

Thomas Müller und Klaus Joller-Graf

Förderdiagnostik als Aktionsforschung

Das FUTURE-Modell im Berufsalltag von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden zuerst Förderdiagnostik und Aktionsforschung konzeptuell geklärt. Anschliessend wird das FUTURE-Modell vorgestellt, welches Anforderungen der Förderdiagnostik und der Aktionsforschung integriert. Damit sollen bei Studierenden gleichermaßen förderdiagnostische Kompetenzen und eine forschende Haltung entwickelt werden. Erste Erfahrungen zum Einsatz des Modells innerhalb des Masterstudiengangs in Schulischer Heilpädagogik an der PH Luzern weisen darauf hin, dass es den Studierenden gelingt, eine forschende Grundhaltung ins berufliche Selbstverständnis zu integrieren.

Résumé

Cet article précise tout d'abord les concepts de diagnostic de soutien et de recherche-action. Il présente ensuite le modèle FUTURE, qui intègre les exigences du diagnostic de soutien et de la recherche-action. Celui-ci doit permettre de développer chez les étudiant-e-s aussi bien des compétences en matière de diagnostic de soutien qu'une posture de recherche. Des premières expériences d'introduction du modèle dans le cadre d'un cursus de master en pédagogie spécialisée à la Haute école de pédagogie de Lucerne semblent indiquer que les étudiant-e-s parviennent à intégrer une attitude fondamentale scientifique dans leur identité professionnelle.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-03

Förderdiagnostik

Förderdiagnostik ist ein wichtiger Bestandteil des heilpädagogischen Arbeitsalltags. In der Förderdiagnostik werden auf der Basis diagnostischer Erkenntnisse Voraussetzungen geschaffen und Massnahmen ergriffen, um Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernausgangslagen optimale Entwicklungsbedingungen zu bieten. Es gibt jedoch kein einheitliches Verständnis darüber, wie Diagnostik, Planung und Umsetzung zusammenhängen und wie die einzelnen Schritte umgesetzt werden sollen (Hillenbrand, 2009). Darum klären wir das förderdiagnostische Grundverständnis in Anlehnung an Buholzer (2014, S. 74–77) wie folgt:

- **Verknüpfung von Diagnostik und Förderung:** Förderdiagnostik ist ein zirkulärer Prozess, in welchem diagnostische Erkenntnisse zu Förderzielen und -massnahmen weiterentwickelt und aus deren Umsetzung neue diagnostische Erkenntnisse gewonnen werden.
- **Prozessorientierung:** Diagnostische Ergebnisse sind vorläufiger Natur zu hinterfragen und gegebenenfalls neu anzupassen.
- **Ressourcenorientierung:** Förderdiagnostik orientiert sich an den Ressourcen und rückt Fähigkeiten und Potenziale ins Zentrum, um gesetzte Ziele zu erreichen.
- **Systemische Sichtweise:** Schülerinnen und Schüler bewegen sich in verschiedenen Systemen (Elternhaus, Schule, Betreuungsort). Beim Förderprozess gilt es, diese einzubinden.

- *Wissenschaftsorientierung*: Förderdiagnostisches Arbeiten basiert auf einer forschenden Grundhaltung. Dazu gehört es, theoriegeleitete Diagnosen zu erstellen, Wertentscheidungen bewusst und transparent zu fällen, Gütekriterien einzuhalten und zielgerichtet vorzugehen (Moser-Opitz, 2006). Förderdiagnostische Prozesse können den Alltag nie in seiner gesamten Komplexität erfassen, umso wichtiger ist es, zielgerichtet zu fragen und diesen Fragen vertieft nachzugehen.

Besonders in diesem letzten Punkt zeigen sich starke Überschneidungen zum Forschungsprozess. Diesen Gemeinsamkeiten wird im Folgenden nachgegangen.

Aktionsforschung

Wer im heilpädagogischen Unterrichtsalltag nicht nur Symptome bekämpfen, sondern proaktiv agieren will, muss über passende Expertise verfügen. Studierende kommen mit der Erwartung ins Studium, sich möglichst viel Wissen anzueignen, um dieses danach im Berufsalltag adäquat anzuwenden. Dahinter steckt die Annahme, dass es im Berufskontext ein Wissen für Entscheidungen und für eine richtige Lösung gibt; so wie bei Naturgesetzen, deren erfasste Zusammenhänge universelle Gültigkeit haben. In komplexen Berufsfeldern wie der Schulischen Heilpädagogik gelten jedoch keine kausalen Gesetze, die linear erfassbar sind. Vielmehr geht es um Gestaltungsprozesse, die auf Expertise abstützen. Die notwendige Expertise wird aufgebaut, wenn ...

- ... kontinuierlich und systematisch beobachtet wird: Wie lernen die Schülerinnen und Schüler? Was nehmen sie wahr und was verstehen sie? Wie interagieren sie oder was beschäftigt sie?
- ... intensiv reflektiert wird: Wie gelin-

gen Unterrichtssituationen? Was sind Stolpersteine? Welche Annahmen liegen dem eigenen Handeln zugrunde? Welche theoretischen Erkenntnisse sind hilfreich?

- ... der Unterricht angepasst wird und weitere Rückschlüsse erfolgen.

Es gibt verschiedene Ansätze, die über ein systematisches, kontrolliertes und um Objektivität bemühtes Vorgehen versuchen, die geschilderten Anforderungen für die Praxis von Lehrpersonen nutzbar zu machen. International wird das *Teacher Inquiry* (Dana & Yendol-Hoppey, 2020) intensiv diskutiert und hat sich in der Lehrpersonenbildung in Australien, Neuseeland oder Kanada etabliert. Im deutschsprachigen Raum hat die Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018) Verbreitung gefunden. Das Ziel dieser Ansätze «besteht darin, die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich zu verbessern. In unserem Fall sind dies die Lehrpersonen an der Schule und die Bedingungen, unter denen Lehrpersonen und Lernende arbeiten. Kurz: Aktionsforschung soll Lehrer/innen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen» (Posch & Zehetmeier, 2010, S. 7f.). Dabei haben sich die Forschenden an wissenschaftlichen Anforderungen zu orientieren.

Aktionsforschung kann somit definiert werden als systematisches Gewinnen und Aufbereiten von Daten der eigenen Praxis, um entsprechende Herausforderungen bewältigen, Innovationen umsetzen und Wirkungen überprüfen zu können (Posch & Zehetmeier, 2010).

Charakteristisch ist dabei, dass Betroffene selbst, zum Beispiel Lehrpersonen im eigenen Unterricht Fragestellungen aus der eigenen Praxis bearbeiten, die sie als bedeutsam

für ihre Berufstätigkeit erachten. Dabei werden praktisches Handeln und das Ziehen von Schlüssen in Form von längerfristigen Forschungs- und Entwicklungszyklen zueinander in Beziehung gesetzt (Posch & Zehetmeier, 2010). Diese Merkmale treffen in unserem Verständnis auch auf die förderdiagnostische Arbeit zu: In längerfristigen förderdiagnostischen Zyklen werden Fragestellungen aus der Praxis angegangen. Die direkt beteiligten Lehrpersonen fördern hierbei nicht einfach Punkt für Punkt nach einem vorgegebenen Plan, sondern sind stets auch diagnostisch sensibel, reflektieren die Erkenntnisse aus diesem Prozess mithilfe von Theorie und nutzen sie so für die weitere Förderung.

Mithilfe der Aktionsforschung werden Umsetzungsmassnahmen festgelegt, aufmerksam durchgeführt und sorgfältig evaluiert.

Aktionsforschung wird also nicht als im engeren Sinne als wissenschaftstheoriebildend verstanden, und sie kann keineswegs die etablierte Forschung ersetzen. Ihr Forschungsfeld sind Situationen der kontrollierten Theorieanwendung. «Modelle der Aktionsforschung stellen die Unterscheidungen zwischen Praxis und Forschung, zwischen Forschenden und Beforschten, zwischen Analyse und Eingriff in Frage und machen die Grenzen des wissenschaftlichen Betriebes durchlässig» (Landkammer, 2012, S. 199).

Es liegt nahe, wichtige Grundsätze und Methoden aus der Aktionsforschung für die Förderdiagnostik zu adaptieren. Folgende Gründe sind dabei zentral:

- Aktionsforschung nimmt sich der Komplexität der Praxis an, fordert aber eine transparente Fokussierung ein. Damit werden komplexe Herausforderungen,

wie wir sie in der Arbeit mit Kindern antreffen, bewältigbar.

- Angelehnt an wissenschaftliches Arbeiten stellt Aktionsforschung Vorgehensweisen und Methoden zur Verfügung, um eine höchstmögliche Qualität hinsichtlich der Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität zu erreichen. Sie richtet diese aber immer wieder an der Zweckmässigkeit und der Machbarkeit im Alltag aus.
- Aktionsforschung verpflichtet zur Nutzung von Fachwissen und Theorien. Damit wird die Förderdiagnostik breit abgestützt und in Expertise verankert.
- Trotz oder gerade wegen dem grossen Bemühen um belastbare Erkenntnisse und dem engen Bezug zu fachlich-theoretischem Wissen wird in der Aktionsforschung immer wieder deutlich gemacht, dass Erkenntnisse letztlich immer nur Annahmen im Sinne von Arbeitshypothesen sein können. Dieser Grundsatz schützt in der förderdiagnostischen Arbeit vor vorschneller Gewissheit und einer damit verbundenen Verengung der Wahrnehmung.
- Ziel ist die Veränderung einer nicht-gelingenden Praxis mit dem Festlegen geeigneter Umsetzungsmassnahmen, einer aufmerksamen Durchführung und einer sorgfältigen Evaluation. Auch hier stellt die Aktionsforschung Methoden und Vorgehensweisen zur Verfügung, um mehrperspektivisch und systemisch mögliche Lösungen zu finden und systematisch zu erproben. Auch davon kann die Förderdiagnostik profitieren.

Das FUTURE-Modell als Orientierungsrahmen

Für die heilpädagogische Arbeit haben wir die Prozessschritte der Aktionsforschung etwas verschlankt und auf die Ziele der

Förderdiagnostik ausgerichtet. Entstanden ist hierbei das **FUTURE-Modell** (vgl. Abb. 1). Da es sich am Prozess der Aktionsforschung orientiert, kann es für unterschiedlichste Arten von Aktionsforschungszyklen eingesetzt werden, unter anderem auch für die Unterrichtsreflexion oder die Schul- und Unterrichtsentwicklung (Müller & Joller-Graf, 2020). Im Folgenden soll das Modell aber entlang einer förderdiagnostischen Umsetzung beschrieben werden.

Schritt 1: Fokussieren

Jeder Forschungsprozess beginnt mit dem Festlegen einer Fragestellung. Im förderdiagnostischen Kontext sind Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oft mit einer Vielzahl von Fragen konfrontiert. Um sich mit

der Komplexität nicht zu überfordern, gilt es – in Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen und den Eltern in regelmässigen Abständen den grössten Handlungsbedarf und die zentralen Fragestellungen zu eruieren. Dabei ist darauf zu achten, die Fragen sowohl auf das Kind als auch auf das Umfeld zu fokussieren. Bereits in dieser Phase gilt es, die Aufmerksamkeit auf vorhandene Ressourcen zu lenken: Was funktioniert schon? Unter welchen Kontextbedingungen?

Zur Illustration ein Fallbeispiel: Tauchen bei einem Kind in diversen Fächern Schwierigkeiten auf, so steht eine Vielzahl von Fragen im Raum. Es gilt aber, sich auf wenige Fragen zu beschränken, damit diese auch mit der nötigen Sorgfalt bearbeitet werden können. So könnte man im Gespräch mit den weiteren Beteiligten (Lehr-

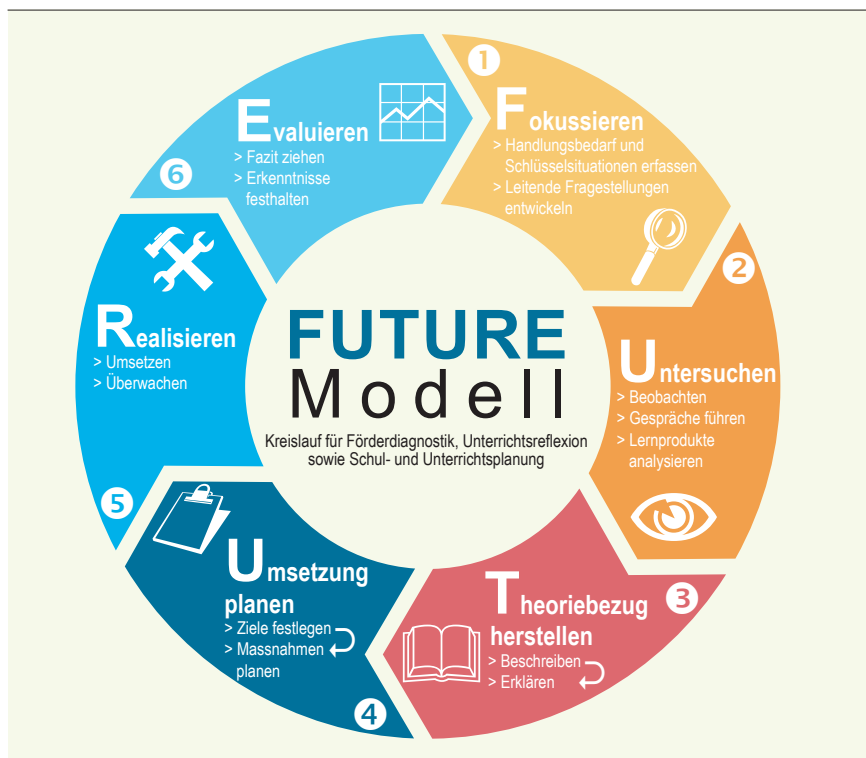


Abbildung 1: Das **FUTURE-Modell** (Müller & Joller-Graf, 2020, S. 14)

personen, Kind, Erziehungsberechtigte, evtl. weitere Fachpersonen) zum Schluss kommen, dass man sich in einem ersten Schritt auf den Handlungsbedarf «zuverlässiges Erledigen von Aufträgen» fokussiert. Dazu können dann verschieden konkrete Fragestellungen notiert werden. Um die Ressourcen angemessen zu berücksichtigen, könnte eine davon lauten: Welche Aufträge erledigt das Kind bereits jetzt zuverlässig?

Schritt 2: Untersuchen

Um die gestellten Fragen beantworten zu können, werden zum ausgewählten Bereich Daten gesammelt. Folgende Methoden sind hierbei zentral: genaues Beobachten, Führen von Gesprächen mit Lernenden und weiteren beteiligten Personen (z. B. Eltern, Fachlehrpersonen), Durchführen von Lernstanderfassungen und Analysieren von Lernprodukten. Ein wissenschaftsorientiertes Vorgehen zeichnet sich aus durch ein möglichst objektives Festhalten der Beobachtungen, ein bewusstes Wahrnehmen von vorhandenen Ressourcen, eine kritische Distanz zur eigenen Wahrnehmung, eine intersubjektive Abstützung eigener Wahrnehmungen oder den Einsatz von objektiven, reliablen und validen Diagnoseverfahren.

Der Forschungsbezug zeigt sich in expliziten Theoriebezügen und hypothesengestütztem Vorgehen.

Im Fallbeispiel könnte man eine Tabelle führen, in welcher systematisch erfasst wird, welche Arbeitsaufträge erledigt werden und welche nicht. Man könnte darüber hinaus das Kind und auch die weiteren Betei-

ligten dazu befragen, was für das erfolgreiche Erledigen von Arbeitsaufträgen hilfreich ist.

Schritt 3: Theoriebezüge

Die gewonnenen Daten sollen nun verdichtet und (sofern nicht bereits geschehen) zu bestehenden Theorien in Bezug gestellt werden. Zunächst werden die erfassten Daten zu einer möglichst prägnanten Beschreibung zusammengefasst wie beispielsweise: «X. erledigt kurzfristige Aufträge zuverlässig, langfristige Aufträge reicht X. aber nur selten termingerecht ein.»

Danach werden Hypothesen zu inneren und äusseren Faktoren gesucht, welche dieses Verhalten potenziell beeinflussen. Im genannten Beispiel könnte vermutet werden, dass X. nicht über die nötigen metakognitiven Strategien verfügt (innerer Faktor) oder dass sein Verhalten auf eine mangelhaft strukturierte Auftragserteilung zurückgeht (äusserer Faktor).

Der Forschungsbezug zeigt sich in den expliziten Theoriebezügen und auch daran, dass Hypothesen als solche formuliert und als veränderbar gelten. Ganz bewusst wird deshalb analog zu den beiden Teilschritten von beschreibenden und erklärenden Arbeitshypothesen gesprochen.

Schritt 4: Umsetzung planen

Hier werden Ziele vereinbart und Massnahmen festgelegt. Die Zielsetzung baut einerseits auf der vorangegangenen Diagnostik auf, beinhaltet aber immer auch eine Wertentscheidung, denn aus der Beschreibung eines Ist-Zustandes (Diagnose) lassen sich keine Soll-Werte (Ziele) direkt ableiten (Schlee, 2008). Deshalb sollen die weiteren am Prozess beteiligten Personen zugezogen werden, wie dies auch im Rahmen des Schulischen Standortgesprächs (Hollenweger &

Lienhard, 2010) vorgeschlagen wird. Der Lehrplan 21 ist hierbei als normative Grundlage für die Zielauswahl zu betrachten. Überlegungen von beteiligten Personen können Aufschluss darüber geben, wie die möglichen Ziele zu priorisieren sind. Schliesslich hilft die vorangegangene Diagnostik dabei, eine Zielsetzung im Bereich der proximalen Entwicklung zu finden und effiziente, evidenzbasierte Verfahren zur Unterstützung dieser Zielerreichung festzulegen. Auf diese Weise werden Wertentscheidungen transparent gemacht und intersubjektiv abgestützt.

Im geschilderten Fallbeispiel könnte man sich im gemeinsamen Gespräch auf folgende Zielformulierung einigen: «X. reicht Aufträge, welche sich über zwei bis drei Arbeitstage erstrecken, nach einmaliger Erinnerung termingerecht ein.» Die Beteiligten könnten sich darüber hinaus auf gemeinsame Massnahmen wie das Einsetzen einer Signalkarte bei der Auftragserteilung oder die Einführung eines gemeinsamen Feedbacksystems in Bezug auf diese Zielsetzung einigen.

Schritt 5: Realisieren

Die erstellte Planung wird nun umgesetzt. Wissenschaftliches Arbeiten und Prozessorientierung erfolgen hier durch kritische Distanz zum eigenen Tun, stetige Reflexion und eine laufende Anpassung der Förderplanung.

Erreicht im geschilderten Fallbeispiel das Kind dank der getroffenen Massnahmen die Zielsetzung beispielsweise vorzeitig, so könnte in Rücksprache mit den Beteiligten beschlossen werden, die vereinbarte «einmalige Erinnerung» wegzulassen oder bei der Auftragserteilung auf den Einsatz der Signalkarte zu verzichten.

Schritt 6: Evaluieren

In der Evaluation am Schluss eines Förderzyklus soll noch einmal ganz bewusst zu-

rück- und auch vorausgeblickt werden. Überlegungen zur Frage, wie gut und mit welchen Mitteln ein Ziel erreicht oder eben nicht erreicht werden kann, führen zu handlungsrelevanten Erkenntnissen für den nächsten Förderzyklus.

Im genannten Fallbeispiel könnte im gemeinsamen Gespräch zunächst einmal festgestellt werden, dass das festgesetzte Ziel nicht nur erreicht, sondern gar übertrroffen worden ist. Vielleicht stellt sich zusätzlich heraus, dass das Kind sehr gut auf positives Feedback reagiert. Das könnte wiederum für den nächsten Förderzyklus mit erweiterter oder auch gänzlich neuer Zielsetzung genutzt werden.

Abschliessend gilt es anzumerken, dass diese sechs Schritte nicht klar voneinander getrennt werden können. Zumeist gehen sie fließend ineinander über und nicht selten ist es notwendig, ganz bewusst einen oder auch mehrere Prozessschritte zurückzugehen.

Umsetzung in der Ausbildung – erste Erfahrungen

Im Masterstudium Schulische Heilpädagogik der PH Luzern steht eine praxisbezogene Forschung im Zentrum. Im Studium werden darum Forschungskompetenzen aufgebaut und es wird eingeübt, diese nutzbringend und effizient im Alltag einzusetzen. In der Ausbildung zielen wir darauf ab, dass forschende Annäherung und Reflexion eigener Erfahrungen fester Bestandteil des professionellen Selbst werden. Im Zuge der Studienplanreform 2021 wird *Aktionsforschung* fest im Studienplan des Masterstudiengangs Schulische Heilpädagogik verankert.

Bereits in den vergangenen Jahren wurde das Konzept in verschiedenen Modulen eingesetzt und es konnten zusammen mit den Studierenden wertvolle Erfahrungen gesammelt werden. Eine Evaluation hat ergeben, dass es

für einige Studierende insbesondere in der Eingangsphase des Studiums überraschend ist, dass sie zu forschungsnahen Tätigkeiten in der eigenen Praxis angehalten werden. Es muss früh in der Ausbildung ein Vertrauen in eine Bildung entwickelt werden, die nicht primär auf Vermittlung durch Dozierende, sondern auf selbstständiges, kontrolliertes Beforschen des eigenen Alltags ausgerichtet ist. Ist dies aber einmal erreicht, stellt sich rasch eine Grundhaltung ein, die geprägt ist von systematischem Fokussieren im Alltag, sorgfältiger Erhebung und Auswertung von Daten und einer kritischen Reflexion. Diese Haltung wird in das eigene Professionsverständnis integriert, wie die Studierenden selbst feststellen.

Die Studierenden erkennen die Querbezüge zwischen förderdiagnostischer Arbeit und eigener Aktionsforschung und nutzen diese aktiv. Das kontrollierte Vorgehen in bestimmten Schritten hält dazu an, sich immer wieder zu vergewissern, welche Absicht aktuell verfolgt wird. Die Studierenden nehmen dabei wahr, dass dies vor unüberlegten Schlüssen schützt.

Mit dem FUTURE-Modell steht eine Grundlage für eine gemeinsame Diskussion aller Beteiligten im Bildungssystem zur Verfügung.

Schwierigkeiten in der Umsetzung sehen die Studierenden vor allem in den zeitlichen Anforderungen. Sie spüren, dass von ihnen als Heilpädagoginnen und Heilpädagogen schnelle Erfolge und rasche Lösungen erwartet werden. Zumindest möchte man bald konkrete Massnahmen sehen. So wird es als Herausforderung formuliert, den Partnerinnen und Partnern im Bildungssystem zu vermitteln, dass sich ein sorgfältiges Vorgehen

mittel- bis langfristig lohnt. Mit dem FUTURE-Modell steht eine Grundlage für eine gemeinsame Diskussion zur Verfügung.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buholzer, A. (2014). *Von der Diagnose zur Förderung. Grundlagen für den integrativen Unterricht*. Baar: Klett und Balmer.
- Dana, N. F. & Yendol-Hoppey, D. (2020). *The reflective educator's guide to classroom research. Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry* (4th Ed.). Thousand Oaks: Corwin.
- Hillenbrand, C. (2009). Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Standards ermöglichen Förderung! In S. Prändl, M. Burghardt & F. B. Wember (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung* (S. 133–155). München: Reinhardt.
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Hrsg.). (2010). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/broschuere_schulisches_standortgesprach.pdf
- Landkammer, N. (2012). Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung. In B. Settele, C. Mörsch & E. Anderegg (Hrsg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes* (S. 199–211). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Moser-Opitz, E. (2006). Förderdiagnostik: Entstehung – Ziele – Leitlinien – Beispiele.

In M. Grüssing (Hrsg.), *Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule* (S. 10–28). Offenburg: Mildenerger.

Müller, T. & Joller-Graf, K. (2020). *Aktionsforschung als «Basiskompetenz» von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4478932>

Posch, P. & Zehetmeier, S. (2010). *Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft*. www.researchgate.net/publication/290123200_Aktionsforschung_in_der_Erziehungswissenschaft

Zojer, E., Faul, E. & Mayer, H. (2013). *Aktionsforschung — «Be part of it»*. *ProCare*, 18 (9), 12–16. <https://doi.org/10.1007/s00735-013-0185-0>



Thomas Müller
PH Luzern

Masterausbildung Schulische Heilpädagogik
thomas.mueller@phlu.ch



Prof. Dr. phil. Klaus Joller-Graf
PH Luzern

Leiter Berufsstudien MA SHP
klaus.joller@phlu.ch

Neuigkeiten aus der European Agency

Ein neues Konzeptpapier «Out-of-School and Out-of-Data?» soll sicherstellen, dass die Statistik der Europäischen Agentur für integrative Bildung (*European Agency Statistics on Inclusive Education, EASIE*) auch Lernende berücksichtigt, die keinen Zugang zu irgendeiner Form von Bildung haben.

Weitere Informationen: www.european-agency.org/data/outputs

Die *Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung* (kurz: *European Agency* oder *EA*) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.

