

Inklusion aus bildungswissenschaftlicher Perspektive

Prof. Dr. Andreas Köpfer
Pädagogische Hochschule Freiburg

EWMA 100: Inklusion aus bildungswissenschaftlicher Perspektive

Link zur Umfrage-Website:

<https://www.ph-freiburg.de/evasys>

Losung: WDMYJ

Vielen Dank!



- **Thema:** Kooperation in multiprofessionellen Settings
- **Im Fokus I:** Die Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog:innen
 - Einblick in Forschungsergebnisse
- **Im Fokus II:** Schulbegleitungen als schulisch-unterrichtliche Assistenz für Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf
 - Rolle und Aufgaben
 - Einblick in Forschungsergebnisse
 - a) Schulbegleitung aus Schüler:innenperspektive
 - b) Handlungspraxis von Schulassistent:innen

Kooperation in multiprofessionellen Settings – Fokus: Regellehrpersonen & Sonderpädagog:innen

Professionelle Kooperation im Kontext Inklusion – Forschungsbefunde

- Abnehmendes Autonomie-Paritäts-Prinzip zugunsten von kooperativen Mustern führt zu immensen Herausforderungen bezogen auf Aspekte der Beziehung, Organisation, Aushandlung von Expertise etc. (Kreis et al. 2016)
- Bedeutung von Raum und Zeit für Kooperation und die Koordination von Kooperation (Arndt & Werning 2013)
- Bedeutung der Schulleitung für die Implementierung und Umsetzung eines Kooperationsmodells an inklusionsorientierten Schulen (BiLieF-Studie; Lütje-Klose et al. 2016)
- Studie KIS – Kompetenzen in der Schule (Moser & Kropp 2015): Verteilung von Aufgaben nach Eigenauskunft nicht entlang von Ausbildungen (z.B. Beratung, Diagnostik)
- Differenzherstellung entlang von Leistung in kooperativen Praktiken von RLP und SHP im Fachunterricht (Sturm & Wagner-Willi 2012)

Studie: Unterstützung von Lehrpersonen im Kontext inklusionsorientierter Lehr-Lernprozesse (UNIP; 2016-2018)

Forschungsfrage: Welche gemeinsame Handlungspraxis zeigen Regel- und Sonderpädagog*innen innerhalb der formalen Kooperationskonstellation im Unterricht mit dem Anspruch „Inklusion“?

Welche Spannungsfelder bilden sich in der Handlungspraxis ab?

- ★ **Kompensatorische Relation**
- ★ **Temporale Relation**
- ★ **Didaktisch-methodische Relation**
- ★ **Expertise-Relation**

⇒ **Kompensation**

Inklusion als leistungsbezogene Kompensation: Sonderpädagogische Expertise leistet logistisch flexibel die Förderung attestierter Schüler/-innen in einem normorientierten Rahmen

⇒ Zeit

Temporäre Anwesenheit der Sonderpädagog/-innen als Anlass für überdauernde Differenzpraxis (z.B. Delegation durch Regellehrperson und reine Fokussierung der Sonderpädagogin auf Schüler*innen mit Förderbedarf, insbes. durch Herausnahme in Förderräume)

⇒ Unterrichtsgestaltung

Federführende Unterrichtsgestaltung (u.a. Wochenplanarbeit, Frontalunterricht) durch Regellehrperson als Vehikel zur Adressierung/Nicht-Adressierung aller/einiger Schüler/innen bzw. der Sonderpädagog/innen

⇒ Expertise

- räumliche und fachliche Zuordnung durch Regellehrkräfte entlang von erwarteter sonderpädagogischer Expertise
- Rückzug auf das ‚spezielle Kind‘ durch Sonderpädagog/-innen als Erfüllung einer entlang von Schüler/-innenmerkmalen vereinbarten und professionalisierten Expertiseordnung

Schulbegleitungen als schulisch-unterrichtliche Assistenz für Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf

Was sind zentrale Aufgaben für Schulbegleitungen? Film „Schulbegleitung, was ist das?“



Quelle: Ju Care | <https://www.youtube.com/watch?v=xFDgiCxcuWA>

- Paraprofessionelle, schulinterne Rolle (vgl. Laubner et al. 2017)
- Zunehmend an inklusiven Schulen in deutschsprachigen Ländern etabliert (vgl. Kißgen et al. 2013)
- Personenbezogene Unterstützungs- bzw. Assistenzrolle
- Funktion der Lernbegleitung und Sicherung sozialer Teilhabe (Dworschak 2016)

Entwicklungslinien von Assistenz im Kontext Schule

Einrichtung multiprofessioneller Teams im Zuge inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung
(u.a. Mulholland & O'Connor 2016)

Flexibilisierung
sonderpädagogischer
Unterstützungsmaßnahmen und
Rollen in Bildungsorganisationen
(Weisser 2017)



(Quelle: bizeps.at)

Assistenz als Freiheits- und
Selbstbestimmungsanspruch
für Menschen mit
Unterstützungsbedarf
(u.a. Langner 2009)

- Anstieg (para-)professioneller Assistenz in inklusiven Schulen im internationalen Raum
(Dworschak 2016; Takala 2007; Devecchi et al. 2017)
- Unterschiede in der formalen Qualifikation von (para-)professioneller Assistenz
(Butt & Lowe 2012; Butt 2016)
- Ambivalenz von Teilhabemöglichkeit und sozialer Stigmatisierung
(Sharma/Salend 2016, Lübeck & Demmer 2017; Blatchford et al. 2009)
- Arbeit mit Schulassistenz führt zu vermindertem Lernzuwachs bei Schüler:innen
(Blatchford et al. 2009, 2012) und zu verminderter Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrkräften (Giangreco u.a. 1997; Sharma & Salend 2016)
- Schulassistenz als vermittelnde Rolle zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen im Unterricht und in der Pause (Blasse 2017)

Studie I: Schulassistentenz aus Schüler:innenperspektive

Welche Handlungspraktiken lassen sich bei Schüler/-innen mit Schulassistenz in Schule und Unterricht in inklusiven Schulen rekonstruieren?

Untersuchungsdesign

- Neun narrative problemzentrierte Interviews mit Schüler/-innen, denen eine Schulassistentin zugewiesen ist (9-16 Jahre)
- Fünf allgemeine Schulen der Primar- und Sekundarstufe I (Schulen mit Gemeinsamem Lernen) in Dortmund und Essen
- Förderschwerpunkte körperlich-motorische Entwicklung, emotional-soziale Entwicklung, Lernen
- Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode der Textinterpretation (Bohnsack 2014; Nohl 2012)

Beispiel I: Max' Pausengestaltung im GL-Raum und draußen

36 S und in den Pausen J (1) manchmal bin (.) in einer Pause bin ich mal draußen oder in der an-
 37 deren bin ich dann drinne (.) in GL Raum (.) L gemeinsamer J Lernen Raum
 38 I L okay J
 39 S Da spielen wir Match Attacks Fußballkarten
 40 I okay okay (2) und wenn du jetzt- [emm] (.) genau wenn wir mal über die Pause reden was
 41 machst du dann so gerne in der Pausee? und L [hustet] mit wem spielst du J
 42 S Wenn ich im GL Raum bin dann spiel ich mit meinem Begleiter Karten (1)
 43 I [hustet zweimal]
 44 S Manchmal dürf- (.) [emm] es darf manchmal ein Kind mit in GL Raum kommen (.)
 45 I [mhmm]
 46 S dann quatsch ich mit dem Jungen aus meiner Klasse oder so
 47 I ja J
 48 S Und- J oder wir spielen auch Match Attacks weil die sammeln auch Match Attacks
 49 I °[mhmm]°
 50 S Unnnd- oder und in der anderen Pause (.) gehen wir- geh ich (.) entweder auch in GL Raum
 51 oder (.) ich geh nach draußen ich spiel Fußball (1)
 52 I Okay (.) okay (1) und gehst du dann alleine in- [emm] (.) sozusagen oder ist der Schulbeglei-
 53 ter bei dir; oder L wie- wie- wie- wie J
 54 S L nein der ist dann da auch und guckt zu J
 55 I [mhmm] (.) [mhmm]
 56 S Ich [äh] manchmal geht der sich auch nen Kaffee holen oder so
 57 I Ja (1) °ja°

58 S Oder im GL Raum dann trinken wir zusammen (.) er nen Ka- Kaffee und ich L nen Kakao J
 59 I [mhmm] [mhmm] J
 60 S [mhmm] (1) manchmal (1) [äh] ich darfs mir eigentlich aussuchen ob er (.) ob ich ihn neben-
 61 (.) ob er kommen soll oder nicht aber er geht eigentlich jetzt ohne zu fragen mit (.)
 62 I Okay
 63 S Is auch gut so (.)
 64 I Ja
 65 S Falls was passiert weil die- (.) manche schießen uns auch den Ball weg oder keine Ahnung
 66 I [mhmm] [mhmm] (2) okay (2) und jetzt hast du ja von nem GL Raum gesprochen jetzt weiß
 67 ich nich so ganz was- was ist das genau L (.) was- J
 68 S gemeinsamer Lernen Raum J das is L son kleiner Raum J (.)
 69 I okay J
 70 S Vielleicht (.) die Hälfte von diesem hier (1)
 71 I [aha]
 72 S [mh] vielleicht noch nen bisschen kleiner (.) [mhm] da sind nen paar Stühle (1)
 73 I [mhmm] J
 74 S vier Stühle J und zwei Tische (1) joa
 75 I Okay und wer hält sich da so auf? Oder was- was L macht ihr- J
 76 S das ist J (.) der Raum von mir und meinem Begleiter L (.) J

□

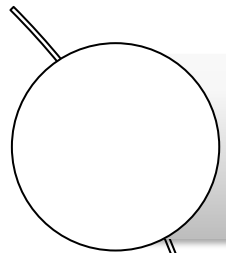
(SAS_Oberthema: Max' Pausengestaltung im GL-Raum und draußen)

Beispiel II: „Hilfe durch Integrationshelfer bei ‚Förder‘“

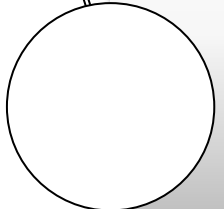
- 14 I: (.) [mhm] (.) Wer ist dabei? bei ‚Förder‘?
- 15 S: [ähm] die Klasse und mein Klassenlehrer und (.) Herr Pfingst; mein KI-
16 Integrationshelfer.
- 17 I: [mhm]
- 18 S: Der is so- der ist den ganzen Tach bei mich- so mit mir zusammen; solange ich
19 in der Schule bin;
- 20 I [mhm,] (2) okay;
- 21 S (1) °mhnja;°
- 22 I [mhm,] (.) w- wie ist das für dich? erzähl mal,
- 23 S (.) mit wem, Herr Pfingst?
- 24 I [mhm]
- 25 S (2) jaa = also (2) ja wie soll ich sagen er ist; (4) also mit ihm ist es schonn (.) g-
26 eigentlich recht gut; weißt d- wissen Sie; [zieht die Nase hoch] (.) er ist sehr nett
27 (.) er hilft- er ist auch sehr hilfsbereit er hilft auch den anderen Mitschülern (.)
28 obwohl er auch nur für mich tätig ist aber (1) er hilft auch- (.) also der erklärt
29 sehr gut; ist auch verständlich und soo. (.) jaaa (.) der is auch (hmm) für immer
30 wieder mal fürn Witz lustig; ne? Aber ja. (.) Also ich kann ihn sehr gut leiden;
31 L[hm] L[hmm]
- 32 uund (2.) Also (.) ich würd jetzt nicht sagen, dass ich mich @freuen würde,@
33 wenn er länger bei mir bleibt, weil das ist ja n bisschen; (1) (schnalz) also nicht
34 so prickeelnd; aber; (.) eigentlich freu ich mich momentan dass ich ihn
35 hab; °also° (2) **und** der hört auch g- gut zu also (und [ehn nää] ja ach [äh]) (1)
36 L[mhmm] (.) [mhm]
- 37 also er hört gut zu und gibt Ihnen dann auch Tipps und soo (.) °füür je nachdem,
38 wie das (.) grad aussieht; die Situation.°
- 39 I [mhmm]

(Oskar – Oberthema: „Hilfe durch Integrationshelfer bei ‚Förder‘)

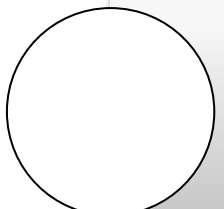
Zusammenfassung – Schulassistentenz aus Schüler/innenperspektive



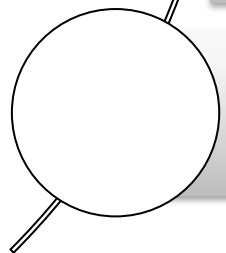
Ambivalenz von Unterstützungsbedürfnis und Emanzipation im Kontext von Schulassistentenzhandeln



Funktionalisierung von Schulassistentenz als Legitimation für territorialen Zugang und als soziales ‚Schutzschild‘



Inanspruchnahme von Schulassistentenzhandeln als Unterstützung angesichts einer normorientiert auf Leistungserfüllung beruhenden Organisation von Unterricht und Schule



Adressierung der Schulassistentenz für peer-ähnliche Aktivitäten

Empirisches Beispiel II: Handlungspraxis von Schulassistent:innen

Wie gestaltet sich die Handlungspraxis von paraprofessionellen Assistent:innen innerhalb ihrer formalen Rolle in inklusiven Schul- und Unterrichtsettings im internationalen Vergleich?

Vergleichende Perspektive | Kanada, Island und UK

Sekundäranalysen auf Basis ethnographischen Datenmaterials
(u.a. Fritzsche & Köpfer 2021; Köpfer & Oskarsdóttir 2023, im Ersch.) |
Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014)

Teacher Assistants (CAN) – Formale Rahmenbedingungen

- Canadian Charter of Rights and Freedoms (1982)
- „Teacher assistants support students, and assist teachers and counsellors with teaching and non-instructional tasks. They assist in areas of personal care, teaching and behaviour management under the supervision of teachers or other child care professionals.“ (*Government of New Brunswick 2013*)
- Keine Verpflichtung zur Qualifikation als Teacher Assistant
- MacKay-Bericht (2006): Große Unterschiede in der Praxis von Teacher Assistants in Schulen – starker Fokus auf das diagnostizierte Kind

Teacher Assistants (CAN) – Interviews

I: And your role in the classroom?

MK: My role – (.) I try (.), we try to keep the children in the classroom as much as possible, for the children to participate with the class where they can. (.) Sometimes we stay in the classroom, but we might move to a different section of the classroom - just so that the child can (.) do their individual activities, but still be in the classroom and hearing what's going on with the other children and being visible to the other children. (2) Well, as far as - (.) most of the time, I think, they like being in the regular classroom with the other children. There are certain times when, you know, you need to go out.”

(Betty Folk – Teacher Assistant, New Brunswick)

Teacher Assistants (CAN) – Interviews

- Fokussierung auf ein bestimmtes Kind ("Priority One")
- Individuelle Förderung mit dem Ziel, "so viel wie möglich" teilzunehmen und für andere sichtbar zu sein (Fokus auf soziale Teilhabe)
- Autonomer und verantwortungsreicher Handlungsspielraum
- Professionelles Handeln auf der Grundlage von Erfahrung und gegenseitiger Beziehung

Teacher Assistants (CAN) – Interviews

“So, I start with her first thing in the morning and it's calendar. So when we sit at the back table so it is just one on one so we sit back and so we do what is the day today, the date, the month. (.) Then it might be telephone, so she is learning her telephone number her home skills, which is gonna -, you know which she needs for her independance. Then it may have (.) she is learning in maths, so she's (.) there again is your clothes-pin. She puts five in and two and then she has two - that's all independent, so all of this is just her and I and then she gets a five minute reward, which is do whatever she wants to do, that could be play a game she'll ask Sally, to play. That's not with me, that's with someone of the students, with someone in the class. Then it goes back to three more working activities then it's playtime with another peer. Then at 9.40 (.) she has, say health or guidance or, then she goes -, sits at her desk where she is among the other, the whole class and I am nowhere near I just walk around and I don't (.) she is with all the class and the teacher like she is, she is a student at that time.”

(Mia Kenneth, Teacher Assistant, New Brunswick)

Teacher Assistants (CAN) – Interviews

- Fokus auf pädagogische und therapeutische Begleitung
- Orientierung an professionellem Handeln mit souveränem Anspruch
- Didaktisch-methodische Anpassungen
- Latente Double-Bind-Beziehung („that's all independent, so all of this is just her and I”)



<http://www.buildingbutler.com/bd/Reykjavik/school/4531>

- Der Grundgedanke Inklusiver Bildung bereits seit 1995 (Recht aller Kinder und Jugendlichen, eine wohnortnahe Schule zu besuchen | *Reglugerð um sérkennslu*) verankert
- Hohe Förderquote (24% aller Schüler:innen) bei gleichzeitiger Reduktion von Sonderschulen)
- Verbindung von inklusiver und demokratischer Schulentwicklung (*Köpfer & Oscarsdottir 2019*)

Assistants in Iceland | Formale Rahmenbedingungen

- Einführung sog. "stuðningsfulltrúi" (dt. „Unterstützungsbeauftragter“)
- Vervierfachung der Zahl von Assistent:innen im isländischen Schulsystem zwischen 1999 und 2019 (von 209 auf 885)

Aufgabenbereiche:

- Arbeit nach einem Förder- und Entwicklungsplan
- Arbeit unter Aufsicht von Lehrer:innen
- Unterstützung der Schüler:innen beim Erreichen festgelegter Ziele
- soziale Unterstützung und Unterstützung bei Aktivitäten des täglichen Lebens
- Erfüllung anderer Aufgaben, die ihnen von ihren Vorgesetzten zugewiesen werden, wenn die Schüler:innen nicht in der Schule sind.

(Köpfer & Oskarsdottir 2023)

Assistants in Iceland | Explorative Interviews mit Assistent:innen

- Assistenzhandeln als individuelle Förderung eines Kindes inner- oder außerhalb des Klassenzimmers
- Orientierung auf eigenständiges Handeln, unabhängig von Klassenlehrperson (z.B. bezogen auf Materialwahl)
- Orientierung auf Verantwortungsübertragung und Zutrauen vonseiten der Lehrpersonen (z.B. in Bezug auf Förderung, Gestaltung von Unterrichtssequenzen) sowie Zugehörigkeit zum Team
- Vielfältiges und diffuses Tätigkeitsspektrum bei der Unterstützung von Lehrpersonen

(Köpfer & Oskarsdottir 2023)

- ➡ Rekonstruktionen zeigen kulturvergleichend ein (para-)professionelles Selbstverständnis präferierter Einzelfallhilfe
- ➡ Trotz unterschiedlicher rechtlicher und schulischer Rahmenbedingungen der Assistenzrollen (UK | Can | ISL) hohes Maß an Autonomie und Autonomiebestreben der Schulassistenz
- ➡ Fokussierung auf therapeutisch-kompensatorisches Assistenzhandeln vor dem Hintergrund eines normorientierten Unterrichtsgeschehens

Fragen / Diskussionsanlässe

- Lübeck (Hrsg.), Schulbegleitung in der inklusiven Schule (S. 107–117). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Blatchford, Peter; Russel, Anthony & Webster, Rob (2012). Reassessing the impact of teaching assistants. Abingdon & Oxon: Routledge.
- Blatchford, Peter; Bassett, Paul; Brown, Penelope; Koutsoubou, Maria; Martin, Clare; Russell, Anthony; Webster, Rob & Rubie Davies, Christine (2009). The impact of support staff in schools. Results from the Deployment and Impact of Support Staff (DISS) project. London: DCSF.
- Blömer-Hausmanns, Sibylle (2014). Integrationshilfe – eine Baustellenbesichtigung. Gemeinsam leben, 22 (4), 226–229.
- Bohnsack, Ralf (2003). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Broer, Stephen M.; Doyle, Mary Beth & Giangreco, Michael F. (2005). Perspectives of Students with Intellectual Disabilities about Their Experiences with Paraprofessional Support. Exceptional Children, 71 (4), 415–430.
- Buchner, Tobias (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ‚Integrationskindern‘ über verräumlichte Praktiken an Regelschulen. Zeitschrift für Inklusion, 1 (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435>.
- Butt, Rosemary (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstreaming schools. International Journal of Inclusive Education, 20 (89), 995-1007.
- Butt, Rosemary & Lowe, Kaye (2012). Teaching assistants and class teachers. Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. International Journal of Inclusive Education, 16 (2), 207–219.
- Cook-Jones, Amanda (2006, 11. September). The Changing Role of the Teaching Assistant in the Primary School Sector. Paper presented at the European Conference on Educational Research Post Graduate and New Researcher Pre-Conference, University of Geneva. Verfügbar unter: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158173.htm> [Zugriff: 26.02.2018].
- Devecchi, Cristina; Dettori, Filippo; Doveston, Mary; Sedwick, Paul & Jament, Johnston (2012). Inclusive Classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. European Journal of Special Needs Education, 27 (2), 171-184.

- Fritzsche, Bettina, & Köpfer, Andreas (2021). (Para-)professionalism in dealing with structures of uncertainty – a cultural comparative study of teaching assistants in inclusion-oriented classrooms. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867068>
- Giangreco, Michael F. (2010). One-to-One Paraprofessionals for Students With Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong?. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48 (1), 1–13.
- Egilson, Snaefridur & Traustadottir, Rannveig (2009). Assistance to students with physical disabilities in regular schools: Providing inclusion or creating dependency. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 21-36.
- Köpfer, Andreas & Böing, Ursula (2017). Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Assistenz Erfahrung auf Schulassistenz. Eine komparative Sequenzanalyse unterrichtlicher Situationen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (1), 20-33
- Köpfer, Andreas & Óskarsdóttir, Edda (2019). Analysing Support in Inclusive Education Systems – a Comparison of Inclusive School Development in Iceland and Canada since the 1980ies focusing on Policy and In-School Support. *International Journal of Inclusive Education* (Special Edition, edited by Mel Ainscow and Roger Slee), 23 (7–8), 876–890.
- Köpfer, Andreas & Böing, Ursula (2020). Students' perspectives on paraprofessional support in German inclusive schools. *International Journal for Whole Schooling*, 16 (2), 70–91.
- Lübeck, Anika & Demmer, Christiane (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In Marian Laubner, Bettina Lindmeier & Anika Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule* (S 11-27). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- MacKay, Wayne (2006). Connecting Care and Challenge: Tapping our Human Potential. *Inclusive Education: A Re-view of Programming and Services in New Brunswick*. Verfügbar unter: www.gnb.ca/0000/publications/mackay/MACKAYREPORTFINAL.pdf [Zugriff: 15.08.2017].
- Mulholland, Monica & O'Connor, Una (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10), 1070-1083.

Literatur

- Sharma, Umesh, & Salend, Spencer J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (8), 118–134.
- Slee, Roger (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (9), 909–922.
- Soorenian, Armineh (2018). Disabled people's inclusion in education: a global perspective. *Disability & Society*, 33 (5), 810–814.
- Takala, Marjatta (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 50–57.
- Webster, Rob; Blatchford, Peter & Russell, Anthony (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 33 (1), 78-96.
- Weisser, Jan (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz Verlag.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Prof. Dr. Andreas Köpfer

Erziehungswissenschaft mit dem
Schwerpunkt Inklusionsforschung

Pädagogische Hochschule Freiburg

Institut für Erziehungswissenschaft

andreas.koepfer@ph-freiburg.de