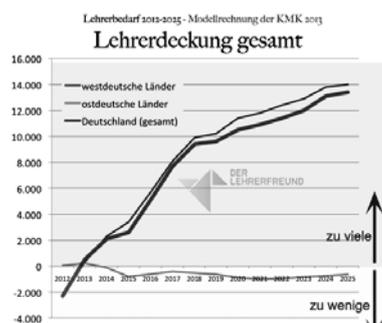
Atem verlangt:

Die Erstausbildung der Lehrkräfte in Deutschland ist sehr aufwendig; sämtliche Hoffnungen auf Verbesserungen richten sich hierauf. Demgegenüber die eine regelmäßige, verpflichtende und sanktionierte Lehrerweiterbildung weiterhin viel zu schmal ausgebaut. Natürlich ist die Erstausbildung prägend, und ihre Qualität muss hoch sein, aber zugleich weiß man, dass – wie in anderen akademischen Berufen auch – ein verbindliches System der Weiterbildung, des »Lernens im Beruf« unerlässlich ist. Ein solches ausgebautes Weiterbildungssystem hat seinen Preis; man muss bereit sein, ihn zu bezahlen.

Damit zusammenhängend lässt sich womöglich durch eine berufsspezifische Laufbahngestaltung für Lehrkräfte, die sensibel ist für die tatsächliche Kompetenzentwicklung der Berufsinhaber und proaktiv berufliche Problemlagen abfedert, mehr für die Qualität der Lehrarbeit erreichen als die Umstellung oder Umgruppierung dieses oder jenes Elementes in der Erstausbildung. Die Erarbeitung und Erprobung einer solchen Laufbahnregelung würde einen Kraftakt notwendig machen, den sich die Politik und Berufsverbände absehbar wohl nicht zutrauen.

Schließlich ist es früher wie heute so, dass kontinuierliche, nachhaltige Anstrengungen zur Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung und des Lehrerberufs durch (z.T. unsteuerbare) Arbeitsmarktfaktoren konterkariert werden: Ja nachdem, ob ein Über- bzw. Unterangebot an ausgebildeten Lehrkräften (in bestimmten Fächern, Schulformen etc...) vorliegt, je nachdem, ob man sich in einer Phase des Mangels oder der Überfüllung auf dem Lehrerbildungsmarkt befindet, werden die Zugangsschwellen abgesenkt bzw. wieder hinaufdefiniert, und zwar ganz unabhängig davon, wie das erreichte Qualifikationsniveau der jeweils ausgebildeten Lehrkräfte, der jeweils ausgebildeten Lehrergeneration ist. Abhilfe schaffen könnte eine antizyklische (alterssensibel?) Einstellungspolitik mit dem Ziel, die zerklüftete Altersstruktur der Lehrerschaft allmählich abzuschwächen.

Am Schluss: Zurück auf Start! Die Diskussion über Lehrerbildung ist ein Dauerbrenner; die Lehrerbildung selbst eine Dauerbaustelle. Das wird wohl so bleiben. In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren hat sich immerhin einiges auf der Baustelle getan – zum Positiven. Ich bin gespannt, wie 2024 der nächste Baustellenbericht aussehen wird – und wer ihn schreibt.



Anmerkung:

Dieser Text ist Teil einer Serie in der Zeitschrift PÄDAGOGIK über »Dauerbrenner der Bildungspolitik«.

Aktuelle wissenschaftliche Literatur zur Lehrerbildung

Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G. & Nold, G. (Hrsg.) (2013). Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.

Bosse, D. u.a. (Hrsg.) (2012). Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. 2 Bände. Kassel: Prolog-Verlag.

Cochran-Smith, M., Feimann-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (Eds.) (2008). Handbook of Research on Teacher Education. Third Edition. New York: Routledge.

KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

KMK (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_inhaltliche_Anforderungen_aktuell.pdf

Kraler, Chr., Schnabel-Schüle, H., Schratz, M. & Weyand, B. (Hrsg.) (2012). Kulturen der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

Kunter, M., Baumert, J./Blum, W./Klusemann, U./Krauss, St./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2013). Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011; 2. Auflage 2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.) (2009). Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz.

GEW-Praxishilfen

für ReferendarInnen und junge LehrerInnen

Praxishilfe Nr. 1:

Unterrichtsstörungen

Der Umgang mit schwierigen Situationen im Unterricht – er gehört zum Job und wird gelernt. Allheilmittel gibt es dabei gewiss nicht. Dennoch kann es helfen, den einen oder anderen Hinweis nachzulesen und die eigene pädagogische Praxis zu erweitern.

Praxishilfe Nr. 2:

Auf geht's (fürs Referendariat)

Die GEW bietet für Referendarinnen und Referendare konkrete Hilfestellungen in der zweiten Ausbildungsphase. Die Situation am Studienseminar und die Ausbildung in der Schule – sie werden zum Thema. Praxisnah und konkret.

Praxishilfe Nr. 3:

Zeitmanagement

»Feierabendgarantie« – vielleicht ein bisschen übertrieben. Dennoch: Wir

bieten Tipps und Informationen, wie der aufreibende Berufsalltag durch eine verbesserte Organisation und Planung besser zu bewältigen ist. So wird der Feierabend oder das ruhige(re) Wochenende zumindest etwas wahrscheinlicher.

Praxishilfe Nr. 4:

Logbuch für junge Kapitäne

Für neu eingestellte Lehrerinnen und Lehrer bietet das Logbuch ganz konkrete Hilfen im Berufsalltag. Im neuen Kollegium »heimisch« werden, den ersten Elternabend vorbereiten – hier wird es zum Thema. Eigenes Erleben an der neuen Schule war der Erfahrungshintergrund der beiden Autorinnen

Praxishilfe Nr. 5:

Raus aus dem Stress

Wege zu mehr Lebensfreude, Gesundheit und Wohlbefinden. Die Absicht dieser Broschüre ist es, Ihre

Kompetenz im Umgang mit Stress zu erweitern und Sie zu unterstützen, den Stress aktiv zu meistern. Dies geschieht weniger durch theoretisches Wissen, als vielmehr durch bewusstes Wahrnehmen und praktisches Tun.

Praxishilfe Nr. 6:

Konflikt als Chance

Als integrales Kernelement jedes schulischen Handelns beeinflussen Konflikte unsere tägliche Arbeit. Von der Art und Weise des Umgangs mit diesen Störungen hängt die persönliche Zufriedenheit und der Erfolg von Lehrer/innen und damit auch von Schülerinnen und Schülern ab. Diese Broschüre gibt dazu viele wertvolle Tipps.

GEW-Mitglieder können die Praxishilfen kostenlos in der **GEW-Geschäftsstelle** abholen oder zugeschickt bekommen.

Außerdem sei hier noch einmal verwiesen auf die Lehrprobenbörse GEW Berlin: www.gew-berlin.de/tools/lehrprobenboerse/web/suche