

Franz Baeriswyl und Beat Bertschy

Schulische Leistungen kohärent beurteilen – auch bei Inklusionen

Zusammenfassung

Die Leistungsbeurteilung bleibt unter den Argusaugen der Öffentlichkeit eine sensible Aufgabe. Individuelle Begabungen treffen auf die im Bildungssystem vorgesehenen Fördermöglichkeiten, die mit Beurteilungsaufgaben beginnen und enden. Viele schulische Reformen werden eingeführt, ohne sich praktischen Beurteilungsfragen zu stellen, und verlieren so an Innovationskraft. Gefragt sind in Zukunft Kohärenz und Klarheit in der Beurteilungskultur einer Schule für alle. Hier wird ein Kohärenzmodell der Beurteilung vorgestellt, das für alle Kinder einer Schule mit Inklusion gelten soll.

Résumé

Sous le regard critique et attentif du grand public, l'évaluation des performances scolaires constitue une tâche délicate. Les dons individuels sont confrontés aux possibilités de soutien prévues dans le système éducatif et qui commencent et s'achèvent inéluctablement avec une évaluation. De nombreuses réformes scolaires sont introduites sans que l'on se préoccupe des questions pratiques touchant à l'évaluation et perdent ainsi leur caractère innovant. À l'avenir, clarté et cohérence doivent être les piliers de la culture d'évaluation pratiquée par une école pour tous. Cet article présente un modèle d'évaluation cohérent applicable au sein d'une école inclusive pour tous les élèves.

1. Problemstellung

Viele Schulinnovationen werden gestartet und durchgeführt, ohne dass sie bis zur Frage, was dies alles für die Leistungsbeurteilung bedeutet, zu Ende gedacht werden. Ende der Neunziger Jahre und anfangs des neuen Jahrhunderts wurden beispielsweise die Maturitätsschulen in der Schweiz auf ein grundlegend neues Verständnis von Unterricht und Lernen umgestellt, ohne das Beurteilungskonzept entsprechend durchzudenken und anzupassen. Ähnliches gilt für die Inklusion: Im Handbuch Sonderpädagogik, Band 2, Sonderpädagogik des Lernens (Walter & Wember, 2007) widmet sich kein einziges Kapitel der Beurteilung. Ein ausführlicher Teil zur «Diagnostik» erhellet den Prozess, Leistungen und Fähigkeiten zu erheben, um zuverlässige Diagnosen zu erstellen. Er geht jedoch nicht auf Formen

und Möglichkeiten der schulischen Leistungsbeurteilung ein, obwohl die Beurteilung schulischer Leistungen integraler Bestandteil eines jeden Lernprozesses ist. Innovationen wie die Inklusion verlangen schulorganisatorische und methodische Veränderungen einerseits, und Veränderungen des Beurteilungssystems andererseits. Die schulische Leistungsbeurteilung ist fundamental, weil sie verschiedene Funktionen erfüllt: (1) die Berichtsfunktion an das beurteilte Kind, dessen Eltern, die künftige Lehrperson, abnehmende Instanzen wie Lehrbetriebe und weiterführende Schulen und (2) die ungewollt immer auch psychologischen Funktionen, die die Entwicklung des Kindes massgeblich beeinflussen. Diese wirken sich auf die Entwicklung des Selbst, des Fähigkeitskonzeptes, des Selbstvertrauens, die Selbstwirksam-

keitsüberzeugung, die Lernmotivation und insbesondere auch auf das für die psychische Gesundheit so wichtige Attributionsverhalten der Lernenden aus. Individuelle Förderpläne werden aufgrund der Ergebnisse spezifischer diagnostischer Verfahren entwickelt, müssen dann aber im Unterricht, insbesondere bei einer Inklusion, umgesetzt werden.

Spezifische Fragen zur schulischen Leistungsbeurteilung wurden nach der grundsätzlichen Hinterfragung von Ingenkamp (1971) wieder neu bearbeitet (vgl. Weinert, 2001; Jürgens & Sacher, 2000; Paradies, Wester & Greving, 2005; Bohl, 2001; Sacher, 2009).

Mit der Formulierung von Bildungsstandards (Kultusministerkonferenz, 2004; Klieme et al., 2004) wurde eine auf Kompetenzmodellen beruhende Leistungsbeurteilung entwickelt. Der Frage der Aufgabenkonstruktion wurde dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Ebenso wurden einzelne Aspekte der schulischen Leistungserfassung und -beurteilung mittels Portfolios (Winter, 2009), Kompetenzrastern oder anderen Instrumenten speziell berücksichtigt. Ausserdem wurde die Beurteilung bezüglich einzelner Unterrichtsformen, wie beispielsweise die des offenen Unterrichts (Bohl, 2001), spezifisch bearbeitet. Eine allgemeingültige Beurteilungskonzeption, die bei jeder Unterrichtsform und bei jeder Innovation mitgedacht werden sollte, fehlt hingegen bis anhin.

2. Kohärente Beurteilungskultur

Im Unterricht wird ständig beurteilt und häufig bewertet. Die Lehrperson beurteilt, ob eine Antwort oder ein Beitrag richtig ist, sie korrigiert Arbeiten und Übungen und gibt dazu Feedbacks, sie prüft und benotet und macht Zeugniseinträge.

Das von Baeriswyl entwickelte Kohärenzmodell der Beurteilung (Baeriswyl & Kovatsch, 2006) ist ein Versuch, schulische Beurteilung als ein in sich zusammenhängendes System wahrzunehmen, das Bestandteil eines jeden didaktisch-methodisch gegliederten Prozesses ist. Damit wird versucht, Antworten auf die Frage, wie integrierte lernbehinderte Kinder beurteilt werden sollten, zu entwickeln.

Im nachfolgend dargestellten Kohärenzmodell (vgl. Abb. 1) wird davon ausgegangen, dass jede Beurteilungshandlung auf einer bestimmten Bezugsnormorientierung (Rheinberg, 2001) beruht. So ist es entscheidend, ob Beurteilung grundsätzlich unter dem Aspekt der Sozialnorm, der Sach- oder Kriteriumsnorm oder der Individualnorm gedacht, geplant und durchgeführt wird. Worin diese entscheidenden Unterschiede bestehen, soll anschliessend unter dem Aspekt der Inklusion analysiert werden. Jede Beurteilung unterliegt zudem den Merkmalen der menschlichen Kommunikation. Es handelt sich um eine Botschaft, die subjektiv verstanden und interpretiert wird (Ingenkamp, 1985). Sie ist vom Sender meist klar und eindeutig beabsichtigt, vom Empfänger wird sie jedoch subjektiv wahrgenommen und verstanden.

Jede Beurteilung soll grundsätzlich auf dem Hintergrund des Bildungsauftrags und des Schulgesetzes vollzogen werden. Bemerkenswert ist, dass dabei insbesondere der Förderauftrag der Schulen hervorgehoben wird. «Förderung geht vor Selektion» (Liedtke, 1991, S. 27). Insofern kann vom Primat der Förderung gesprochen werden. So soll auch der Lehrplan dem Bildungsauftrag gerecht und unter der Perspektive des Förderauftrages gelesen und umgesetzt werden.

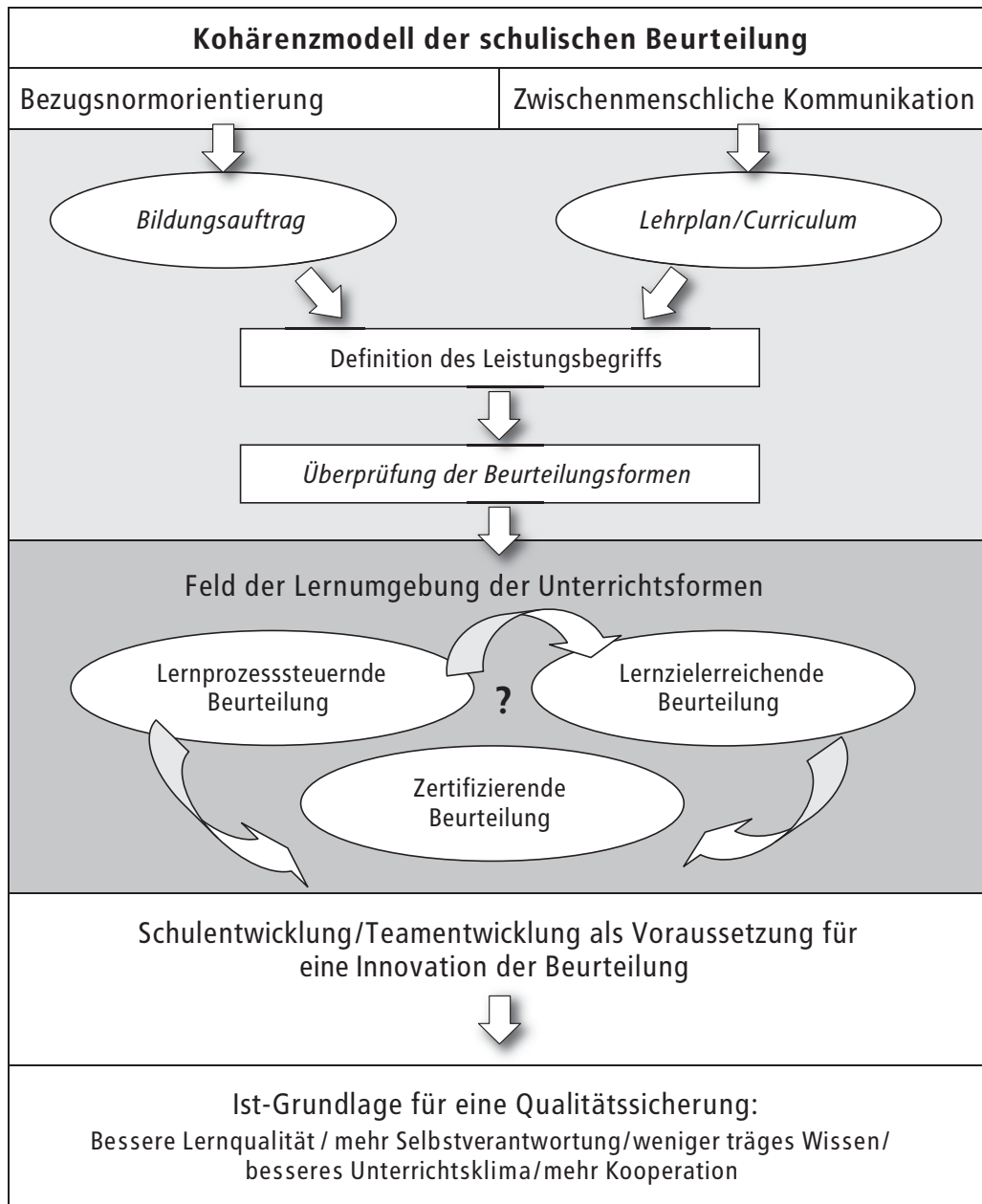


Abb 1: Kohärenzmodell der Beurteilung (nach Baeriswyl & Kovatsch, 2006, S. 230).

Leistung muss neu definiert werden und flexibel (Webb & Jones, 2009) an die curricularen Vorgaben und die Ausweitung der zu beurteilenden Kompetenzbereiche angepasst werden. Mit der Formulierung von Sozial-, Kommunikations-, Arbeits-, Lern- und Selbstkompetenzen kann eine mögliche Fixierung auf die Fachkompetenz vermieden werden. Als Leistung wird jener Teil der Kompetenzen bezeichnet, der feststell- und beobachtbar ist sowie durch Berücksichtigung einer Bezugsnorm bewertet werden kann.

Auf dem Hintergrund des Unterrichts, der eingesetzten Methoden und der angestrebten Leistungen gilt es nun, die Beurteilungsform festzulegen. Dabei unterscheiden wir die lernsteuernde oder lernprozesssteuernde (formative) von der lernzielerreichenden (summativen) Beurteilung. Lernprozesssteuernde Beurteilungsformen dienen ausschliesslich der Information über Können und Noch-nicht-Können, ohne dass dies mit Noten bewertet wird. Falls das Schulsystem Noten verlangt, sind diese mittels Leistungsüberprüfungen oder lernzielerreichenden Formen zu erheben. Die zertifizierende Form (Zeugnis) hält eine abschliessende Qualifikation fest und gilt als amtliches Dokument.

Dieses kohärente Beurteilungssystem kann als mentales Modell einer Lehrperson aufgebaut werden, sollte aber auch als Produkt einer Teamarbeit pro Schule entstehen. Dass ein solch kohärentes System, geschaffen und getragen vom Lehrteam, auch der schulinternen Qualitätssicherung dient, ist selbstverständlich.

3. Kohärente Beurteilung – gedacht für Inklusionen

Nun wird das Kohärenzmodell für Kinder mit grösseren Lernschwierigkeiten unter den Aspekten

- der Macht der Bezugsnormorientierung,
- differenzierter Kommunikationsformen,
- des Bildungsauftrags und der Lehrplanorientierung sowie
- der Trennung unterschiedlicher Beurteilungsarten angewendet.

3.1. Die Macht der Bezugsnormorientierung

Um lernbehinderten Kindern gerecht zu werden, wird von der Lehrperson in erster Linie eine Orientierung an der Individualnorm verlangt. Die volle Aufmerksamkeit richtet sich auf die erzielten Fortschritte und erst in zweiter Linie auf den Vergleich zum Lehrplan. Demnach wird grundsätzlich eine Individual- und Sach- bzw. Kriteriumsnormorientierung verlangt. Die gemachten Fortschritte müssen sicher auch in Bezug zum Curriculum betrachtet werden, jedoch nicht in jedem Fall. Es muss möglich sein, integrierte Kinder nach individuell gesetzten Lernzielen zu beurteilen. Der vielfach beobachtete Bezugsgruppeneffekt (Trautwein & Baeriswyl, 2007), wonach die Lehrperson Beurteilungen unbewusst an der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Klasse ausrichtet, ist sich bewusst zu machen und zu überwinden. Demzufolge sind Integrationskinder vor der Sozialnormorientierung zu schützen, weil durch diese Sozialvergleiche ihr Selbstbewusstsein, ihr Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen negativ beeinflusst würden. Die Orientierung an Kriteriums- und Individualnormen erleichtert die Aufgabe, darüber etwas auszusagen, was ein Kind in welchem Ausmass leisten kann und erübrigt in letzter Konsequenz die Noten. Leistungen können so mittels Kompetenzprofilen erfasst werden.

3.2. Differenzierte Kommunikationsformen

Feedbacks und Beurteilungen müssen so abgefasst werden, dass das Kind sie versteht und daraus Konsequenzen für das weitere Lernen ableiten kann. Soll diese Maxime für Inklusionen gelten, müssen Rückmeldungen zur erbrachten Leistung differenziert verfasst und individuell angepasst gegeben werden. So können leistungsstarke Kinder aus Fehlerkennzeichnungen selber Massnahmen erkennen und Korrekturen vornehmen. Leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern hingegen müssen differenzierte Übungen vorgegeben werden. Bei jeder Beurteilungsform muss die Verständlichkeit für das Kind mitgedacht werden.

3.3 Bildungsauftrag und Lehrplanorientierung

Sämtliche kantonale Bildungsgesetze der Schweiz nennen die Förderung als zentralen Auftrag der Volksschule. Dieser bildungspolitische Auftrag sollte von der Schule und den Lehrpersonen dann auch ernst genommen werden. Auch die Inklusion ist unter diesem Auftrag zu betrachten. Das kann beispielsweise bedeuten, dass jede auf Gruppennorm basierende Beurteilungspraxis zu unterlassen ist, weil besonders leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler darunter leiden. Vorgaben von Notendurchschnitten für Prüfungen widersprechen dem Förderungsauftrag, weil so Leistungen ausschliesslich nach einer Notenvorgabe (z.B. 4.5) und nicht in Abhängigkeit von real erreichten Leistungen bewertet werden. Als Leitplanke dafür, ob eine Leistung als genügend oder ungenügend bewertet werden soll, darf höchstens der Lehrplan mit den Lernzielen herangezogen werden. Bei Inklusionen muss auch der Lehrplan als Normbezug in Frage gestellt werden, weil dieser meist Leistungsvorga-

ben für regulär Begabte macht. Lernbehinderte sind hauptsächlich in Bezug auf die altersgestuften Lernzielvorgaben leistungsschwächer, weniger oder nicht aber in aussercurricularen Inhalten. Eindrückliche Beispiele dafür liefern Kinder mit Asperger-Syndrom. In curricularen Bereichen müssen sie oft als «ungenügend» bewertet werden, in aussercurricularen Bereichen erbringen sie aber Höchstleistungen. Schätzt man den Bildungsauftrag dem Lehrplan gegenüber höherwertig ein, sind Lernbehinderten individuelle Lernziele vorzugeben und ihre Fortschritte und Leistungen daran zu messen. Mit individuellen Lernzielvorgaben sind nicht in erster Linie alterstiefere Lernziele gemeint, sondern solche mit anderen Inhalten: mit solchen Inhalten, die beim Kind ein höheres Entwicklungspotenzial versprechen. Diese Überlegung führt rasch zur Frage, wie denn die Leistungsfähigkeit bei diesem Kind bewertet werden kann und soll, wenn nicht im Vergleich zum Lehrplan oder zur Klasse.

3.4. Die Beurteilungsarten

sind sorgfältig zu trennen

Lernsteuernde Beurteilungen oder formative Feedbacks erhöhen nachweislich die Lernqualität (Hattie, 2009; Webb & Jones, 2009) und fokussieren den Lernprozess. So soll das Vorwissen sorgfältig erfasst und beurteilt werden, um den Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte entsprechend ansetzen zu können. Damit können auch Fehlkonzeptionen festgestellt werden, welche das nachfolgende Lernen massgeblich beeinträchtigen können. Vorwissensbeurteilungen liefern in erster Linie der Lehrperson Informationen. Hingegen zielt die Minutenreflexion (z. B. eine Kurznotiz zu verfassen «Das habe ich jetzt gelernt») auf die Güte des Lernprozesses ab. Zusätzlich hat sie die Funktion, der

Lehrperson einerseits zu widerspiegeln, was deren Schülerinnen und Schüler tatsächlich gelernt haben und andererseits bei den Kindern die Fähigkeit zu Metakognitionen aufzubauen. Lernsteuernde Beurteilungen sind zudem gute Indikatoren für die Abstraktionsfähigkeiten der Kinder. So kann jedes Kind beschreiben «was es jetzt kann, das es vorher noch nicht konnte». Andere können beschreiben, was sie jetzt «verstanden» haben. Lernsteuernde Beurteilungen sensibilisieren Kinder, eigene Fortschritte zu beobachten und führen zu mehr Selbststeuerung.

Mit lernzielerreichenden Beurteilungen (Prüfungen) wird der Lern- und Leistungsstand festgestellt. Hier stellt sich nun die Frage, wie dieser am besten mitgeteilt werden kann. Der Leistungsstand kann sich auf das Erreichen der regulären Lernziele beziehen, lässt aber auch die Möglichkeit offen, das Erreichen der individuell gesetzten Lernziele zu beurteilen. Sind Lehrpersonen verpflichtet, das Ergebnis dieser Lernstandsüberprüfung mit einer Note auszudrücken, hat auch das lernschwache Kind die Möglichkeit zu einer sehr guten Leistung, weil es seine Lernziele sehr gut erreicht hat und der Vergleich zur Klassenleistung entfällt. Informativer sind Rückmeldungen in Form eines Leistungsprofils, weil jede Leistung, die bei einer Lernstandsüberprüfung erfasst wird, mehrdimensional ist.

Wie hat eine zertifizierende Beurteilung auszusehen? Sie wird meist in Form eines Zeugnisses abgegeben. Vorerst hat dieses die Funktion, die Beschulung amtlich zu dokumentieren. Darin ist auch festzuhalten, ob sich die Beurteilung auf den regulären Lehrplan oder auf individuell gesetzte Lernziele bezieht. Weitere Informationen können verschiedenartig ausdifferenziert werden. Meist wird pro Fach eine Note geschrie-

ben, die aber nur einen Informationsgehalt vortäuscht. Besser wäre es, mit einem Kompetenzraster die Ausprägung der Leistungsfähigkeit einzuschätzen. So könnten auch bei Lernschwachen Kompetenzbereiche bescheinigt werden, die ausserhalb des Lehrplans liegen, für die Weiterentwicklung und das Selbstbewusstsein des Kindes aber wichtig sind.

4. Einigungen auf eine Beurteilungskultur, die Erfolg verspricht

1. Unterricht und Förderung beginnen und enden in Beurteilungssituationen. Vorwissen muss kriteriumsorientiert erfasst werden, damit Lernende zielorientiert und angemessen gefördert und ihr Lernzuwachs beurteilt werden kann.
2. Verschiedene Beurteilungssituationen verlangen nach unterschiedlichen Beurteilungsinstrumenten. Die folgenden drei sind unverzichtbar: (a) Kompetenzraster mit konkreten Aufgabenstellungen, (b) Portfolio, (c) das Zeugnis.
 - (a) Prototypische Aufgabenstellungen stellen die Grundlage für Eingangsdiagnosen sowie Übungs- und Prüfungsaufgaben dar. Kritiker monieren, dass so ein «teaching-to-the-test» stattfindet. Das ist in einem doppelten Sinne «richtig». Es trifft zu, dass auf den Test hin gelernt und geübt werden kann, und genau dies ist auch in einem *berufsethischen Sinne* richtig, dass Anforderungen, die unerlässlich für die Anschlussfähigkeit sind, trainiert werden.
 - (b) Ein Portfolio dokumentiert den individuellen Lernfortschritt des Kindes und bietet als metakognitives Instrument Gelegenheit, sich regelmässig über das eigene Lernen Gedanken zu machen.
 - (c) Im Zeugnis als amtlichem Dokument wird vermerkt, ob sich die erreichten

Lernziele auf Standards beziehen oder individuell abgestimmt worden sind. Benachteiligungen sollten kompensatorisch ausgeglichen werden können, indem z. B. vermerkt wird, ob die erbrachten Leistungen bzw. erreichten Kompetenzen in einer Zweit- oder Drittsprache geleistet worden sind und/oder auch aussercurriculare Leistungen erwähnt werden, über die jemand verfügt.

Traditionelle Prüfungen, lernzielerreichende Beurteilungen (Iz), bleiben für die Erfassung schulischer Leistungen ein sinnvolles Instrument, sofern sie lernziel- bzw. kompetenzorientiert erfolgen. Aus einer pädagogischen Perspektive ist es aber sinnvoll, für lernprozesssteuernde (Ip) und lernzielerreichende (Iz) Beurteilungen folgende Grundsätze zu beachten:

- Prüfungsergebnisse mit Kurzkomentaren anreichern, (Iz)
- als Schülerin bzw. Schüler die Fehler verbessern, (Ip und Iz)
- nach Ursachen suchen, die vielleicht im Lern- und Arbeitsverhalten liegen, (Ip und Iz)
- Selbst- und Fremdbeurteilung regelmässig kombinieren, (Ip)
- Gespräche mit Schülerinnen, Schülern und Eltern führen (Ip und Iz) und
- Lernschritte in einem Portfolio konkret festhalten (Ip und Iz), um das erreichte Niveau zu definieren und zu veranschaulichen.

So wird die Aussagekraft der Beurteilung erhöht und die Leistungsbeurteilung gewinnt an Kohärenz. Das Kohärenzmodell bietet eine Möglichkeit, eine stimmige Beurteilung für Inklusionen zu schaffen, die keine Ausnahmeregeln für Einzelfälle benötigt.

Literatur

- Baeriswyl, F. & Kovatsch-Guldimann, V. (2006). Das Kohärenzmodell der schulischen Beurteilung als Ergänzung zu Aebli's Psychologischer Didaktik. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 227–239). Bern: h.e.p.
- Bohl, Th. (2001). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.
- Fischer, D., Strittmatter, A. & Vögeli-Mantovani, U. (Hrsg.). (2009). *Noten, was denn sonst? Leistungsbeurteilung und -bewertung*. Zürich: Verlag LCH.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Ingenkamp, K.H. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K.H. (1975). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K.H. (1989). *Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jachmann, M. (2003). *Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*. Opladen: Leske und Budrich.
- Jürgens, E. & Sacher, W. (2000). *Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung*. Neuwied: Luchterhand.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BBMBF.
- Kultusministerkonferenz KMK (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004*. Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [Stand 13.07.10]
- Liedtke, M. (1991). Ist das Zeugnis ein Armutszeugnis der Schule? In J.G.P. von Hohenzollern & M. Liedtke (Hrsg.), *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse* (S. 25–39). Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.

- Paradies, L., Wetser, F. & Greving, J. (2005). *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (5. überarb. und erw. Aufl., unter Mitarbeit von Stephan Rademacher). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.
- Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind: Referenzgruppeneffekte bei Übergangsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 119–133.
- Walter, J. & Wember, F.B. (Hrsg.). (2007). *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Webb, M. & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16 (2), 165–184.
- Weinert, F.E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Winter, F. (2006). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winter, F. (2009). Das Portfolio: Impulse für das Lernen und die Leistungsbeurteilung. In D. Fischer, A. Strittmatter & U. Vögeli-Mantonvani (Hrsg.), *Noten, was denn sonst? Leistungsbeurteilung und -bewertung* (S. 53–61). Zürich: Verlag LCH.

Prof. Dr. Franz Baeriswyl
rue Faucigny 2
Universität Freiburg/Schweiz
franz.baeriswyl@unifr.ch



Dr. Beat Bertschy
Pädagogische Hochschule
Freiburg
Murtengasse 24
1700 Freiburg/Schweiz
BertschyB@edufr.ch

