

Gasser, Nathalie; Suter, Simone; Bühler, Caroline
Arbeit am Fall mit angehenden Lehrpersonen – Eine Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsverständnisse

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 34-46



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gasser, Nathalie; Suter, Simone; Bühler, Caroline: Arbeit am Fall mit angehenden Lehrpersonen – Eine Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsverständnisse - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 34-46 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126634

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Arbeit am Fall mit angehenden Lehrpersonen – Eine Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsverständnisse

Nathalie Gasser, Simone Suter und Caroline Bühler

Zusammenfassung Wie kann der Aufbau eines reflexiv-forschenden Habitus als eines konstitutiven Bestandteils pädagogischer Professionalität an pädagogischen Hochschulen gefördert werden? Diese Frage spielt im aktuellen Diskurs über die Ausbildung professioneller Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Angehende Lehrpersonen, die «Reflexionskompetenz» aufbauen, entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass professionelles Handeln nicht vollständig standardisierbar oder routinisierbar sein kann und dass die im schulischen Alltag gefällten Entscheidungen kritisch reflektiert und begründet werden müssen. Zur Einübung dieser reflexiven Kompetenz erhalten die Studierenden des Instituts für Vorschul- und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) seit 2008 den Auftrag, im Rahmen einer Fallarbeit eine im Praktikum erlebte Situation zu protokollieren und anschliessend methodisch angeleitet zu analysieren. 45 Fallarbeiten wurden in einer Studie auf das Professionsverständnis von Studierenden hin untersucht, das der Reflexion von Praxissituationen zugrunde liegt. Basierend auf der Untersuchung konnten drei Typen von Professionsverständnissen rekonstruiert werden: die Lehrperson als reflexiv-professionalisierte Praktikerin, als soziotechnokratische Perfektionistin und als charismatische Meisterin. Diese Typologie wird im Beitrag erläutert und hinsichtlich des Professionalisierungsdiskurses diskutiert. Daran anschliessend werden mögliche Konsequenzen für die Ausbildung an pädagogischen Hochschulen skizziert.

Schlagwörter Fallarbeit – professioneller pädagogischer Habitus – Reflexionskompetenz – Praktikum als Lernort

Working with Cases in Teacher Education – A Reconstruction of Different Notions of Reflection

Abstract How can the formation of a reflective-inquiring habitus as a constitutive part of pedagogical professionalism be fostered at universities of teacher education? This is a crucial question in the current debate on teacher education programs. Prospective teachers who develop reflective competence become aware of the fact that professional behaviours cannot be completely standardized or routinized, and that in daily school routine, decisions need to be critically reflected and justified. So as to promote this reflective competence, since 2008 students of the Institute for Pre-Primary and Primary Education at the Berne University of Teacher Education (PHBern) have been required to protocol a real-life situation from their teaching internship and to analyse it methodically. To date, 45 of these case studies have been analysed in order to reveal the students' notion of professionalism in which their reflection on practice situations is grounded. Based on these case studies, three types of professionalism conceptions could be differentiated: 1) the teacher as a reflective-professionalized practitioner, 2) the teacher as a socio-technocratic

perfectionist, and 3) the teacher as a charismatic master. In our article, we explain this typology and elaborate it with reference to the discourse on professionalism. Finally, we outline potential consequences for teacher education.

Keywords case studies – professional pedagogical habitus – reflective competence – teaching internship as learning environment

1 Einleitung

Pädagogisches Handeln, selbst auf höchst professionellem Niveau, führt nicht einfach planmässig zum Erfolg; Bildung ist und bleibt letztlich eine Leistung des Subjekts (vgl. Helsper, 2004, S. 145; Wenzel, 2008; Wischer, 2007). Die vielschichtigen Prozesse des Unterrichts und Lernens, die innerhalb des institutionellen Rahmens des Bildungssystems stattfinden, können auch widersprüchlich sein. Hierin Orientierungen für das eigene Handeln zu finden, Entscheidungen zu treffen und diese zu begründen, stellt angehende Lehrpersonen vor eine grosse Herausforderung. Dass sich Studierende bei der Begründung ihres Handelns häufig einseitig an den Prinzipien der Ordnung und der Disziplin orientieren, ist, so eine unserer Thesen, in erster Linie als Ausdruck einer nachvollziehbaren Sehnsucht nach Gewissheit und Sicherheit zu lesen.

Die pädagogischen Hochschulen sind gegenwärtig mit der Frage konfrontiert, wie sie die Studierenden darauf vorbereiten können, dass das Handeln von Lehrpersonen «im Kern durch Ungewissheit gekennzeichnet ist» (Helsper, 2003, S. 142). Das veränderte Professionsverständnis, das sich an den Ausbildungsinstitutionen nach deren Tertiarisierung Ende der 1990er-Jahre etabliert hat, rückt ein durch Wissenschaftsbezug gestütztes «Reflexionslernen» (Leder, 2011) in den Mittelpunkt. Reflexion bzw. «Reflexionskompetenz» ist zum konstitutiven Bestandteil des Professionsverständnisses bzw. unterschiedlicher Professionsverständnisse der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden (Bucher & Nicolet, 2003; EDK, 2008; Forneck, Düggeli, Künzli, Linneweber-Lammerskitten, Messner & Metz, 2009; Herzog & von Felten, 2001). Die begriffliche Fassung dieses neuen Kernkonzepts sowie die daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Ausbildung differieren je nach theoretischer Ausrichtung und Forschungsfokus. Dabei besteht, unabhängig davon, ob einem kognitionspsychologischen, wissenspsychologischen oder strukturtheoretischen Ansatz gefolgt wird, nach wie vor Forschungsbedarf, insbesondere was das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen zu subjektiven Theorien und Erfahrungswissen und den Stellenwert dieses Verhältnisses für den Aufbau einer reflexiven Handlungskompetenz betrifft (vgl. u.a. Roters, 2012; Wyss, 2013).

Die hier zur Diskussion stehende Studie, die im Kontext der Arbeit mit Studierenden entstanden ist, baut auf ein strukturtheoretisches Professionsverständnis mit Bezug auf den professionalisierungstheoretischen Ansatz von Ulrich Oevermann (1996, 2002)

auf. Der Kern dieses Professionsverständnisses liegt im immer wieder neu zu gestaltenden und auszuhandelnden Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Lernenden als offener und interaktiver Beziehungsdynamik begründet (vgl. Helsper, 2002). Lehrpersonen sind darauf angewiesen, einen reflexiv-forschenden Habitus auszubilden, weil es ihnen dadurch möglich ist, angesichts der für den Lehrberuf konstitutiven Antinomien und der Nichtstandardisierbarkeit pädagogischen Handelns einen routinierten Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit zu finden (vgl. Helsper, 2003; Koch-Priewe, 2002). Mit dem Rekurs auf den Habitusbegriff bourdieuscher Tradition deutet sich an, dass es sich dabei nicht um eine äusserlich zu erwerbende Kompetenz handelt. Allfällige Habitustransformationen betreffen immer auch die Autonomie der Subjekte. Hermeneutische Fallarbeit, so unsere Prämisse, könnte einen Beitrag leisten zur Befähigung künftiger Lehrpersonen, die im schulischen Alltag gefällten Entscheidungen kritisch zu reflektieren und zu begründen – vor sich selbst, vor andern, ex post (vgl. Bühler, Gasser & Stienen, 2012, S. 184) –, ohne die Antinomien des pädagogischen Handelns und die übergreifenden Strukturprobleme auszublenden (Helsper, 2002).

Zur Einübung dieser «Reflexionskompetenz» und der dazu notwendigen reflexiv-forschenden Haltung verfassen die Studierenden des Instituts für Vorschul- und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) seit 2008 im Rahmen des Praktikums eine Fallarbeit. Der Auftrag besteht darin, eine im Praktikum erlebte Situation schriftlich festzuhalten und anschliessend methodisch und theoretisch angeleitet zu analysieren (vgl. Bühler & Scheid, 2009, 2011; Scheid, 2008). Die Studierenden protokollieren eigene Erinnerungen an Interaktionsbeispiele, die ebenso alltägliche wie zentrale Konflikte im pädagogischen Handeln der angehenden Lehrpersonen repräsentieren. Die Schilderungen und die geschilderten Situationen selbst dokumentieren das pädagogische Handeln der Praktikantinnen und Praktikanten sowie deren implizites Professionsverständnis (Bühler & Scheid, 2011, S. 1).

Konkretes Ziel des Auftrags an die Studierenden ist es, das zentrale Problem der dargestellten Situation sowie die strukturierenden Bedingungen von Unterricht als solche mithilfe eines hermeneutisch-rekonstruktiven Vorgehens zu erkennen. Des Weiteren gilt es, das eigene Handeln anhand der in der Literatur formulierten Massstäbe zu diskutieren und mögliche Handlungsalternativen aufzuzeigen (Bühler & Scheid, 2011, S. 3). Das längerfristige Ziel des Auftrags besteht darin, Fallverstehen als Teil alltäglicher Praxis einzuüben. Die Studierenden werden mittels methodischer Analyseverfahren zur Entschleunigung gezwungen. Vorschnelle Deutungen und Selbstverständlichkeiten werden aufgebrochen und hinterfragt. Die Auslegung unterschiedlicher Lesarten des Protokollierten legt schliesslich das Spektrum möglicher pädagogischer Deutungen offen: Was als vermeintlich vertraute Situation erscheint, verwandelt sich in erklärungsbedürftige Praxis.

2 Drei unterschiedliche Reflexionsverständnisse – Befunde aus dem Forschungsprojekt

Mit dem Ziel der Untersuchung, die den Fallanalysen zugrunde liegenden Professionsverständnisse Studierender zu rekonstruieren, wurden 45 Arbeiten aus den Jahren 2008 bis 2011 analysiert (vgl. Gasser, Bühler & Glaser, 2011). Die studentischen Fallarbeiten wurden mit einem kombinierten Verfahren untersucht, das sich einerseits an der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2002) und andererseits an der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) orientiert: Die den einzelnen Fällen zugrunde liegenden Muster, die auf das Professionsverständnis verweisen, wurden sequenzanalytisch rekonstruiert (Oevermann, 2002). Für das Ermitteln und Sortieren der Schlüsselkategorien sowie für die Generalisierung der Ergebnisse mittels Fallvergleichen wurden die einzelnen Fälle in einem datengeleiteten Codierungsprozess (anlehend an die Grounded Theory, vgl. Strauss & Corbin, 1996) im Hinblick auf die Erarbeitung transversaler Themen untersucht. Auf diese Weise konnten drei unterschiedliche Typen von Professionsverständnissen rekonstruiert werden: Die Lehrperson 1) als reflexiv-professionalisierte Praktikerin, 2) als soziotechnokratische Perfektionistin und 3) als charismatische Meisterin. Diese Typen stehen in einem Passungsverhältnis zu bereits bestehenden Typologien, welche den Fokus auf Berufsbilder und -verständnisse von Lehrpersonen richteten (vgl. Bucher & Nicolet, 2003, S. 95, 109; Terhart, 2002, S. 94–103).¹

Die aus unserer Untersuchung rekonstruierte Typologie wird im Folgenden erläutert und mit Blick auf den Diskurs über die Professionalisierung sowie auf mögliche Implikationen für das pädagogische Arbeitsbündnis diskutiert. Schliesslich werden Konsequenzen für die Ausbildung an pädagogischen Hochschulen skizziert. Als methodische Randbemerkung gilt es festzuhalten, dass es sich beim vorliegenden Material um Darstellungen und Selbstdeutungen der Studierenden handelt, also nicht um beispielsweise videografisch festgehaltene Situationen. Die Tatsache, dass die Studierenden selbst in die Situation involviert waren und diese selbst ausgewählt haben, weil sie in den meisten Fällen genau diese Sequenz intuitiv als problematisch erachteten und sie daher einer

¹ Bucher und Nicolet (2003, S. 95) nehmen im «Leitbild Lehrberuf» die von Terhart (2002, S. 94–103) formulierte Unterscheidung zwischen einem idealistischen, einem technokratischen und einem pragmatisch-realistischen Berufsverständnis auf und entwickeln diese systematisch weiter. Sie unterscheiden die folgenden Typen: 1a) «Charismatisches Lehrerbild»: Die Lehrperson wird hierbei als «Künstler/-in» verstanden, deren Persönlichkeit im Zentrum steht und deren Erfahrung und persönliches Charisma Erfolg garantieren. 1b) Beim Typus «Demokratisches Lehrerbild» versteht sich die Lehrperson als «Erste/r Bürger/-in», welche Verantwortung für die «res publica» übernimmt. Auch die diesem Typus Zugeordneten stellen ihre Intuition und Persönlichkeit in den Mittelpunkt ihres beruflichen Handelns. 2) Im Zentrum des Typus «Technokratisches Lehrerbild» hingegen steht die Lehrperson als «Ingenieur/-in», d.h. als Anwenderin von Theorien empirisch ermittelter Unterrichtswissenschaft, im Zentrum. Die Funktionalität dieser Theorien muss sich im Unterricht bewähren. 3) Der Typus «Pragmatisches Lehrerbild» schliesslich versteht die Lehrperson als «Projektgestalter/-in», die Verantwortung für Schulqualität übernimmt und auf der Basis von Fach- und Innovationskompetenz unterrichtet (Bucher & Nicolet, S. 109).

Analyse unterziehen wollten, stellte sich für die Anlage dieses Forschungsprojektes als ideale Voraussetzung heraus. Bei der Analyse gingen wir explizit von dieser «sprachlichen Fassung der eigenen Praxis» (Hoberg, Scheid & Wienke, 2010, S. 289) aus und rekonstruierten aus den darin vorgefundenen Begründungsmustern Aspekte ihres Professionsverständnisses.

2.1 Die Lehrperson als reflexiv-professionalisierte Praktikerin

Eine Gemeinsamkeit der Studierenden, die diesem Typus zugeordnet werden, besteht im Anspruch, dass sie das eigene Handeln mittels theoriegeleiteter Reflexion begründen können. Analytische Distanz können sie sowohl dann einnehmen, wenn sie sich über sich selbst äussern, als auch dann, wenn sie über die Lernenden schreiben. Die diesem Typus zugeordneten Studierenden entwickeln in der Fallarbeit mögliche Handlungsalternativen für die analysierte Situation und diskutieren diese aus verschiedenen Perspektiven. In der theoriegeleiteten Reflexion findet zudem bei einigen eine Neubewertung der erlebten Situation statt, in welche die Perspektive der Lernenden einbezogen wird:

Es war mir klar, dass es nicht gegen mich oder die Stunde gerichtet war – dass es nicht so gemeint war –, sondern dass es sich lediglich um ein Ausprobieren und ein Probehandeln der Jungs handelte, welche einfach auch mal ein bisschen frech sein wollten und wahrscheinlich auch mit mir ausprobieren wollten, wie weit sie gehen konnten.

Durch nachträgliche Reflexion von erlebten Situationen im schulischen Handlungsfeld gewinnen die Studierenden an Handlungssicherheit und Souveränität. Auch anerkennen sie das situative «Scheitern» als Teil des Professionalisierungsprozesses (Oevermann, 2008, S. 64) und sehen die Grenzen einer Lehrperson.²

Das Arbeitsbündnis (Oevermann, 1996, S. 152 ff.) mit den Lernenden ist zentral für das Rollenverständnis der Studierenden, die diesem Typus zugeordnet werden. Sie sind bereit, die Verantwortung für die Gestaltung dieser Beziehung vollumfänglich zu übernehmen. Es liegt jedoch auf der Hand, dass in der kurzen Zeitspanne des Praktikums der Aufbau eines tragfähigen Arbeitsbündnisses schwierig ist. Einige der Studierenden erkennen diese spezifische Situation einer Praktikantin oder eines Praktikanten, wie die folgenden Beispiele zeigen: «Möglicherweise hatte ich in dieser Situation sogar Angst davor, mich vor den Schülerinnen, Schülern, meiner Praktikumpartnerin und der Praxislehrperson zu blamieren.» Eine andere Studentin gelangt zur Einsicht, dass im Zentrum des Geschehens nicht der Schüler und seine Entwicklung gestanden hätten, sondern vielmehr die eigene Unsicherheit. Eine weitere Studentin erklärt das «geschei-

² Die meisten Fallbeispiele von den an der Studie beteiligten Studierenden gehen von kritischen Situationen im Lehrhandeln aus. Entscheidend für die Typenbildung war hierbei, welche Bedeutung dem «Scheitern» in der Reflexion zugemessen wird bzw. ob das situative Scheitern als dem Lehrberuf inhärent angesehen wird. Oevermann (2008, S. 64) sieht im Nichtanerkennen von Scheitern einen Teil der «Nichtprofessionalisiertheit» von Lehrpersonen.

terte» Arbeitsbündnis mit der fehlenden Vertrautheit der Schülerin: «Es kann auch sein, dass sich Ramona einfach nicht getraut vor mir (als Praktikantin) etwas zu sagen.»

Der hier beschriebene Typus kommt dem ursprünglich von Schön (1983) formulierten Idealbild der Lehrperson als «reflektierter Praktikerin» (vgl. Ambühl & Stadelmann, 2011; Bucher & Nicolet, 2003) sehr nahe. Studierende dieses Typus scheinen zumindest im Rahmen einer Reflexionsarbeit in der Lage zu sein, sich reflexiv-analytisch von normativen Grundannahmen, die an Bildungsprozesse geknüpft sind, zu distanzieren (vgl. Stienen, Bühler & Gasser, 2012). Ihre pädagogische Handlungsmotivation liegt darin, ein lernförderliches Arbeitsbündnis anzustreben, die Autonomie der Lernenden zu stärken, Wissen und Normen zu vermitteln und die Lernenden zu verstehen. Sie sind zudem bestrebt, die «eigene Beteiligung an der Interaktionsthematik reflexiv mit zu thematisieren und die aus der pädagogischen Aktion resultierende Kooperation mit dem Schüler nicht kausal auf diesen zu reduzieren» (Oevermann, 1996, S. 156). Unsicherheiten, die insbesondere mit der Situation einer Praktikantin oder eines Praktikanten, aber auch allgemein mit der Rolle der Lehrperson zusammenhängen, erkennen sie und halten sie aus. Das heisst nicht, dass bei ihnen bisweilen nicht auch eine Sehnsucht nach handlungsanleitenden «Rezepten» aufkommen kann.

2.2 Die Lehrperson als soziotechnokratische Perfektionistin

Bei diesem Typus ist ein technokratisches Verständnis von Unterricht vorherrschend. Im Vordergrund stehen die rationelle, effektive Planung und die störungsfreie Durchführung zielorientierten Unterrichts. Handlungsleitend ist, was funktioniert («what works», vgl. Wild-Naef, 1999, zitiert nach Oelkers, 2000, S. 1). Diesem Typus zugeordnete Studierende halten auch dann unbeirrt an ihrer Normvorstellung des «guten Unterrichts» fest, wenn sie andauernd mit Abweichungen vom geplanten Ablauf und mit Störungen des Unterrichts konfrontiert sind.

Studierende dieses Typus verfügen über eine defizitorientierte Sichtweise auf die Lernenden. Deren Verhalten ist für sie gleichsam ein Gradmesser dafür, ob die Planung funktioniert oder ob sie optimiert werden muss. Interaktionen von Schülerinnen und Schülern werden häufig als störend empfunden und selbst leistungsstarke Lernende können zum Problem werden, weil sie «schneller als vorgestellt zur Lösung kommen».

Ich dulde ein solches Verhalten nicht und gehe auf jede Störung sofort ein, die entweder mich oder die Klasse aus dem Konzept bringen könnte. Meine persönliche Erfahrung hat gezeigt, dass es sich bewährt hat, unmittelbar auf Störungen einzugehen und diese Linie durchzuziehen. Somit gebe ich von Anfang an das Signal, dass ich ein solches Verhalten von niemandem dulde. Dieses Verhalten ist meines Erachtens ein Teil meines professionellen Habitus.

In dieser Äusserung kommt nicht nur die Idealvorstellung eines reibungslosen Unterrichts zum Ausdruck, sondern auch die normative Annahme, dass die Machtposition der Lehrperson permanent bekräftigt werden müsse: «Um als Lehrperson von den Schü-

lerinnen und Schülern ernst genommen zu werden, muss man konsequent handeln.» Die Angst, bei Abweichungen vom geplanten Unterrichtsskript die Kontrolle und damit auch die Glaubwürdigkeit zu verlieren, steht als dauernde Bedrohung im Raum. Während dem Typus der reflektierten Praktikerin zugeordnete Studierende unsichere Situationen aushalten und sie als dem Lehrberuf inhärent verstehen, deuten jene, die zum technokratischen Perfektionismus neigen, Unsicherheit als Ausdruck von Kontrollverlust und potenziellem Scheitern: «Ich sollte eine meiner zentralen Arbeitsaufgaben, nämlich das Aufrechterhalten einer Struktur und einer Ordnung im Unterricht, nicht vernachlässigen. Zusätzlich durfte und wollte ich den Respekt und die Achtung vor der Klasse auf gar keinen Fall verlieren.»

Bei der Begründung dieses Handelns werden jedoch die eigenen Motive, nämlich die Bedürftigkeit nach Kontrolle und Sicherheit, oft unterschlagen. Stattdessen wird auf vermeintlich allgemeingültige methodisch-didaktische Grundprinzipien verwiesen. Die eigene Rolle nehmen Studierende dieses Typus generell verkürzt wahr. Dieses Verständnis verhindert die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit(en) pädagogischen Handelns und somit ein Erkennen von Antinomien. An die Stelle einer theoriegeleiteten Analyse und Reflexion tritt denn auch eine Scheinreflexivität, die mit Befindlichkeitsäußerungen durchsetzt ist, auf die Perfektionierung des eigenen Handelns abzielt und keine oder kaum Erkenntnisse über die Strukturbedingungen im pädagogischen Handlungsfeld hervorzubringen vermag.

2.3 Die Lehrperson als charismatische Meisterin

Dieser Typus findet seinen Ausdruck im Bild der Lehrpersönlichkeit und der Lehrperson als erfahrener Meisterin. Die grundlegende pädagogische Handlungsmotivation besteht hier darin, die «eigene Botschaft» an die Lernenden zu bringen. Handlungsoptionen und Handlungsalternativen müssen nicht begründet werden – sie entstehen spontan und intuitiv «aus dem Bauch heraus». Die Perspektive der Lernenden ist für diesen Typus nahezu irrelevant, da angenommen wird, dass die charismatische Lehrperson diese zu antizipieren versteht. Die Rede ist oft vom «Kind» (nicht von Schülerinnen und Schülern oder Lernenden), das «ganzheitlich» begleitet werden will. Es dominiert ein paternalistisches und hierarchisches Rollenverständnis, die Lehrperson ist unbegrenzt für das Unterrichtsgeschehen zuständig. Im Professionsverständnis dieses Typus besitzen Lehrpersonen (angeborene) Eigenschaften, die unveränderbar gedacht sind. Sie sind Lehrperson, die Ausbildung zur Professionalität erscheint unnötig, da eine Lehrperson «von Natur aus professionell» ist. Diesem Typus zugeordnete Studierende verlangen bereits im Praktikum – namentlich von den Schülerinnen und Schülern – als Lehrperson uneingeschränkt anerkannt zu werden. Diese Sicht erhöht den eigenen Anspruch an Kontrolle noch zusätzlich: «Dadurch, dass ich die Praxislehrperson nicht geholt habe, konnte ich meine Glaubwürdigkeit als Lehrperson bewahren.»

Vergleichbar mit dem Typus der soziotechnokratischen Perfektionistin empfinden auch diese Studierenden Abweichungen von Unterrichtsplanungen als störend, weil dadurch

das Bild der «guten Lehrperson», welches im Hintergrund als Normvorstellung figuriert, getrübt wird. Störungen können nicht geduldet werden, jegliches von der eng definierten Schülerrolle abweichende Verhalten muss bedingungslos eingedämmt werden: «Nachdem ich David mehrmals vergebens aufgefordert hatte, seine Kommentare zu unterlassen, sah ich mich nun gezwungen, ihm eine gelbe Karte zu geben. Schliesslich ist es der Auftrag einer guten Lehrperson, Störungen sofort zu unterbinden.» Mitunter sehen sich die angehenden Lehrpersonen auch gezwungen, zu autoritären Mitteln zu greifen, um so einen drohenden Kontrollverlust und damit vermeintliches Scheitern zu vermeiden.

Der Anspruch an Reflexion und Analyse lässt sich mit diesem Typus schwer vereinbaren. Das Reflexionsverständnis erscheint als hochgradig normativ: Richtige oder falsche Handlungen lassen direkt auf gute oder schlechte Lehrpersonen schliessen. Erfolg steht in enger Verbindung mit der Aufrechterhaltung von Autorität. Die Gestaltung des Unterrichts wird folgerichtig der Durchsetzung geplanter Inhalte und Abläufe und der Etablierung einer ruhigen, konzentrierten Atmosphäre als Ausdruck dieser Autorität untergeordnet. Reflexion erscheint hier häufig im Ton der Rechtfertigung oder der Orientierung am Bewährten: «Meine persönliche Erfahrung hat gezeigt, dass es sich bewährt hat, unmittelbar auf Störungen einzugehen und diese Linie durchzuziehen.»

Die Berufsauffassung dieses Typus entspricht dem gängigen Idealbild der Lehrperson als erfahrener und starker Persönlichkeit der früheren, nicht tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Lehrerseminaren. Damit einher geht ein Lehr- und Lernverständnis des «Imitationslernens» (vgl. Stienen, Bühler, Gasser & Tamcan, 2011, S. 3 ff.; Forneck et al., 2009). Für die angehenden Lehrpersonen implizierte dies, dass sie, namentlich im Praktikum, erfahrene Vorbilder im Handeln, bei der Wahl von Zielen und Methoden sowie im Habitus zu imitieren hatten (Bühler, Gasser & Stienen, 2012, S. 185). Dieses Berufsbild scheint im schulischen Handlungsfeld nach wie vor verbreitet zu sein (Fiechter, Stienen & Bühler, 2004; vgl. Ambühl & Stadelmann, 2011; Bucher & Nicolet, 2003; Bühler, Gasser & Stienen, 2012; Forneck et al., 2009; Terhart, 2002).

3 Pädagogische Kasuistik als Mittel zur Professionalisierung?

Ansätze eines professionellen pädagogischen Habitus im strukturtheoretischen Sinne (Typus der reflexiv-professionalisierten Praktikerin) konnten wir bei knapp der Hälfte der untersuchten Studierenden rekonstruieren. Ein weiteres Drittel der untersuchten Fälle konnte dem Typus der Lehrperson als soziotechnokratischer Perfektionistin zuge-

teilt werden. Der Typus der Lehrperson als charismatischer Meisterin spielt demgegenüber eine eher marginale Rolle.³

Bestärkt nun dieser Befund pädagogische Ausbildungsinstitutionen darin, in ihren Studiengängen auf die reflexive Professionalität der Absolventinnen und Absolventen hinzuwirken? Aufgrund unserer Falldaten können wir keine Aussagen darüber machen, inwiefern das rekonstruierte Professionsverständnis bei Studierenden bereits vorgängig bestand oder wie weit es sich in der Ausbildung erst herausbildete. Dennoch kann die Frage aufgeworfen werden, ob Studierende, die zu einem technokratischen oder aber zu einem charismatischen Verständnis neigen, gegen Reflexionslernen «resistent» bleiben oder eine Abwehrhaltung gegenüber solchen Ansprüchen aufbauen. Erschwerend mag hier hinzukommen, dass der tendenziell verschulte Kontext der Ausbildungsinstitutionen forschende Zugänge nicht gerade bestärkt. Im deutschen Kontext (Pfungmacher, Gruschka, Twardella & Rosch, 2009) dominieren sowohl in der Unterrichtsforschung als auch in der fachdidaktischen Forschung jene Methoden und Objekttheorien der Pädagogischen Psychologie, welche tendenziell dem Modell einer quantifizierenden Logik folgen (vgl. Pfungmacher et al., 2009; vgl. auch Baumert & Kunter, 2006). Dass sich ein qualitativ-hermeneutisches Wissenschaftsverständnis, ähnlich wie in Deutschland, auch in der Schweiz in einer Randstellung befindet, kann lediglich vermutet werden. Für den Aufbau eines strukturtheoretisch begründeten Professionsverständnisses wäre jedoch eine breitere Verankerung des verstehenden, fallspezifischen Vorgehens in Ausbildung und Unterrichtsforschung von Vorteil, wenn nicht Bedingung (Dausien, 2007).

Ein Resultat der Studie besteht somit in der Erkenntnis, dass verschiedene Professionsverständnisse und somit auch verschiedene Zielvorstellungen koexistieren: Der eine der beiden dominanten Typen entspricht weitgehend dem strukturtheoretischen Verständnis von pädagogischer Professionalität im Sinne Oevermanns (1996, 2002), das im Ansatz der stellvertretenden Deutung gründet. Der zweite rekonstruierte Typus geht aus wissenssoziologischer Perspektive von der Vorstellung aus, dass professionelle Akteurinnen und Akteure bestimmte Lösungen zu verwalten haben. Die Probleme, mit denen sie sich auseinandersetzen, vermögen sie so zu definieren, dass diese «möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie je (professionell) verfügen» (Pfadenhauer & Brosziewski, 2008, S. 82 f.). Der Einzelfall wird, wie dies auch Pfadenauer und Brosziewski (2008, S. 83) feststellen, nicht nur unter eine professionelle Regellösung subsumiert, sondern derart «zugeschnitten, zugespitzt, definiert, dass er lösungsadäquat» ist. Dabei lassen sich die grundlegend unterschiedlichen Professionsverständnisse am deutlichsten anhand der Deutung unvorhergesehener Handlungen der Schülerinnen und Schüler ablesen.

³ Bei den analysierten Fällen ist die Verteilung der Typen (45 Fälle) etwa wie folgt gelagert: Lehrperson als reflexiv-professionalisierte Praktikerin: 22 Fälle, 48.8%; Lehrperson als soziotechnokratische Perfektionistin: 13 Fälle, 28.8%; Lehrperson als charismatische Meisterin: 3 Fälle, 6.6%; Mischformen: 7 Fälle, 15.5%.

Der kleinste gemeinsame Nenner bei beiden Ansätzen besteht im Anspruch, dass die angehenden Lehrpersonen lernen, das eigene Handeln zu rekonstruieren und zu begründen. Hierzu braucht es unterschiedliche methodologische und methodische Zugänge sowie Studierende, die sich auf diese Verfahren einlassen wollen. Hier muss die (selbst)kritische Frage ansetzen, ob eine allzu einheitliche Stossrichtung nicht letztlich erneut in ein technokratisches Professionsverständnis münden würde: Eine Kasuistik, die nicht auf das individuelle Fallverstehen und die Souveränität der angehenden Lehrperson ausgerichtet ist, sondern auf die möglichst fächendeckende Hervorbringung eines reflexiv-professionalisierten Habitus, droht instrumentelle Züge anzunehmen. Dies könnte dazu führen, dass bei Studierenden das erwünschte Reflexionsverhalten nur oberflächlich provoziert wird.

Dass Inszenierungen von Selbstthematization virtuos eingesetzt werden können, veranschaulicht Burkhart (2006). Mit Bezug auf Max Webers protestantische Ethik zeigt er in seiner Studie, wie sich an Bildungsinstitutionen eine auf Scheinreflexivität und rationalisierende Rechtfertigungsdiskurse ausweichende «Bekennniskultur» breitmacht. Um einer solchen Entwicklung entgegenzuwirken, baut der an der PHBern verfolgte sozial- und kulturwissenschaftliche Zugang zur Selbstbeobachtung, Selbstbefragung und Selbstthematization auf Bourdieus (2002) Verständnis von wissenschaftlicher Reflexivität auf.

Als ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis unserer Studie werten wir den Befund, dass die Studierenden ihre Rolle im Praktikum kaum in die Analyse miteinbezogen. Die mit der Rolle als Praktikantin oder Novize verbundenen Schwierigkeiten werden zwar teilweise reflektiert, ein nicht gelingendes Arbeitsbündnis wird jedoch nur vereinzelt mit der Praktikumsituation in Verbindung gebracht. Situatives «Scheitern» wird nicht als Teil von Professionalität anerkannt (vgl. Oevermann, 2008, S. 64), obwohl die ständige Möglichkeit des Scheiterns in der Widersprüchlichkeit der Lehrtätigkeit angelegt ist und damit zum Kern der nicht aufhebbaren Antinomien pädagogischen Handelns gehört, mit denen im pädagogischen Feld Handelnde zu leben haben (Helsper, 2003).

Dass Studierende Unsicherheit und Ungewissheit nicht als konstitutiv für ihre Rolle im Praktikum ansehen, verweist darauf, dass sie die antinomische Struktur pädagogischen Handelns nicht erkennen oder nicht anerkennen. Es fehlt ihnen die Einsicht, dass «ihr Beruf als ein pädagogischer notwendig mit Unsicherheiten und Entscheidungsrisiken verbunden» ist (Pflugmacher et al., 2009, S. 379). Unseres Erachtens deutet dieser Befund darauf hin, dass die Studierenden sich nicht als Studierende an einer Hochschule fühlen, sondern als Lehrpersonen in Ausbildung. Das Praktikum ist folglich für sie nicht ein Lernort, den sie mit einem forschenden Zugang betreten, sondern ein von den Grundintentionen des Hochschulstudiums weitgehend losgelöster «Ernstfall», in dem sie sich unter den erschwerten Bedingungen von Fremdbestimmung und mangelndem Erfahrungswissen bewähren müssen. Korthagen (2002) weist in seinen Untersuchungen darauf hin, dass der Umgang mit Unsicherheit – ähnlich wie bei psychoanaly-

tischen Prozessen – nur dann möglich ist, wenn zum einen kein Druck zu Veränderung besteht und zum anderen eine «sichere» Umgebung vorhanden ist, in welcher individuelle Lernprozesse möglich sind. Erst eine solche erlaubt es überhaupt, «aus der Praxis zu lernen», und begünstigt somit die Entwicklung einer forschend-reflexiven Haltung (Korthagen, 2002, 51 f.).

Gegenwärtig wird an der PHBern ein neuer Versuch unternommen, den forschenden Blick auf die Praxis in Begleitseminaren mit kasuistischer Ausrichtung einzuüben. Wichtig wäre jedoch längerfristig auch die Etablierung einer Fallwerkstatt nach dem Studium. Voraussetzung hierzu wäre ein spezifisches Verständnis von Professionalität, welches gemäss Terhart (2002, S. 12) darin besteht, «dass man sich eigentlich nie als «fertig» betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiographische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat». Dazu wäre indes ein spezifischer Habitus erforderlich, wie ihn Ohlhaver und Wernet (1999, S. 24 f.) beschreiben: «Habitusbildung bedeutet ... nicht Kultivierung einer spezifisch überzeugten Praxis, sondern Skeptizismus bezüglich der Überzeugtheit als solcher. Der Habitus der Distanz zielt aber nicht auf Überzeugungslosigkeit; er zielt auf die Gleichzeitigkeit von Überzeugung, Kritik und praktischer Alternative.»

An diesem Anspruch halten wir fest – im Wissen um die Offenheit von Bildungsprozessen und um die dem Habituskonzept selbst immanente Persistenz sowie im Bewusstsein institutioneller Beschränkungen, vornehmlich derjenigen mangelnder Zeit und Freiräume. Die Ergebnisse unserer Studie interpretieren wir vorerst als Votum für den Erhalt eines Spielraums für Irritation und Reflexion – mit der grösstmöglichen Offenheit für Widerständigkeiten (auch und gerade vonseiten der Studierenden) und dem Anspruch auf Selbstreflexion der eigenen Sache gegenüber.

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien + Berichte 33A). Bern: EDK.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bourdieu, P.** (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bucher, B. & Nicolet, M.** (2003). *Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force «Lehrberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Bern: EDK.
- Bühler, C., Gasser, N. & Stienen, A.** (2012). Das christliche Glaubensbekenntnis als Bewährungsmodell im Lehrberuf. Die biografische Rekonstruktion einer Selbstcharismatisierungsstrategie. *Sozialer Sinn*, 13 (2), 181–197.
- Bühler, C. & Scheid, C.** (2009). *Anleitung Portfolio Sozialwissenschaften*. Bern: Institut Vorschul- und Primarstufe (IVP), PHBern.
- Bühler, C. & Scheid, C.** (2011). *Anleitung Portfolioauftrag Sozialwissenschaften. Beschreibung und Analyse einer Situation aus dem Praktikum*. Bern: Institut Vorschul- und Primarstufe (IVP), PHBern.
- Burkart, G.** (Hrsg.). (2006). *Die Auswirkung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arbeit am Fall mit angehenden Lehrpersonen

- Dausien, B.** (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte «Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung». *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (1). Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> (17.04.2014).
- EDK.** (2008). *Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft* (Studien + Berichte 27A). Bern: EDK.
- Fiechter, U., Stienen, A. & Bühler, C.** (2004). *Zukünftige Lehrpersonen. Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung*. Bern: Kanton und Universität Bern, Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern.
- Forneck, H., Düggeli, A., Künzli, C., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. & Metz, P.** (Hrsg.). (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Gasser, N., Bühler, C. & Glaser, I.** (2011). «Portfolio-Studie 2011». *Projekt des Instituts Vorschul- und Primarstufe (IVP)* (unveröffentlichtes Dokument). Bern: PHBern.
- Helsper, W.** (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W.** (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit – pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–162). Weilerswist: Velbrück.
- Helsper, W.** (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. & von Felten, R.** (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28.
- Hoberg, V., Scheid, C. & Wienke, I.** (2010). Fallerzählungen als Zugang zur pädagogischen Praxis. In F. Bitter Bättig & A. Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen – lernen durch Sprache* (S. 289–297). Zürich: Seismo.
- Koch-Priewe B.** (2002). Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrerinnen gelingen kann. In S. Beetz-Rahm, L. Denner & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit* (Band 3) (S. 311–324). Weinheim: Beltz.
- Korthagen, F.** (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung* (S. 55–73). Hamburg: EB-Verlag.
- Leder, C.** (2011). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien + Berichte 33A) (S. 13–37). Bern: EDK.
- Oelkers, J.** (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. *Sowi-Onlinejournal*, 0 (0). Online verfügbar unter: <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/oelkers.pdf> (17.04.2014).
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U.** (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oehlhaber, F. & Wernet, A.** (Hrsg.). (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske+Budrich.

- Pfadenhauer, M. & Brosziewski, A.** (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 79–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfugmacher, T., Gruschka, A., Twardella, J. & Rosch, J.** (2009). Vom Nutzen einer pädagogischen Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (3), 372–384.
- Roters, B.** (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Scheid, C.** (2008). *Zur Professionalisierungstheorie im Allgemeinen und zur Professionalisierungstheorie der Lehrkraft im Besonderen. Skript zum Portfolioauftrag Sozialwissenschaften Praktikum 4*. Bern: Institut Vorschul- und Primarstufe (IVP), PHBern.
- Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Stienen, A., Bühler, C. & Gasser, N.** (2012). Weltdeutungen im Selbstverständnis von Lehramtsstudierenden. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12 (4), 10–20.
- Stienen, A., Bühler, C., Gasser, N. & Tamcan, Ö.** (2011). *Beruf oder Berufung? Deutungskonflikte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Schlussbericht. Nationales Forschungsprogramm 58 (NFP 58) «Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft»*. Bern: PHBern. Online verfügbar unter: http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_Stienen_de.pdf (17.04.2014).
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M.** (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: EVA.
- Wenzel, H.** (2008). Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 25–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wischer, B.** (2007). Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über «programmatische Fallen» von Reformwartungen im aktuellen Diskurs. *Die Deutsche Schule*, 99 (4), 422–433.
- Wyss, C.** (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Autorinnen

- Nathalie Gasser**, lic. phil. hist., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, nathalie.gasser@phbern.ch
- Simone Suter**, lic. phil. hist., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, simone.suter@phbern.ch
- Caroline Bühler**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, caroline.buehler@phbern.ch