

Lernen inklusiv und kooperativ

Barbara Jürgens
Wilfried W. Steinert
Dietlinde H. Vanier
(Hrsg.)

Das Modellprojekt Klassenassistentenz

Gelingensbedingungen für inklusive Schulen

Jürgens / Steinert / Vanier

Das Modellprojekt Klassenassistenz

Lernen inklusiv und kooperativ

herausgegeben von

Ada Sasse und Dietlinde H. Vanier

Die Reihe „Lernen inklusiv und kooperativ“ ergänzt die Reihe „Schulentwicklung inklusiv“. Ada Sasse und Dietlinde Vanier danken Andreas Hinz und Ines Boban herzlich für ihre Inspirationen, für ihre inklusionspädagogische Expertise und für ihre weitere Unterstützung.

Barbara Jürgens
Wilfried W. Steinert
Dietlinde H. Vanier
(Hrsg.)

Das Modellprojekt Klassenassistenten

Gelingsbedingungen
für inklusive Schulen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Die Open Access-Publikation dieses Titels wurde aus dem Publikationsfonds der TU Braunschweig finanziert.



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6082-6 digital

doi.org/10.35468/6082

ISBN 978-3-7815-2628-0 print

Inhaltsverzeichnis

Dietlinde H. Vanier, Barbara Jürgens und Wilfried W. Steinert
 Vorwort 7

Dietlinde H. Vanier
 Wie inklusive Schule gelingen kann:
 Das Modellprojekt Klassenassistentz 13

Wilfried W. Steinert
 Blick zurück nach vorn: Wie aus Schulbegleitung Klassenassistentz wurde 23

Jörg Bratz
 Kooperationskulturen innerschulisch und außerschulisch aufbauen 29

Barbara Jürgens
 Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentz: Forschungsaspekte 37

Barbara Jürgens
 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts
 „Klassenassistentz“ an der Grundschule Wesendorf (2019-2023) 45

Nils Dreher und Anna Peschke
 Kooperation im Kollegium: Ein Praxisbericht 65

Christiane Piens, Stefanie Schrader, Nils Dreher und Anna Peschke
 Kooperation mit Erziehungsberechtigten und Kindern gestalten 73

Ina Bernsdorf und Anja Job-Jaspers
 Das Modell Klassenassistentz aus Trägersicht 77

Wilfried W. Steinert
 Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentz
 Es ist normal, verschieden zu sein 85

Jörg Bratz und Dagmar Gaida

Was Bildungspolitik leisten muss, damit Inklusion gelingen kann 107

Wilfried W. Steinert

Die bedeutende Rolle der Kommunen bei der Entwicklung
inklusive Bildungsstrukturen 115

Dagmar Gaida

Perspektiven auf das Modell Klassenassistenz 123

Barbara Jürgens

Die Situation am Ende eines Klassenassistenz-Modellprojekts:
Selbstevaluation einer Grundschule in einem sozialen Brennpunkt 131

Verena Krendel

Das Projekt Klassenassistenz: Für Tamina, Noah und all die anderen 147

Viola Rosenow

Was unterscheidet eine Klassenassistenz von einer Schulbegleitung? 155

Esther Hinzberg

Ein Schultag als Klassenassistenz an der Grundschule am Lerchenberg 157

Hedda Kienitz

Ein Tag in der Grundschulschule am Lerchenberg: „Schule ist schön“ 161

Dietlinde H. Vanier

Begleitende Forschung und Fortbildung 163

Wilfried W. Steinert, Barbara Jürgens und Dietlinde H. Vanier

Sind Klassenassistenzen wirklich teurer? Realistische Kostenrechnung 169

Kurzvostellung der Autor*innen 177

Begleitforschungsteam 178

*Dietlinde H. Vanier, Barbara Jürgens
und Wilfried W. Steinert*

Vorwort

Im Jahr 2009 trat in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Kraft, in deren Artikel 24, Abs. 1 über die Bildung, sich die Unterzeichnerstaaten verpflichten, durch ein ‚inklusives‘ Bildungssystem auf allen Ebenen lebenslanges Lernen zu gewährleisten. Nicht nur die Forderung nach gemeinsamem Schulbesuch von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen hat weitreichende Folgen für das deutsche Bildungssystem, sondern auch die Sichtweise auf Behinderung, die dahintersteht. Die Formulierungen in Art. 24 sind stark von einer an den Fähigkeiten und Stärken der Kinder und Jugendlichen, d.h. einer ressourcenorientierten Sichtweise geprägt. Behinderung und Förderungsbedarf werden als Normalfall menschlicher Vielfalt gesehen (Art. 3, d). Inklusion bedeutet nach diesem Verständnis nicht, die Schüler*innen an das bestehende Regelschulsystem anzupassen, sondern dieses so zu verändern, dass es für alle Schüler*innen in ihrer gesamten Vielfalt geeignet ist. Schule benötigt also keine Maßnahmen, um die (vermeintlichen) Defizite der behinderten Schüler*innen‘ auszugleichen, damit sie besser ins bestehende System passen. Aufgabe ist es vielmehr, das Regelschulsystem so weiterzuentwickeln, dass es allen Schüler*innen die Chance bietet, „... ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung ...“ zu bringen (Art 24, b). Der in diesen Kontext benutzte Begriff ‚participation‘ (in der deutschen Version ‚Teilhabe‘, Art 3) signalisiert: ‚Behinderte‘ (und andere nicht ins aktuelle Regelsystem passende Schüler*innen) sind ebenso wie ‚nicht Behinderte‘ Teil dieser Gesellschaft und müssen das Recht und die Möglichkeit haben, sich an ihren ‚normalen‘ Systemen, Abläufen und Ereignissen zu beteiligen (Art 3, Art. 24, c) und dort ihre Fähigkeiten zu entwickeln. In der Schule geht es dabei sowohl um die kognitiven Fähigkeiten der Beteiligten als auch um sozial-emotionale Bedürfnisse und Prozesse wie z. B. soziales Eingebundensein oder Wohlbefinden.

Auch beinahe fünfzehn Jahre nach der Verabschiedung im deutschen Bundestag scheint Deutschland in der Umsetzung der UN-BRK noch nicht weit gekommen zu sein.

Die Monitoring-Stelle UN-BRK im Deutschen Institut für Menschenrechte (DIM) hält in ihrem Bericht zum Staatenprüfverfahren Deutschlands fest: „Bis

heute zeigen nur sehr wenige Bundesländer den politischen Willen, ein inklusives Schulsystem aufzubauen. Stattdessen wird die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen (...) in besonderen Schulformen beschult.“ (Factsheet August 2023, S. 1). Kritisiert wird vom UN-Fachausschuss, dass keine systematische Prüfung und Angleichung von Rechtsvorschriften zur Umsetzung der UN-BRK auf Bundes- wie auf Länderebene erfolgt ist. „Außer in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg gibt es keinen Rechtsanspruch auf eine inklusive Beschulung und angemessene Vorkehrungen.“ Die schulische Praxis spiegelt dieses Versäumnis wider. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen hat sich innerhalb von knapp acht Jahren nur von 37% auf 44,6% erhöht – also um etwa einen Prozentpunkt pro Jahr.

Selbst wenn Schüler*innen mit Förderbedarf Regelschulen besuchen, geschieht dies überwiegend nicht im Sinne des Inklusionsverständnisses der UN-BRK. Am bestehenden Schulsystem gibt es nur minimale Änderungen, um seine Struktur für mehr Diversität der Schülerschaft zu öffnen. Stattdessen werden „unterstützende Maßnahmen“ ergriffen, um die einzelnen Schüler*innen an das herrschende System anzupassen. Das wichtigste Instrument in diesem Zusammenhang sind „Schulbegleitungen“ (auch Integrationshilfe, Schulassistenz oder Individualbegleitung genannt). Dem/der einzelnen Schüler*in mit Förderbedarf wird auf Antrag eine Person zur Seite gestellt, die ihn/sie beim Besuch der Regelschule unterstützt. Es handelt sich um eine Maßnahme nach SGB (VIII, § 35a) bzw. SGB (XII, § 53-60). Die förderbedürftige Person soll eine „Eingliederungshilfe“ (SGB VIII, § 35a) erhalten, die sie befähigt, am „normalen“ Schulbetrieb so weit als möglich teilzunehmen. Sehr deutlich formuliert der Paragraph § 53, 3 SGB XII die Ziele dieser Maßnahmen. Es geht darum, „eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft **einzugliedern** (Hervorh. D. H.Vanier)“.

Andere Länder wie z. B. die skandinavischen Länder verfolgen einen deutlich anderen Ansatz. Heterogenität der Schülerschaft wird als Normalfall betrachtet und das Schulsystem entsprechend organisiert. Wichtige Merkmale sind u.a.: Keine äußere Leistungsdifferenzierung in den ersten 9-10 Schuljahren, Arbeiten in multiprofessionellen Teams und weitgehende Individualisierung des Lernprozesses (Schumann 2018). Zusätzliches Personal wird nicht erst eingesetzt, wenn bereits ein deutlicher Förderbedarf zu diagnostizieren ist, sondern präventiv immer dann, wenn Schüler*innen aktuell (und oft nur zeitweilig) Unterstützung benötigen (Schumann 2018).

Mittlerweile verfügen wir über hinreichend Praxisberichte und Forschungsergebnisse, die es ermöglichen, die Wirksamkeit und die Praktikabilität des deutschen

Schulbegleitungsmodells zu beurteilen. Das Ergebnis ist wenig ermutigend. Das deutsche Schulbegleitungsmodell widerspricht nicht nur dem Inklusionsverständnis der UN-BRK, es scheint auch wenig praktikabel, nicht sonderlich effektiv und gemessen am Ertrag ziemlich teuer zu sein.

Die schulische Praxis zeigt, dass es auch anders geht. Wie üblich in Deutschland gibt es nicht nur den gesetzlichen Rahmen und Verordnungen „von oben“, sondern auch innovative Bewegungen „von unten“. Insbesondere Schulen, die die Idee der Inklusion ernst nehmen, sich bemühen, der Heterogenität ihrer Schüler*innen gerecht zu werden und ihnen bereits individualisiertes, eigenverantwortliches Lernen zu ermöglichen, machten sich auf die Suche nach alternativen Unterstützungsmodellen. Praxisberichte und empirische Forschung zeigen: Wird die Unterstützung nicht bezogen auf den diagnostizierten Einzelfall, sondern für alle Schüler*innen einer Schulklasse flexibel und anlassbezogen da eingesetzt, wo Bedarf besteht, werden die eingesetzten Mittel sehr viel wirksamer verwendet. Ein solches „Klassenassistentenmodell“ bietet in mehrfacher Hinsicht Vorteile.

In Schulen mit einem hohen Anteil förderbedürftiger Schüler*innen versammeln sich im traditionellen Schulbegleitungsmodell in einer Klasse oft mehrere zusätzliche Erwachsene, was große Schwierigkeiten für den Fortgang des Unterrichts mit sich bringt und den Klassenzusammenhalt behindern kann. Schüler*innen, die zeitweise Unterstützung bräuchten, aber nicht „diagnostiziert“ wurden, werden trotz des massiven Einsatzes von Unterstützungspersonen vernachlässigt. Eine einzige Unterstützungsperson, die flexibel für alle Schüler*innen zur Verfügung steht, lässt sich dagegen problemlos in das Unterrichtsgeschehen einbinden und ist für alle Schüler*innen hilfreich.

Schulbegleitungen werden erst aktiv, wenn bereits deutliche Probleme vorhanden sind, Klassenassistenten können präventiv tätig werden. Der Einsatz von Klassenassistenten lässt sich nicht nur sehr gut mit individuellem, eigenverantwortlichem Lernen vereinbaren, sondern fördert dieses sogar. Das Klassenassistentenmodell ist ein „schlankes“ Modell. Es benötigt wenig bis keine zusätzlichen Ressourcen. Nach dem Schulbegleitungsmodell zur Verfügung stehende Ressourcen können umgewidmet und zielgerichteter und effektiver eingesetzt werden. Nicht zuletzt: Das Klassenassistentenmodell ist ein wichtiger Baustein zur Umsetzung von Inklusion, die tatsächlich dem Inklusionsverständnis der UN-BRK folgt.

Man kann sich fragen, warum überhaupt ein dringender Diskussionsbedarf um das Thema „Klassenassistenten“ besteht. Immerhin hat der Gesetzgeber 2020 sog. „Poollösungen“ (§ 112 SGB IX) ermöglicht. Leistungen der Eingliederungshilfe können für mehrere Kinder gemeinsam erbracht werden, soweit dies zumutbar ist. Bei genauerer Betrachtung stellt dies aber nur einen winzigen Schritt in die richtige Richtung dar. Zwar können mehrere Kinder gemeinsam unterstützt und

damit die Zahl der Erwachsenen in der Klasse reduziert werden. Nach wie vor aber muss der Förderbedarf des einzelnen Kindes/Jugendlichen diagnostiziert werden und der Fokus liegt deutlich auf der Eingliederung der Kinder und Jugendlichen und nicht auf der Akzeptanz von Diversität und Heterogenität als Normalfall.

Wir haben uns daher entschlossen, über ein Modellprojekt zur Umsetzung von Inklusion mit Hilfe von Klassenassistenten in einer niedersächsischen Grundschule zu berichten. Wir beleuchten den rechtlichen Rahmen, berichten über Forschungsergebnisse zur Effektivität von Schulbegleitung und Klassenassistenten, diskutieren die Anforderungen an Kooperation und Struktur der Schule und stellen die Praxis des Modells aus der Sicht der Beteiligten dar. Außerdem haben wir die Wirksamkeit des Einsatzes der Klassenassistenten in einer fünfjährigen wissenschaftlichen Begleitung überprüft und auch nachgerechnet, wie teuer das Klassenassistentenmodell im Vergleich zum Schulbegleitungsmodell tatsächlich ist.

Studien im Bildungsbereich verweisen deutlich auf Erfolgs- und Misserfolgskonzepte für die Gestaltung inklusiver Schulen und lernwirksamen Unterrichts für alle Schüler*innen. Jürgens hat für diesen Band Forschungsarbeiten zu Effekten von Schulbegleitung systematisch zu einem Review zusammengestellt. Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass das Modell individueller Schulbegleitungen zwar der Logik der Sozialgesetzgebung entspricht, einer Prüfung auf Wirksamkeit aber nicht standhält. Schulbegleitungen sind weder hinsichtlich der Leistungen der Schüler*innen noch in Bezug auf deren sozial-emotionale Situation sonderlich effektiv.

An den bereits erwähnten grundlegenden Forschungsbericht „Von der Schulbegleitung zur Klassenassistentenz“ von Jürgens schließt der Bericht über die Längsschnitt-Untersuchung des Wesendorfer Modellprojekts an. Damit liegen erstmals belastbare Daten zu Effekten des Klassenassistenten-Modells in Deutschland vor. Diese werden ergänzt durch Ergebnisse einer Selbstevaluation an einer weiteren niedersächsischen Modellschule. Diese Schule, von uns mit „Grundschule 2“ bezeichnet, erhielt keine wissenschaftliche Begleitung, sondern nur eine kurzfristig anberaumte externe Evaluation gegen Ende des Projekts, die aber wesentliche Fragen zur Situation der Schule nicht beantwortete. Eine Befragung mit den gleichen Messinstrumenten wie in Wesendorf sollte dies zum Abschluss des Projekts nachholen.

Die von Gaida dargestellten „Perspektiven auf das Modell Klassenassistentenz“, das trotz ausgesprochen positiver Berichte aus der Grundschule (die durch die Selbstevaluation bestätigt wurden) ausschließlich einer Verwaltungslogik folgend nach sieben Jahren abgebrochen wurde, erhalten damit eine über die Erfahrungen der Beteiligten hinausgehende empirische Basis. Schulleitung und Kollegium war sehr daran gelegen, die in sieben Jahren geleistete Entwicklungsarbeit auf der

Basis belastbarer Daten reflektieren zu können. Inzwischen ist die Schule wieder gezwungen, Schulbegleitungen zu beantragen – in manchen Klassen sitzen nun drei davon, um die ihnen zugewiesenen Schüler*innen während der gesamten Unterrichtszeit zu unterstützen.

Dass diese Form der Schulbegleitung weder aus wissenschaftlicher noch aus Trägersicht als Ultima Ratio anzusehen ist, macht der Beitrag von Bernsdorf und Joh-Jaspers deutlich. Flankiert werden ihre Überlegungen von den beiden Beiträgen von Steinert über die Rolle der Kommune und über den bestehenden – beeinträchtigenden - Rechtsrahmen für den Weg von der Schulbegleitung zur Klassenassistentenz.

Ohne die Innenansichten derjenigen, die das Modell Klassenassistentenz täglich gestalten, wäre dieser Band unvollständig und von geringem Praxisnutzen. Erst aus externen Perspektiven von Begleitforschungsteam, Schulleitung sowie Trägern und internen Perspektiven von Lehrkräften, Klassenassistenten und Sozialpädagog*innen ergibt sich ein Gesamteindruck.

Die Beiträge von Dreher und Peschke über die Kooperation im Kollegium, von Piens, Schrader, Dreher und Peschke über die Kooperation mit Erziehungsberechtigten und Kindern, von den Klassenassistent*innen Krendel, Rosenow, Hinzberg und Kienitz über ihren Alltag im Klassenteam ermöglichen Einblicke in eine schulische Kooperationskultur, die es allen Kindern ermöglicht, so zu lernen, wie sie es eben können. Bestätigung finden diese Praxisberichte sowohl durch die Wesendorfer Daten als auch durch die zum Vergleich herangezogenen Selbstevaluationsdaten der zweiten Grundschule.

„Was Bildungspolitik leisten muss“, damit das gelingen kann, stellen Gaida und Bratz in einem gemeinsamen Beitrag pointiert und mit Blick auf die beiden Modellprojekte dar. Welchen Beitrag begleitende Forschung und Fortbildung für solche Vorhaben leisten kann, skizziert im vorletzten Beitrag des Bandes Vanier. Der abschließende Beitrag von Steinert, Jürgens und Vanier geht der Frage nach, ob Klassenassistenten wirklich teurer sind als Schulbegleitungen und legt eine realistische Rechnung vor. Wie eingangs festgestellt: das deutsche Schulbegleitungsmodell widerspricht nicht nur dem Inklusionsverständnis der UN-BRK, es scheint auch wenig praktikabel, nicht sonderlich effektiv und gemessen am Ertrag ziemlich teuer zu sein. Interessanterweise liegen die Problemlösungen in empirischer Sicht und entgegen einschlägiger Verbands- und Verwaltungslogiken in einem inklusiven System. „Let us seriously stop tracking: no student is he winner.“ (Hattie 2023, S. 189).

Mit Blick auf die seit Jahren sinkenden Schüler*innenleistungen, die u. a. Studien wie IGLU, der IQB-Bildungstrend und auch PISA 2023 spiegeln, mit Blick auf

Menschenrechte, Chancengerechtigkeit und ökonomische Entwicklung fragen wir uns: Wann gehen wir im deutschen Schulsystem endlich daran das umzusetzen, was wir über gelingendes Lernen und sinnvolle Unterstützung wissen?

Literatur

- Altrichter, H. & Schratz, M. (2004). Bildungsstandards und die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. *Journal für Schulentwicklung* (8) 3.
- Böttcher, W. & Brohm, M. (2004). Die Methodik des Change-Managements und die aktuelle Schulreform. Über das gebrochene Verhältnis von Chancen und Realität. *Die Deutsche Schule* (96) 3, pp. 268-278.
- Ekholm, M. & Hameyer, U. (2000). Wie können wir unsere Schulentwicklung tragfähig machen? *Grundschule* (32) 6, pp. 29-33.
- Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the School Level. *The Elementary School Journal* (85) 3, pp. 391-421.
- Hameyer, U. (2003). School development in European countries. Current state and outlook. In Berg, G. & H.-A. Scherp (Eds.), *School development in Sweden*. Stockholm: Skolverket.
- Hameyer, U., Akker, J. van den, Anderson, R. & Ekholm, M. (1995). *Portraits of productive schools. An international study of institutionalizing activity-based practices in elementary science*. New York: SUNY Press.
- Hattie, J. (2023): *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Heller, W. (1986). *Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Bern: EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Jahnke, T. (2008): Die PISA-Unternehmer. Eine Kritik. In: *Forschung & Lehre* 1, S. 26-27
- Klafki, W. (2. Aufl. 1991). Grundzüge eine neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In Klafki, W. (Hg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik [1985]* (pp. 43-81). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik* (56) 6, pp. 10-13. Norwegisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und kirchliche Angelegenheiten (1995). *Curriculum für den Primarbereich, die Sekundarbereiche und die Erwachsenenbildung*. Oslo: Akademika AS [Bestelladresse: Akademika AS, Postboks 8134 Dep., N-0033 Oslo].
- Rolff, H.-G. (2004). Schulentwicklung durch Standards? Das Konzept der KMK. *Journal für Schulentwicklung* (8) 3.
- Schumann, B. (2018): *Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen*. Frankfurt/M: Debus

Klassenassistentenz ist ein Modell für gelingende Inklusion auch unter herausfordernden Bedingungen. Statt Schulbegleitungen, die nur für jeweils ein Kind mit Förderbedarf zuständig sind, steht eine Unterstützungsperson allen Kindern einer Klasse zur Verfügung. Sie arbeitet gemeinsam mit der Lehrkraft langfristig als Klassenteam in gemeinsamer Verantwortung und abgestimmter Aufgabenteilung. In diesem Band werden mehrjährige Erfahrungen mit dem Modell Klassenassistentenz sowie Ergebnisse aus der Begleitforschung versammelt. Die Beiträge wurden verfasst von Kolleg*innen der Wesendorfer Grundschule, Vertretern der beteiligten politischen und sozialen Institutionen und des wissenschaftlichen Begleiteams.

Die Reihe ‚Lernen inklusiv und kooperativ‘ wird herausgegeben von Ada Sasse und Dietlinde H. Vanier.

Die Herausgeberinnen

Prof. Dr. Barbara Jürgens war Professorin für Pädagogische Psychologie an der TU Braunschweig.

Wilfried W. Steinert ist ehemaliger Schulleiter der Waldhofschule Templin.

Prof. Dr. Dietlinde H. Vanier arbeitet als Erziehungswissenschaftlerin an der TU Braunschweig.

978-3-7815-2628-0



9 783781 526280