

Regisseure im Klassenzimmer

Über die Dramaturgie individueller und kooperativer Unterrichtsphasen

Szene, Schnitt, Zoom: Wie ein Film aus Szenen, so besteht Unterricht aus Phasen. Die Kunst besteht darin, sie zu einem sinnvollen Ganzen zu verbinden, der Stunde eine wirkungsvolle Dramaturgie zu geben. Über das erfolgreiche Inszenieren von Unterricht

Ohne Zweifel ist auch heute noch das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch die dominierende Unterrichtsform in vielen Klassenzimmern. Am Anfang steht dabei in der Regel eine relativ komplexe Problem- oder Aufgabenstellung. Diese Aufgabe wird von der ganzen Lerngruppe unter Steuerung des Lehrers Schritt für Schritt bearbeitet. Dabei ist die Unterrichtsform darauf angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler einzelne Wortmeldungen beitragen, die dann vom Lehrer zu einem Ganzen zusammengefügt werden, so dass am Ende der Stunde anscheinend ein Lernfortschritt gemacht worden ist.

Was aber geschieht in einer solchen Stunde in den Köpfen der Schüler? Sie vollziehen bestenfalls die Problemlösung nach und tragen einige Elemente zur Lösung bei. Doch sie sind nicht gefordert, selbstständig ein eigenes Lösungsmodell zu entwickeln, den Denkweg zu bestimmen und zu versuchen, jeden Schritt selbst zu gehen. Daher machen Lehrer oft die Erfahrung, dass sie die Klasse auch bei komplexen Aufgaben im Unterrichtsgespräch zur richtigen Lösung führen können, bei Lernerfolgskontrollen aber viele Schüler nicht in der Lage sind, ähnliche Aufgaben in der gleichen Qualität zu bearbeiten.

Über die Bedeutung der Einzelarbeit

Damit Schüler wirklich lernen, müssen sie im Unterricht die Möglichkeit haben, zunächst eine eigene Lösung oder eine eigene Antwort zu entwickeln. Dabei darf ihnen kein Schritt abgenommen werden. Im herkömmlichen Unterricht wird deshalb mitunter vor das

fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch eine Phase der Einzelarbeit gesetzt, in der jeder Schüler die ganze Aufgabe alleine lösen soll. Einzelne stellen dann ihr Ergebnis in der Klasse vor, und der Lehrer führt diese Lösungsvorschläge schließlich zu einem Gesamtergebnis zusammen. Aber was ist dann mit den anderen Schülern und ihren Lösungen? Lernen sie durch die im Plenum vorgestellten Antworten und die auf der Grundlage der Schülerbeiträge entwickelten Musterlösung, wo die Fehler oder Lücken bei der eigenen Lösung liegen? In der Praxis verlieren sie meist den eigenen Ansatz aus dem Blick und übernehmen lediglich die gemeinsame Lösung als die richtige. Der Einzelne erfährt so aber nicht, wo die eigenen Probleme liegen und was er hätte anders machen können. Daher kann er nicht gezielt an seinen Schwierigkeiten weiterarbeiten.

Damit alle Schüler mit ihren Ergebnissen weiterarbeiten und sich nicht wie im fragend-entwickelnden Unterricht zurückziehen können, folgt beim kooperativen Lernen nach dem individuellen Arbeiten eine Zeit der Kooperation. Darin stellt jeder seine Ergebnisse in der Gruppe vor und bekommt eine Rückmeldung; die Schüler korrigieren und ergänzen so einander und verarbeiten ihre Ergebnisse im Gespräch tiefer.

Alle drei Formen – Einzelarbeit, Kooperation und Unterrichtsgespräch – gehören also zum Unterricht. Am Anfang jedes Lernprozesses sollte immer die Einzelarbeit stehen; denn Lernen ist ein eigenaktiver Prozess, bei dem jeder Lerner das Wissen zunächst für sich verarbeitet, ein individuelles Wissensmodell bildet und dieses mit seinem vorhandenen Wissen verknüpft.

Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden

Warum sollten die Schüler nach jeder Einzelarbeit die Möglichkeit haben, sich in der Gruppe auszutauschen? In der Phase der Kooperation werden die individuellen Wissensnetze und die je eigenen geistigen Konstruktionen an die Oberfläche gebracht. Die Schüler haben die Möglichkeit, ihre in der Einzelarbeit gewonnenen Ergebnisse mitzuteilen und dazu eine Rückmeldung zu erhalten. Und mehr noch: Meist gehen sie im Gespräch in der Gruppe noch über das hinaus, was sie in der Einzelarbeit erarbeitet haben.

Ähnlich der von Heinrich von Kleist beschriebenen „allmähliche[n] Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist 1986, S. 453–458) werden in der Kooperation, in der die Schüler ihre Gedanken formulieren müssen, diese durch das Suchen nach der sprachlichen Form weiterentwickelt. Die Schüler werden wieder mental aktiviert, denn sie müssen die eigenen Ergebnisse erneut durchdenken, um die angemessenen Formulierungen zu finden und ihre Gedanken klar und verständlich auszudrücken. Und durch diese Verbalisierung verarbeiten sie die individuellen Ergebnisse neu, manches wird dabei klarer, vielleicht stoßen sie sogar auf Widersprüche oder Fehler.

Für den einzelnen Schüler ist die Kooperation schon allein wegen dieser Notwendigkeit, sein Denken angemessen mitzuteilen, eine erneute Lerngelegenheit – selbst wenn die anderen Gruppenmitglieder nichts zu seinen Ergebnissen sagen würden. Aber das ist in der Regel nicht der Fall. Denn beim ko-

operativen Lernen werden die vorgestellten Ergebnisse zum Gesprächsgegenstand in der Kleingruppe. Haben die Schüler an der gleichen Aufgabe gearbeitet, dann vergleichen sie ihr Verständnis mit dem der anderen und stellen deshalb Rückfragen oder ergänzen oder berichtigen ihre Gruppenmitglieder. Und oft müssen die Schüler sich dann erneut mit der Problemstellung beschäftigen, um Unklarheiten oder Widersprüche zwischen ihren Ergebnissen zu beseitigen. Alle Gruppenmitglieder werden so in einen aktiven Lernprozess eingebunden.

Gerade die im Gespräch der Schüler entstehenden Widersprüche fordern sie zur Diskussion heraus, und ihre Auflösung treibt den Lernprozess voran. Die Schüler bringen ihre individuellen Wissenskonstruktionen ein und bilden dann ein gemeinsames Modell, eine so genannte Ko-Konstruktion (siehe Grafik). Ein Unterricht, der nach der Einzelarbeit unmittelbar zum Unterrichtsgespräch übergeht, lässt diese Lerngelegenheiten für die Schüler ungenutzt. Er wechselt in ein Unterrichtsgespräch, an dem sich schon aus praktischen Gründen nur ein Teil der Schüler beteiligen kann. Selbst ein sehr professionell angeleitetes Unterrichtsgespräch kann diese Aktivierung aller Schüler in der Kleingruppe nicht annähernd erreichen. Dies ist nur ein Grund für die empirisch belegte höhere Wirksamkeit des kooperativen Lernens gegenüber frontalen Unterrichtssituationen.¹

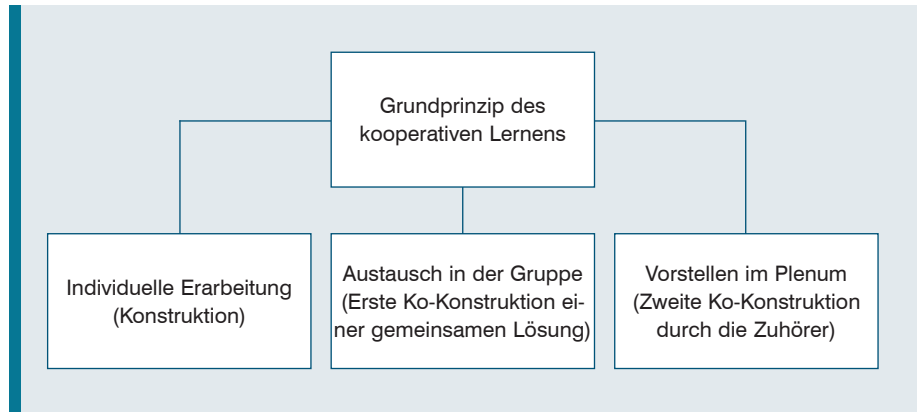
Professionell angeleitetes kooperatives Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass alle Schüler mitarbeiten. Denn die Methoden und Lehr-Arrangements strukturieren den Lernprozess so, dass die Schüler voneinander abhängig sind und so jeder Verantwortung für das Gruppenergebnis hat. Außerdem wird großer Wert auf die Einübung der notwendigen sozialen Kompetenzen gelegt, etwa leise miteinander zu reden, einander zuzuhören, sachlich zu widersprechen und auch Kritik anzunehmen (mehr dazu im Supplement *Kooperatives Lernen*).

Wie man frontale Situationen in das kooperative Lernen einbetten kann

Wenn einzelne Gruppenmitglieder die Ergebnisse ihrer Gruppen präsentieren, liegt eine frontale Unterrichtssituation vor. Dies ist nur dann nicht der Fall, wenn andere Formen der Präsentation gewählt werden, etwa die Methode *Einer bleibt, die anderen gehen* (Supplement, Seite 24). Wenn aber die Gruppen ihre Ergebnisse vor der Klasse vorstellen, dann machen sie im Grunde nichts anderes als der Lehrer, wenn er einen Vortrag hält.

Damit die Schüler dabei voneinander lernen, ist es wichtig, ihnen immer wieder Mög-

DAS GRUNDPRINZIP DES KOOPERATIVEN LERNENS



lichkeiten der Verarbeitung des Präsentierten zu geben. Dazu sollten die Schüler ihre Vorträge ein- oder zweimal unterbrechen, damit alle Schüler für sich das Gesagte sichern können und dann in der Gruppe Lücken schließen und Unklarheiten beseitigen können. Präsentiert bloß eine Gruppe nach der anderen, dann behalten die Schüler nur das, was sie selbst erarbeitet haben.

Bei der Präsentation verbinden die Schüler das Wissen, was vorgestellt wird, mit dem, was sie zuvor erarbeitet haben. Im Prozess der Verarbeitung und Diskussion im Anschluss an die Präsentation bilden die Schüler wieder gemeinsame Wissensmodelle. Daher sprechen wir hier von der „Ko-Konstruktion 2“.

Lernfortschritt durch „open-ended problem solving“

Was bislang so leicht klingt, stößt in der Praxis auf ganz unterschiedliche Probleme. Eines davon greifen wir hier heraus: Wie ist damit umzugehen, wenn die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler sich in der Präsentation widersprechen?

Gewöhnlich wird dann im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch geklärt, welche Lösung die richtige, bessere oder angemessenere ist. Das Vorgehen erscheint angesichts übervoller Lehrpläne und der daraus entstehenden Zeitknappheit häufig geboten. Aber wir haben die Erfahrung gemacht, dass es nur bedingt lernwirksam ist. Daher möchten wir zeigen, wie man hier anders vorgehen kann: Die Schüler bearbeiten den Widerspruch wieder in Einzelarbeit und anschließender Kooperation und versuchen selbst, ihn aufzulösen. Es sollten keine Bewertungen der verschiedenen Schülerbeiträge vorgenommen werden, die deutlich machen, welches das richtige oder falsche Ergebnis ist, denn der Spannungsbogen des Unterrichts wird dann in der Regel gebrochen. Aus den Ergebnissen der TIMSS-Studie wissen wir, dass Unterricht gerade dann sehr

erfolgreich ist, wenn die Unterrichtenden bei unterschiedlichen Gruppenergebnissen eine Lernschleife einfügen und die Schüler die unterschiedlichen Ergebnisse durchdenken lassen – zunächst in Einzelarbeit, dann in Gruppenarbeit. Diese Lernschleife wird in der Dokumentation der TIMSS-Studie „open-ended-problem-solving“ genannt (Klieme/Baumert 2001, S. 47). In der anschließenden Präsentation haben die Gruppen dann erneut Gelegenheit, ihre Ergebnisse vorzustellen. Hier zeigt sich, dass die Schüler häufig selbst erkennen, wo die Fehler oder Mängel ihrer ersten Ergebnisse lagen. Und in dieser Lernschleife geschieht oft der entscheidende Lernfortschritt. In diesem Prozess werden die Schüler nicht nur in hohem Maße kognitiv aktiviert, sondern er führt die Schüler auch dahin, selbstständiger mit Problemen umzugehen.

Nachdem die Schüler möglichst selbstständig die Lösungen erarbeitet haben, ist es sinnvoll, dass der Lehrer das Ergebnis am Ende der Stunde zusammenfasst. Dies zeigen auch Untersuchungen (Klieme/Baumert 2001, S. 50; Wellenreuther 2004, S. 397 f.). Er kann als Experte den roten Faden im Lernprozess besonders deutlich machen. Dabei wiederholt er nicht einzelne Schülerbeiträge, sondern stellt das Ergebnis in den Zusammenhang des Unterrichtsprozesses und des Themas.

Gegen das Vergessen: intelligentes Üben

Wenn Sie einen Lernprozess mit kooperativen Strategien professionell durchgeführt, die Ergebnisse anschließend gesichert haben und dann nach acht Wochen überprüfen, wie viel des Erarbeiteten bei den Schülern noch präsent ist, dann wird dies mehr als beim anfangs beschriebenen Frontalunterricht sein. Trotzdem stellen wir auch beim kooperativen Lernen fest, dass die Schülerinnen und Schüler zentrale, zuvor erarbeitete Inhalte wieder vergessen.

Damit die neu gelernten Inhalte ins Langzeitgedächtnis der Schüler gelangen, sollte der Lernprozess nach der Sicherung der Ergebnisse noch weitergeführt werden. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass vertiefende Hausaufgaben und Übungsphasen dazu nicht ausreichen, sondern dass das Gelernte mehrmals in immer länger werdenden Abständen und neuen Zusammenhängen aktiviert werden muss, um es nachhaltig zu verankern (mehr dazu im Beitrag auf Seite 75–77).

Auch die Übungs- und Anwendungsaufgaben sollten im Wechsel aus Einzelarbeit und Kooperation bearbeitet werden. Denn wenn die Schüler nach der Einzelarbeit in ihrer Gruppe üben, haben sie die Möglichkeit, sich gegenseitig noch einmal zu erklären, was sie nicht verstanden haben.

Einige der im Supplement vorgestellten komplexen Formen des kooperativen Lernens sind besonders gut zum Üben geeignet, etwa das *Gruppenturnier* und die *Gruppenrallye* (Supplement, Seite 16 und 18). Denn wenn sich die Schüler im Gruppenturnier wechselseitig abfragen und den Lernstand festigen, um in dem abschließenden Wettbewerb für die eigene Gruppe Fragen zu beantworten, dann memorieren sie ihre Kenntnisse. Aber auch die *Strukturierte Kontroverse* (Supplement, Seite 22) kann der Übung und Vertiefung dienen. Denn wenn die Schüler darin zu einer aus dem Unterricht entstandenen Problemfrage Stellung beziehen, finden sie nicht nur zu einem eigenen Urteil,

vergessen. Daher ist es besonders wichtig, bereits zu Beginn eines Lernprozesses die Wissensvoraussetzungen zu aktivieren. Diese werden beim Lernen dann differenziert, ergänzt oder verändert. Wenn das mentale Netz, das die Schüler zu dem Lernbereich schon entwickelt haben, nicht aktiviert wird, dann haben sie keine Möglichkeit, das zu Lernende geistig zu verarbeiten, zu integrieren und zu behalten.

Eine Aktivierung des Vorwissens und der Erfahrungen kann in wenigen Minuten geschehen: „Jeder denkt für sich darüber nach, welche Schwierigkeiten er im ersten Halbjahr bei der Reihe zur Multiplikation und Division von Brüchen hatte. Schreibt eure Erinnerungen möglichst genau auf. Schaut dazu ruhig in euer Buch oder Heft. Tauscht euch bitte nach fünf Minuten mit dem Partner aus.“

Die Dramaturgie des kooperativen Lernens

Zu gutem und erfolgreichem Unterricht gehört also, dass die Schüler sowohl individuell als auch miteinander lernen. Den Wechsel beider Sozialformen muss der Lehrer moderieren. Für erfolgreichen Unterricht müssen Einzelarbeit, Kooperation und frontale Unterrichtssituation so integriert werden, dass möglichst alle Schüler in hohem Maße kognitiv aktiviert und zu einer Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand angehalten werden.

Die meisten der hier aufgeführten Phasen leiten Lehrerinnen und Lehrer jeden Tag vielfach an. Lediglich die Abfolge der Phasen wird ergänzt oder verändert

sondern durchdenken auch die bisherigen Unterrichtsergebnisse neu. Und wer mit seinem Partner eine als Hausaufgabe erstellte Visualisierung vergleicht, muss sich erneut an die Unterrichtsinhalte erinnern, sie ins Bewusstsein rufen und so die Wissensbestände verfestigen.

Aktivierung des Vorwissens und der Erfahrungen

Nachhaltiges Lernen setzt voraus, dass wir den Unterricht so gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, die neuen Inhalte mit den vorhandenen kognitiven Strukturen zu verbinden. Denn Lernen geschieht immer auf der Grundlage einer soliden und gut organisierten Wissensbasis. Was nicht mit dem vorhandenem Wissen verknüpft werden kann, wird schnell wieder

Aus der Lehr-Lernforschung wissen wir, dass guter Unterricht aus vielen unterschiedlichen Phasen besteht, die für das Lernen notwendig sind. Die Kombination dieser Phasen mit dem Wechsel von individuellem Lernen und kooperativem Arbeiten und der Steuerung durch den Unterrichtenden nennen wir die Dramaturgie des Unterrichts. Sie als Unterrichtende sind die Regisseure und bestimmen in hohem Maße die Dramaturgie des Unterrichts und deshalb auch den Einsatz der Methoden des individuellen und kooperativen Lernens in den Unterrichtsphasen.²

Die Elemente eines erfolgreichen Lernprozesses sind gleichsam wie Mosaiksteine: Wie der Künstler immer wieder neue Bilder mit den Mosaiksteinen schaffen kann, so ordnet auch der Unterrichtende diese Elemente des Unterrichts immer wieder anders. Das Neue am kooperativen Lernen ist aber,

dass die einzelnen Phasen so gestaltet werden, dass durch den Wechsel von individuellem und kooperativem Lernen ein hohes Maß an Schüleraktivierung erreicht wird. Natürlich werden manche Phasen vom Lehrer übernommen, weil sie eine Gelenkfunktion haben, in denen der Unterricht gesteuert wird, etwa wenn das Lernziel mitgeteilt oder die Aufgabenstellung gegeben wird. In anderen Phasen, beispielsweise wenn die Wissensvoraussetzungen aktiviert werden oder die eigentliche Problemstellung erarbeitet wird, aber auch wenn die Ergebnisse vorgestellt und gesichert werden, können Strategien des kooperativen Lernens eingesetzt werden. Und in Übungs- und Anwendungsphasen des Unterrichts bieten sich kooperativen Strategien ganz besonders an, was natürlich auch für die Reflexion gilt.

Das kooperative Lernen bietet die Möglichkeit, diese Phasen so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler in hohem Maße mental aktiviert und involviert werden. Und es leuchtet ein, dass die Reihenfolge der Phasen je nach Unterrichtsgestaltung immer wieder verändert werden kann; häufig werden auch einzelne Phasen im Lehr-Lernprozess wiederholt, zum Beispiel im „open-ended problem solving“-Prozess.

Es ist eine eigene Kunst, nicht nur Unterrichtsphasen mit kooperativen Methoden anzuleiten, sondern diese auch in die Gesamtstruktur des Lernprozesses organisch und zielführend einzubinden. Erst wenn die kooperativen Methoden eine sinnvolle Funktion im gesamten Lernprozess haben, können sie ihr ganzes Potenzial entfalten.

Hat man diese komplexe Unterrichtsdramaturgie im Blick, liegt auf der Hand, warum kooperatives Lernen nicht mit dem herkömmlichen Gruppenunterricht gleichgesetzt werden darf. Dort wird in der Regel sofort kooperiert, Lösungskonzepte werden unmittelbar in der Gruppe entwickelt. Die Einzelnen sind nicht gefordert, zunächst eigene Ideen zu entwickeln. Gerade ein Schüler, der unsicher, zurückhaltend oder wenig motiviert ist, wird dann aber die anderen arbeiten lassen. Beim kooperativen Lernen entwickelt jeder Schüler für sich Lösungsvorschläge für die gestellte Aufgabe. Erst dann geht er in die Kooperation.

Integration unterschiedlicher Unterrichtsformen

Die hier vorgestellte Form der Unterrichtsdramaturgie ist sehr flexibel. Gerade die Möglichkeit zur Integration, zum Beispiel von direkter Instruktion und kooperativem Lernen, zeichnet sie aus und führt zu nachhaltigeren Lernergebnissen. Genauso können offene Unterrichtsformen, wie etwa Stationen-

lernen oder Freiarbeit nach dem Prinzip des kooperativen Lernens organisiert werden, indem die Schüler zunächst alleine arbeiten, um sich dann vor dem Hintergrund ihrer individuellen Auseinandersetzung mit dem Partner oder in der Gruppe auszutauschen.

Wir möchten dazu ermutigen, mit der vorgestellten Unterrichtsdramaturgie zu experimentieren. Die meisten der hier aufgeführten Phasen leiten Lehrerinnen und Lehrer ohnehin jeden Tag vielfach an. Es müssen mitunter lediglich die Abfolge der Unterrichtsphasen verändert und ergänzt werden. Die hier gemachten Vorschläge lassen sich so variieren, wie es unter den jeweiligen Bedingungen und der jeweiligen Lerngruppe notwendig erscheint (vgl. Brüning/Saum 2007, S. 154 ff.). Und auch wenn die Veränderung des Unterrichts am Anfang etwas aufwändiger sein mag, stellt sich doch bald heraus, dass das kooperative Lernen im Unterricht entlastet und das Unterrichten nicht nur erfolgreicher, sondern auch entspannter wird. ■

Anmerkungen

¹ Vgl. dazu Wellenreuther 2004, S. 368 ff. Wellenreuther bezieht sich auf Untersuchungen von Robrt E. Slavin von der John Hopkins University in Baltimore, USA. Bei dem Vergleich der empirischen Untersuchungen zum kooperativen Lernen muss beachtet werden, dass der Begriff des kooperativen Lernens im deutschsprachigen Bereich häufig mit Gruppenunterricht gleichgesetzt wird. Dies führt dazu, dass die Mängel des klassischen Gruppenunterrichts auf das kooperative Lernen übertragen werden, auch wenn letzteres nicht Gegenstand der Untersuchung war (so z. B. bei Kruse 2007). Dann, Diegritz, Rosenbusch (1999) betonen in der wohl umfassendsten deutschen Studie deshalb, dass sie das kooperative Lernen nicht untersuchen konnten, da es in Deutschland bis zum Abschluss der Untersuchungen noch nicht in ausreichendem Maße in die Klassenzimmer vorgedrungen sei. Erste deutsche Studien liegen jetzt vor; z. B. von Tepner, Melle, Roeder (2005).

² Dies stellt keinen Widerspruch zur Offenheit von Aufgabenstellungen und Lösungswegen dar, da es nicht darum geht, dass der Unterrichtende den Unterrichtsablauf und die Formulierungen der Aufgabenstellungen immer festlegt. Aber der Unterrichtende steuert diesen Prozess, möglichst im Dialog mit den Schülern, und behält aufgrund seines professionellen Wissens die Verantwortung.

Literatur

Brüning, Ludger / Saum, Tobias (2006): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien der Schüleraktivierung. Essen, 3. Aufl. 2007.

Kleist, Heinrich von: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Heinrich von Kleist: Sämtliche Erzählungen. Gedichte. Anekdoten. Schriften. Frankfurt a. M. 1986.

Klieme, Eckhard / Baumert, Jürgen u. a.: TIMMS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumentation. Bonn 2001.

Wellenreuther, Martin: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50). Baltmannsweiler 2004.



Wissen, wie man lernt.

Falko Peschel • Astrid Reinhardt
Der Sprachforscher: Rechtschreiben

Wörter sammeln – erforschen – ordnen ab Klasse 2



- Jetzt neu:**
- im Querformat
 - alle Seiten in Farbe
 - weniger Gewicht
 - mehr Stabilität.

Das Lern-, Arbeits- und Übungsbuch, das „mitwächst“ – denn mit dem Sprachforscher arbeiten Ihre Schüler von der 2. bis zur 4. Klasse.

Darüber hinaus sind Differenzierungsmöglichkeiten nach oben gegeben. Die Kinder sammeln und ordnen im Buch eigenständig Wörter aus ihrem Tagesgeschehen und erarbeiten sich so Zusammenhänge selbst. Das Entdecken und Erforschen der Rechtschreibregeln wird dabei gezielt gefördert und wirksam verankert. Sie können den Sprachforscher im Unterricht, im Rahmen von Förderunterricht, für Freiarbeit oder für Übungen zu Hause einsetzen.

Der Sprachforscher: Rechtschreiben

Lernbuch 225 Seiten, Spiralbindung, vierfarbig	Best.-Nr. 92314 € 14,90
Lehrerkommentar 40 Seiten, 21 x 21 cm	Best.-Nr. 92325 € 5,00

! Für Ihre Bestellung wenden Sie sich bitte an unseren Leserservice.
Telefon: (0511) 4 00 04 -150, Fax: -170
Preise zzgl. Versandkosten, Stand 2008.

@ Besuchen Sie uns auch im Internet.
Mehr Informationen zu den Titel finden Sie unter:
www.LERNBUCHVERLAG.de