

Judith Hollenweger und Ariane Bühler

Förderdiagnostik im Kontext des Lehrplans 21

Zusammenfassung

Die Einführung des Lehrplans 21 erfordert einen genaueren Blick auf die bisherige Förderdiagnostik und den Umgang mit diagnostischen Informationen. Eine erste Klärung betrifft die verschiedenen diagnostischen Positionen (Befund-, Planungs- und Begleitdiagnostik). Was bedeutet dies für die Analyse und das Verstehen der Behinderungssituation, Beteiligungssituation und Bildungssituation der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung?

Résumé

L'introduction du plan d'études 21 exige que l'on soumette à un examen plus attentif le diagnostic de soutien pratiqué jusqu'à présent ainsi que le traitement des informations diagnostiques. Une première clarification devra porter sur les diverses orientations en matière de diagnostic (diagnostic de situation, de planification et d'accompagnement). Quel impact cela a-t-il sur l'analyse et la compréhension de la situation de handicap, de la situation de participation et de la situation éducative des élèves atteints de handicap ?

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-01

Lehrplan 21 – eine veränderte Ausgangslage

In allen Kantonen der Deutschschweiz gilt nun der Lehrplan 21 und zwar für alle Schülerinnen und Schüler – auch für diejenigen mit komplexen Behinderungen. Zwar liegt unterdessen zur Anwendung des Lehrplans 21 eine Broschüre vor (Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz, 2019), welche erste Orientierung und Hinweise zur Weiterentwicklung der bisherigen Praxis bietet. Im Implementierungsprozess tauchen nun jedoch verschiedene Unsicherheiten und Fragen auf: Verändert der Lehrplan 21 etwas an der bisherigen Praxis der Förderplanung? Müssen die Förderschwerpunkte nun anders formuliert und im Lehrplan verortet werden – oder eben gerade nicht? Sollen die Lernberichte an die neuen Zeugnisse angepasst werden? Passen ICF und das Schulische Standortgespräch noch oder braucht es eine Anpassung an die kompetenzorientierte Sprache des Lehrplans?

Diese und ähnliche Fragen stellen sich wohl gegenwärtig viele Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, denn sie verantworten die Förderdiagnostik und Förderplanung; sei es in einer Regel- oder einer Sonderschule. Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Behinderungen, die bisher «lehrplanbefreit» waren, führt die Umsetzung des Lehrplans 21 zu vielen Diskussionen.

Der Lehrplan 21 rückt den Erwerb von fachlichen Kompetenzen in den Vordergrund. Die bisherige Förderplanung orientiert sich jedoch zumindest phasenweise primär an den Lebensbereichen der ICF, wie Lernen und Wissensanwendung, Allgemeine Aufgaben und Anforderungen, Mobilität, Kommunikation oder Selbstversorgung (Hollenweger & Kraus de Camargo, 2017) und dient gleichzeitig der Angebotsplanung. Zum Beispiel wird das Schulische Standortgespräch (SSG; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007) sowohl für

die Zuweisung zu schulhausnahen Angeboten (Logopädie, Unterstützung durch Schulische Heilpädagogin etc.) als auch für die Festlegung von Förderschwerpunkten verwendet. Darauf folgend findet erst eine «förderdiagnostische Beobachtung und Erfassung» statt (Volksschulamt Kanton Zürich, 2011). Müsste die Förderdiagnostik insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Behinderungen nicht der Festlegung von Förderschwerpunkten vorgelagert sein? Und sollte es in der Förderplanung nicht um die Planung des Kompetenzerwerbs gehen? Ganz offensichtlich herrscht Klärungsbedarf bezüglich Funktion und Ausgestaltung der Förderplanung und wie diese in den Lehrplan 21 beziehungsweise die Bildungsplanung einzubetten ist.

Diagnostische Positionen klären

Eine erste Klärung betrifft die diagnostischen Positionen, welche in den verschiedenen Phasen des Förderprozesses eingenommen werden (vgl. Tab. 1).

Das Schulische Standortgespräch (SSG) ist – wie der Name schon sagt – eine Standortbestimmung und entspricht damit der *Befunddiagnostik*. Das SSG bezieht sich auf die Gegenwart und schätzt die bisherigen

Leistungen (Aktivitäten) der Schülerin oder des Schülers entlang der Lebensbereiche der ICF ein. Kann Sarah zuhören (allgemeines Lernen)? Kann Tobias einfache Aufgaben ausführen (Umgang mit Anforderungen)? Kann Anna mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen und aufrechterhalten (Umgang mit Menschen)? Beim SSG antworten alle am Gespräch Beteiligten auf diese Fragen vor dem Hintergrund ihrer Beobachtungen und der verfügbaren Informationen. Die Antworten sind summative Beurteilungen und haben auch die Funktion eines «Feed Backs». Anhand der Antworten auf diese Fragen wird gemeinsam ein Befund erstellt, der zur Einschätzung der schulischen Beteiligungsmöglichkeiten verwendet wird. Dieser Befund wird aber nicht zu einer Diagnose zusammengefasst, da es im Schulischen Standortgespräch nicht um die Feststellung einer Krankheit oder Störung geht, sondern um eine gemeinsame Standortbestimmung (vgl. Tab. 1)

Mit dem SSG wird eine Art Befunddiagnostik betrieben, allerdings umfasst der «Befund» keine Körperfunktionen, welche für die Umschreibung von Behinderungen oder die Feststellung einer Störung erforderlich wären. Die Fokussierung auf Aktivitäten und Partizipation ist wichtig in dieser

	Befunddiagnostik	Planungsdiagnostik	Begleitdiagnostik
Orientierung an	Gegenwart	Zukunft	Prozess
Beurteilungsfunktion Wozu?	summativ	prognostisch	formativ
Beurteilungsfokus Was?	Aktivität oder Leistung	Befähigung	Lernen
Vermittlung als Wie?	Feed Back	Feed Up	Feed Forward
Produkt	Standortbestimmung	Bildungsplanung	Förderung
Klinischer Zugang	Diagnose	Prognose	Therapie

Tabelle 1: Drei diagnostische Positionen

Gesprächskonstellation (siehe ICF). Das SSG hat eigentlich die gleiche Beurteilungsfunktion wie eine Lernstandserhebung (z. B. Prüfung oder Test). Es geht um eine summative Beurteilung, eine Art Bilanzierung. Mit dem Festlegen der Förderziele wird zwar ein flüchtiger Blick in die Zukunft geworfen und mit den Massnahmenvorschlägen der Förderprozess angedacht, aber als Grundlage für die Planung von Bildungsprozessen oder einer umfassenden Förderung ist das zu wenig.

Die Planungs- und die Begleitdiagnostik wurden bisher sonderpädagogisch oder heilpädagogisch wenig ausgeleuchtet; in den meisten Kantonen gibt es bis heute nur die Vorgabe, eine «Förderplanung» vorzunehmen. Dabei werden «Förderschwerpunkte» entwickelt und Massnahmen respektive Aktivitäten der Förderung geplant (Volksschulamt Kanton Zürich, 2011, S. 12). Diese Verknüpfung von Förderschwerpunkten und Massnahmen hat allerdings ihre Tücken: Denn dahinter verbergen sich zwei völlig unterschiedliche diagnostische Positionen. «Förderschwerpunkte» beinhalten eine prognostische Beurteilung und legen die von den Lernenden zu erreichenden Ziele fest. «Fördermassnahmen» hingegen fokussieren den Förderprozess – allerdings ausschliesslich aus der Perspektive der Lehrperson oder therapeutischen Fachperson. Hier kann es helfen, die jeweilige diagnostische Position zu klären, insbesondere um zu überlegen, ob die dafür erforderlichen Informationen bereits verfügbar sind oder nicht.

Eine weitere notwendige Klärung auf dem Hintergrund des Förderstufenmodells bezieht sich auf die Art der Informationen, die für die Bildungs-, Beteiligungs- und Behinderungssituation erfasst und berücksichtigt werden sollen.

Förderstufenmodell – Informationen situationsorientiert erfassen

Das Förderstufenmodell (vgl. Tab. 2, S. 12) orientiert sich an der Idee eines inklusiven Bildungssystems und am Konzept «Response-to-Intervention»: *Alle* Schülerinnen und Schüler profitieren von einem guten, differenzierten Unterrichtsangebot (Förderstufe 1), einige Lernende erhalten noch zusätzliche Unterstützung (Förderstufe 2) und für ganz wenige wird hierzu eine noch intensivere und/oder spezialisierte Unterstützung notwendig (Förderstufe 3). Entsprechend ist für alle Schülerinnen und Schüler ihre Bildungssituation in den Blick zu nehmen. Auf der Förderstufe 2 muss zusätzlich noch die Beteiligungssituation und auf der Förderstufe 3 noch die Behinderungssituation berücksichtigt werden. Die besondere Herausforderung auf der Förderstufe 3 ist somit, dass zunächst die drei aufgeführten Situationen analysiert und geklärt sind. Soll der Lehrplan 21 wirklich ein Lehrplan für alle sein, dann muss genau das gelingen – ein sehr hoher Anspruch.

Die Planungs- und die Begleitdiagnostik wurden bisher sonderpädagogisch wenig ausgeschöpft.

Die *Bildungssituation* wird im Kontext der Bildungsziele des Lehrplans 21 erfasst; dabei können wiederum alle drei diagnostischen Positionen eingenommen werden: eine summative Beurteilung des bisherigen Lernprozesses, eine prognostische Beurteilung mit Blick auf die zu erreichenden Bildungsziele (Grundansprüche, Kompetenzerwartungen Ende 3. Zyklus) sowie ei-

Bildungssituation Förderstufe 1 (alle Schülerinnen und Schüler)	Beteiligungssituation zusätzliche Unterstützung auf Förderstufe 2	Behinderungssituation zusätzliche intensive/spezifische Unterstützung auf Förderstufe 3
		Krankheit, Störung (ICD)
		Körperfunktionen (ICF)
	Aktivitäten im Kontext der gegenwärtigen schulischen Situation (SSG)	Aktivitäten im Kontext von Behinderung
Beteiligung im Kontext der Bildungsziele im Lehrplan 21	Beteiligung im Kontext der schulischen Situation	Beteiligung im Kontext von Behinderung
Aktuelle und zukünftige Lebenswelten	Umweltfaktoren bezogen auf Beteiligung in Schule	Umweltfaktoren bezogen auf Behinderung
personbezogene Faktoren bedeutsam für Befähigung	personbezogene Faktoren bedeutsam für Lernen	personbezogene Faktoren bedeutsam für Behinderung
Befähigungsbezogene Ziele (Befähigungsschwerpunkte)	Unterrichtsbezogene Ziele (Förderschwerpunkte)	Behinderungsbezogene Ziele (Therapieschwerpunkte)

Tabelle 2: Förderstufenmodell (in Anlehnung an Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018)

ne formative Beurteilung während des Lernens¹.

Die Analyse der *Beteiligungssituation* wird dann wichtig, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die erwarteten Lernfortschritte nicht erzielt und/oder die Grundansprüche des Lehrplans 21 nicht erreicht. Der Analyse der Beteiligungssituation (z. B. im SSG) geht somit immer eine Analyse der Bildungssituation voraus. Wie bereits erwähnt, erfasst das SSG keine Körperfunktionen, weil die Beteiligungssituation des Kindes im Vordergrund steht und das Verfahren für Schülerinnen und Schüler entwickelt wurde, die keine Behinderung gemäss UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) oder Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) haben. Für das Verstehen der Beteiligungssituation werden die Lebensbereiche der ICF verwendet, um zu vermeiden, dass eine enge Problemdefinition (schlechte Leistungen, unerwünschtes Verhalten) eine umfas-

sende Beurteilung der Beteiligungssituation des Kindes verhindert. Eine gesicherte Beteiligung oder Partizipation ist Voraussetzung für Lernen und deshalb von grosser Bedeutung. Wenn eine Behinderung vorliegt, muss neben der Bildungssituation und der Beteiligungssituation auch die *Behinderungssituation* verstanden werden. Für eine summative Beurteilung (Befunddiagnostik) der Behinderungssituation steht das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV, EDK 2014) zur Verfügung, allerdings beinhaltet es nur eine Standortbestimmung bezüglich des Anspruchs auf Sonderschulung (Förderstufe 3, vgl. Förderstufenmodell, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018, S. 15). Wie das SSG enthält auch das SAV erste Hinweise zu Bildungszielen und Massnahmen (vgl. Bedarfsabklärung) und bietet somit wichtige Anknüpfungspunkte für die Bildungsplanung und den Förderprozess. Welche Bedeutung kommen nun diesen unterschiedlichen Positionen und situationsorientierten Informationen im Förderzyklus zu?

¹ www.lehrplan21.ch

Prozessorientiert diagnostische Informationen verstehen

Der diagnostische Prozess beginnt immer mit einer bestimmten Fragestellung oder einer Beschreibung der Ausgangslage. Darauf folgend werden Informationen generiert oder zusammengestellt (messen/sammeln), die für eine vertiefte Analyse respektive für das Entwickeln eines gemeinsamen Problemverständnisses erforderlich sind (analysieren/verstehen). Als nächster Schritt werden Ziele entwickelt, Massnahmen geprüft und Entscheidungen getroffen. (planen/entscheiden). Diese werden dann umgesetzt (handeln/begleiten) und deren Wirkung wird geprüft (überprüfen/evaluieren). So entsteht eine neue Ausgangslage, die dann in einen weiteren Problemlösezyklus hineinführt (vgl. Abb. 1).

Bei Kindern mit Behinderungen steht zu Beginn der diagnostischen Arbeit die *Behinderungssituation* im Zentrum: Die sonderrespektive heilpädagogisch relevante Problemstellung muss definiert, genauer erfasst und analysiert werden (Körperfunktionen, ICD etc.). Die Analyse und das zu entwickelnde Verständnis richten sich auf grundlegende Anpassungen und zentrale Entscheidungen (Orientierung für Planen und Entscheiden; z. B. Sonderschulung, Schulsettings).

Diese Informationen werden dann in den Kontext der aktuellen *Beteiligungssituation* gestellt, also mit Informationen angereichert, die es erlauben, die aktuelle Lebenssituation des Kindes in den Blick zu nehmen. Hier werden auch Informationen relevant, die nicht direkt mit einer Behinderung in Zusammenhang stehen, aber wichtig sind für die Beteiligung an Unterricht und Schulleben. So werden die Grundlagen geschaffen zur Planung von spezifischen Umweltanpassungen oder Massnahmen zur Verbesserung der Beteiligungs- oder Handlungsmöglichkeiten der Schülerin oder des Schülers (Orientierung für Handeln und Begleiten).

Ist auch die Beteiligungssituation verstanden und wurden entsprechende Anpassungen geplant, steht eine nächste diagnostische Aufgabe an; nun geht es um die Analyse und das Verstehen der *Bildungssituation* mit Blick auf die zu erreichenden Bildungsziele gemäss Lehrplan 21. Um die Bildungssituation zu analysieren und zu verstehen, müssen die Kriterien geprüft werden, die am Ende des Problemlösezyklus

³ Erstveröffentlichung auf Englisch: www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/2019-03/ToT_Intro_Module.pdf

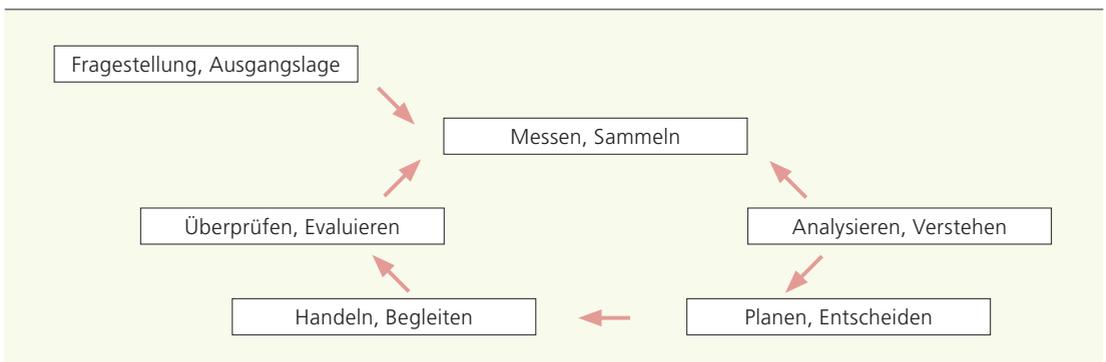


Abbildung 1: Problemlösezyklus³

über das Erreichen der Bildungsziele entscheiden (Orientierung für Überprüfen und Evaluieren). Bisher wurde dieser diagnostischen Aufgabe wenig Beachtung geschenkt; respektive wurden Ziele direkt aus der Analyse der Beteiligungssituation abgeleitet (SSG). Da diese Unterscheidung für das Gelingen der Bildungsplanung gemäss Lehrplan 21 wichtig ist, soll diese nun etwas genauer ausgeführt werden.

Der Lehrplan 21 erfordert explizit eine Orientierung am Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler.

Bildungsplanung zur Erfüllung des Bildungsauftrags

«Bildung» ist ein Angebot der Gesellschaft an ihre nächste Generation, das durch die Schule als Institution bereitgestellt und von den dort tätigen Fachpersonen realisiert wird. «Bildung» ist aber auch ein Prozess und gleichzeitig ein Ziel der Schülerinnen und Schüler. Die zentrale Aufgabe einer bildungsorientierten Förderdiagnostik ist es, die Passung zwischen Angebot und Nutzung herzustellen (vgl. Angebot-Nutzungs-Modell, Fend, 2019). Bildungsplanung wurde bisher vor allem als Angebotsplanung verstanden.

Der Lehrplan 21 hingegen erfordert nun zusätzlich explizit eine Orientierung am Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler. Es geht dabei also nicht nur um auf die Behinderung bezogene Anpassungen oder um die Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten, sondern um Fragen zur Umsetzung des Bildungsauftrags. Dieser Auftrag wird nicht durch die Behebung von Problemen und der Sicherung der Partizipation erfüllt, sondern erst mit dem Erreichen der Bildungsziele des Lehrplans.

Die Bildungsziele sind im Lehrplan 21 unter «Grundlagen» ausgeführt. Zentral dabei ist die Befähigung zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung. Hier geht es um eine Orientierung an der Zukunft der Schülerin oder des Schülers, um eine Die Planungsdiagnostik im weitesten Sinne; also um eine Prognose (vgl. Tab. 1). Im Regelfall ist die Prognose klar: Die Schülerin oder der Schüler wird die Grundansprüche bis Ende des dritten Zyklus mehrheitlich erreichen oder sogar übertreffen. Liegen jedoch komplexe Behinderungen vor, kann es sich schon früh abzeichnen, dass dies nicht der Fall sein wird. Dann gewinnt die Idee der Befähigung als Bildungsziel an Bedeutung (vgl. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz, 2019, S. 27ff.). Denn zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung kann eine Schülerin oder ein Schüler auch befähigt werden, ohne alle Kompetenzen wie im Lehrplan 21 vorgesehen erworben zu haben.

Die Frage danach, was gefördert werden soll, wird also in den Kontext der Frage gestellt, wozu diese Förderung gut sein soll: Zu was genau wird ein Mädchen befähigt, wenn es bis Ende der Schulzeit zwar alle Buchstaben und auch einige Wörter erkennt, diese aber nicht im Alltag oder Beruf einsetzen kann? Und blieb daneben noch genügend Zeit, um es bei der Entwicklung seiner Identität, der Entfaltung seiner Potenziale und der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu unterstützen und begleiten? Diese Projektion in die Zukunft wird bei Hattie und Timperley (2007) mit «Feed Up» umschrieben: Wohin gehen wir eigentlich mit unserer Förderung und Lernbegleitung («Feed Forward»); was ist unser Ziel und trägt das, was das Kind lernt, zu seiner Befähigung bei? Denn was

nützt es, wenn das Kind sich zwar am Unterricht beteiligt, nicht stört, aber dabei nicht das lernt, was es für ein gutes Leben benötigt? Und was nützt die differenzierteste Standortbestimmung («Feed Back»), wenn sie nicht im Kontext von Befähigung («Feed Up») und Lernbegleitung («Feed Forward») eingebettet ist?

Schlusswort: Fördern oder bilden – fördern und bilden?

Der Lehrplan 21 verändert also durchaus einiges an der bisherigen Praxis der Förderplanung und fordert eine Anpassung an die kompetenzorientierte Sprache des Lehrplans. Die Bildungssituation wird als leitende Perspektive für die Gesamtsituation des Kindes hervorgehoben und die in der Anwendung des Lehrplans 21 (Deutschschweizer Volksschulkonferenz, 2019, S. 27ff.) entwickelten sechs Befähigungsbereiche² bieten dabei die nötige Orientierung für eine kohärente Bildungsplanung. Durch die klare Trennung und Verortung der situationsorientierten Informationen und diagnostischen Positionen wird es möglich, Förderplanung und Bildungsplanung zusammenzudenken. Eine weitere bedeutsame Konsequenz für die Praxis der Förderplanung und der Überprüfung der Wirkung der Massnahmen (überprüfen/evaluieren; vgl. Abb. 1) wird sich in Bezug auf die Erstellung von Lernberichten zeigen. Hier steht weniger die Beteiligungssituation (ICF) im Vordergrund als dass aufgezeigt werden soll, wie der Bildungsauftrag wahrgenommen

wurde, in welchen Fachbereichen gearbeitet, welche Kompetenzen damit erreicht wurden und wie dies zur Befähigung beiträgt.

Eine Standortbestimmung («Feed Back») sollte im Kontext von Befähigung («Feed Up») und Lernbegleitung («Feed Forward») eingebettet sein.

Literatur

- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen.* www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilderdokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/broschuere_schulisches_standortgesprach.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2018). *Umsetzung des Zürcher Lehrplans für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen.* Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Bundesgesetz über die Beseitigung der Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002, in Kraft seit dem 01. Januar 2004, SR 151.3.
- Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (Hrsg.) (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen.* www.regionalkonferenzen.ch/node/43

² sich selbst sein und werden, sich und andere anerkennen, sich austauschen und dazugehören, mitbestimmen und gestalten, erwerben und nutzen, dranbleiben und bewältigen

- EDK (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordates als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung.* Bern: EDK.
- Fend, H. (2019). Erklärungen von Unterrichtserträgen im Rahmen des Angebot-Nutzungs-Modells. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 91–104). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112.
- Hollenweger, J- & Kraus de Camargo, O. (2017). *ICF-CY: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (2., korr. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- Volksschulamt Kanton Zürich (2011). *Förderplanung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.* www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/foerderplanung.pdf
- Volksschulamt Kanton Zürich (2018). *Umsetzung des Zürcher Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regel- und Sonderschulen.* Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.



*Ariane Bühler, lic. phil.
Dozentin Institut für Behinderung
und Partizipation
Studienschwerpunkt geistige Entwicklung
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik Zürich
ariane.buehler@hfh.ch*



*Prof. Dr. Judith Hollenweger Haskell
Professur Bildung und Diversity
Internationale Bildungsentwicklung
Pädagogische Hochschule Zürich
judith.hollenweger@phzh.ch*