

Andreas Hinz | Ruth Jörgensdóttir Rauterberg |
Robert Kruschel | Nico Leonhardt (Hrsg.)

Inklusive Bildung in Island

Grundlagen, Praktiken
und Reflexionen

BELTZ JUVENTA

Andreas Hinz | Ruth Jörgensdóttir Rauterberg | Robert Kruschel |
Nico Leonhardt (Hrsg.)
Inklusive Bildung in Island

Andreas Hinz | Ruth Jörgensdóttir Rauterberg
| Robert Kruschel | Nico Leonhardt (Hrsg.)

Inklusive Bildung in Island

Grundlagen, Praktiken und Reflexionen

BELTZ JUVENTA



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Gefördert aus Mitteln des Open Access Fonds
der Universität Leipzig.



Gefördert mit freundlicher Unterstützung der
Max-Traeger-Stiftung.

STAATSMINISTERIUM
FÜR WISSENSCHAFT
KULTUR UND TOURISMUS



Freistaat
SACHSEN

Gefördert aus Mitteln des Staatsministeriums
für Wissenschaft, Kultur und Tourismus Sachsen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-SA 4.0** Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7432-1 Print
ISBN 978-3-7799-7433-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor*innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Inklusive Bildung in Island – eine Einführung <i>Andreas Hinz, Ruth Jörgensdóttir Rauterberg, Robert Kruschel & Nico Leonhardt</i>	7
1 Grundlagen inklusiver Bildung in Island	
Entwicklung zur inklusiven Bildung in Island <i>Hafþís Guðjónsdóttir & Edda Óskarsdóttir</i>	18
Inklusive Bildung in isländischen Vor- und Pflichtschulen am Beispiel der Stadt Reykjavík <i>Andreas Hinz</i>	32
Inklusive Bildung in Bezug auf soziale Gerechtigkeit in der Sekundarstufe II <i>Anna Björk Sverrisdóttir</i>	48
Lehrer*innenbildung für Inklusion in Island <i>Edda Óskarsdóttir & Hafþís Guðjónsdóttir</i>	67
2 Spezifische Aspekte inklusiver Bildung in Island	
Herausforderungen und Lösungen in der inklusiven Bildung in Island: Schulische Perspektiven und Handlungsvorschläge <i>Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Birna María Svanbjörnsdóttir & Rúnar Sigþórsson</i>	80
Gegenwart und Zukunft kommunaler Schuldienste für inklusive Bildung in Island <i>Rúnar Sigþórsson, Birna María Svanbjörnsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Jórunn Elíadóttir, Sigríður Margrét Sigurðardóttir & Trausti Þorsteinsson</i>	98
„Welcome to Your Neighbourhood“ – Ein Projekt in Reykjavík für ‚Neu-Isländer*innen‘ mit einem ganzheitlichen und sozialraumorientierten Ansatz <i>Sigríður Arndís Jóhannsdóttir & Andreas Hinz</i>	116
Menntafléttan – Nachhaltige Lehrer*innenfortbildung durch professionelle Lerngemeinschaften in und zwischen Schulen in Island <i>Nico Leonhardt & Robert Kruschel</i>	135

Inklusion und Demokratie – zwei Seiten einer Medaille? Erfahrungen aus der partizipativen Aktionsforschung mit Kindern in Island <i>Ruth Jörgensdóttir Rauterberg & Andreas Hinz</i>	151
Ambivalenzen in der Rolle von Unterstützungspersonen in isländischen Schulen – kritische Überlegungen und internationale Perspektiven <i>Andreas Köpfer & Edda Óskarsdóttir</i>	168
Gemeinsame Verantwortung und nachhaltige Unterstützung: Multiprofessionelle Teamarbeit in einer inklusiven Schule – eine Fallstudie <i>Ruth Jörgensdóttir Rauterberg & Dagný Hauksdóttir</i>	181
„I couldn't care less about the algebra“ – Flexible und kindorientierte Differenzierung am Beispiel des Mathematikunterrichts in einer isländischen Schule <i>Robert Kruschel & Alina Schulte</i>	203
3 Reflexionen inklusiver Bildung in Island	
Inklusive Pädagogik in Island zwischen Behaviorismus und Sozialkonstruktivismus <i>Hafþís Guðjónsdóttir & Andreas Hinz</i>	222
Inklusive Bildung in Island aus Sicht von Aktivistinnen – Im Gespräch mit Inga Björk Margrétar Bjarnadóttir & Sunna Dögg Ágústsdóttir <i>Nico Leonhardt</i>	239
„We are taking it step by step.“ Inklusionsorientierter Studiengang – (erreichte) Ziele und Herausforderungen im Diploma-Studiengang an der Háskóli Íslands (University of Iceland) <i>Lucia Staib</i>	255
„It will turn out okay ... somehow.“ Pädagogische Praxis zwischen Inklusion und Diskriminierung – am Beispiel der Resilienzförderung <i>Julia Zimmer</i>	268
Expertise und Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht – Erfahrungen aus Island <i>Mandy Klatt & Sebastian Spillner</i>	283
Verzeichnis der Autor*innen	297

Inklusive Bildung in Island – eine Einführung

Andreas Hinz, Ruth Jörgensdóttir Rauterberg,
Robert Kruschel & Nico Leonhardt

Wenngleich die Diskussion um Inklusion und vorher um die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in vielen Ländern schon lange vor Verabschiedung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) im Jahr 2009 – in Nordamerika bereits seit den 1970er Jahren (vgl. Hinz 2008) – geführt worden ist, so hat sie sich doch seitdem merklich intensiviert. So bezeichnet die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vor einigen Jahren in einer Stellungnahme Inklusion als eine der drei maßgeblichen „Revolutionen im bundesdeutschen Bildungswesen“ (DGfE 2017, 1) – neben dem sogenannten PISA-Schock und der Einführung der Ganztagschule. Die staatliche Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich, also der Gewährleistung eines „inclusive education system at all levels“ (UN 2006, 16), wie es in der UN-Behinderertenrechtskonvention gefordert wird, stellt Staaten weltweit vor deutliche Herausforderungen. Sie sind umso größer, je segregierender das Bildungssystem insgesamt strukturiert ist.

Island gehört zu den Ländern, für die diese Herausforderung nicht ganz so groß ist, da das Land bereits seit den 1970er Jahren über eine Gesamtschulstruktur verfügt. So sollte die Chancengleichheit für alle Schüler*innen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder ihren Fähigkeiten gestärkt werden. Gleichwohl wies das gesamtschulische System eher additive sonderpädagogische Strukturen auf, in der Regel mit speziellen Klassen in allgemeinen Schulen. Schon lange vor der UN-Konvention wurde der gemeinsame Schulbesuch von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gesetzlich verankert (vgl. Biermann & Powell 2014, 687). Als wesentliche Meilensteine gelten dabei die folgenden rechtlichen Regelungen:

- 1974 – Act on Compulsory Schools – Schulpflicht und gleiche Bildungschancen für alle Kinder werden verankert;
- 1995 – Act on Compulsory Schools – der Begriff ‚Schule ohne Segregation‘ (Skóli án aðgreiningar) wird in Reaktion auf die Salamanca-Erklärung eingeführt;
- 2007 – die UN-BRK wird unterzeichnet (2016 ratifiziert);
- 2008 – Act on Compulsory Schools – die inklusive Schule wird offiziell zur Grundlage der Bildungspolitik.

Der Inselstaat hat sich den Forderungen der UN-Konvention in einer Weise gestellt, dass es relativ schnell zu deutlichen Veränderungen gekommen ist – und

dieser Weg ist noch lange nicht abgeschlossen. Auch in anderen Bildungsbereichen lassen sich langjährige Entwicklungen und Projekte beobachten, die dem Gedanken der Chancengleichheit und – nach der UN-BRK verstärkt – einem menschenrechtsbasierten Zugang zu Inklusion entsprechen.

Diese legislativen Steuerungsimpulse schlagen sich in den für inklusive Bildungsprozesse relevanten Statistiken nieder. So wurde zunächst in Island wesentlich mehr Schüler*innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben als in Deutschland (2010/11: IS: 24,3 %; D: 5,5 %; vgl. ebd., 685), aber gleichzeitig besuchen seit Jahren signifikant weniger Kinder und Jugendliche eine Sonderschule (2010/11: IS: 1,2 %; D: 4,3 %; ebd.). Mittlerweile ist die Etikettierungsquote in Island deutlich gesunken, während sie in Deutschland gestiegen ist (IS 2018: 12,5 %; D 2018: 7,4 %; vgl. EASIE 2020; KMK 2020, XVI).

Im gesamten Land existieren gegenwärtig nur noch zwei Sonderschulen, eine mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und eine mit dem Förderschwerpunkt emotional und soziale Entwicklung – in letzterer soll der Besuch zeitlich begrenzt erfolgen, u. a. in enger Kooperation mit einer psychiatrischen Klinik und einem offenen Jugendheim. Die Normalität ist also der wortortnahe Besuch der allgemeinen Schule – die Notwendigkeit des Besuchs einer Sonderschule bedarf einer rechtfertigenden und gut begründeten Erklärung (vgl. EAS-NIE 2020). Fast alle Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen daher individuell oder in Kleingruppen differenziert innerhalb der Klasse der allgemeinen Schule – jedenfalls während der Pflichtschulzeit bis zur 10. Klasse; in der Sekundarstufe II finden sich verstärkt additive Strukturen innerhalb der allgemeinen weiterführenden Schule mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten.

Nach der Überarbeitung des nationalen Curriculums im Jahr 1996 fokussiert Schule in Island mehr auf die individuellen Bedürfnisse *aller* Schüler*innen, mit dem Ziel sie zu stärken und unabhängiger werden zu lassen (vgl. Biermann & Powell 2014, 686). Die Unterschiede zu Deutschland sind offensichtlich. Der fast vollständige Verzicht auf segregierende Organisationsformen bei gleichzeitiger Stärkung des bildungsbezogenen egalitären Charakters der Gesamtschule macht das isländische damit im europäischen Vergleich aus inklusiver Perspektive zu einem besonders spannenden Schulsystem.

Dass dies keine isolierten pädagogischen Gegebenheiten sind, sondern sie auf gesellschaftlichen Verhältnissen basieren, wird in mehrfacher Hinsicht deutlich:

- Island ist seit Jahren in führenden Positionen beim weltweiten und in 165 Ländern jährlich erhobenen Demokratie-Index zu finden (vgl. EIU 2023). Gemeinsam mit anderen skandinavischen Ländern und Neuseeland wird Island als ‚full democracy‘ bewertet, 2022 auf Platz 3 mit 9,52 von 10 möglichen Punkten (vgl. ebd., 7). Leitend sind dabei 60 Kriterien in folgenden fünf Bereichen: Wahlprozess und Pluralismus, Funktionsweise der Regierung, politische Teilhabe, politische Kultur und Bürgerrechte (vgl. ebd., 64–78). Zum

Vergleich: Deutschland, ebenfalls ‚full democracy‘ liegt mit 8,80 Punkten auf Platz 14 (vgl. ebd., 7). Island liegt seit der ersten Erhebung 2006 immer über neun Punkten, also stabil in der Spitzengruppe der ‚vollen Demokratien‘, Deutschland über acht Punkten (vgl. ebd., 14).

- Zudem ist in Island der Gleichberechtigungsgedanke bereits länger gesellschaftlich stark verankert: es existiert z. B. ein Ministerium für Gleichberechtigung, Männer und Frauen müssen gleich bezahlt werden, bereits 2006 erhielten gleichgeschlechtliche Paare gleiche Rechte wie konventionelle Paare, es gibt eine verbindliche 40%-Einstellungsquote von Frauen in Führungspositionen und das Thema Gleichberechtigung ist per Gesetz im nationalen Curriculum verankert.

Spürbar wird diese demokratiegeprägte Kultur z. B., wenn der aktuelle Minister of Education and Children's Affairs, Ásmundur Einar Daðason, im Mai 2023 die Brekkubæjarskóli in Akranes besucht und dort in einen sehr ernsthaften Austausch mit Schüler*innen verschiedener Jahrgänge über ihre Erfahrungen in ihrer und ihre Veränderungswünsche an ihre Schule eintritt – und gleichzeitig, wie er nebenbei bemerkt, Gänsehaut bekommt angesichts der Authentizität und Ernsthaftigkeit ihrer Präsentationen (Beobachtungsvignette Hinz 2023). Ein für alle Beteiligten bemerkenswerter Dialog ...

Das nordeuropäische Land kann auch deshalb eine wichtige Orientierungshilfe für inklusive Reformprozesse hierzulande sein, weil sich sowohl Strategien als auch Strukturen finden, die kurzfristig im deutschsprachigen Raum anschlussfähig scheinen. Es kann neben seinen Gemeinsamkeiten mit diesen Ländern auch durch seine Unterschiede den Blick öffnen für spezifische Herausforderungen bei der dortigen Verwirklichung von Inklusion, die im Sinne eines menschenrechtsbasierten und diskriminierungsfreien Zugangs zu Bildung für alle verstanden wird.

Bisher ist inklusive Bildung in Island in der deutschsprachigen Literatur nur in geringem Maß ein Thema. In Sammelbänden und Zeitschriften finden sich lediglich vereinzelt Beiträge, die explizit auf inklusive Bildung in Island eingehen (Merz-Atalik 2019; Leonhardt & Kruschel 2022) oder es in einen internationalen Vergleich setzen (Biermann & Powell 2014; Óskarsdóttir & Köpfer 2021; Powell u. a. 2021).

Diese Lücke möchte der Band füllen und erstmals systematisch Blicke auf das isländische Bildungssystem vor dem Hintergrund von Inklusion werfen. Im Fokus steht dabei der schulische Bereich, der jedoch durch Einblicke in den Elementar- und in den tertiären Bildungsbereich ergänzt wird. Dabei ergänzen sich Analysen aus der Binnensicht durch isländische Expert*innen mit solchen aus der Außenperspektive. So wird der Anschluss an die aktuelle Diskussion in Island sichergestellt, die isländischen Erfahrungen und Forschungsergebnisse zu inklusiven Prozessen werden für den internationalen Dialog zugänglich

gemacht. Darin sind auch Forschungsergebnisse enthalten, an denen auch deutschsprachige Wissenschaftler*innen beteiligt waren, die in gemischten Teams vor Ort in Island geforscht haben. Daher erscheinen diese Beiträge nicht nur auf Deutsch in diesem Band, sondern stehen auch in englischer Fassung auf der Homepage des Verlags unter ‚Online-Materialien‘ zur Verfügung (https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/online_material/inklusive_bildung_in_island.html); für die Übersetzungen der englisch geschriebenen Beiträge ins Deutsche trägt Andreas Hinz die Verantwortung.

Der Band ist in drei Teile gegliedert. Im ersten, einführenden Teil werden *Grundlagen inklusiver Bildung in Island* aufgezeigt. Dieser Teil verfolgt das Ziel, grundlegende Strukturen im isländischen Schulsystem und ihre Entwicklung sowie Etappen der Professionalisierung von Akteur*innen in ihm zu klären und zu erläutern.

- *Hafþís Guðjónsdóttir & Edda Óskarsdóttir* zeigen auf, wie sich Bildung in Island insgesamt entwickelt hat, welche Grundstrukturen sie aufweist und welche Entwicklungsschritte im Hinblick auf inklusive Bildung gegangen wurden, gerade erfolgen und zu erwarten sind.
- *Andreas Hinz* erläutert auf der Basis von Darstellungen aus dem Schulamt Reykjavík die Organisation des Schulsystems in der isländischen Hauptstadt, einschließlich der Vorschule und der Pflichtschule. Er erklärt Prinzipien, Finanzierung und Unterstützungssysteme und stellt die beiden einzigen Förderschulen des Landes vor.
- *Anna Björk Sverrisdóttir* diskutiert das Angebot der Inklusion in der Sekundarstufe II in weiterführenden Schulformen aus der Perspektive der Disability Studies in Education im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit. Dabei arbeitet sie die Engführung auf Beeinträchtigung und Prozesse des Otherings als Problembereiche heraus.
- *Edda Óskarsdóttir & Hafþís Guðjónsdóttir* stellen die Herausforderungen inklusiver Bildung für die Lehrer*innenbildung dar und zeigen, wie sich letztere seit der Jahrtausendwende schrittweise auf den Kompetenzerwerb für den Unterricht mit vielfältigen Lerngruppen und seine theoretischen Hintergründe mit einem einheitlichen Lehramt und unterschiedlichen Schwerpunkten zu bewegt.

Anschließend werden in einem zweiten Teil *Spezifische Aspekte inklusiver Bildung in Island* fokussiert. Dabei wird tiefer gehend auf konkrete Projekte, Programme und Evaluationen eingegangen, die innerhalb des isländischen Bildungssystems praktiziert werden – von der nationalen Ebene über die schulübergreifende und regionale Ebene bis zur Schul- und Unterrichtsebene.

- *Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Birna M. Svanbjörnsdóttir & Rúnar Sigþórsson* stellen die Ergebnisse der umfassenden externen Evaluation der in-

klusiven Bildung Islands vor, zeigen auf, welche Diskussionen auf ihrer Basis geführt wurden, und schlagen Perspektiven auf dem Weg zu inklusiver Bildung vor.

- *Rúnar Sigþórsson, Birna María Svanbjörnsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Jórunn Elísdóttir, Sigríður Margrét Sigurðardóttir & Trausti Þorsteinsson* analysieren mit ihrer Untersuchung Strukturen und Funktionsweisen der kommunalen Schulpflichtdienste. Sie schlagen im Anschluss an die externe Evaluation eine konsequent inklusive Vision vor, nach der die kommunalen Dienste Unterstützung nicht mehr individuell nach klinischen Diagnosen, sondern systemisch für Schulen und Teams als Lerngemeinschaften bereitstellen.
- *Sigríður Arndís Jóhannsdóttir & Andreas Hinz* stellen mit dem Projekt „Welcome to your Neighbourhood“ ein Projekt in Reykjavík vor, das die wachsende Zahl nach Island migrierter Familien darin unterstützt, ihren eigenen Lebensstil in dieser neuen Lebenswelt zu finden – u. a. durch das Brücken-Bauen zu vorhandenen Diensten und Einrichtungen.
- *Nico Leonhardt & Robert Kruschel* präsentieren auf Basis eines Interviews mit Oddný Sturludóttir von der University of Iceland als deren Initiatorin das Projekt ‚Mentafléttan‘, das über die Bildung von Lerngemeinschaften in und zwischen Schulen in diesem größtenteils dünn besiedelten Land eine nachhaltige Form der Fortbildung mit inklusivem Selbstverständnis entwickelt hat.
- *Ruth Jörgensdóttir Rauterberg & Andreas Hinz* zeigen am Beispiel der Kleinstadt Akranes als kinderfreundliche Stadt und der Partizipation von Kindern an ihrem Lernen in einer ihrer Pflichtschulen auf, wie Inklusion und Demokratie auf der Basis der Menschenrechte ineinandergreifend entwickelt werden können.
- *Andreas Köpfer & Edda Óskarsdóttir* analysieren vor dem Hintergrund des internationalen Diskurses die Rolle von Unterstützungspersonen in isländischen Schulen und stellen dabei die Ambivalenz ihrer Rolle zwischen der Unterstützung von Lehrkräften und der Orientierung auf einzelne Kinder sowie die Diskrepanz zwischen Erwartungen und (nicht vorhandener) professioneller Qualifikation heraus.
- *Ruth Jörgensdóttir Rauterberg & Dagný Hauksdóttir* reflektieren anhand einer Fallstudie aus der Kleinstadt Akranes, wie durch multiprofessionelle Zusammenarbeit und kontinuierliche Reflexion, basierend auf dem Schlüsselkonzept Partizipation, Unterstützungssysteme so umgestaltet werden, dass sie nachhaltiger und inklusiver werden – für die Kinder, für das Personal, im Unterricht, in der Schule und in der Stadt.
- *Robert Kruschel & Alina Schulte* zeigen am Beispiel des Mathematikunterrichts auf, wie eine isländische Gesamtschule mit dem Anspruch umgeht, der Vielfalt in heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden. Dabei arbeiten sie heraus, dass die Schule einem Konzept flexibler und adaptiver Differenzierung

folgt, um so individuelles und gemeinsames Lernen zu ermöglichen, die Öffnung von Unterricht jedoch wenig entwickelt erscheint.

Der dritte Teil des Bands umfasst *Kritische Reflexionen inklusiver Bildung in Island*. Dabei werden im Unterschied zum zweiten Teil inklusive Bestrebungen und Entwicklungen mit stärker kritisch-reflexiven Perspektiven von der gesamtgesellschaftlichen Ebene über die der Praxis in Universität und Schule bis zur Professionalisierungsebene bei Lehrkräften betrachtet.

- *Hafþís Guðjónsdóttir & Andreas Hinz* arbeiten im Anschluss an recht unterschiedliche Praktiken verschiedene pädagogische Selbstverständnisse in Schulen heraus, die in den grundlegenden Theoriezugängen des Behaviorismus und des Sozialkonstruktivismus begründet sind. Sie diskutieren Unterschiede zwischen ihnen und loten für beide Theoriezugänge die Passung mit inklusiver Pädagogik aus.
- *Nico Leonhardt* zeigt auf Grundlage eines Interviews mit Inga Björk Margrétar Bjarnadóttir und Sunna Dögg Ágústsdóttir, wie Aktivist*innen die isländische Praxis inklusiver Bildung erleben und wahrnehmen. Dabei wird deutlich, dass nach wie vor ableistische Normen eine problematische Rolle spielen; sie können als Teil einer kritisch-reflexiven Analyse verstanden werden.
- *Lucia Staib* zeichnet Entwicklungsschritte der University of Iceland nach, inklusive Ansprüche auch im tertiären Bildungssektor in Form inklusionsorientierter Studiengänge zu realisieren – in aller Widersprüchlichkeit, die im Kontext dieser ursprünglich recht exklusiven Institution bestehen, wie auch Aussagen von Studierenden zeigen.
- *Julia Zimmer* analysiert mit Hilfe der Theorie des Trilemmas der Inklusion, wie in isländischen Schulen mit der Herausforderung der Resilienz umgegangen wird. Dabei zeigen sich neben sinnvollen auch Aspekte mit diskriminierendem Potenzial eines solchen Förderansatzes.
- *Mandy Klatt & Sebastian Spillner* reflektieren pädagogische Expertise und Professionalisierung im Rahmen der Professionalisierungsforschung im Hinblick auf Lehrkräfte im inklusiven Unterricht. Sie ordnen ihre Beobachtungen in Island anhand der Entwicklungsaufgaben des berufsbiografischen Professionalisierungsansatzes ein.

Im Rundblick auf die Beiträge fällt auf, dass sich zwei Themen durch diverse Beiträge ziehen, die für die deutschsprachige Inklusionsdebatte anregend sein dürften.

Zunächst ist die isländische Kritik an der individuellen Etikettierung und der entsprechenden Ressourcenzuweisung zu nennen. Seit dem Höhepunkt der Etikettierung, als jedem vierten Kind in der Pflichtschule sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wurde, ist zwar diese Quote deutlich gesenkt worden. Dennoch bleibt es dabei, dass diese Kinder letztlich eher integrativ als inklusiv un-

terstützt und so auf der Basis des medizinischen Modells von Behinderung weiterhin mit ableistischen Prozessen des Otherings konfrontiert werden, wie auch Aktivist*innen mit Behinderungserfahrung verdeutlichen (vgl. Leonhardt in diesem Band) – zunächst werden sie als ‚anders‘ gelabelt und dann ‚inkludiert‘.

Aktuell wird der Weg über individuelle Etikettierung einzelner Schüler*innen mittels klinischer Diagnosen und die entsprechende Ressourcenzuweisung von verschiedenen Akteur*innen als Irrweg angesehen oder zumindest massiv problematisiert (vgl. Sverrisdóttir, Óskarsdóttir et al., Sigþórsson et al., Guðjónsdóttir & Hinz, Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir sowie Leonhardt in diesem Band). Stattdessen wird zukünftig auf die zunehmenden Fähigkeiten von Schulen gesetzt, mit der vorhandenen Vielfalt in Lerngruppen kompetent umzugehen – und dies entspricht auch einem sozialen Verständnis von Behinderung. Dass dies kein einfacher Prozess ist, der ein gesamtes Bildungssystem betrifft – von der einzelnen Schule über die Bildungsverwaltung bis hin zur Bildungspolitik in Ministerium und Parlament – und überdies die Neustrukturierung von Unterstützungssystemen erfordert, und dass er nicht ohne Widersprüche erfolgt, wird ebenso deutlich.

Zum zweiten wird mehrfach und mit verschiedenen Akzenten die hohe Bedeutung multiprofessioneller Kooperation und gemeinsamen professionellen Lernens thematisiert. Will eine inklusive Schule den unterschiedlichen Bedarfen ihrer vielfältigen Lerngruppen entsprechen, ist sie auf die Entwicklung von Teamstrukturen angewiesen – intern auf Klassen-, Jahrgangs- und Schulebene (vgl. Óskarsdóttir et al., Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, Kruschel & Schulte in diesem Band), ebenso bei der Vernetzung mit weiteren Diensten (vgl. Hinz, Sigþórsson et al., Jóhannsdóttir & Hinz, Klatt & Spillner in diesem Band). Dabei stehen verschiedene Akteur*innen und ihre Kooperation im Fokus:

- Teamteaching der Lehr- und Unterstützungsfachkräfte (vgl. Guðjónsdóttir & Hinz, Klatt & Spillner in diesem Band),
- Unterstützungspersonen und ihre Rolle im Unterricht (vgl. Köpfer & Óskarsdóttir in diesem Band),
- Eltern und Schule (vgl. Jóhannsdóttir & Hinz in diesem Band),
- die Partizipation von Kindern an Schule, auch bei Schulentwicklungsprozessen (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg & Hinz in diesem Band), aber auch
- die reflexiv angelegte Lehrer*innenbildung (vgl. Óskarsdóttir & Guðjónsdóttir in diesem Band) sowie
- die auf Nachhaltigkeit orientierte schulinterne und -übergreifende Fortbildung in Lerngemeinschaften (vgl. Leonhardt & Kruschel in diesem Band).

Schließlich gilt es einer ganzen Reihe von Personen Dank zu sagen. Zunächst gilt dies in hohem Maß für die vielen isländischen und deutschen Autor*innen, durch deren Beiträge und vielfältigen Perspektiven ein spannendes und

vielseitiges Buch entstanden ist, das auch Anregungspotenzial für den deutschsprachigen Inklusionsdiskurs entwickeln kann – so erhoffen es jedenfalls die Herausgeber*innen. Dank zu sagen gilt es ebenso Dagmar Günther, langjährige Sekretärin in der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und frühere Englischlehrerin, für das kritische Gegenlesen der englischen und deutschen Texte – ohne sie wären viele Ungenauigkeiten, Ungeschicklichkeiten und Fehler in den Texten verblieben. Ihre Unterstützung wäre nicht möglich gewesen ohne die Max-Traeger-Stiftung, die die Produktion dieses Bands finanziell unterstützt hat, der die Herausgeber*innen ebenfalls danken. Ein weiterer Dank geht an den Fond für Open Access der Universität Leipzig, der durch seine finanzielle Unterstützung eine wesentlich größere Verbreitung dieses Bands ermöglicht. Und Dank zu sagen gilt es auch Frank Engelhardt, dem Leiter des Verlags Beltz Juventa, der sehr schnell und reibungslos die Publikation dieses zunächst vielleicht eher marginal erscheinenden Themas mit hohem Anregungsgehalt zugesagt, sowie Konrad Bronberger, der die Prozesse beim Lektorat ebenso begleitet hat.

Auch für die vier Herausgeber*innen war die Arbeit an diesem Band eine anregende und interessante Zeit mit vielen Lernprozessen – es wäre aber vermessen, wenn sie sich gegenseitig danken würden. Stattdessen verbinden sie mit dieser Zeit den Wunsch nach einer möglichst großen Verbreitung des Bandes und seiner Ergebnisse. Auch wenn er eine ausschnittartige Momentaufnahme ist, kann er gleichwohl durch seine reflexive Perspektive, die auch internationale Brennpunkte der Inklusionsentwicklung anspricht, den deutschsprachigen Inklusionsdiskurs anregen und bereichern.

Literatur

- Biermann, Julia & Powell, Justin J. W. (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 679–700. URL: doi.org/10.1007/s11618-014-0588-0
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2017): Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 28, H. 54, 105–110. URL: doi.org/10.3224/erzw.v28i1.14
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (2020): Country information for Iceland – Systems of support and specialist provision. Odense, DK: EA
- EASIE (European Agency Statistics of Inclusive Education) (2020): 2018 Dataset Cross-Country Report. Odense, DK: EASIE
- EIU (The Economist Intelligence Unit) (2023): Democracy Index 2022. Frontline democracy and the battle for Ukraine. London New York Hong Kong Guragon Dubai: EIU. URL: www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2022/
- Hinz, Andreas (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 33–52
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2020): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018. Dokumentation 223 – Februar 2020. Bonn: KMK

- Leonhardt, Nico & Kruschel, Robert (2022): „Betta reddast“ – Das wird schon. Inspirationen und Irritationen im Umgang mit Vielfalt im isländischen Bildungssystem. E&W Sachsen Jg. 31, H. 2, 6–10. URL: www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/inspirationen-und-irritationen-im-umgang-mit-vielfalt-im-isolaendischen-bildungssystem
- Merz-Atalik, Kerstin (2019): Lerner- und Kooperationsorientierung. Einblicke in das inklusive Bildungssystem Islands. In: Schule inklusiv Jg. 10, H. 4, 2–4
- Óskarsdóttir, Edda & Köpfer, Andreas (2021): Inklusive Unterstützungsstrukturen in Schulen in Island und Kanada – Eine kulturvergleichende Analyse mit Blick auf schulrechtliche Entwicklungen und In-School-Support. In: Köpfer, Andreas; Powell, Justin W. & Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen Berlin Toronto: Babara Budrich, 277–295
- Powell, Justin J. W., Merz-Atalik, Kerstin & TdiverS-Projekt (2021): Heterogene Lerngruppen in Europa inklusionsorientiert unterrichten: Inspirierende Praktiken und Erkenntnisse aus Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien. In: Köpfer, Andreas; Powell, Justin W. & Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen Berlin Toronto: Babara Budrich, 357–379
- UN (United Nations) (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. New York: UN

1 Grundlagen inklusiver Bildung in Island

Entwicklung zur inklusiven Bildung in Island¹

Hafdís Guðjónsdóttir & Edda Óskarsdóttir

1 Einleitung

Die Geschichte der öffentlichen Schulen in Island ist im Vergleich zu der anderer nordischer Länder relativ kurz und umfasst etwa 120 Jahre (vgl. Guttormsson 2008). Sie wurde durch den Fokus auf verschiedene Aspekte der Gerechtigkeit untermauert, die gleiche Bildungschancen für Kinder unabhängig von Wohnort, Geschlecht oder sozialem Status umfasst. Dies spiegelt sich in der Gesetzgebung und in Curricula wider. Trotz einiger Hindernisse scheint das isländische Schulsystem in dieser Hinsicht recht erfolgreich zu sein. Internationale Studien haben eine hohe Chancengleichheit unter den Gesamtschulen ergeben, d. h. die Ergebnisse der Schüler*innen hängen nur in geringem Maße davon ab, welche Schule sie besuchen (vgl. OECD 2012).

Obwohl die Forderung, dass die Schüler*innen in einer integrativen Schule unterrichtet werden sollen, erstmals im isländischen Gesetz über die Pflichtschule von 2008 (Nr. 91/2008) ausdrücklich formuliert wurde, ist der Gedanke der Inklusion bereits seit 1995 implizit im isländischen Recht enthalten. Im Gesetz von 2008 heißt es, dass die schulische Praxis den Bedürfnissen und dem Leistungsstand der Schüler*innen entsprechen und ihre Entwicklung, ihr Wohlbefinden und ihre Bildung fördern soll. Im Artikel 17 des Gesetzes, der sich mit Lernenden mit Unterstützungsbedarf befasst, heißt es: „Die Lernenden haben Anspruch auf gleiche Behandlung, ihre Bildungsbedürfnisse sind in einer gemeinsamen Pflichtschule ohne Ausgrenzung und ohne Berücksichtigung ihrer körperlichen oder geistigen Fähigkeiten zu erfüllen“ (Gesetz über die Gesamtschule Nr. 91/2008).

Das Bildungssystem in Island arbeitet hauptsächlich im öffentlichen Sektor und ist in vier Stufen unterteilt: Vorschulen (auf Isländisch Kindergarten genannt), Gesamtschulen (als Pflichtschulen), weiterführende Schulen der Sekundarstufe II und Universitäten (vgl. Hinz in diesem Band). Das Ministerium für Bildung und Kinderangelegenheiten ist für die Aufsicht über das Bildungssystem auf allen Ebenen zuständig. Die Vorschulen und Gesamtschulen werden von den Gemeinden betrieben, während die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II und Universitäten vom Staat verwaltet werden. Es gibt nur wenige

1 Die englische Fassung dieses Textes findet sich unter ‚Online-Materialien‘ auf der Homepage des Verlags: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/online_material/inklusive_bildung_in_island.html

Schulen in privater Trägerschaft, die meisten befinden sich im Vorschulbereich, sie werden mit finanzieller Unterstützung des Staates geführt.

2 Das Bildungssystem in Island

Laut Gesetz ist die Vorschule die erste Stufe des Bildungssystems, in der Kinder bis zum Alter von sechs Jahren unterrichtet werden, ab dem die Schulpflicht beginnt. Die Vorschule ist nicht Teil der Pflichtschule, aber etwa 96 % der Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren besuchen diese Schulen (vgl. Statistics Iceland 2022a). Es gibt eine lange Tradition ‚privater‘ Vorschulen mit einem spezifischen pädagogischen Ansatz, wie z. B. Montessori-Schulen oder Hjallastefna (ein isländischer Schulverband, der auf Geschlechteridentitäten fokussiert). Sie werden von den lokalen Behörden in ähnlichem Umfang finanziert wie die offiziellen Vorschulen, die nach denselben Rechtsvorschriften arbeiten (vgl. Hinz in diesem Band).

Die Gesamtschule (grunnskóli) wurde 1974 per Gesetz eingeführt, als sich die gängige Praxis von einem selektiven Schulsystem zu einem Schulsystem änderte, in dem die Schüler*innen nicht mehr aufgrund ihrer schulischen Leistungen oder Fähigkeiten eingeteilt werden. Sie ist für Schüler*innen im Alter von sechs bis 16 Jahren obligatorisch. Die häufigste Organisationsform ist, dass alle zehn Klassen in einem Schulgebäude untergebracht sind, obwohl es auch andere Formen gibt. Die Anzahl der Jahre, die Kinder die Schule besuchen, hat sich im letzten Jahrhundert rapide erhöht: von vier Jahren im Jahr 1907 auf acht Jahre im Jahr 1946, neun Jahre im Jahr 1974 und dann auf zehn Jahre, wie es seit 1990 der Fall ist. Die Anzahl der Schulstunden pro Woche hat sich ebenso erhöht wie die Anzahl der Schultage pro Jahr. Schulräte² in jeder Gemeinde müssen sicherstellen, dass alle schulpflichtigen Kinder die Schule besuchen. Die Schulräte werden an jeder Schule ernannt, und die*r der Schulleiter*in ist für die Einrichtung des Schulrats und die Leitung seiner Arbeit verantwortlich. Neben der*m Schulleiter*in besteht der Schulrat aus zwei Elternvertretern, zwei Lehrer*innenvertretern, einer*m Vertreter*in des weiteren Schulpersonals, zwei Schüler*innenvertretern und einer*m Vertreter*in aus der umliegenden Gemeinde oder einer*m zusätzlichen Vertreter*in aus der Gruppe der Eltern, die*der von anderen Vertreter*innen des Schulrats gewählt wird. Der Schulrat ist ein Forum für Beratungen zwischen der Schulverwaltung und der Schulgemeinschaft über die Verwaltung der Schule (Verordnung über Schulräte Nr. 1157/2008). So ist er dafür verantwortlich,

2 Bei dem Schulrat handelt es sich um ein Beratungsgremium für Schulleitung und Schulgemeinschaft, das im Pflichtschulgesetz Art. 8 definiert ist; etwas Ähnliches wie eine Schulkonferenz, jedoch mit einem anderen Verfahren zu seiner Bildung sowie erweiterten Mitgliedern und Kompetenzen (Anm. d. Übers.).

dass die Schulen Zugang zu spezialisierten Diensten haben und dass annehmbare Räumlichkeiten sowie Flächen für Aktivitäten im Freien und Spielplätze zur Verfügung stehen.

Der Besuch der Sekundarstufe II (16 bis 19 Jahre) ist nicht verpflichtend, aber jede*r Absolvent*in der Gesamtschule unter 18 Jahre hat das Recht, sich für eine weiterführende Schule der Sekundarstufe II einzuschreiben (Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008). Für die Sekundarschulen ist der Staat zuständig. Sie werden direkt vom Ministerium gesteuert, das den Schulen bis 2008 nur sehr wenig Entscheidungsfreiheit in Fragen des Curriculums ließ. Die jüngste Gesetzgebung für Sekundarschulen (Lög fyrir framhaldsskóla nr. 92/2008) verlieh den einzelnen Schulen mehr Unabhängigkeit, indem sie verpflichtet wurden, über Fragen des Curriculums zu entscheiden und ihren schulinternen Plan zu erstellen (vgl. Sverrisdóttir in diesem Band).

Die Sekundarstufe hat zwei Hauptaufgaben: die Vergabe von Abschlusszeugnissen für die Berufsbildung und die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Die Dauer der Kurse in der beruflichen Bildung variiert von einem bis zu zehn Semestern, am häufigsten sind jedoch dreijährige Studiengänge. Die meisten Jugendlichen besuchen die Sekundarstufe II, und die Quote von Abbrüchen ist in den letzten zehn Jahren stetig gesunken, wobei etwa 20% der 25- bis 34-Jährigen die Sekundarstufe nicht abgeschlossen haben (vgl. Statistics Iceland 2022b). Trotzdem ist die Quote der Abbrüche eine ständige Herausforderung im isländischen System der Sekundarstufe II. Obwohl alle Schüler*innen, die dies wünschen, Anspruch auf einen mindestens zweijährigen Besuch der Sekundarstufe haben, können die Schulen ihre eigenen Regeln für die Auswahl der Schüler*innen auf der Grundlage der Noten aus der Pflichtstufe festlegen, was vor allem dann angewandt wird, wenn die Schulen beliebt sind, aber nur über begrenzte Plätze verfügen.

3 Das Fundament – eine Schule für alle

Jahrhundertlang wurden die Kinder in Island in der Regel zu Hause von ihren Eltern und später von Lehrer*innen unterrichtet, die im Rahmen eines ambulanten Schulsystems umherzogen. Dieses System wurde in den ländlichen Gebieten bis weit ins zwanzigste Jahrhundert hinein beibehalten (vgl. Guttormsson 2008). Im Jahr 1907 wurde in Island das erste Bildungsgesetz verabschiedet und damit die formale Schulbildung eingeführt. Das Argument dafür war, dass die isländischen Kinder weitaus weniger Bildungschancen hatten als die Kinder in den Nachbarländern (vgl. Guttormsson 2008). Zudem wurde befürchtet, dass die Kinder und Jugendlichen in den Städten und Dörfern herumlungerten und ihre Zeit sinnvoller nutzen sollten. Da die Schulpflicht jedoch sehr umstritten war, konnte jede Gemeinde selbst entscheiden, ob sie formale Schulen einrichten oder ambulante

Schulen anbieten wollte. In der Bildungsgesetzgebung bis 1946 hatten die Behörden also die Pflicht, für Bildung zu sorgen. Dies führte zu einer großen Kluft beim Zugang zu Schulen zwischen ländlichen Gebieten und Dörfern oder Städten, da es auf dem Land weniger Schulen gab und das Schuljahr kürzer war. Diese Ungleichheit der Bildungschancen wurde jahrelang kontrovers diskutiert, verschwand jedoch, als sich das Parlament 1974 auf ein neues Bildungsgesetz einigte, das die Schulpflicht und gleiche Bildungschancen für alle Kinder vorsah (vgl. Garðarsdóttir 2008).

Mit dem ersten Bildungsgesetz von 1907 wurde die Einrichtung einer Schule für das ‚einfache Volk‘ und einer anderen für die ‚Elite‘ diskutiert, doch war es für eine so kleine Bevölkerung nicht realistisch, zwei verschiedene Schulsysteme zu betreiben. Schon früh wurden die Kinder bei der Einschulung nach ihren Lesefähigkeiten eingeteilt, und Eltern mit mehr Mitteln oder Ehrgeiz bereiteten ihre Kinder auf den Lesetest vor, bevor sie in die Schule kamen. Infolge der geringeren Vorbereitung wurden die Schüler*innen aus der Unterschicht meist in Klassen mit geringeren Fähigkeiten eingeteilt, was zu einer geringeren Lernmotivati-on führte (vgl. Garðarsdóttir 2008). Dabei gab es keine großen Unterschiede zwischen den Geschlechtern, aber sobald die Schüler*innen ihre Schulpflicht beendet hatten, setzten mehr Jungen als Mädchen ihre Bildung fort, was natürlich von der finanziellen Situation der Familien abhing. Kinder mit Behinderungen durften nicht zur Schule gehen, sie gingen in Einrichtungen oder blieben zu Hause bei ihren Familien. Als Ausnahme wurde 1865 eine Schule für Gehörlose eingerichtet.

1946 wurde vom isländischen Parlament (Alþingi) ein neues Bildungsgesetz verabschiedet (vgl. Magnúss 1946). Es markierte einen Wendepunkt in der Bildung von Kindern und Jugendlichen. Das Gesetz sollte ein umfassendes Bildungssystem für alle Schulstufen schaffen und legte fest, dass die erste Stufe die Kinderschule für 7- bis 12-Jährige (barnaskóli), die nächste Stufe die Mittelschule für 13- bis 15-Jährige und schließlich das Gymnasium war. Die Schulpflicht wurde für alle Kinder und Jugendlichen von 7 bis 15 Jahren eingeführt. Diejenigen, die mit 13 Jahren das Kinderexamen ablegten, waren verpflichtet, die Mittelschule zu besuchen, und diejenigen, die mit 15 Jahren den so genannten landspróf (Nationales Examen) ablegten, durften das Gymnasium besuchen (Sekundarstufe II). Alle Kinder sollten entsprechend ihrer Entwicklung und ihren Fähigkeiten unterrichtet werden, und die Eltern waren für ihre Schulbildung verantwortlich (vgl. Halldórsson 1946). Es wurden Vorkehrungen für die Entwicklung der Berufsbildung in der Mittelstufe getroffen. Die Chancengleichheit im Bildungswesen wurde erhöht, indem Kindern aus armen Haushalten Finanzhilfen zum Schulbesuch gewährt wurden. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen waren jedoch immer noch von der formalen Bildung ausgeschlossen.

4 Eine Schule für alle? – Betonung des Mainstreaming

Ein neues Gesetz über die Schulpflicht wurde 1974 verabschiedet und bestätigte einige wichtige Entwicklungen, die sich in den Jahrzehnten zuvor im Schulsystem angebahnt hatten (vgl. Jónasson 1996). Dieses Gesetz änderte einige grundlegende Annahmen über die Schulbildung, indem es den gleichen Zugang zur Bildung in Bezug auf Wohnort (Stadt vs. Land), Geschlecht und Behinderung vorschrieb.

Im Anschluss an dieses Gesetz begann ein langsamer Wandel im Verständnis der Rolle und der Verantwortlichkeiten der Schulen, weg von der Betonung des Unterrichts in Fächern, die die Schüler*innen lernen mussten, hin zur Erfüllung ihrer Bedürfnisse und zur Organisation des Unterrichts entsprechend ihrer Entwicklung und ihrer Kenntnisse (vgl. Jónasson 1996). In diesem Gesetz wurde zum ersten Mal in der isländischen Schulgeschichte ausdrücklich festgestellt, dass die Schule für alle Kinder da ist und dass die meisten Kinder in der Regelschule unterrichtet werden sollten. Darin heißt es, dass „Kinder, die als so entwicklungsabweichend angesehen werden, dass sie vom üblichen Unterricht in einem oder mehreren Fächern nicht profitieren können, das Recht auf Sonderunterricht entsprechend ihren Bedarfen haben“ (Gesetz über die Gesamtschule Nr. 63/1974, Artikel 50). Das Gesetz teilte die besonderen Bedarfe in fünf Gruppen ein und legte fest, dass zwei dieser Gruppen: a) „Kinder, die nach dem Urteil der psychologischen Dienste und anderer Fachleute nicht in der Lage sind, einen üblichen, guten Grundschulunterricht zu erhalten; b) Kinder, die aufgrund ihres Gesundheitszustands oder anderer körperlicher Gegebenheiten nach Ansicht des Schularztes nicht in der Lage sind, einen normalen Grundschulunterricht zu erhalten“, in Einrichtungen unterrichtet werden sollten, zu deren Errichtung der Staat verpflichtet war (lög um grunnskóla nr. 63/1974, Artikel 51 und 52). Das Gesetz von 1974 wurde später durch die erste Verordnung über die sonderpädagogische Förderung im Jahr 1977 ergänzt, in der die Kategorisierung der Lernenden noch stärker betont und die finanzielle Unterstützung für Sonderschulen und Sonderklassen sichergestellt wurde (vgl. Jónasson 1996, 2008a).

In den 1960er Jahren begannen Schüler*innen, die zuvor von der Schule ausgeschlossen waren, in das Schulsystem hineinzukommen. Das Gesetz von 1974 bedeutet eine Wende in der Bildungspolitik und der Schulpraxis, indem es die Bildung für alle Kinder vorschreibt. Das Gesetz bewegt sich weg von der Einteilung der Lernenden nach ihren Fähigkeiten und hin zu gemischten Gruppen, wobei es gleichzeitig die Schulbildung für alle Kinder sicherstellt (Lög um grunnskóla nr. 63/1974).

Diese Gesetzgebung basierte auf den Ideen des Mainstreaming, da Schüler*innen mit besonderen Bedarfen in ihre Nachbarschaftsschulen gehen und dort ihre Bildung in der sonderpädagogischen Umgebung erhalten konnten, wenn es in einer Regelklasse nicht funktionierte (Lög um grunnskóla nr. 63/1974). 1960 wurde eine Schule für leicht behinderte Schüler*innen einge-

richtet und 1980 eine weitere für schwer behinderte Schüler*innen. Eine Schule für körperbehinderte Kinder wurde 1969 gegründet, aber 1974 in eine allgemeine Schule integriert. Eine weitere Schule für Schüler*innen mit Verhaltens- oder sozialen Problemen wurde 1974 eingerichtet, und 1980 wurde eine Schule für schwerbehinderte Kinder gegründet (vgl. Jónasson 2008a). Die meisten dieser Sonderschulen befanden sich im Südwesten des Landes (mit dem größten Bevölkerungsanteil), aber auch im Nordosten wurde eine Schule für Schüler*innen mit Behinderungen eingerichtet.

Die allgemeinen Schulen richteten spezielle Klassen für Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sowie emotionalen oder sozialen Problemen ein. In einigen Fällen wurden diese Sonderklassen für bestimmte Arten von diagnostizierten Behinderungen eingerichtet, z. B. Autismus, Verhaltensstörungen oder blinde Kinder. Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Schule wurden hauptsächlich in sonderpädagogischen Räumen, außerhalb des Klassenzimmers unterrichtet. Die Förderung konzentrierte sich auf Lesen, Schreiben oder Mathematik. Man kann sagen, dass dies der erste Schritt in Richtung Integration war, bei dem alle Lernenden im selben Schulgebäude unterrichtet wurden.

5 Der Weg zur Integration

Als Reaktion auf die Kritik an der Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarfe, die immer wieder unterschiedliche Spezialisierungen erforderte, erließ der Gesetzgeber 1990 eine neue Verordnung für die sonderpädagogische Förderung auf der Grundlage des Gesetzes von 1974 (vgl. Jónasson 1996). In dieser Verordnung wurde ausdrücklich das Recht *aller* Kinder auf Zugang zu den Nachbarschaftsschulen bekräftigt (Reglugerð um sérkennslu nr. 98/1990). Hier ging es darum, die Bedarfe der Lernenden *im schulischen Umfeld* einzuschätzen und das medizinische Modell der Kategorisierung von Kindern nach ihrer ‚Behinderung‘ zurückzuweisen. In der Verordnung von 1990 wurde die Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung auf eine fixierte Schätzung gestützt, wonach 20 % der Schulbevölkerung sonderpädagogische Unterstützung brauchten (vgl. Jónasson 1996, 2008a).

In der UNESCO-Vereinbarung von Salamanca aus dem Jahr 1994, von der Island ein Partner war, heißt es, dass sonderpädagogische Förderung Teil der gesamten Bildungspolitik sein muss und sich nicht isoliert entwickeln darf. Sie forderte eine umfassende Reform des Schulsystems und einen neuen Ansatz in der Bildungspolitik, bei dem Unterschiede als normal angesehen werden und die Bildungssysteme wirksam auf die Vielfalt reagieren können (vgl. UNESCO 1994). Der Erklärung von Salamanca zufolge basiert inklusive Bildung auf dem Konzept der sozialen Gerechtigkeit und steht im Einklang mit dem sozialen Verständnis von Behinderung. Das in der Salamanca-Erklärung dargelegte Konzept der Inklusi-

on ist schwer ins Isländische zu übersetzen, und im Laufe der Jahrzehnte wurden verschiedene Begriffe verwendet: Das Bildungsministerium prägte 1995 den Begriff ‚Schule ohne Segregation‘ (skóli án aðgreiningar), doch in den heutigen politischen Dokumenten wird der Begriff ‚Bildung für alle‘ (menntun fyrir alla) verwendet.

Mit dem Pflichtschulgesetz von 1995 (Nr. 66/1995) wurde die Aufsicht über und die Verantwortung für Schulen, einschließlich der Sonderschulen, vom Staat auf die Gemeinden übertragen. Diese Änderung führte zu einem relativ hohen Grad an Dezentralisierung der Bildungsverwaltung und verschaffte den Schulen ein hohes Maß an Autonomie. Die Gemeinden reagierten mit der Einrichtung eines ‚Ausgleichsfonds‘ auf die Bedenken hinsichtlich der Finanzierung des wachsenden Bedarfs an sonderpädagogischer Förderung, so dass die finanzielle Situation zwischen verschiedenen Schulen ausgeglichen wurde (vgl. Jónasson 2008a). Die Beiträge aus diesem Fonds basieren auf der Diagnose eines Facharztes in bestimmten qualifizierten Einrichtungen, was bedeutet, dass das medizinische Modell erneut die Grundlage für die Finanzierung sonderpädagogischer Förderung war (vgl. Jónasson 2008b; Marinósson & Magnúsdóttir 2016).

Im Sinne der Integration heißt es im Gesetz über die Schulpflicht von 1995, dass die Schulen alle in ihren Vierteln lebenden Lernenden aufnehmen und sie entsprechend ihren Bedarfen gleichberechtigt unterrichten sollen, ohne dass ausdrücklich vorgeschrieben wird, dass die Lernenden nicht nach ihren Bedarfen segregiert werden dürfen (Lög um grunnskóla, Nr. 66/1995). Im Gegenteil, der Begriff ‚Integration‘ legt nahe, dass sich Lernende mit besonderen Bedarfen an die Schule anpassen sollten und nicht umgekehrt; sie konnten im selben Gebäude wie andere Lernende unterrichtet werden und nutzten denselben Raum, aber der Zugang zu gleichen Bildungsmöglichkeiten war nicht gesichert (vgl. Jóhannesson 2006; Marinósson 2011).

6 Aktueller Stand: Inklusive Bildung

Das jüngste Gesetz für Pflichtschulen (2008) besagt, dass die schulische Praxis den Bedarfen und Fertigkeiten der Lernenden entsprechen und ihre Entwicklung, ihr Wohlbefinden und ihre Bildung unterstützen soll. Die Bildungsbedarfe der Lernenden sollen in den Nachbarschaftsschulen erfüllt werden, ohne Ausschluss oder Rücksicht auf ihre körperlichen oder geistigen Fähigkeiten (Lög um grunnskóla, nr. 2008). Zum ersten Mal wird die inklusive Bildung offen als Grundlage der Bildungspolitik genannt. Das Gesetz von 2008 bringt mehrere Innovationen mit sich:

- Es verwendet die Begriffe *Unterstützungssystem* und *Unterstützungsdienst* anstelle von Sonderpädagogik;

- es baut die Bildung auf den Kompetenzen der Lernenden auf und nicht auf den Fächern oder Lernbereichen; und
- es verpflichtet die Schulen, einen aktiven Plan zur Überprüfung der Lernenden ab der ersten Klasse zu erstellen, um sicherzustellen, dass sie entsprechend ihren Bedarfen unterrichtet und unterstützt werden (Lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Die Formulierung sieht die Ursache für Lernschwierigkeiten nach wie vor bei den Lernenden selbst und nicht in der Art und Weise, wie die Lernaktivitäten und das schulische Umfeld organisiert werden. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass die Lernenden die Möglichkeit haben sollten, Bildungsziele auf unterschiedliche Weise zu erreichen.

Auf das Gesetz von 2008 folgte eine Verordnung über Lernende mit besonderen Bedarfen aus dem Jahr 2010, das die sonderpädagogische Förderung grundlegend veränderte, indem sie den Schwerpunkt von besonderen Bedarfen und der Behebung von Mängeln der Lernenden auf die Betonung ihrer Stärken, Fähigkeiten und Umstände verlagerte. Die Verordnung befasst sich auch damit, wie die Schule mit Vielfalt, Chancengleichheit und Teilhabe am Lernen umgeht, und verleiht somit der Politik der Inklusion mehr Tiefe (Reglugerð um nemendur með sérþarfir nr. 585/2010).

Das isländische Bildungssystem wurde in den letzten zehn Jahren dreimal evaluiert, und zwar 2014, 2015 und 2016. Die OECD führte 2014 eine *Überprüfung der Maßnahmen zur Verbesserung der Effizienz des Ressourceneinsatzes in Schulen* durch (vgl. MESC 2014). Die wichtigsten Ergebnisse dieser Überprüfung zeigen, dass Schulverwaltungen und -mitarbeiter*innen das Gefühl haben, dass die Politik für inklusive Schulen nicht hinreichend finanziert ist (vgl. MESC 2014).

Ein Ausschuss, der sich aus Vertreter*innen der Kommunen, der isländischen Lehrer*innengewerkschaft und des Bildungsministeriums zusammensetzte, führte eine Evaluation der Umsetzung der Grundätze inklusiver Bildung in den Jahren 2013 bis 2015 durch (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2015). Im Rahmen dieser Evaluation wurden zwei Berichte erstellt: ein Überblick über die Grundsätze und akademische Forschung im Zusammenhang mit der inklusiven Bildung im Jahr 2014 (vgl. Ólafsdóttir et al. 2014) und ein Abschlussbericht über die Evaluation des Bildungssystems (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2015). Der Abschlussbericht kam zu dem Schluss, dass das Ministerium die Europäische Agentur für Sonderpädagogik und inklusive Bildung mit einem externen Audit des isländischen Systems für inklusive Bildung beauftragen würde, die 2016 durchgeführt wurde (vgl. European Agency 2017; vgl. Óskarsdóttir et al. in diesem Band).

Die Ergebnisse dieser drei Überprüfungen zeigen übereinstimmend, dass der theoretische Hintergrund der inklusiven Bildung als humanitärer Bildungsansatz im politischen Rahmen für das Bildungssystem stark ausgeprägt ist. Den-

noch haben sie alle Ideen, wie das System vorangebracht werden kann, und die wichtigsten Verbesserungsvorschläge lassen sich in drei Bereiche einteilen (vgl. MESCS 2014, 2015; European Agency 2017):

1. Klärung der Bedeutung der Bildungspolitik, was sie in der Praxis auf allen Ebenen bedeutet und wie sie umgesetzt werden kann. Dies erfordert eine landesweite Diskussion auf allen Schulebenen, um zu einem gemeinsamen Verständnis dessen zu kommen, was inklusive Bildung bedeutet und was sie in der Schulpraxis und -pädagogik erfordert. Außerdem müssen die Lehrer*innen, ihr Lehramtsstudium und ihr Zugang zu beruflicher Weiterbildung unterstützt werden, um sicherzustellen, dass sie auf die Arbeit in inklusiven Schulumfeldern vorbereitet sind.
2. Sicherstellung einer koordinierten, sektorübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den Gesundheits-, Sozial- und Bildungssystemen auf ministerieller, kommunaler und schulischer Ebene, um gemeinsame Arbeits- und Denkweisen im Interesse der Lernenden zu entwickeln. Dazu gehört auch die Einigung auf ein Mindestmaß an Unterstützung in den Schulen sowie die Gewährleistung des gleichen Zugangs zu speziellen Ressourcen zwischen ländlichen und städtischen Gebieten und verschiedenen Regionen des Landes.
3. Überarbeitung der Finanzierungsmechanismen zur Sicherung ihrer Gerechtigkeit und Effizienz auf allen Ebenen des Schulsystems. Obwohl die Finanzierung des Bildungssystems in Island deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegt, basiert die Finanzierung in vielen Gemeinden auf einem Klassifizierungssystem, das dazu führt, dass die Lernenden nach Bedarfskategorien eingestuft werden. Interessenvertreter*innen auf allen Systemebenen fordern einen Wechsel zu einer flexibleren Finanzierung, die es den Schulen ermöglichen würde, auf die Bedarfe aller Lernenden besser einzugehen.

Darüber hinaus wird in all diesen Bereichen eine verstärkte Forschung und ein stärkerer Qualitätssicherungsrahmen zur Beobachtung des Systems gefordert.

Zur Weiterverfolgung des Audits setzte das Bildungsministerium einen Lenkungsausschuss ein. Dieser Ausschuss arbeitete von 2017 bis 2019 und setzte sich aus Vertreter*innen der drei Ministerien (Bildung, Gesundheit und Soziales), des Gemeindeverbands, der Elternvereinigung Zuhause-Schule, der Lehrer*innengewerkschaft, des Schulleiter*innenverbands und der Bildungswissenschaften der Universitäten zusammen. Die Stärke der Gruppe bestand darin, dass die Teilnehmer*innen aus all diesen verschiedenen Interessengruppen kamen. Dies bedeutete, dass die Standpunkte von Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen ebenso gehört wurden wie die der Gemeinden und des Ministeriums. Dies war das erste Mal, dass die drei Ministerien gemeinsam ihre Rollen und Zuständigkeiten im Bildungssystem betrachteten, und es war eine direkte Reaktion auf die Feststellung des Audits, dass es an Zusammenarbeit zwischen den Sektoren mangelt.

Die Gruppe diskutierte die Ergebnisse des Audits und leitete folgende Schritte ein:

1. Initiierung einer landesweiten Diskussion über Inklusion

Die erste Aktion des Lenkungsausschusses war die Organisation von Treffen in ganz Island, um über inklusive Bildung zu diskutieren. Insgesamt fanden innerhalb von drei Monaten 41 Treffen in 18 Gemeinden in ganz Island statt, um die Ergebnisse des Audits weiterzuverfolgen. Ziel der Treffen war es, eine Diskussion darüber anzustoßen (vgl. im Einzelnen Óskarsdóttir et al. in diesem Band),

- was inklusive Bildung in der Praxis wirklich bedeutet,
- welche Art von Praktiken die Politik fordert,
- was die wesentlichen Hindernisse für die Umsetzung der Politik im Schulsystem sind, und
- wie diese Hindernisse beseitigt oder unschädlich gemacht werden können.

2. Ein Projekt zur Finanzierung inklusiver Bildung mit den Gemeinden

Dieses Projekt wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und dem Verband der isländischen Gemeinden durchgeführt – mit der Beteiligung von 13 lokalen Behörden. Das Projekt verfolgte ein dreifaches Ziel:

- die Analyse der derzeitigen Finanzierungspraktiken,
- die Überlegung und Präsentation von Leitkriterien und Vorschlägen für die weitere Arbeit,
- die Untersuchung, inwieweit ein Selbstbewertungsinstrument für die Finanzierungs politik der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung im isländischen Kontext nützlich ist.

Die wichtigsten Ergebnisse dieses Projekts zeigten, dass die Zuweisung von Mitteln an Schulen in den teilnehmenden Gemeinden vergleichbar ist. Die Teilnehmer*innen waren der Meinung, dass die Finanzierung der Pflichtschule auf veralteten Methoden beruht, z. B. auf der Betonung der Klassifizierung und Diagnose von Schüler*innen, die mit dem Ziel überprüft werden müssen, die Autonomie der Schulverwaltung bei der Mittelzuweisung zu erhöhen. Dies wird die Schulen als professionelle Institutionen unterstützen, die die meisten Probleme der alltäglichen Schulpraxis lösen können. Auf diese Weise kann die Finanzierung Veränderungen in der Schulkultur, den Lehrmethoden und der Organisation der Unterstützung innerhalb der Schulen stärken (vgl. Óskarsdóttir & Hreinsdóttir 2022).

3. Ministerienübergreifende Zusammenarbeit

Das Sozialministerium initiierte eine ressortübergreifende Zusammenarbeit bei der Ausarbeitung eines Gesetzes zur Förderung des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen. Hauptziel dieses Gesetzes ist es, dass Kinder und Eltern einen barrierefreien Zugang zu angemessenen Dienstleistungen und angemessener Unterstützung haben. Die Verantwortlichen müssen:

1. das Wohlergehen und den Wohlstand von Kindern und Eltern beobachten und ihren Bedarf an Dienstleistungen einschätzen,
2. frühzeitig und effizient auf die Bedarfe von Kindern und Eltern an Dienstleistungen reagieren und
3. sich zwischen den Systemen abstimmen, um eine kontinuierliche und integrierte Versorgung zu gewährleisten.

Dieses Gesetz wurde 2020 vom Parlament verabschiedet und wird auf allen Ebenen der Systeme umgesetzt, die mit Kinder- und Familienangelegenheiten zu tun haben (vgl. im Detail auch Sigþórsson et al. in diesem Band).

7 Schlussbemerkungen

Das isländische Bildungssystem hat seit dem ersten Bildungsgesetz von 1907 einen langen Weg zurückgelegt. Die Entwicklung hin zu inklusiver Bildung geht weiter, und es gibt ein starkes politisches und gesellschaftliches Engagement für ein inklusives Schulsystem. Die Schritte, die im Anschluss an die Prüfung des Systems durch die Europäische Agentur unternommen wurden, waren wichtig, um weitere Entwicklungen anzuregen, und mit der Strategie Bildung 2030 (Menntaog menningamálaráðuneytið 2021) wurde eine zukünftige Richtung eingeschlagen.

Eine der wichtigsten Maßnahmen der Bildungspolitik 2030 ist die Entwicklung integrierter schulischer Dienste im ganzen Land auf der Grundlage einer gestaffelten Unterstützung. Hinter der Bildungspolitik stehen umfangreiche Konsultationen und Analysen, um die Vision der Entwicklung und Struktur des isländischen Bildungssystems für die Zukunft im Lichte neuer Herausforderungen zu schärfen. Die Politik steht unter dem Motto *Exzellente lebenslange Bildung* und stützt sich auf fünf Säulen: Chancengleichheit für alle, Unterricht im Fokus, Kompetenz für die Zukunft, Wohlbefinden im Fokus und Qualität im Fokus (Menntaog menningamálaráðuneyti 2021).

Der Minister für Bildung und Kinderangelegenheiten hat in Absprache mit den Akteur*innen auf allen Ebenen des Schulsystems einen Entwurf für ein neues Gesetz über schulische Dienste ausgearbeitet, das sich auf diese Hauptpfeiler stützt. Ziel des Gesetzentwurfs ist es, die Gleichheit der Dienste für Kinder

und Jugendliche unabhängig von Alter, Herkunft und Wohnort zu gewährleisten, die steigende Nachfrage nach Beratung und Unterstützung für das Personal und die Verwaltung auf Schulebene zu befriedigen sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Integration zwischen Schule und Dienstleistungsebene im Interesse des Kindeswohls zu fördern (Mennta- og menningamálaráðuneyti 2021).

Die Ministerialebene wird also aktiv und es wird interessant sein, die Umsetzung der Bildungspolitik 2030 und den Umgang des Bildungssystems mit ihr zu verfolgen. Jede Schule und jede Lehrkraft müssen über ihre Praktiken nachdenken und ihren eigenen Kurs festlegen, wie sie der Verantwortung gerecht werden, alle Schüler*innen zu unterrichten, ihre Partizipation sicherzustellen und für ihre Zugehörigkeit in der Schule zu sorgen. Auch die Lehrer*innenbildung an den Universitäten muss darauf reagieren und darüber nachdenken, wie inklusive Pädagogik in Seminaren und Studiengängen vermittelt wird und wie angehende Lehrer*innen darauf vorbereitet werden, auf eine vielfältige Gruppe von Lernenden einzugehen und mit anderen zusammenzuarbeiten (vgl. auch Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir in diesem Band).

Für Lernende, die das Bildungssystem durchlaufen, ist es wichtig zu reflektieren, wie sie von einer Schulstufe zur nächsten wechseln. Was geschieht, wenn junge Menschen mit zusätzlichen Lernbedarfen die Gesamtschule abschließen, wie reagiert die Sekundarstufe II darauf und was geschieht dann auf Hochschulebene?

Die Aufrechterhaltung und Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems ist eine Reise, die ein Ziel hat, aber fortlaufend sein wird. Wie in diesem Beitrag dargestellt, befindet sich das isländische Bildungssystem auf dem richtigen Weg, aber es kann leicht vom Weg abkommen und einen einfacheren Weg einschlagen. Daher muss der Weg ständig überprüft und bewertet werden, was von allen Beteiligten Reflexion, Selbstbeobachtung, Aufgeschlossenheit, Optimismus, Flexibilität und innovatives Denken erfordert. Die Lehrer*innen, die an vorderster Front bei dieser Reise stehen, sollten nicht allein die Verantwortung für die Entwicklung einer inklusiven Bildung tragen, sondern die Struktur des Systems, die Verwaltung und die Politik sollten den Kurs halten.

Literatur

- European Agency (for Special Needs and Inclusive Education) (2017): Education for all in Iceland: External audit of the Icelandic system for inclusive education. Odense: European Agency
- Garðarsdóttir, Ólöf (2008): Félagskerfi skólans. [Social systems of schools] In: Guttormsson, Loftur (Ed.), *Alþýðufræðsla á Íslandi 1880–2007* [Public education in Iceland]. Vol. 1. Reykjavík: Háskólaútgáfan, 75–156
- Guttormsson, Loftur (Ed) (2008): *Alþýðufræðsla á Íslandi 1880–2007* [Public Education in Iceland]. Reykjavík: Háskólaútgáfan
- Halldórsson, Ármann (1946): Lög um skólakerfi og fræðsluskyldu. [Laws on school systems and education obligation] In: *Menntamál* 19(3), 73–77

- Jóhannesson, Ingólfur Á. (2006): 'Strong, independent, able to learn more ...': Inclusion and the construction of school students in Iceland as diagnosable subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 27, 103–119. URL: doi.org/10.1080/01596300500510328
- Jónasson, Helgi (1996): Um sérkennslu og sérfræðiþjónustu skóla. [About special needs education and the special services at schools] Ráðstefna Menntamálaráðuneytisins um ýmis málefni barna og unglinga með sérþarfir. Reykjavík: Ministry of Education, Science and Children
- Jónasson, Jón Torfi (2008a): Skóli fyrir alla? [School for all?] In Guttormsson, Loftur (Ed.): *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007*. Vol. 2. Reykjavík: Háskólaútgáfan, 272–291
- Jónasson, Jón Torfi (2008b): Innland stefnumið og alþjóðleg viðmið. [Domestic policy aims and international indicators]. In: Guttormsson, Loftur (Ed.): *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007*. Vol. 2. Reykjavík: Háskólaútgáfan, 254–269
- Lög um framhaldsskóla [Act on secondary schools] nr. 92/2008
- Lög um grunnskóla [Act on compulsory schools] nr. 63/1974
- Lög um grunnskóla [Act on compulsory schools] nr. 66/1995
- Lög um grunnskóla [Act on compulsory schools] nr. 91/2008
- Lög um samþættingu þjónustu [Act on the integration of services] 86/2021
- Magnúss, Gunnar M. (1946): Um menntamál á Íslandi 1944–1946: greinargerð um löggjöf, framkvæmdir og næstu verkefni. [On education matters in Iceland 1944–1946: report on legislation, discharge and next tasks]. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið
- Marínósson, Gretar (2011): Responding to diversity at school. An ethnographic study. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing
- Marínósson, Gretar & Magnúsdóttir, Kristín Þ. (2016): Greiningarheiti grunnskólanema: Til íhugunar. In Bjarnason, Dóra S.; Jónsson, Ólafur P. & Gunnþórsdóttir Hermína (Eds.): *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca*. Reykjavík: Háskólaútgáfan, 137–155
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið (2015): Mat á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar. Skýrsla starfshóps [Evaluation of the implementation of the strategy of inclusive education. Report of a workgroup]. Mennta- og menningarmálaráðuneytið. URL: www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir2015/Skyrsla_starfshoops_um_mat_a_menntastefnu_loka.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið (2021): Menntastefna 2030. Fyrsta aðgerðaráætlun 2021–2024. [Education policy 2030. The first action plan 2021–2024]. URL: www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt--myndir-og-skrar/MRN/Menntastefna_2030_fyrsta%20adgerdaratun.pdf
- MESC (Ministry of Education, Science and Culture) (2011): The Icelandic national curriculum guide for compulsory schools. General section. Reykjavík: Ministry
- MESC (Ministry of Education, Science and Culture) (2014): Review of policies to improve the effectiveness of resource use in schools: Country background report Iceland. Paris: OECD. URL: www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/count_backgr_rep_ice-land_2015_fin.pdf
- OECD (2012): Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, Paris: OECD. URL: dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en
- Ólafsdóttir, Steingerður; Jóelsdóttir, Sigrún S.; Sigurvinsdóttir, Lára R.; Bjarnason, Dóra; Sigurðardóttir, Anna Kristín & Harðardóttir, Kristín E. (2014): Skóli án aðgreiningar: Samantekt á lögum og fræðilegu efni. Reykjavík: Menntavísindastofnun Háskóla Íslands
- Óskarsdóttir, Edda & Hreinsdóttir, Anna M. (2022): Úthlutun og ráðstöfun fjármuna í grunnskóla fyrir alla. In: *Tímarit um uppeldi og menntun [Icelandic Journal of Education]* 31(2), 45–64. URL: doi.org/10.24270/tuom.2022.31.8
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir [Regulation on learners with special needs] nr. 585/2010
- Reglugerð um sérkennslu [Regulation on special needs education] nr. 98/1990
- Reglugerð um skólaráð [Regulation on School Councils] nr. 1157/2008.

- Statistics Iceland. (2022a): Börn og leikskólar í desember 2020 [Children and preschools in December 2020]. URL: px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__1_leikskolastig__0_IsNemendur/SKOO1000.px/table/tableViewLayout1/?rxid=fd114939-5ac6-4002-9625-a11a43f73e87
- Statistics Iceland (2022b): Minna brotthvarf í framhaldsskólum [Less dropout from upper-secondary education]. Online news. URL: www.hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/brautskraningarhlutfall-og-brottfall-af-framhaldsskolastigi-2020/
- UNESCO (1994): The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO

Inklusive Bildung in isländischen Vor- und Pflichtschulen am Beispiel der Stadt Reykjavík

Andreas Hinz

Dieser Beitrag enthält grundlegende Informationen und Hintergründe über die Gesetzgebung, Strukturen und Erfahrungen von Vor- und Pflichtschulen in Island (vgl. auch Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir in diesem Band), speziell aus der Perspektive des Stadtschulamts von Reykjavík.¹

1 Strukturen und Prinzipien des isländischen Systems allgemeinbildender Schulen

Islands System allgemeiner Bildung besteht aus drei Phasen:

- Die Vorschule, in Island Playschool genannt, ist für Kinder im Alter von einem bis sechs Jahren freiwillig, nahezu alle Kinder besuchen diese Schulen.
- Die Pflichtschule besteht für Kinder im Alter von sechs bis 16 Jahren aus der Elementary School (Klasse 1 bis 7) und der Lower Secondary School (Klasse 8 bis 10). Generell gibt es keine Klassenwiederholungen.
- Die Upper Secondary School ist für junge Leute von 16 bis 19 Jahren freiwillig, aber nahezu alle Schüler*innen besuchen sie. Sie führt zur Berufsbildung oder zu akademischer Bildung wie in Universitäten (vgl. Sverrisdóttir in diesem Band).

Für die Vor- und Pflichtschulen sind die Kommunen bzw. die Stadt Reykjavík zuständig, die Upper Secondary Schools werden vom Staat Island betrieben.

Entsprechend den Schulgesetzen (MESC 2008, 2014a, 2015) arbeiten die Schulen auf der Basis des nationalen Curriculums (MESC 2008, 2014) als gemeinsamem Rahmen. Dieses enthält sechs Grundsätze, die miteinander verbund-

¹ Der Beitrag basiert auf zwei auf Englisch gehaltenen Präsentationen von Fjola Þorvaldsdóttir und Háfdís Guðrún Hilmarsdóttir während eines Besuchs der Exkursionsgruppe im Schulamt im Oktober 2021. Ursprünglich war geplant, dass der von Andreas Hinz zusammengestellte und vor allem um Schulgesetzaussagen ergänzte Text von den beiden Expertinnen validiert wird, was jedoch leider nicht realisierbar war. Die englischen Zitate wurden vom Autor ins Deutsche übersetzt.

ene und wechselseitig abhängige Leitlinien für die allgemeine Bildung bilden (MESC 2011, 14–22, 2014b, 34):

- *Literacy* bedeutet „für Schüler*innen, aktive Teilnehmer*innen an der Transformation und Neuformulierung der Welt zu werden, indem sie mit einer persönlichen und kreativen Haltung ihre eigene Meinung und ihre eigenen Antworten auf das entwickeln, was sie mit Hilfe der vorhandenen Medien und Technologie lesen“ (MESC 2011, 17).
- Bildung für *Nachhaltigkeit* „zielt darauf, Menschen zur Bewältigung von Problemen zu befähigen, die aus Wechselwirkungen zwischen Umwelt, sozialen Faktoren und der Ökonomie für die Entwicklung der Gesellschaft entstehen“ (MESC 2011, 17).
- *Demokratie und Menschenrechte* bedeuten, dass „Demokratie in Schulen wichtig ist. Zum einen müssen Schulen zur Kenntnis nehmen, dass Kinder und Jugendliche zukünftig an der demokratischen Gesellschaft beteiligt sein werden und es daher für sie wichtig ist, über solche Gesellschaften etwas zu lernen. Zum anderen müssen Schulen sich in all ihren Arbeitsmethoden dessen bewusst sein, dass die Menschenrechte jeder einzelnen Person respektiert werden müssen. Es wird erwartet, dass Kinder und Jugendliche Demokratie lernen, indem sie in einer Demokratie über Demokratie lernen“ (MESC 2011, 19).
- *Gleichheit* bedeutet, „jedem Individuum die Möglichkeit zu bieten, ihre oder seine eigenen Ausdrucksformen zu entwickeln, die eigenen Talente zu stärken und ein verantwortungsvolles Leben in einer freien Gesellschaft im Geiste des Verständnisses, des Friedens, der Toleranz, der Großzügigkeit und der Gleichheit zu führen“ (MESC 2011, 19).
- *Gesundheit und Wohlbefinden* bedeutet, dass „Schulen eine positive Atmosphäre und ein gesundheitsförderliches Umfeld bereitstellen müssen, in denen Entwicklung und Gesundheit systematisch auf unterschiedliche Weise unterstützt werden. Die wesentlichen Gesundheitsfaktoren, die gefördert werden müssen, sind: ein positives Selbstbild, Bewegung, Ernährung, Erholung, mentales Wohlbefinden, positive Kommunikation, Sicherheit, Hygiene, sexuelle Gesundheit und das Verstehen eigener und anderer Gefühle“ (MESC 2011, 21).
- *Kreativität* – verbunden mit allen Teilen von Schulaktivitäten – heißt, dass „Bildung im Wesentlichen Selbstgestaltung, ein Weg eines gut informierten Individuums, ‚eine neue und bessere Person‘ zu werden. Der kreative Ansporn hat seinen Ursprung in der angeborenen Neugier und in der Lust an Entdeckungen und stimuliert individuelle Initiativen“ (MESC 2011, 21).

Das nationale Curriculum ist kein Standard, dem jede*r Schüler*in zu folgen hat. Im Gegenteil ist es in Island akzeptiert, ihm nicht zu folgen; daher tut das auch nicht jede*r Schüler*in. Es wäre sogar unfair, von allen Schüler*innen zu erwarten, dem selben nationalen Curriculum zu folgen. Seine Orientierung liegt viel-

mehr in der Freiheit der Lehrer*innen – und einige von ihnen würden sagen, dass es viel zu viel Freiheit gibt, mit der es schwierig ist umzugehen. Das bezieht sich z. B. darauf, welche Materialien sie nutzen, so dass die Schüler*innen die im Curriculum aufgeführten Fähigkeiten erwerben. Und es gibt nicht mehr so viele Prüfungen: Schüler*innen können ihrer Lehrkraft statt einer klassischer Prüfung ein Video schicken, mit Ton arbeiten, etwas malen etc. Ab 1995 gab es standardisierte Tests im vierten, fünften, siebenten und (zunächst im zehnten als Voraussetzung für den Übergang in die weiterführende Schule, aber ab 2008) im neunten Jahrgang. 2022 wurden sie von einer anderen Form der Evaluation abgelöst.

Auf bildungspolitischer Ebene hat es eine nahezu komplette Wendung in der Orientierung von der Segregation zur Inklusion gegeben. Früher gab es einige Aspekte der Segregation: Wie in anderen Ländern erfolgt nun eine Neubewertung der Geschichte von Internaten und Institutionen überall im Land. So gab es eine Tendenz, vor allem ‚schwierige Jungen‘ auf ländliche Schulen zu schicken, wo all die problematischen Dinge wie Missbrauch stattfanden. Und selbst innerhalb einer Schule gab es Tendenzen zur Segregation, wenn Kinder nach einem Lesetest in die ‚gute‘ Klasse geschickt wurden oder eben nicht, wo sie dann auch die entsprechenden Lehrer*innen hatten. Heute sind sich nahezu alle einig in Bezug auf eine inklusive Gesellschaft und inklusive Bildung, die auf den Menschenrechten basiert und verbunden ist mit der Salamanca-Erklärung, die eine inkludierende Bildung für alle empfahl (vgl. UNESCO 1994).

2 Inklusion und spezielle Unterstützung in Reykjavíks Vorschulen

2.1 Gesetz und Bestimmungen für Islands Vorschulen

Einerseits ist jede Vorschule aufgefordert, das Nationale Curriculum (vgl. MESC 2008, Art. 13) zu benutzen und die Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Gemeinde als Leitlinien umzusetzen, andererseits entwickelt jede Vorschule ihr eigenes Curriculum, das ihre Hauptziele widerspiegelt (vgl. MESC 2008, Art. 14).

Vorschulen stehen allen Kindern offen, unabhängig von körperlichen und geistigen Fähigkeiten, kultureller Herkunft oder religiöser Zugehörigkeit. Die Vorschule ist der erste Teil des Schulsystems und ist für die Kinder vorgesehen, die noch nicht das Alter für die Pflichtschule erreicht haben und für die daher das Gesetz für die Vorschulen gilt (MESC 2008). Alle Vorschulen sind inklusiv, nehmen also alle Kinder auf. Bildung und Pflege basieren auf der Gleichheit aller Menschen. Die Leitlinien setzen voraus, dass für jedes Kind entsprechend seinen eigenen Bedarfen und in enger Kooperation mit den Eltern gesorgt wird.

Die Bildungsgrundsätze, die im Nationalen Curriculum Guide (MESC 2011) deutlich werden, basieren, wie bereits oben beschrieben, auf sechs grundlegenden Säulen (MESC 2011, 15).

„Sie basieren auf der Idee, dass eine aktive Demokratie ohne Lesefertigkeiten in verschiedenen Symbol- und Kommunikationssystemen unerreichbar ist. Weiter basieren sie auf der Idee, dass eine aktive Demokratie nur gedeihen kann, wenn gleichzeitig jede Form von Gleichheit zwischen Individuen und Gruppen unterstützt wird. Die Menschenrechte können nur abgesichert werden, wenn die individuelle Gesundheit und das Wohlbefinden unterstützt werden, indem Diskriminierung und jede Form von Gewalt, einschließlich Mobbing, bekämpft werden.“

2.2 Bildungsgrundsätze von Reykjavík

Die Gemeinden haben die Aufgabe, die Säulen des nationalen Curriculums in ihren Schwerpunktsetzungen zu konkretisieren. Ein Beispiel dafür ist das Konzept „Lass unsere Träume wahr werden“ der Gemeinde von Reykjavík (RDEY 2019), das die Schwerpunkte in der Bildung bis zum Jahr 2030 aufzeigt (ebd., 5):

„Die Bildungspolitik Reykjavíks basiert auf den Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention, die feststellt, dass die Bildung von Kindern darauf abzielen sollte, ihre Charaktere, ihr Wissen und ihre körperlichen und geistigen Fähigkeiten zu entwickeln. Der Sinn besteht darin, die Kinder darauf vorzubereiten, ein verantwortungsvolles Leben in einer freien Gesellschaft im Geiste des Verständnisses, des Friedens, gegenseitigen Respekts, der Menschenrechte und der Freundschaft zu führen.“

Es zielt „auf fünf grundlegende Kompetenzen: Soziale Fertigkeiten, Selbstermächtigung, Literacy, Kreativität und Gesundheit“ (ebd.).

Spiel ist die Hauptart, in der Vorschule zu lernen. Der Tagesablauf ist eine Mischung zwischen freien und organisierten Aktivitäten. Seine Schwerpunkte liegen in der kreativen Arbeit der Kinder, dem Spiel draußen, der Kooperation mit den Eltern sowie in Inklusion und multikultureller Bildung.

2.3 Fakten über Vorschulen

Vorschulen haben Montag bis Freitag von 7:30 bis 16:30 Uhr geöffnet, sie sind sechs Tage im Jahr für gemeinsame Fortbildungsaktivitäten der Mitarbeiter*innen geschlossen. Die Vorbereitungszeit für die Vorschullehrer*innen beträgt sieben Stunden pro Woche. Für Vorschulleitungen beträgt sie zehn Wochenstunden, meist zwischen 14 und 16 Uhr nachmittags. Gespräche mit Eltern sind

zweimal im Jahr vorgesehen, auch häufiger, wenn nötig. Elternversammlungen finden meist ebenfalls zweimal im Jahr abends statt.

Im Oktober 2021 waren 6.516 Kinder in Reykjavíks Vorschulen, und zwar in 67 kommunalen und in 17 privaten Vorschulen. Die Gruppengrößen in den Vorschulen sind unterschiedlich, meist werden altersgleiche Gruppen in den Klassen gebildet, in denen sich 14 bis 20 Kinder (im Alter von einem bis drei Jahren) und 22 bis 24 Kinder (im Alter von drei bis sechs Jahren) befinden.

2.4 Unterstützungssysteme für Vorschulen

Kinder im Vorschulalter, die spezielle Assistenz oder Unterstützung brauchen, bekommen sie in der Vorschule. Es gibt keine Sonderschulen für Kinder diesen Alters in Reykjavík. Die Kinder starten in der Vorschule in sehr jungem Alter und ihre speziellen Bedarfe können sich jederzeit während ihrer Zugehörigkeit zur Vorschule herausstellen. Dennoch werden die meisten Kinder mit Unterstützungsbedarfen bald nach ihrem Start in der Vorschule oder im Alter von zwei Jahren ‚entdeckt‘.

Die Kinder bekommen die Unterstützung, die sie brauchen, um aktiv in der Vorschule und ihrer Gemeinschaft teilzuhaben. Die Schule nutzt dafür Methoden und Verfahrensweisen, die die Qualität des Lernens für jedes Kind erhöhen. Mitarbeiter*innen und Eltern bekommen bedarfsgerechte Unterstützung und Beratung.

Es gibt drei Vorschulen, die neben der Offenheit für alle Kinder einen speziellen Schwerpunkt entwickelt haben:

- *Múlaborg* hat sich darauf spezialisiert, den Bedarfen von Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen zu entsprechen, insbesondere mit körperlichen und mehrfachen Beeinträchtigungen. Die Schule arbeitet systematisch daran, Sprache und Ausdruck anzuregen, auch mit Symbolsystemen wie PECS (Picture Exchange Communication System), ein System, was vor allem bei Autismus genutzt wird (vgl. Guðjónsdóttir & Hinz in diesem Band).
- *Sólborg* hat sich darauf spezialisiert, den Bedarfen von Kindern mit Hörschädigungen, Gehörlosigkeit und Cochlear Implant zu entsprechen. Leitende Idee ist dabei, für die Kinder eine zweisprachige Umgebung zu gestalten, in der das Lernen auf Isländisch und in Isländischer Gebärdensprache erfolgt, ergänzt durch Hörtrainings (im Oktober 2021 waren dies zehn von 79 Kindern).
- *Suðurborg* hat sich auf die Arbeit mit Kindern im Autismus-Spektrum spezialisiert.

Alle diese Vorschulen haben Möglichkeiten entwickelt, behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam Bildung erfahren zu lassen, so dass den Bedarfen jedes Kindes entsprochen wird. Jedoch sind beiweitem nicht alle Kinder mit

speziellen Bedarfen in diesen drei Schulen – die meisten sind in ihren wohnortnahen Vorschulen, ihre Lehrer*innen bekommen soweit nötig Beratung von diesen drei Vorschulen. In inklusiven Vorschulen fokussieren sich die Lehrer*innen darauf, was das Kind tun kann statt darauf, was es nicht kann. Der Fokus richtet sich auf die gemeinsame Verantwortlichkeit für die Entwicklung des Kindes innerhalb der Kindergruppe und nicht außerhalb mit persönlicher Assistenz, die dann zu sozialer Isolation beitragen könnte.

2.5 Finanzierung von Unterstützungssystemen und Finanzierungsformen

Jede Vorschule hat eine spezifische Finanzierung für Kinder, die Assistenz brauchen. Abhängig von der Größe der Vorschule variiert sie zwischen einer halben und ganzen Mitarbeiter*innenstelle. Die größten Vorschulen haben zwischen einer und zwei vollen Stellen, wobei das Ziel ist, Sonderpädagog*innen mit Abschluss für diese Positionen einzustellen.

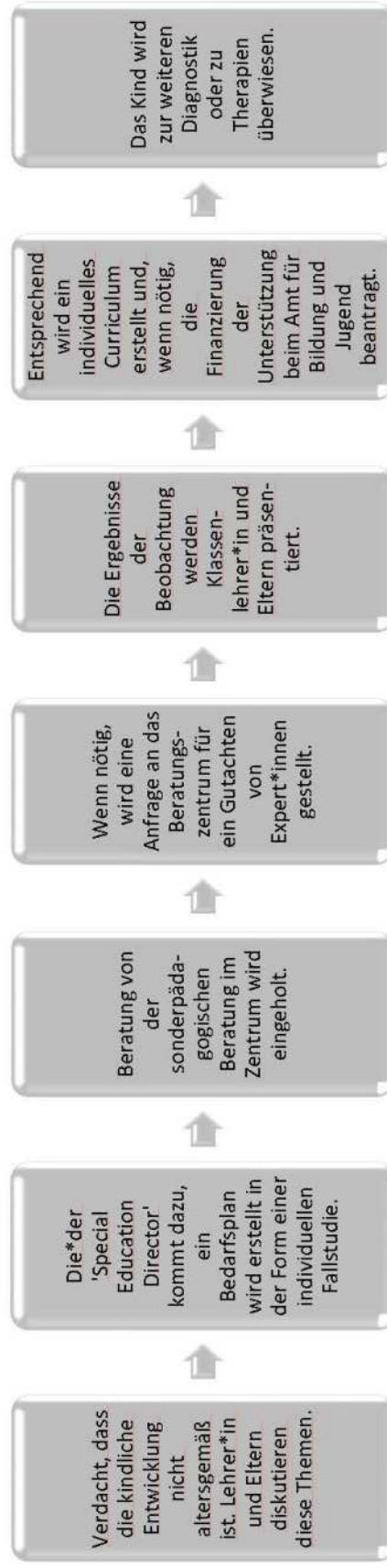
Jede Vorschule hat eine*n ‚Special Education Director‘, vergleichbar mit den britischen SENCOs (Special Education Coordinators), und ist für die Koordination der innerschulischen Inklusionsunterstützung zuständig. Gemeinsam mit der Schulleitung ist sie*er für die Planung und die Evaluation der Unterstützung in der Vorschule zuständig, ebenso für den Informationsfluss zwischen sonderpädagogischen Berater*innen und den Mitarbeiter*innen der Schule. Zudem betreiben sie professionelle sonderpädagogische Supervision.

Die*der ‚Special Education Director‘ bildet ein Team um jedes Kind mit spezifischen Bedarfen, zu dem die Eltern, die Lehrer*innen und Berater*innen eines Beratungszentrums gehören (seit 2022 gibt es vier Beratungszentren, eins in jedem Bezirk von Reykjavík, davor waren es fünf). Das Team trifft sich regelmäßig oder nach Bedarf, entwickelt ein individuelles Curriculum für das Kind und evaluiert es regelmäßig. Es diskutiert auch über andere Dienste, die das Kind brauchen könnte; oft begleitet die*der Lehrer*in das Kind z. B. zur Sprachtherapie, Physiotherapie etc.

Vorschulen entsprechen sowohl der Idee von inklusiver Bildung als auch der Idee von Frühförderung: Das Kind ist zu allererst und vor allem Vorschüler*in, die Unterstützung soll es innerhalb seiner Kindergruppe erfahren, so dass es an möglichst allen Aktivitäten der Vorschule teilnehmen kann. Das Ziel besteht darin, den Bedarfen des Kindes innerhalb seiner Kindergruppe so zu entsprechen, dass es nicht in Isolation gerät, sich in Gruppenaktivitäten einfinden kann und dass das Spiel auch bei ihm als wesentlicher Lernweg akzeptiert wird. Der Prozess der Diagnostik spezieller Bedarfe gestaltet sich, wie in Abb. 1 dargestellt.

Wenn Mitarbeiter*innen den Verdacht haben, dass die Entwicklung eines Kindes nicht altersgemäß ist, diskutieren die*der Klassenlehrer*in und die Eltern diese Themen. Wenn sie sich darüber einig sind, tritt die*der ‚Special

Abb. 1: Ablauf der Bedarfsermittlung für zusätzliche Unterstützung in Vorschulen (Quelle: Þorvaldsdóttir 2021, Folie 20)



Education Director‘ hinzu, die*der bei der Vorbereitung eines Bedarfsplans mit einem individuellen Curriculum für das Kind hilft. Sonderpädagogische Beratung von einem entsprechenden Beratungszentrum wird hinzugezogen – ein Zentrum in jedem Stadtdistrikt. Wenn notwendig, wird eine Anfrage für eine Begutachtung durch eine*n Expert*in beantragt, z. B. einer*m Sprachtherapeut*in, einer*m ‚behavioral counselor‘ oder einer*m Psycholog*in. Wenn die Ergebnisse vorliegen, findet ein Treffen mit der Vorschule und den Eltern statt. Das individuelle Curriculum des Kindes wird überarbeitet und berücksichtigt nun die Untersuchungsergebnisse. Wenn nötig, wird die Finanzierung beim Amt für Bildung und Jugend beantragt sowie zu gegebener Zeit wieder überprüft. Das Kind kann dann für weitere Untersuchungen bei externen Institutionen wie Diagnose- und Beratungszentren, Hör- und Sprachzentren, Bewegungszentren, selbstständigen Sprachtherapiepraxen überwiesen werden. Die Eltern, die*der ‚Special Education Director‘ und die Abteilungsleitung der Vorschule verfolgen diesen Arbeitsprozess kontinuierlich.

Die zusätzliche Finanzierung wird in der Regel für zusätzliche Mitarbeiter*innen verwendet und den Vorschulen nach folgenden Regeln bewilligt:

- Gruppe 1 betrifft Kinder, die deutliche Assistenz in ihrem Alltag benötigen, z. B. bei Autismus, körperlicher Beeinträchtigung, schwerer geistiger Behinderung, Blindheit, Hörverlust oder schwerer Langzeiterkrankung. Die Vorschule erhält eine Finanzierung für eine*n Mitarbeiter*in für vier bis neun Stunden Unterstützung am Tag.
- Gruppe 2 betrifft Kinder, die regelmäßige Assistenz im Alltag brauchen, z. B. bei Lernschwierigkeiten, körperlicher Beeinträchtigung, Sehproblemen, Autismus-Spektrum-Störungen und Langzeiterkrankungen. Auch Kinder, die wegen schwerer ADS und ADHS Assistenz brauchen und diejenigen, die in schwierigen psychosozialen Umfeldern leben, gehören zu dieser Gruppe. Für diese Gruppe bekommt die Vorschule einen bestimmten Geldbetrag, so dass sie den Bedarfen dieser Kinder entsprechen kann, meist um die 2000 Euro im Monat.

Sonderpädagogik muss auf die definierten Bedarfe jedes Kindes hin adaptiert werden. Das erfolgt über die Ausarbeitung eines individuellen Curriculums. dessen Ziele sollten spezifisch, professionell und fähigkeitsorientiert sein, wobei die Stärken und Interessen des Kindes bewusst sein sollten. Die*der ‚Special Education Director‘, die Eltern und die Abteilungsleitung – oft für ein spezifisches Alter der Kinder – sollten an der Vorbereitung und Ausarbeitung des individuellen Curriculums beteiligt sein. Es sollte folgende Elemente enthalten:

- Langzeit- und Kurzzeit-Ziele,
- Auswahl der Behandlungsmethoden,
- Ort der Therapie und

- Zeitpunkt und Methoden der Evaluation.

Es gibt ein großes Problem im Vorschulbereich: Es sollten etwa 60 % qualifizierte Lehrer*innen vorhanden sein, es sind aber nur (Stand 2021) 28 % – ein Master-Abschluss der Universität ist in jeder Schule – unabhängig von der Stufe – Voraussetzung für die Einstellung. Dieses Problem ist in Reykjavík am größten, da in der Stadt der größte Bedarf an Lehrer*innen besteht – ein Problem in allen nordischen Ländern. Es ist auch verbunden mit der gut bezahlten Arbeit in anderen Bereichen, etwa im Tourismus, denn viele junge Lehrer*innen wechseln in andere Arbeitsbereiche. Dieses Problem existiert speziell im Vorschulbereich, nicht dagegen im Pflichtschulbereich, wo fast jede*r ausgebildete*r Lehrer*in ist. Es gibt in Island einen einheitlichen Lehramts-Abschluss – und Schulen mit ‚älteren Kindern‘ scheinen attraktiver zu sein als Vorschulen.

Wenn ein Kind in die Grundschule (elementary school) übergeht, gibt die Vorschule dem Kind eine Rückmeldung über seine Stärken und die sinnvollsten Strategien, um seinen Bedarfen zu entsprechen. Dafür wird ein Treffen für das einzelne Kind mit seinen Eltern, den unterstützenden Mitarbeiter*innen, der*dem ‚Special Education Director‘ und weiteren involvierten Mitarbeiter*innen abgehalten. Dieses Treffen findet im Frühling statt, so dass die Grundschule genügend Zeit hat, herauszufinden, wie sie mit dem Kind arbeiten kann.

3 Inklusion und Unterstützungssysteme in Reykjavíks Pflichtschulen

Die Pflichtschule basiert ebenfalls auf dem Schulgesetz des Staates Island (MESC 2014a) und auf dem Nationalen Curriculum (MESC 2014b). Gleichwohl sind die Gemeinden für die Pflichtschulen zuständig, die für alle kostenlos sind. Entsprechend dem Pflichtschulgesetz „rücken die Schüler*innen automatisch von Klasse 1 zu Klasse 10 auf, unabhängig von ihrem Lernfortschritt oder Status in anderer Hinsicht“ (MESC 2014b, 29). Das Gesetz sagt über Schüler*innen mit spezifischen Bedarfen: „Schüler*innen sollen das Recht haben, dass ihren Bildungsbedarfen in regulären, inklusiven Pflichtschulen entsprochen wird, unabhängig von ihren körperlichen oder geistigen Fähigkeiten“ (MESC 2014a, Art. 17.1). Wenn Eltern, Schulleitung, Lehrkräfte oder andere Spezialist*innen der Meinung sind, dass das Kind keinen angemessenen Unterricht erhält, „können die Eltern beantragen, dass ihr Kind in eine Sonderklasse in einer Pflichtschule oder eine Sonderschule übergeht“ (MESC 2014a, Art. 17.4).

Islands Pflichtschulsystem und sein nationales Curriculum basieren auf einer inklusiven Schulphilosophie. Daher ist das Hauptziel, in jeder Schule Instrumente vorzuhalten, die es ermöglichen, in der täglichen Praxis inklusiv zu denken und

zu handeln. Das Pflichtschulgesetz sagt daher, dass entsprechend dem Nationalen Curriculum für Pflichtschulen (MESC 2014b) „Lern- und Lehrinhalte und die Art des Handelns in Pflichtschulen so erfolgen sollen, dass Diskriminierung auf der Basis nationaler Herkunft, von Geschlechterrollen, sexueller Orientierung, des Wohnsitzes, sozialer Herkunft, Religion, Gesundheit, Beeinträchtigung oder der generellen Situation entgegengewirkt wird“ (MESC 2014a, Art. 24.3). Zusätzlich (MESC 2014a, Art. 26.1)

„haben von Beginn der Pflichtschule an Schüler*innen eine Vielzahl an Wahlmöglichkeiten für ihre Bildung, einschließlich der zwischen Themen, Lernmethoden und Inhalten, soweit sie in Übereinstimmung mit dem Nationalen Curriculum Guide für Pflichtschulen und der Organisation der Schule übereinstimmen. Es geht darum, dass Schüler*innen verantwortlich für ihr eigenes Lernen werden und dass Flexibilität in der Schulbildung etabliert wird.“

Die Pflichtschulzeit ist frei von jeder Zahlungsverpflichtung, „weder Schüler*innen noch ihre Eltern dürfen zur Bezahlung von Unterricht, Diensten, Lern- oder anderen Materialien herangezogen werden, die Schüler*innen für ihre Lernprozesse benötigen“ (MESC 2014a, Art. 31.1).

Das Pflichtschulgesetz legt fest, dass es zur Qualitätssicherung eine interne, eine externe Evaluation durch die Gemeinde und eine externe Evaluation durch das Ministerium geben muss (MESC 2014a, Art. 36, 37, 38).

3.1 Bildungsgrundsätze für Reykjavíker Pflichtschulen

Reykjavíks Bildungspolitik ist ein wichtiges Instrument zur Realisierung inklusiver Bildung (Hilmarsdóttir 2021, Folie 3):

„Schulen in Reykjavík sind inklusive Schulen, in denen alle Schüler*innen aktiv und anerkannte Teilnehmer*innen in der Schulgemeinschaft auf gleicher Basis sind. Schüler*innen sehen sich selbst in ihrem Curriculum widergespiegelt und Vielfalt wird gepflegt. Alle Schüler*innen werden respektiert und erreichen ihre bestmöglichen Bildungsleistungen. Inklusion ist ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess, die Arbeit der Schulen ist ganzheitlich angelegt und Unterstützung wird entsprechend den Bedarfen angeboten.“

Diese Bildungsgrundsätze für Reykjavík wurden als partizipativer und inklusiver Prozess über drei Jahre hin entwickelt.

Um dies zu erreichen, wurden fünf Leitlinien des nationalen Curriculums für Pflichtschulen (MESC 2014b) für die Bildungspolitik ausgewählt. Natürlich sind sie Teil der Fähigkeiten für das 21. Jahrhundert: Soziale Fähigkeiten, Empowerment, Literacy, Kreativität und Gesundheit (MESC 2014b).

3.2 Fakten über die Pflichtschule

Das Reykjavíker Schulamt informiert Menschen, die nach Island (re-)migrieren („New Icelanders“), speziell Eltern, über die Grundschule in einem Film (<https://vimeo.com/showcase/7803194/video/423988602>).

- Jede Schule hat einen Schulvorstand, einen Schüler*innenrat und einen Elternrat. Das Ziel besteht darin, Aktivitäten der Schule zu unterstützen und die Interessen der Kinder abzusichern.
- Grundschulen stehen allen Kindern zur Verfügung und diskriminieren weder nach Fähigkeiten noch nach Sexualität, Kultur oder Religion. Es ist unabdingbar, dass alle Schüler*innen sich in der Schule sicher fühlen und die Chance sich zu entwickeln haben.
- Die Grundschule strebt Gleichheit und Demokratie an und offeriert Kindern einen sicheren Raum, in dem sie wachsen und sich entwickeln können. Der Fortschritt der Kinder wird auf verschiedenen Wegen beobachtet; in der Grundschule werden die Kompetenzen mit Hilfe der Buchstaben A bis D beschrieben, um herauszufinden, in welchen Gebieten noch bessere Kompetenzen erworben werden könnten.
- Der Schultag beginnt zwischen 8 und 9 Uhr.
- Freizeitzentren, gedacht für Kinder in den Klassen 1 bis 4, öffnen gegen 14 Uhr. Dort haben die Kinder die Chance, sich durch indirekte Bildung, Spiel und komplexe Aufgaben zu entwickeln. Zudem werden sie Freundschaften bilden und auf Isländisch kommunizieren. Für Kinder, die gerade erst in Island angekommen sind, sind die Freizeitzentren in den ersten drei Monaten kostenlos, danach zahlen sie die üblichen Preise. In Island wird es als extrem wichtig angesehen, dass Kinder die Chance haben, an Freizeitaktivitäten teilzunehmen. 95 % aller Kinder in Reykjavík sind bei Freizeitzentren registriert. Kinder der Klassenstufen 5 bis 10 können an Aktivitäten der Freizeitzentren teilnehmen, die nachmittags und abends geöffnet haben; dafür müssen sie nichts zahlen.
- Es ist von höchster Wichtigkeit, dass kürzlich aus anderen Ländern angekommene Kinder und Eltern sich willkommen fühlen (vgl. hierzu auch Jóhannsdóttir & Hinz in diesem Band). Daher gibt es einen spezifischen Aktionsplan, mit dessen Hilfe Schüler*innen willkommen geheißen werden, deren Erstsprache nicht Isländisch ist. Eltern, die nicht Isländisch sprechen, haben das Recht auf die Anwesenheit einer*s Übersetzer*in, die*der ihre Sprache spricht. Das Grundschulsystem ist bestrebt, mit den Eltern bei allen Themen zu kooperieren, die das Wohlbefinden ihrer Kinder und das ihrer Klassen und Schulen betreffen.
- Etwa zweimal im Jahr treffen sich die Klassenlehrer*innen mit den Eltern, um die Bildung und das Wohlbefinden der Kinder zu besprechen. Auch außerhalb

dieser Treffen werden die Eltern ermutigt, zu den Lehrer*innen zu kommen, wenn es ihnen notwendig erscheint.

- Wenn Eltern sich Sorgen über das Wohlbefinden ihres Kindes machen, ist es besonders wichtig, mit den Beteiligten in der Schule eine gute Kommunikation zu etablieren.
- Um die zweisprachigen Fähigkeiten anzuregen, wird Isländisch als Fremdsprache als Ergänzung zu den Bemühungen der Eltern, die Erstsprache aufrechtzuerhalten, auf vielfältige Weise unterstützt. Schüler*innen und Eltern erhalten Hilfe von Krankenschwestern und Berater*innen der Schule.

3.3 Unterstützungssystem und Finanzierung von Inklusion in Reykjavíks Pflichtschulen

Es gibt einen Unterschied zwischen genereller Unterstützung in Schulen und spezieller Unterstützung für einzelne Schüler*innen in Gruppen. Alle Schüler*innen mögen an irgendeinem Punkt ihrer Schulzeit Unterstützung benötigen, aber einige brauchen sie konstant. Unterstützung wird in der Klasse vorgehalten und von den Lehrer*innen oft in Kooperation mit Sonderpädagog*innen an der Schule organisiert. Das kann Adaptionen der Lernumgebung, andere Lernmaterialien oder Lernmethoden bedeuten. Sonderpädagog*innen sind Schlüsselfiguren in Schulen, sie arbeiten oft in Klassen mit Kleingruppen. Andere Professionelle in der Schule haben ebenfalls eine Rolle bei der speziellen Unterstützung von Schüler*innen im Schulumfeld, sei es sozial oder lernbezogen.

Jede Schule entwickelt für jedes Jahr ein ganzheitliches Programm für ihr Unterstützungssystem, in dem die individuellen Rollen und Verantwortlichkeiten für jede*n Kolleg*in beschrieben wird. Dies machen sie für die Eltern und die Schulgemeinschaft öffentlich.

In sieben von 38 städtischen Schulen in Reykjavík gibt es kleine Abteilungen für Schüler*innen im Autismus-Spektrum (etwa 500 oder 3,4% aller Schüler*innen). Diese Abteilungen beschäftigen eine Vielzahl von Mitarbeiter*innen, etwa Ergotherapeut*innen und Sonderpädagog*innen. Alle Schüler*innen besuchen die reguläre Klasse. An deren Unterricht nehmen sie so weit teil, wie sie es mit Unterstützung von Mitarbeiter*innen können; die restliche Zeit verbringen sie in einer separaten Klasse. Es gibt bei Eltern eine große Nachfrage nach diesen Abteilungen, es ist aber nicht geplant, sie auszuweiten.

2022 beginnt das Schulamt mit einem neuen Finanzierungssystem für die Pflichtschulen. Das neue Modell folgt den Vorschlägen der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung nach ihrem externen Audit (vgl. European Agency 2017 sowie Óskarsdóttir et al. in diesem Band). Die allgemeine und die zusätzliche Vergabe von Geldern an die Schulen sind

gesteigert worden, im Gegenzug wurde die Vergabe von Geldern für einzelne Schüler*innen mit Bedarf an zusätzlicher Unterstützung reduziert. Auf diese Weise werden die Schulen besser ausgestattet, den Bedarfen aller Schüler*innen jederzeit zu entsprechen. Seit 2016 wurde ein Zentrum für Sprache und Lernen gegründet, so dass den Bedarfen der ansteigenden Zahl von Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Isländisch besser entsprochen werden kann – aktuell um die 30% aller Schüler*innen; viele von ihnen mit Polnisch als Erstsprache und eine ansteigenden Zahl von Geflüchteten.

3.4 Sonderschulen in Reykjavík

In ganz Island bestehen nur noch zwei Sonderschulen, beide befinden sich in Reykjavík. Bildungspolitisch wird eine zunehmende Kooperation und wechselseitige Beziehung zwischen diesen Sonderschulen, den bestehenden Sonderklassen und anderen Schulen favorisiert, sowohl im Hinblick auf Schüler*innen als auch auf das Personal. In der Inklusionspolitik werden Sonderschulen und die sie betreffenden Leitlinien immer wieder diskutiert. Eltern stellen Anträge für Schulen, auch für diese Sonderschulen nach der Beratung mit der wohnortnahen Schule ihres Kindes – und manchmal gibt es Wartelisten.

- *Brúarskóli* ist eine kleine Sonderschule für Kinder mit schwerwiegenden geistigen, verhaltensbezogenen oder sozialen Schwierigkeiten – bis hin zu Krisensituationen mit Suizidgefahr. Sie hat 32 Schüler*innen (0,2% aller Schüler*innen) im Alter zwischen zehn und 16 Jahren. Sie bleiben normalerweise sechs bis 18 Monate – in seltenen Fällen bis zu fünf Jahren – und kehren dann zu ihrer wohnortnahen Schule zurück. Diese Sonderschule arbeitet in Klassen an fünf Standorten, u. a. an Psychiatrischen Kliniken und Kinderheimen.
- *Klettaskóli* ist eine Sonderschule für Schüler*innen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen. Dort sind 124 Schüler*innen (0,8% aller Schüler*innen) im Alter von sechs bis 16 Jahren. Sie besteht aus einem Hauptstandort mit einer ‚Partizipationsklasse‘ mit neun Schüler*innen in der allgemeinen Schule *Árbæjarskóli*. Eine der Rollen dieser Schule ist, Mitarbeiter*innen und weitere pädagogische Unterstützung für andere Pflichtschulen bereitzuhalten für Schüler*innen mit ähnlichen Bedarfen wie die in der *Klettaskóli*.

Beide Schulen nehmen auch Schüler*innen mit Förderbedarfen aus den Nachbargemeinden auf. Vor dem Hintergrund der Segregationsgeschichte wird innerhalb des Schulamts über diese zwei noch bestehenden Sonderschulen diskutiert: Es ist immer wieder ein Thema, ob sie erhalten oder geschlossen werden sollen. Eltern fordern deutlich, sie offen zu halten, weil sie die Wahl haben wollen, ihre Kinder auch dort anzumelden.

3.5 Weitere Dienste in Reykjavík

In Reykjavík gab es bisher fünf – ab 2022 vier – Zentren der sozialen Dienste, in denen spezielle schulische und die sozialen Dienste lokalisiert sind. Die sozialen Dienste bieten psychologische, lernbezogene, verhaltensbezogene und sprachtherapeutische Beratung für Pflichtschulen an sowie soziale Beratung für Personen und Familien.

In jeder Schule muss die Schulleitung ein ‚Pupils’ Welfare Council‘ einrichten, das sich um die Koordination von in Frage kommenden Diensten für einzelne Schüler*innen kümmert (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir in diesem Band); etwa um fachliche Dienste, Bildungs- und Karriereberatung sowie ‚Primary Health Care‘, eine gesundheitliche Frühbetreuung innerhalb der Schule. Auch eine Stärkung der Beratung mit den städtischen sozialen Diensten sowie mit den Ämtern der Kinder- und Jugendhilfe bezüglich einzelner Schüler*innen ist dort angesiedelt.

Die Gemeinden sollen überdies Kooperationsbeziehungen initiieren zwischen ihre sozialen Diensten, der gesundheitlichen Frühbetreuung und dem speziellen Dienst der Schulen in Bezug auf Schüler*innen mit spezifischen Bedarfen oder Langzeiterkrankungen. Zudem sollen sie ihre Spezialdienste mit der Kinder- und Jugendhilfe und anderen vernetzen, die spezielle Diagnostik und Behandlung für einzelne Schüler*innen im Auftrag des Staates vornehmen (vgl. Sigþórsson et al. in diesem Band).

3.6 Vorbereitung des Übergangs zur Arbeitswelt

Während der ‚lower secondary school‘ können alle Schüler*innen – und oft gerade die, die eine schwierige Zeit in der Schule haben – einen Antrag stellen, eine Arbeit zu bekommen und statt in der Schule zu bleiben, etwa zwei Tage oder zwei Nachmittage in der Woche für eine Arbeit bezahlt zu werden. Das kann in der Cafeteria der Schule sein, in einer Fabrik oder anderswo. Oft wird es für die Kinder genutzt, die gar nicht zur Schule kommen oder einiges an Problemen haben. Einige Schüler*innen machen auch Praktika in Vorschulen; so sind z. B. in einer Vorschule nachmittags drei Kinder, die u. a. beim Lesen helfen. 14- bis 16-Jährige können sich auch für eine ‚Arbeitsschule‘ während der Sommerpause bewerben, wo sie sich dann um Straßen kümmern, den Rasen mähen und Ähnliches, aber auch in der Schule arbeiten.

4 Zusammenfassung

Wie viele andere Länder hat auch Island eine längere Geschichte der Segregation in der Bildung (vgl. Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir in diesem Band). In den 1970er und verstärkt in den 1990er Jahren fand jedoch ein grundlegender Wandel zu einem inklusiven Bildungssystem statt, der zumindest die Bildungsbereiche in der Zuständigkeit der Gemeinden deutlich verändert hat. Während es in der Vorschule lediglich drei Einrichtungen gibt, die neben ihrem Einzugsbereich für alle Kinder eine Art übergreifende Schwerpunktschule für Kinder mit Beeinträchtigungen sind und andere Vorschulen unterstützen, drehen sich die Diskussionen im Pflichtschulbereich aktuell um die letzten beiden, teils zeitlich begrenzten Sonderschulen, die zunehmend zu unterstützenden Standorten für andere Pflichtschulen umgewandelt werden und deren Erhalt trotz kontinuierlicher Reflexion des Schulamts über ihre Schließung von Eltern als ‚Schonräume‘ gefordert wird. Deutlich wird auch, dass in allen Schulen eine ganze Reihe von Spezialist*innen in Kooperation miteinander und in gemeinsamer Verantwortung dafür zuständig sind, dass möglichst allen Bedarfen der Kinder entsprochen wird – und neben der Vernetzung verschiedener lokaler, kommunaler und nationaler Dienste werden nicht zuletzt auch die Kooperation mit und die Partizipation von Eltern und ihr Wohlbefinden sowie ihr Willkommensein als wichtige Aspekte betont.

Was die Bildungsfinanzierung angeht, so hatte Island zwischenzeitlich mit 24,3% im Schuljahr 2010/2011 (vgl. European Agency 2012, 13) eine der höchsten Raten sonderpädagogischer Bedarfe in Europa, da jede zusätzliche Unterstützung die Konsequenz der Etikettierung mit sonderpädagogischem Förderbedarf hatte und nur so zusätzliche Finanzmittel akquiriert werden konnten. Das hat sich deutlich geändert – 2018 waren es noch 12,5% (vgl. European Agency 2020, 22) – und wird nun weitergeführt. Mit einer Mischung aus systemischer und individueller Finanzzuweisung wird die Schule für alle im Vor- und Pflichtschulbereich, so die Hoffnung, mehr und mehr in der Lage sein, den Bedarfen aller Kinder angemessen zu entsprechen, unabhängig davon, worum es dabei geht – Nicht-/Behinderung, Erstsprache, soziale Lage, Geschlechterrollen etc. (vgl. Sigþórsson et al. in diesem Band). Dies wird ein langer Weg werden, aber Island hat gute Chancen, auf diesem Weg voranzukommen – und ein hilfreicher Aspekt dürfte sein, dass die Gemeinden für die Vor- und Pflichtschulen zuständig sind, denn so sind die Distanzen kurz.

Literatur

European Agency (for Special Needs and Inclusive Education) (2012): Special Needs Education Data. Odense: European Agency. URL: Agency Report – Standard Formats (european-agency.org)

- European Agency (for Special Needs and Inclusive Education) (2017): Menntun Fyrir alla á Íslandi. Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi. Education for all in Iceland. External Audit of the Icelandic System for Inclusive Education. Final Report. Odense: European Agency. URL: P17.04.101.001.indd (stjornarradid.is)
- European Agency (Statistics of Inclusive Education) (2020): 2018 Dataset Cross-Country Report. Odense: EASIE. URL: view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.european-agency.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ffeasie_2018_dataset_cross-country_report.docx&wdOrigin=BROWSELINK
- Hilmarsdóttir, Háfdís Gúðrun (2021): Inclusion and special support in Primary and Lower Secondary Schools in Reykjavík. Powerpoint-Präsentation vom Oktober 2021. Reykjavík: School Board of Reykjavík
- MECS (Ministry of Education, Science and Culture) (2008): The Preschool Act. No. 90, 12 June 2008. Reykjavík: MECS. URL: [90/2008: Lög um leikskóla | Lög | Lagasafn | Alþingi \(government.is\)](https://www.government.is/90/2008)
- MESC (Ministry of Education, Science and Culture) (2011): The Icelandic National Curriculum Guide for Preschools. Reykjavík: MESC. URL: [The Icelandic national curriculum guide for preschools 2011 \[Aðalnámskrá leikskóla á ensku\] \(government.is\)](https://www.government.is/2011)
- MECS (Ministry of Education, Science and Culture) (2013): Upper Secondary Education Act. No 92 12 June 2008. Legislation in force Icelandic legislation 1 October 2013 – 142nd edition. Reykjavík: MECS. URL: [2008 nr. 92 12. Júní / Lög um framhaldsskóla \(government.is\)](https://www.government.is/2008)
- MECS (Ministry of Education, Science and Culture) (2014a): Compulsory School Act. No 91 12 June 2008. Legislation in force. Icelandic legislation 1 January 2014 – Edition No 143a. Reykjavík: MECS. URL: [2008 nr. 91 12. Júní / Lög um grunnskóla \(government.is\)](https://www.government.is/2008)
- MESC (Ministry of Education, Science and Culture) (2014b): The Icelandic National Curriculum Guide for compulsory schools – with Subjects Areas. March 2014. Reykjavík: MESC. URL: [The Icelandic national curriculum guide for compulsory school: general section \[Aðalnámskrá grunnskóla: almennur hluti á ensku\] \(government.is\)](https://www.government.is/2014)
- MECS (Ministry of Education, Science and Culture) (2015): Higher Education Act. No 63 13 June 2006. Legislation in force. Icelandic legislation 15 September 2015 — Edition No 144b. Reykjavík: MECS. URL: [2006 nr. 63 13. Júní / Lög um háskóla \(government.is\)](https://www.government.is/2006)
- RDEY (Reykjavík Department of Education and Youth) (2019): Reykjavik City Education Policy 2030. Approved by Reykjavik City Council 20 November 2018. 1st Edition. April 2019. Reykjavík: RDEY. URL: [PowerPoint-kynning \(viska.dev\)](https://www.viska.dev)
- UN (1989): UN Convention on the rights of the child. New York: UN. URL: [Microsoft Word – Document1 \(ohchr.org\)](https://www.ohchr.org)
- UNESCO (1994): Final Report. World conference on special needs education: Access and quality. (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education). Paris: UNESCO
- Þorvaldsdóttir, Fjóla (2021): Let the dreams come true. Powerpoint-Präsentation vom Oktober 2021. Reykjavík: School Board of Reykjavík

Inklusive Bildung in Bezug auf soziale Gerechtigkeit in der Sekundarstufe II¹

Anna Björk Sverrisdóttir

1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die inklusive Bildung in der Sekundarstufe II in Island und darum, wie die inklusive Bildung in dieser Schulstufe konzipiert und umgesetzt wird. Die in diesem Beitrag diskutierten Inhalte sind Teil der Ergebnisse der Doktorarbeit der Autorin, die sich mit der Bildung von Schüler*innen mit geistiger Behinderung in der Sekundarstufe II aus der Perspektive der Disability Studies in Education (DSE) befasste. Die Forschung konzentrierte sich zum Teil auf die Herausforderungen der inklusiven Bildung in Bezug auf Angebote für Schüler*innen mit geistigen Behinderungen, diese Herausforderungen werden vorgestellt und diskutiert.

Obwohl der Kerngedanke der inklusiven Bildung und der auf den Menschenrechten basierende Bildungsansatz in der Regel akzeptiert werden, sind die Politik und ihre Umsetzung umstritten, zudem wird der Begriff auf unterschiedliche Weise verstanden. Meistens sind Schüler*innen mit Beeinträchtigung und ihre Unterbringung in der Schule das Thema, wenn es um inklusive Bildung geht, was ein enges Verständnis von ihr widerspiegelt. Jedoch geht es hierbei um alle Schüler*innen, und dieses Verständnis bedeutet eine Philosophie der Akzeptanz, der sinnvollen Teilnahme und der Zugehörigkeit.

2 Die Sekundarstufe II

Die Sekundarstufe II ist die dritte Schulstufe für Jugendliche im Alter von 16 bis 19 Jahren. Nach dem Abschluss der Pflichtschule gehen die meisten von ihnen direkt in die Sekundarstufe II. Deren Aufgabe besteht in Island darin, die Schüler*innen zur Rolle als demokratische Bürger*innen (education for democratic citizenship, EDC) zu erziehen und sie auf das Leben im Allgemeinen sowie auf die weitere Ausbildung und/oder den Arbeitsmarkt vorzubereiten (vgl. Gesetz über die Sekundarstufe II Nr. 92/2008). Die Sekundarstufe II kann im Wesentlichen

1 Die englische Fassung dieses Textes findet sich unter ‚Online-Materialien‘ auf der Homepage des Verlags: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/online_material/inklusive_bildung_in_island.html

in drei Schulformen mit unterschiedlichen Programmen unterteilt werden: das traditionelle Gymnasium, die Berufsschule und die Gesamtschule (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Schulformen und Programme in der Sekundarstufe II in Island

Schulform	Typ	Vorbereitung auf
Gymnasium	Programme für das Abitur	Weiterbildung, EDC und das Leben
Berufsschule	berufliche, künstlerische, akademische Programme sowie Programme für Schüler*innen mit Behinderung	je nach Programm: Arbeitsmarkt, Weiterbildung, EDC und das Leben
Gesamtschule	berufliche, künstlerische, akademische Programme sowie Programme für Schüler*innen mit Behinderung	je nach Programm: Arbeitsmarkt, Weiterbildung, EDC und das Leben

Im Jahr 2017 besuchten 3.799 16-jährige Schüler*innen die Sekundarstufe II (vgl. Statistics Iceland 2021). Im Jahr 2015 wurden die akademischen Programme in der Sekundarstufe II von einem vierjährigen Programm auf ein dreijähriges Programm umgestellt. Diese Änderung wirkte sich am stärksten auf die traditionellen Gymnasien aus, die nur Abiturprüfungen anbieten (Isländisch: stúdent-spróf). Die meisten Schulen sind in einem System mit Leistungspunkten organisiert, das Flexibilität und einen einfachen Wechsel zwischen den Bildungsgängen ermöglicht (und nicht direkt mit dem Bologna-System verbunden ist), aber einige der traditionellen Gymnasien haben altersbezogene Klassen (vgl. Blöndal et al. 2011; Jóhannesson & Bjarnadóttir 2016; Ragnarsdóttir 2018). In der Sekundarstufe II gibt es etwa 100 verschiedene Programme, darunter 87 berufsbildende Programme, die sich in ihrer Länge unterscheiden (vgl. MESC 2012a). Im Gegensatz zu Vor- und Pflichtschulen, die von den Gemeinden verwaltet werden (vgl. Hinz in diesem Band) werden die Schulen der Sekundarstufe II auf nationaler Ebene organisiert und finanziert, sie sind jedoch nicht verpflichtend (vgl. Blöndal et al. 2011).

In den letzten Jahrzehnten hat sich die isländische Schullandschaft erheblich verändert. Neben anderen Ländern hat Island 1994 der Salamanca-Erklärung zugestimmt, in der die Notwendigkeit anerkannt wird, allen Kindern Zugang zu Bildung zu gewährleisten, auch allen Kindern mit Beeinträchtigung, und in der gefordert wird, dass Inklusion zur Norm wird (vgl. UNESCO 1994). Allmählich verlagert sich der Schwerpunkt weg von sonderpädagogischen Ansätzen hin zur Inklusion von Schüler*innen. Heute ist die Inklusion offizielle Schulpolitik in den isländischen Schulen, wie es in Artikel 17 des Pflichtschulgesetzes Nr. 91/2008 sehr klar heißt: „Die Schüler*innen haben Anspruch darauf, dass ihre Bildungsbedürfnisse in einer *regulären, inklusiven Pflichtschule* erfüllt werden, unabhängig von ihren körperlichen oder geistigen Fähigkeiten“ (Herv. d. A.). Dieser eindeutige Verweis auf inklusive Bildung wird in anderen Gesetzen zum Bildungswesen nicht

so deutlich, obwohl er in Verordnungen zum Bildungswesen erscheint. Laut dem isländischen nationalen Curriculum für die Sekundarstufe II (vgl. MESC 2011a) fördert die Allgemeinbildung die Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit und Kompetenz und damit die Fähigkeit der Individuen, ihre Rolle in einer komplexen Gesellschaft zu erfüllen.

Die Programme der Sekundarstufe II sind in vier Qualifikationsstufen gegliedert. Durch die Einstufung in Qualifikationsniveaus werden die unterschiedlichen Anforderungen an die Fähigkeiten der Schüler*innen am Ende der Schulzeit hervorgehoben. Die Qualifikationsniveaus bilden somit einen Rahmen für die unterschiedlichen Anforderungen am Ende eines Programms, unabhängig davon, ob es sich um ein akademisches, künstlerisches oder berufliches handelt. Wenn Schüler*innen die Pflichtschule abschließen, beginnen sie ihre Zeit in der Sekundarstufe II entweder auf der ersten oder der zweiten Kompetenzstufe, je nach den Anforderungen des jeweiligen Kurses und ihrer Kompetenzen (vgl. MESC 2011a).

- Die erste Stufe gilt für Schüler*innen, die den Pflichtschulabschluss der 10. Klasse nicht erworben haben. Zu ihnen gehören auch Schüler*innen mit Beeinträchtigung, die zu einem gesonderten Programm für sie zugelassen werden. Das Studium dauert acht Semester und beinhaltet allgemeine Bildung mit dem Schwerpunkt auf umfassender Entwicklung und Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft (vgl. MESC 2011a).
- Die zweite Qualifikationsstufe beinhaltet eine „kurze Spezialisierung, die vor allem auf die berufliche Vorbereitung auf ein weiterführendes Studium oder eine Beschäftigung abzielt, die von Arbeitnehmer*innen Verantwortung und Selbstständigkeit innerhalb eines bestimmten Rahmens verlangt“ (MESC 2011b, 90) und über drei bis vier Semester organisiert ist. Der Abschluss der zweiten Qualifikationsstufe berechtigt zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten und zum Studium der dritten Qualifikationsstufe sowie zu weiteren Abschlussprüfungen (vgl. MESC 2011a).
- Die dritte Qualifikationsstufe umfasst eine Abschlussprüfung der Sekundarstufe II, Qualifikationen für bestimmte Berufe oder andere Prüfungen. Das Studium erstreckt sich über fünf bis acht Semester (vgl. MESC 2011a).
- Die vierte Qualifikationsstufe ist als Fortsetzung der dritten Stufe organisiert. Die Programme sind als zusätzliche Studiengänge der Sekundarstufe II definiert und beinhalten eine verstärkte berufliche Spezialisierung oder vertiefende Studien in Verbindung mit Fortschritt und Innovation (vgl. MESC 2011a).

2.1 Programme für behinderte Schüler*innen

Programme für behinderte Schüler*innen, die, wie bereits erwähnt, auf der ersten Qualifikationsebene angesiedelt sind, werden in verschiedenen Schulen der

Sekundarstufe II im ganzen Land angeboten, und die Zahl der in solchen Programmen eingeschriebenen Schüler*innen lag 2011 bei 370 (im ganzen Land) (vgl. MESC 2012b); im Jahr 2020 ist die Zahl auf 521 angestiegen (vgl. Government of Iceland 2020).

Die ersten Studienprogramme wurden 1996 eingerichtet, als neue Gesetze für die Sekundarstufe II (Nr. 80/1996) eingeführt wurden. Damals hießen diese Programme noch Sonderpädagogikabteilung (Isländisch: sérdeild) und waren zunächst zweijährig (vgl. MESC 2000). Im Jahr 2004 wurden sie von zwei auf vier Jahre verlängert und ihr Name wurde von Sonderpädagogikabteilung in Studienprogramm für behinderte Studierende (Isländisch: sérnámsbraut) geändert, obwohl einige auch als Karriereprogramme für behinderte Studierende (Isländisch: starfsbraut fyrir fatlaða nemendur) bezeichnet wurden (vgl. MESC 2005). Die jüngste Bezeichnung für diese Programme ist das multidisziplinäre Programm (Isländisch: fjölnámsbraut) (vgl. Menntaskólinn við Hamrahlíð, n. d.).

Die Programme unterscheiden sich von Schule zu Schule in Bezug auf die Zusammensetzung der Gruppe, obwohl diese Programme nur für diejenigen verfügbar sind, die auf der Grundlage verschiedener medizinischer Diagnosen als behindert etikettiert wurden. Ziel dieser Studienprogramme ist es, individuelle Lernmöglichkeiten zu bieten sowie das Selbstvertrauen zu stärken und die Unabhängigkeit zu fördern. Zudem wird angestrebt, dass die Verbindung zwischen diesen speziellen Programmen und anderen allgemeinen Bildungsprogrammen in der Sekundarstufe II, die von nicht behinderten Schüler*innen besucht werden, gestärkt wird, auch wenn Schüler*innen mit ‚geistiger Behinderung‘ meist in getrennten Abteilungen unterrichtet werden (vgl. MESC 2005).

Das Studium in diesen speziellen Programmen war viele Jahre lang in drei Bildungsprogramme unterteilt:

- Das sonderpädagogische Bildungsprogramm 1 war für Schüler*innen gedacht, die während ihrer Pflichtschulzeit in einer Sonderschule oder einer Sonderabteilung unterrichtet wurden und nicht die Voraussetzungen für ein Studium anderer Programme mitbrachten.
- Das sonderpädagogische Bildungsprogramm 2 war für Schüler*innen gedacht, die erhebliche Unterstützung beim Lernen benötigten, in der Sonderschule oder in einer Sonderabteilung waren und von zertifizierten psychologischen Expert*innen als so entwicklungsabweichend eingestuft wurden, dass sie von bestimmten Kernfächern befreit werden konnten.
- Das sonderpädagogische Bildungsprogramm 3 war für Schüler*innen mit schweren geistigen Behinderungen gedacht (vgl. MESC 2005).

Dies hat sich geändert; heute liegt der Schwerpunkt dieser Programme auf allgemeinem und praktischem Wissen, Selbstständigkeit und Alltagsfähigkeiten. Der Unterricht wird so individualisiert, dass er die Fähigkeiten und Interessen der Schüler*innen berücksichtigt. Das Lernen konzentriert sich auf die Stärkung des

akademischen, beruflichen und sozialen Status der Studierenden sowie auf ihre Kommunikationsfähigkeiten und ihr Selbstvertrauen (vgl. MESC 2020; Þorsteinsson o. J.). Daher werden in diesen Programmen sowohl Fächer wie Mathematik, Sprachen und andere als auch alltägliche Fähigkeiten wie selbstständiges Leben und Kommunikation unterrichtet. Gemäß dem Gesetz über die Sekundarstufe II (2008) erstellen die Schulen der Sekundarstufe II Curricula und legen sie dem Bildungsministerium zur Genehmigung vor. Vom Ministerium genehmigte Curricula der Schulen der Sekundarstufe II sind somit Teil des nationalen Curriculums für Schulen der Sekundarstufe II; dies gilt auch für Programme für Schüler*innen mit Beeinträchtigung.

Wie bereits erwähnt, haben Schüler*innen, die an diesen Programmen teilnehmen, ein Recht darauf, dass ihnen Unterstützung angeboten wird, so dass sie gemeinsam mit ihren nicht behinderten Mitschüler*innen studieren können. In einem Bericht des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MESC 2012b), in dem die Studienprogramme in der Sekundarstufe II evaluiert werden, wird festgestellt, dass es trotz der aktuellen Verfügbarkeit dieser Ressourcen für Studierende immer noch Hindernisse gibt, die einer vollständigen Teilnahme entgegenstehen. Diese Hindernisse bestehen z. B. in den Ansichten der Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen mit geistiger Behinderung, die manchmal eine eigene Genehmigung der Lehrkräfte benötigen, um in ihrer Klasse sein zu können. Unterricht und Materialien sind nicht an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst, und sie müssen die gleichen Anforderungen erfüllen wie alle anderen. All dies schränkt ihre Möglichkeiten ein, am regulären Unterricht teilzunehmen. Der Bericht zeigt, dass die soziale Teilhabe in der allgemeinen Schule während und nach der Schule sehr begrenzt ist (vgl. MESC 2012b). Im Schuljahr 2022/2023 gab es 24 Studienprogramme für Schüler*innen mit geistigen Behinderungen in 23 von 30 Schulen der Sekundarstufe II in Island. Diese Programme sind in verschiedenen Schulen der Sekundarstufe II im ganzen Land angesiedelt (vgl. Menntamálastofnun [Direktion für Bildung], o. J.).

3 Die Studie

Die Studie wurde im Rahmen der Disability Studies in Education (DSE) durchgeführt, die auf der Grundlage von Behinderung als sozialem Konstrukt beruhen. Sie betrachten Behinderung als eine Form menschlicher Variationen und stellt damit medizinische und psychologische Modelle von Behinderung in Frage (vgl. Gabel & Connor 2009). Die Theorien und Konzepte, die der Datenanalyse zugrunde liegen, stammen von Foucaults (1978a, 1978b, 1982) Theorien über Diskurs, Macht, Machtbeziehungen und Widerstand, von Deleuze & Guattaris (1978) Theorien über Fluchtlinien und Werden sowie von Youngs (1990) Theorien über die fünf Gesichter der Unterdrückung und sozialen Gerechtigkeit. In diesem

Kapitel liegt der Schwerpunkt auf den Konzepten der sozialen Gerechtigkeit sowie des Diskurses und der Macht.

Die in dieser Studie verwendeten Daten umfassen Interviews und offizielle Dokumente im Zusammenhang mit der Bildung von Schüler*innen mit geistiger Behinderung in der Sekundarstufe II. Insgesamt wurden Interviews mit 22 Teilnehmer*innen geführt, elf Schüler*innen im Alter von 17 bis 21 Jahren (sieben Frauen und vier Männer), fünf Müttern, zwei Schulleitungen und vier Leitungen sonderpädagogischer Programme (isländisch: yfirmenn starfsbrauta). Ein*e Schüler*in war zum Zeitpunkt der Untersuchung 17 Jahre alt, so dass auch die Eltern um ihre Zustimmung gebeten wurden.

Die Auswahl der Teilnehmenden war sowohl zweckmäßig als auch zielgerichtet: Gezielt war sie in dem Sinne, dass die Voraussetzung für die Teilnahme darin bestand, an einem Programm für behinderte Schüler*innen in der Sekundarstufe II teilgenommen zu haben, ein Elternteil einer*s Schülerin*s oder für die Schule/das Programm zuständig zu sein. Zweckmäßig war sie in dem Sinne, dass die Teilnahme von der Bereitschaft der Teilnehmenden abhing (vgl. Lopez & Whitehead 2013).

4 Theoretischer Kontext

In diesem Kapitel werden die Theorien dargelegt, auf die sich die im weiteren Verlauf des Kapitels vorgestellten Ergebnisse stützen.

4.1 Soziale Gerechtigkeit

Soziale Gerechtigkeit und inklusive Bildung sind miteinander verwobene Konzepte. Einige Wissenschaftler*innen betrachten die Sonderpädagogik als eine Form der sozialen Gerechtigkeit, auch wenn dieser Bereich wegen seiner institutionellen Struktur, die die Segregation von Schüler*innen fördert, kritisiert wird (vgl. Connor 2013, 2014). Inklusion ist eine prinzipielle Voraussetzung für die Förderung sozialer Gerechtigkeit (vgl. Gabel & Knopf 2004), und soziale Gerechtigkeit ist ein wichtiges Element des DSE-Paradigmas, das die Bedeutung der Einbeziehung aller Kinder in Diskussionen über inklusive Bildung betont (vgl. Connor et al. 2008; Gabel & Connor 2009; Gabel 2010; Baglieri et al. 2011; Connor 2013; Connor & Valle 2017). Die DSE befassen sich mit den Ungleichheiten, die für Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft bestehen, und mit der Frage, wie kulturelle Werte, Überzeugungen und Ideen über Unterschiede und die Auswirkungen dieser Themen zu Behinderungen führen können. Das Ziel der DSE ist es, den gleichberechtigten Zugang zu den Möglichkeiten zu gewährleisten, die nichtbehinderten Gleichaltrigen in der Schulgemeinschaft geboten werden,

indem ableistische Strukturen, Praktiken und Überzeugungen innerhalb des Systems aufgezeigt werden (vgl. Gabel & Connor 2009).

Viele Sozialtheoretiker*innen haben sich auf die Verteilung von Gerechtigkeit konzentriert (vgl. Rawls 1971; Ackerman 1978), aber diese Konzentration auf die Verteilung verengt das Verständnis von Gerechtigkeit und legt den Schwerpunkt auf Personen als Konsument*innen und Besitzer*innen und die Bereitstellung von Dingen und Material. Im Laufe der Jahre wurde mehr Gewicht auf die Politik der Anerkennung gelegt, die deutlich macht, dass die Anpassung an die herrschende kulturelle Norm nicht mehr ausreicht, da sie den Menschen nicht den gleichen Respekt verschafft. Dies hat zu einer polarisierten Herangehensweise an soziale Gerechtigkeit geführt: Entweder liegt der Schwerpunkt auf der Verteilung oder auf der Anerkennung, was bedeutet, dass man sich zwischen Klassenpolitik und Identitätspolitik entscheiden muss (vgl. Fraser 1998). Nancy Fraser (1998, 2007) bietet jedoch eine zweidimensionale Konzeptualisierung der sozialen Gerechtigkeit an, die beide Ansätze, also Umverteilung und Anerkennung, umfasst. Im Zusammenhang mit sozialer Gerechtigkeit in der Bildung wird zunehmend Wert darauf gelegt, beide Ansätze zu berücksichtigen, um die paritätische Teilhabe zu verbessern (vgl. Keddie 2012), um die sich die Konzeptualisierung von Fraser (2007) dreht.

Damit paritätische Teilhabe funktionieren kann, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Erstens muss die Verteilung der materiellen Ressourcen so sein, dass Unabhängigkeit und ‚Mitsprache‘ der Teilnehmenden gewährleistet sind. Zweitens müssen die institutionalisierten kulturellen Interpretations- und Bewertungsmuster allen Teilnehmer*innen den gleichen Respekt entgegenbringen und gleiche Chancen auf soziale Wertschätzung gewährleisten (vgl. Fraser 1998, 10). Die erste Bedingung bezieht sich auf ausschließende Formen und Niveaus wirtschaftlicher Abhängigkeit und Ungleichheit, die eine gleichberechtigte Beteiligung behindern (vgl. Fraser 2007). Die zweite Bedingung kann mit institutionalisierten Strukturen in Verbindung gebracht werden, die Ungleichheit produzieren und reproduzieren, was ein untrennbarer Aspekt der ersten Bedingung ist.

Young (1990) bekräftigt, dass sich ein Verständnis von Gerechtigkeit auf die erforderlichen institutionellen Voraussetzungen beziehen sollte, so dass sich Individuen voll entfalten und entwickeln können und damit die gemeinsame Kommunikation und Zusammenarbeit gedeihen kann. Hegemoniale Paradigmen zu Inklusion und sozialer Gerechtigkeit tendieren dazu, Gruppenunterschiede zu ignorieren, da der Glaube an die Förderung von Gerechtigkeit und Gleichheit auf Nicht-Diskriminierung beruht, d. h. alle werden gleich behandelt. Das bedeutet, dass klassistisch, sexistisch oder rassistisch gefasste Unterschiede zwischen Menschen ignoriert werden. Aus dieser Argumentation folgt, dass diese Blindheit gegenüber Unterschieden einer der Gründe für die Aufrechterhaltung der

Ungleichheit in der Gesellschaft ist und dass die Förderung der Gleichheit die Beachtung dieser Gruppenunterschiede erfordert, anstatt sie zu ignorieren.

Die Theorie von Young (1990) geht davon aus, dass soziale Gruppen der Unterdrückung ausgesetzt sind. In ihrer Diskussion stellt sie fest, dass unsere Identitäten in Bezug darauf formuliert und definiert werden, wie andere uns identifizieren. Ihre Meinungen werden von bereits bestehenden Gruppen geprägt, die mit bestimmten Normen, Merkmalen und Stereotypen verbunden sind.

4.2 Diskurs und Macht

Diskurs kann als Sprache in Aktion verstanden werden, jedoch war Foucault der Meinung, dass die Sprache den größten Einfluss auf die Gestaltung unserer Erfahrungen hat (vgl. Danaher et al. 2000). Durch den Diskurs geben wir den Dingen und uns selbst einen Sinn, und zwar durch diskursive Formationen, d. h. historisch bedingte Wissensbereiche, die es ermöglicht haben, dass einige Aussagen mehr Gültigkeit haben als andere (vgl. Rouse 1994). Diskursive Formationen werden nicht nur durch das definiert, was in ihnen liegt, sondern auch durch das, was außerhalb von ihnen liegt. Im Laufe der Zeit verändern sich diese diskursiven Formationen und das, was außerhalb lag, landet im Inneren (vgl. Danaher et al. 2000).

Die mächtigsten und wirkungsvollsten Diskurse in unserer Gesellschaft haben ein starkes institutionelles Fundament, z. B. im Bildungswesen. Diese institutionellen Rahmenbedingungen sind Schauplätze von Debatten, in denen die dominanten Diskurse und Praktiken ständig in Frage gestellt werden (vgl. Weedon 1987). Daher hat die Produktion der diskursiven Norm ihre Wurzeln in institutionellen Strukturen und Disziplinen, die Träger des Diskurses sind. Innerhalb des Diskurses, der durch diese Disziplinen getragen wird, ist eine Regel zu finden, und obwohl es sich nicht um eine Regel wie in Gesetzen handelt, ist es eine natürliche Regel, die als Norm angesehen wird und deren Effekt die Normalisierung ist (vgl. Lilja & Vinthagen 2014). Foucault (1978a, 1978b) argumentiert, dass der Diskurs Macht erzeugen, übertragen und festigen kann und dass im Diskurs Macht und Wissen miteinander verbunden sind. Der Diskurs, der mit Wissen und Macht verwoben ist, „dient dazu, nicht nur zu kontrollieren, was, sondern auch wie Subjekte konstruiert werden“ (Pitsoe & Letseka 2013, 24).

Wenn wir geboren werden, werden wir alle auf normative soziale Kategorien verwiesen, die nach Foucault (1982) das Ergebnis der Verbindung von Macht und Wissen sind, die durch ihre Rolle als Expertise in Diskursen etabliert werden. Die Macht der diskursiven Norm beinhaltet eine Identitätsnormierung, die uns alle betrifft und zur Folge hat, dass diejenigen, die von der Norm abweichen, wahrscheinlich als abnormal angesehen werden. Somit ist unsere kulturelle Identität mit den vorherrschenden Diskursen und der Macht verbunden, die eine wichti-

ge Rolle dabei spielen, wie wir von anderen gesehen werden und wie sie auf uns reagieren (vgl. Clarke 2008; Lilja & Vinthagen 2014).

4.3 Inklusive Bildung

Allan (2012) zufolge ist inklusive Bildung ein Prozess, und die Betonung der Inklusion als Reform sollte die Möglichkeiten der Schüler*innen zu Zugehörigkeit und Teilhabe verbessern. Der Schwerpunkt sollte von der Platzierung der Schüler*innen auf die Beseitigung von Barrieren für die Teilnahme der Kinder verlagert werden, unabhängig davon, ob es sich um umweltbedingte, einstellungsbedingte oder strukturelle Barrieren handelt. In diesem Zusammenhang ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Struktur der allgemeinen Schulen, auch wenn sie bis zu einem gewissen Grad inklusiv ist, in der Praxis nicht unbedingt eine *vollständige* Inklusion unterstützt. Innerhalb dieser Struktur werden die Schüler*innen teilweise außerhalb der allgemeinen Klassen unterrichtet und auf der Grundlage medizinischer Diagnosen segregiert (vgl. Kavale 2002).

Qvortrup & Qvortrup (2018) weisen auf einen konzeptionellen Wandel im Denken über inklusive Bildung hin, der eine Verlagerung des Fokus von der Betrachtung der inklusiven Bildung aus der Sicht von Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen hin zu einer Betrachtung als inklusive Schule und inklusives Lernumfeld für Kinder mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund und körperlichen Merkmalen beinhaltet. Dies ist wichtig und führt zu dem Punkt, dass es bei inklusiver Bildung um Partizipation und Zugehörigkeit geht. Dieser entscheidende Punkt muss als eine Frage der sozialen Gerechtigkeit und nicht nur aus der Perspektive der Inklusion betrachtet werden, denn damit betrachten wir inklusive Bildung aus einer breiteren Perspektive als nur die der Platzierung von Schüler*innen mit Beeinträchtigung (vgl. Goodley 2007). Darüber hinaus wäre es hilfreich, die binäre Beschäftigung mit den Begriffen *fähig/behindert*, *allgemein/speziell* und sogar *medizinisches/soziales Modell* aufzugeben, wie dies von den kritischen Disability Studies (vgl. Goodley 2007; Meekosha & Shuttleworth 2009) angeregt wird, da im Bereich der Binarität eine Seite gewöhnlich als wertvoller angesehen wird als die andere (vgl. Baglieri et al. 2011).

5 Herausforderungen in Bezug auf die inklusive Bildung

In diesem Teil werden die wichtigsten Ergebnisse in Bezug auf die Herausforderungen diskutiert und in einen theoretischen Kontext gestellt.

5.1 Konzeptionelle Verwirrung

Die Ergebnisse zeigen eine konzeptionelle Verwirrung in Bezug auf inklusive Bildung und Unterstützung, die beide als grundlegende Konzepte der sozialen Gerechtigkeit im Bildungswesen angesehen werden können. Diese Verwirrung ist im Diskurs erkennbar und wird durch strukturelle Prozesse weiter verfestigt, die zu sozialer Ungleichheit beitragen, anstatt sie zu verhindern.

Inklusive Bildung. In den letzten Jahren hat sich die Diskussion über inklusive Bildung von einer reinen Fokussierung auf Schüler*innen mit Beeinträchtigung hin zu einer Fokussierung auf andere Gruppen von Schüler*innen verlagert, die ebenfalls marginalisiert werden (Naraian 2011; Magnússon 2019). In ihrer einfachsten Form scheint inklusive Bildung nicht allzu kompliziert zu sein, aber aufgrund ihrer vielschichtigen Struktur in Bezug auf Politik und Praxis herrscht Verwirrung darüber, was inklusive Bildung wirklich bedeutet und welche bewährten Praktiken sie beinhalten sollte. Der Mangel an einer klaren Definition ist in Island stark kritisiert worden, da es zu verschiedenen Interpretationen des Konzepts führt, je nachdem, wo man sich in der Gleichung des Schulsystems befindet (vgl. European Agency 2017). Dies ist nicht nur an die isländische Realität gebunden, da der Begriff auch international umstritten ist (vgl. Ainscow & César 2006; Armstrong, Armstrong & Spandagou 2011; Haug 2017; Messiou 2017).

Der Diskurs in offiziellen Dokumenten zeigt, dass inklusive Bildung nur Schüler*innen mit Beeinträchtigung zugeschrieben wird (vgl. Sverrisdóttir & Jóhannesson 2020). Darüber hinaus wurde der Begriff der inklusiven Bildung seit seinem Auftauchen in der Salamanca-Erklärung mit „Schule ohne Aussonderung“ (Isländisch: skóli án aðgreiningar) übersetzt, wodurch die Diskussion mit Schüler*innen mit Beeinträchtigung verknüpft und in erster Linie die Segregation betont wurde (vgl. Baglieri et al. 2011). Diese Übersetzung hat zu dem Missverständnis geführt, dass die Schüler*innen nicht in kleinen Gruppen unterrichtet werden sollen, sondern dass alle Kinder durchgängig immer zusammen sein sollten. Dies ist ein Beispiel dafür, wie sich die konzeptionelle Verwirrung auf die Infrastruktur von Schulen auswirkt. Die Infrastruktur ist nach wie vor ein fester Rahmen, denn sie geht immer noch von Klassenräumen mit einer bestimmten Anzahl ‚normaler‘ Kinder und Jugendlicher aus. Das reguläre Klassenzimmer ist für diejenigen, die als ‚fähig‘ angesehen werden (vgl. Sverrisdóttir & Jóhannesson 2020). Diejenigen, die von dieser Norm abweichen, werden eher als Anhängsel dieses festen Rahmens betrachtet (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2022, 2023), und daher gibt es weiterhin eine eigene Sonderpädagogik. Dies ist ein Hindernis, und seine Beseitigung ist eine Herausforderung. Die Vielfalt in den Klassenzimmern erfordert eine andere Denkweise und verlangt von allen, dass sie aus dem ‚Normalen‘ her austreten und sich mit dem Unterschiedlichen auseinandersetzen (vgl. Baglieri & Knopf 2004).

Unterstützung. Die Salamanca-Erklärung (vgl. UNESCO 1994), die die Gleichstellung von Schüler*innen mit Beeinträchtigung gewährleisten sollte, kann in gewisser Weise als Ursache für die Herausforderungen angesehen werden, denen sich die Struktur des Systems gegenüberstellt. Mit der Erklärung von Salamanca trat die Bildung von Schüler*innen mit Beeinträchtigung stärker als zuvor in den Diskurs ein, und die Diskussion drehte sich in den meisten Fällen um die Platzierung dieser Schüler*innen in den Schulen. Zu Beginn der Diskussionen über inklusive Bildung erhielt die Sonderpädagogik ihre Legitimation im Diskurs (Foucault 1978a; Danaher et al. 2000; Baglieri et al. 2011) und bildete somit durch ihre Wissensproduktion innerhalb der institutionellen Struktur die diskursive Norm der Sonderpädagogik (vgl. Foucault 1978a; Lilja & Vinthagen 2014), die die entsprechenden Schüler*innen in ihrer Bildung unterstützen sollte. In den nationalen Dokumenten zur Unterstützung behinderter Schüler*innen in der Sekundarstufe II wird die Unterstützung nie als solche definiert und es wird kaum darüber gesprochen. Stattdessen heißt es, dass die Schulen spezielle Programme für behinderte Schüler*innen einrichten dürfen, um deren Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. Verordnung über Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen in Schulen der Sekundarstufe II Nr. 230/2012; Sverrisdóttir & Jóhannesson 2020). Daher müssen die Schüler*innen spezielle Programme beantragen, wenn sie die erforderliche Unterstützung erhalten wollen (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2023). Man kann also davon ausgehen, dass diese speziellen Programme zur Unterstützung der Schüler*innen dienen sollen. Diese Überbetonung der Unterstützung in sonderpädagogischer Form stellt die Platzierung von Schüler*innen in den Vordergrund und wird zum Hindernis bei der Umsetzung einer inklusiven und sozial gerechten Bildung für alle Schüler*innen. Man kann auch darüber spekulieren, ob die Betrachtung von Schüler*innen als statische Wesen, die wenig bis gar kein Entwicklungspotenzial in sich tragen (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2022), das Bemühen um klassenbezogene Unterstützung stört. Darüber hinaus hat diese Struktur den Begriff der inklusiven Bildung für Interpretationen offen gelassen, was zu Verwirrung darüber führt, was ein inklusives Bildungssystem wirklich braucht, um für alle Kinder gut zu funktionieren (vgl. European Agency 2017; Magnússon 2019).

Implementierung. Das Antragsverfahren für Schüler*innen, die als behindert eingestuft wurden, ist ein perfektes Beispiel für die Verwirrung, die sowohl in Bezug auf inklusive Bildung als auch auf die Unterstützung im isländischen Schulsystem herrscht. Erstens sind sie nicht Teil des üblichen Anmeldeverfahrens (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2023), und dennoch hat Island ein inklusives System gemäß der öffentlichen Politik, obwohl es in offiziellen Dokumenten eher versteckt ist (vgl. Sverrisdóttir & Jóhannesson 2020). Zweitens bewerben sich die Schüler*innen in der Sekundarstufe II für ein segregiertes Sonderprogramm für Personen mit Beeinträchtigung (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2023), das im Kern nicht inklusiv ist.

Immerhin befinden sie sich im selben Schulgebäude wie die anderen, benutzen dieselbe Cafeteria, können mit anderen interagieren und sogar gemeinsam mit anderen Schüler*innen am Unterricht teilnehmen – wenn sie dies möchten (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2022, 2023). Man könnte also sagen, dass sie ‚inkludiert‘ sind, aber nur, wenn ihre physische Anwesenheit als Inklusion gewertet werden kann. Dies ist vielleicht der Punkt, an dem der Diskurs über inklusive Bildung in Island vom Weg abkommt; inklusive Bildung bezieht sich nicht nur auf Schüler*innen, die als behindert etikettiert werden (vgl. Baglieri & Knopf 2004; Connor & Ferri 2007; Naraian 2011), und sie sollte sich auch nicht um die Platzierung von Schüler*innen drehen. In den nationalen Dokumenten zur Bildung von Schüler*innen der Sekundarstufe II in Island wird inklusive Bildung jedoch, wie bereits erwähnt, nur auf Schüler*innen mit Beeinträchtigung bezogen (vgl. MESC 2011b; Verordnung über Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen in Schulen der Sekundarstufe II Nr. 230/2012; Sverrisdóttir & Jóhannesson 2020). Ein solches Verständnis von inklusiver Bildung wird zur Herausforderung, wenn es um soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen geht, denn soziale Gerechtigkeit umfasst alle Kinder und nicht nur bestimmte Gruppen (vgl. Baglieri & Knopf 2004).

5.2 Strukturelle Herausforderungen

Der Prozess der Etikettierung, d. h. medizinischer Diagnosen, beginnt oft, sobald Schüler*innen in die Pflichtschule eintreten (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2023), denn um die benötigte Unterstützung zu erhalten, müssen sie eine gültige Diagnose haben (vgl. Sverrisdóttir & Jóhannesson 2020; Sverrisdóttir & Van Hove 2023). Und um in Sonderprogramme in der Sekundarstufe II aufgenommen zu werden, müssen sie sich als behindert definieren (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2023). In Bezug auf die soziale Gerechtigkeit ist dies eine diskussionswürdige Angelegenheit, da diese Anforderung beim Eintritt in die Sekundarstufe II erhebliche Auswirkungen auf die Schüler*innen im wirklichen Leben hat, und zwar nicht nur auf diejenigen, die als behindert eingestuft werden, sondern auch auf diejenigen, die mehr Unterstützung benötigen, als im Rahmen der allgemeinen Bildung vorgesehen ist (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2023).

Nach Young (1990) tendiert der Fokus auf Verteilungsgerechtigkeit dazu, den sozialen und institutionellen Kontext zu vernachlässigen, der jedoch oft zu bestimmten Verteilungsmustern beiträgt. Personen, die in struktureller Weise kategorisiert werden, wie es im isländischen System der Fall ist, sehen sich größeren Hindernissen bei der Verfolgung ihrer Lebensinteressen oder Ambitionen gegenüber. Eine strukturelle Ungleichheit kann als gruppenbezogene Ungerechtigkeit betrachtet werden, da sie die Chancengleichheit ignoriert und sich sowohl auf die Klassen- als auch auf die Identitätspolitik auswirkt und somit die Möglichkeiten einer paritätischen Teilhabe verringert (vgl. Fraser 1998, 2007). Man kann

sagen, dass das isländische System ableistische Tendenzen fördert, indem es die Schüler*innen als unabhängig und fähig darstellt, wie es in offiziellen Dokumenten über die Bildung in der Sekundarstufe II geschieht. Diese Art von Ableismus legt den Schwerpunkt auf normative Fähigkeiten, die dann durch Kategorisierung mittels medizinischer Diagnosen verstärkt werden (vgl. Sverrisdóttir & Jóhannesson 2020); durch die Kategorisierung von Schüler*innen, die nicht unter die Kategorie der *unabhängigen und fähigen Schüler*innen* fallen, produziert und erhält das System die Ungleichheit aufrecht (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2023).

Dies kann mit Foucaults Ideen zur diskursiven Norm in Verbindung gebracht werden (vgl. Foucault 1978a; Lilja & Vinthagen 2014). Die Art und Weise, wie sich die diskursive Norm der Sonderpädagogik auf die Struktur des Systems auswirkt, ist eine Herausforderung, die angegangen werden muss, da sie nicht nur Ungleichheit erzeugt, sondern diese auch durch ihre bürokratische Funktion in Bezug auf die Sonderpädagogik und die Finanzierung aufrechterhält, was nach Ansicht vieler Interessenvertreter*innen im isländischen Schulsystem eine Barriere für die Inklusion darstellt (vgl. European Agency 2017). Die Erfahrungen der Mehrheitsgruppe zu verallgemeinern und sie zur Norm zu machen hat den Effekt, dass einige Menschen marginalisiert werden, weil sie nicht in diesen sozial konstruierten Rahmen passen, und somit eine Gruppe von ‚Anderen‘ geschaffen wird (vgl. Young 1990), wie es in der Struktur des isländischen Bildungssystems zu sehen ist.

Der Diskurs in nationalen und schulspezifischen Curriculum-Dokumenten legt nahe, dass Schüler*innen mit Beeinträchtigung nicht unbedingt als Teil der gesamten Schulgemeinschaft gesehen werden (vgl. Sverrisdóttir & Jóhannesson 2020), was das ‚Othering‘ dieser Schüler*innen unterstreicht. Es überrascht nicht, dass die Formulierung ‚jede*r Schüler*in‘ in den Dokumenten sehr häufig vorkommt. In einigen Fällen wurde jedoch das Wort ‚jede*r‘ in ‚jede*r Schüler*in‘ entweder unterstrichen oder groß geschrieben, was darauf hindeutet, dass damit wirklich *jede*r* Schüler*in gemeint ist, einschließlich derer mit Beeinträchtigung, deren Angelegenheiten normalerweise in verschiedenen Kapiteln oder unter verschiedenen Seiten im Internet behandelt werden. Es ist beunruhigend, diese tief verwurzelte Diskriminierung in den Dokumenten zu sehen, d. h. wenn wir von allen Schüler*innen sprechen, meinen wir in Wirklichkeit oft nur diejenigen, die unter eine bestimmte Kategorie von Menschen fallen. Dies ist jedoch die Realität und wahrscheinlich eine der größten Herausforderungen, die wir im Zusammenhang mit der inklusiven Bildung angehen müssen.

Darüber hinaus wirkt sich die Art und Weise, wie das System das Konzept der Behinderung definiert, auf die Art und Weise aus, wie es auf Schüler*innen reagiert, die Unterstützung benötigen. Indem es sich auf das medizinische Modell stützt (vgl. Sverrisdóttir & Jóhannesson 2020; Sverrisdóttir & Van Hove 2022, 2023), sieht das System Kinder und Jugendliche immer noch als das ‚Problem‘ an, das behoben werden muss, und geht davon aus, dass das Defizit bei den Kindern

selbst liegt (vgl. Barnes & Mercer 2001; Baglieri et al. 2011). Der DSE zufolge sollte Behinderung jedoch als soziales Konstrukt konzeptualisiert werden, sie ist nichts Feststehendes (vgl. Gabel 2010; Baglieri et al. 2011) und ihre Entstehung ist eng mit dem soziokulturellen Kontext zu einem bestimmten Zeitpunkt verbunden.

5.3 Die Konstruktion statischer ‚Sonderpädagogik‘-Schüler*innen

Die Analyse offizieller Dokumente für die Sekundarstufe II zeigt, dass Schüler*innen, die als behindert eingestuft werden, als grundlegend anders als andere angesehen werden. Sie werden als weniger fähig wahrgenommen (vgl. Sverrisdóttir & Jóhannesson 2020), was zu geringeren Erwartungen an ihre Fähigkeiten in der Bildung führen kann (vgl. Bjarnason 2004; Biklen & Burke 2006; Bergsdóttir et al. 2007; Sverrisdóttir & Van Hove 2022, 2023). Diese Sichtweise hat ihre Wurzeln im medizinischen Zugang zu Individuen, die Unterstützung benötigen, und treibt die Schüler*innen in sonderpädagogische Programme innerhalb der Schulen, die die ‚Otherness‘ einiger Schüler*innen konstruieren und die Normalität für andere aufrechterhalten (vgl. Baglieri & Knopf 2004; Connor et al. 2008; Connor 2013; Degener 2016; Baglieri & Lalvani 2020).

Foucault (1978a, 1982) skizzierte drei Formen von Macht: souveräne Macht, disziplinäre Macht und Biomacht (vgl. auch Lilja & Vinthagen 2014). Disziplinar-macht kann mit dem Bildungssystem in Verbindung gebracht werden, durch das Schüler*innen mit ‚geistiger Behinderung‘ als solche kategorisiert und normalisiert wurden. Disziplinar-macht ist nach Foucault (1982) der Träger des Diskurses und die Form der Macht, die normalisiert und zu Subjekten macht. Diese Form der Macht kann im Kontext der Studie auch als eine Auswirkung der Biomacht interpretiert werden, die eine Machttechnologie mit dem Zweck ist, Subjekte anzustiften, zu verstärken und zu kontrollieren. Schüler*innen mit ‚geistigen Behinderungen‘ werden auf der Grundlage von IQ-Tests und Unterstützungsbedarfen segregiert (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2023), und zwar unter der Prämisse, dass dies geschieht, um ihren Bedürfnissen besser gerecht zu werden, d. h. um sie als menschliche Wesen zu stärken (vgl. Foucault 1978a). Durch disziplinarische Macht und Normalisierung werden sie dann als ‚Sonderschüler*innen‘ konstruiert, die Unterstützung benötigen. Die Normalisierung hat zur Folge, dass ‚Sonderschüler*innen‘ als statische Entitäten betrachtet werden, als etwas, was einfach nur da ist (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2022). Die Art und Weise, wie Schüler*innen mit ‚geistiger Behinderung‘ durch die Struktur des Systems marginalisiert (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2023), als anders konstruiert (vgl. Sverrisdóttir & Jóhannesson 2020) und als statische Wesen behandelt werden (vgl. Sverrisdóttir & Van Hove 2022), erzeugt langfristig Ungleichheit für diese Schüler*innen (vgl. Young 1990).

6 Schlussbemerkungen

Die Einrichtung von Programmen für behinderte Schüler*innen im Jahr 1996 war ein großer Schritt in die richtige Richtung, um Schüler*innen mit umfassendem Unterstützungsbedarf in den Unterricht der Sekundarstufe II zu integrieren. Doch dieser Schritt liegt ein Vierteljahrhundert zurück, und seither hat sich viel getan, nicht zuletzt durch die Einführung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006. Daher ist es an der Zeit, einen weiteren großen Schritt in Richtung eines inklusiven Bildungsumfelds zu tun, in dem jede*r Schüler*in im Rahmen allgemeiner Bildung unterstützt wird.

Der nächste Schritt sollte einen Wechsel des Fokus und der Denkweise mit sich bringen. Anstatt sich auf Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen und ihre Platzierung in den Schulen zu konzentrieren, ist es wichtig, die Struktur des Schulsystems zu untersuchen und zu analysieren, wie es Ungerechtigkeit produziert und aufrechterhält. Auch wenn der Prozess der Etikettierung als vorteilhaft für Schüler*innen dargestellt wird, so hat er doch auch ernsthafte negative Auswirkungen. Die Schüler*innen, die mit einem Etikett versehen werden, gelten als weniger leistungsfähig und werden nicht nur körperlich, sondern auch geistig ausgegrenzt. Allerdings sind diese Schüler*innen auch privilegiert, denn dieser Prozess betrifft auch solche, die nicht die richtigen Etiketten erhalten und denen deshalb die Unterstützung vorenthalten wird, die sie für ihren Erfolg benötigen. Ein mehrstufiges Unterstützungssystem ist herausfordernd und kompliziert, es kommt nicht unbedingt allen Schüler*innen zugute. Alle Schüler*innen benötigen zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Bildung Unterstützung, und es gibt keine Möglichkeit, im Voraus eindeutig zu sagen, welche Art von Unterstützung sie benötigen werden. Aus diesem Grund sollte Unterstützung nicht klassifiziert und durch Etikettierungen definiert werden; Unterstützung ist eine grundlegende strukturelle Strategie und sollte als ein inhärenter Bestandteil von Bildung betrachtet werden.

Literatur

- Ackerman, Bruce (1980): *Social justice and the liberal state*. London: Yale University Press
- Ainscow, Mel & César, Margarida (2006): Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. In: *European Journal of Psychology of Education* 21(3), 231–238. URL: doi.org/10.1007/BF03173412
- Allan, Julie (2012): The inclusion challenge. In: Barow, Thomas & Östlund, Daniel (Eds.): *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning [Education for all! A pedagogical challenge]*. Kristianstad: Kristianstad University, 109–120
- Armstrong, Derrick; Armstrong, Ann Cheryl & Spandagou, Ilektra (2011): Inclusion: by choice or by chance? In: *International Journal of Inclusive Education* 15(1), 29–39. URL: doi.org/10.1080/13603116.2010.496192

- Baglieri, Susan & Knopf, Janice H. (2004): Normalizing difference in inclusive teaching. In: *Journal of Learning Disabilities* 37(6), 525–529. URL: doi.org/10.1177/00222194040370060701
- Baglieri, Susan & Lalvani, Priya (2020): *Undoing ableism. Teaching about disability in K–12 classrooms*. New York: Routledge
- Baglieri, Susan; Valle, Jan W.; Connor, David J. & Gallagher, Deborah J. (2011): Disability studies in education. The need for a plurality of perspectives. In: *Remedial and Special Education* 32(4), 267–278. URL: doi.org/10.1177/0741932510362200
- Baglieri, Susan; Bejoian, Lynne M.; Broderick, Alicia A.; Connor, David & Valle, Jan (2011): [Re]claiming “inclusive education” toward cohesion in educational reform: Disability studies unravels the myth of the normal child. In: *Teachers College Record* 113(10), 2122–2154
- Barnes, Colin & Mercer, Geoff (2001): “Disability Culture: Assimilation or Inclusion?” In: Albrecht, Gary L.; Seelman, Katherine D. & Bury Michael (Eds.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage, 515–534
- Bergsdóttir, Birna; Marinósson, Gretar L.; Logadóttir, Hrund & Sigurjónsdóttir, Særún (2007): Hvernig bar framkvæmd saman við stefnuna? In: Marinósson, Gretar L. (Ed.): *Tálmar og tækifæri*. Reykjavík: University Press, 268–287
- Biklen, Douglas & Burke, Jamie (2006): Presuming competence. In: *Equity & Excellence in Education* 39(2), 166–175. URL: doi.org/10.1080/10665680500540376
- Bjarnason, Dóra S. (2004): *New voices from Iceland. Disability and young adulthood*. New York: Nova Science Publishers
- Bjarnason, Dóra S. (2005): Students’ voices: How does education in Iceland prepare young disabled people for adulthood? In: *Scandinavian Journal of Disability Research* 7(2), 109–128. URL: doi.org/10.1080/15017410510032217
- Blöndal, Kristjana Stella; Jónasson, Jón Torfi & Tannhauser, Anne-Christin (2011): Drop out in a small society: Is the Icelandic case somehow different? In: Lamb, Stephen; Markussen, Eifred; Teese, Richard; Sandberg, Nina & Polesel, John (Eds.): *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer, 233–251. URL: doi.org/10.1007=978-90-481-9763-7_1
- Clarke, Simon (2008): Culture and identity. In: Bennett, Tony & Frow, John (Eds.): *The SAGE handbook of cultural identity*. London: Sage, 510–530
- Compulsory School Act No. 91/2008.
- Connor, David (2009): Breaking containment. The power of narrative knowing: countering silences within traditional special education research. In: *International Journal of Inclusive Education* 13(5), 449–470. URL: doi.org/10.1080/13603110701789126
- Connor, David (2013): Who “owns” dis/ability? The cultural work of critical special educators as insider – outsiders. In: *Theory & Research in Social Education* 41(4), 494–513. URL: doi.org/10.1080/00933104.2013.838741
- Connor, David (2014): Social justice in education for students with disabilities. In: Florian, Lani (Ed.): *The SAGE handbook of special education*. New York: Sage, 111–129
- Connor David & Ferri, Beth A. (2007): The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. In: *Disability & Society* 22(1), 63–77. URL: doi.org/10.1080/09687590601056717
- Connor, David; Gabel, Susan; Gallagher, Deborah J. & Morton, Missy (2008): Disability studies and inclusive education — implications for theory, research, and practice. In: *International Journal of Inclusive Education* 12(5-6), 441–457. URL: doi.org/10.1080/13603110802377482
- Connor, David J. & Valle, Jan W. (2017): Rescripting crips: Reclaiming disability history and a disability studies perspective within public school curriculum. In: Musenberg Oliver (Ed.): *Kultur – Geschichte – Behinderung/culture, history, disability*. Berlin: Humbolt University Press, 201–220
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006
- Danaher, Geoff; Schirato, Tony & Webb, Jen (2000): *Understanding Foucault*. London: Sage

- Degener, Theresia (2016): Disability in human rights context. In: *Laws* 3(5), 1–24. URL: doi.org/10.3390/laws5030035
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix A. (1987): *Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- European Agency (for Special Needs and Inclusive Education) (2017): *Education for all in Iceland. External audit of the Icelandic system for Inclusive Education*. Odense: EA
- Foucault, Michel (1978a): *The history of sexuality*. New York: Pantheon
- Foucault, Michel (1978b): Politics and the study of discourse. In: *Ideology and consciousness* 3, 7–26
- Foucault, Michel (1982): The subject and power. In: *Critical Inquiry* 8(4), 777–795. URL: doi.org/10.1086/448181
- Fraser, Nancy (1998): Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation. Berlin: Social Science Center. URL: ideas.repec.org/p/zbw/wzboem/fsi98108.html
- Fraser, Nancy (2007): Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. In: *Studies in Social Justice* 1(1). URL: doi.org/10.26522/ssj.v1i1.979
- Gabel, Susan (2010): A disability studies framework for policy activism in postsecondary education. In: *Journal of Postsecondary Education and Disability* 23(1), 63–71
- Gabel, Susan & Connor, David (2009): Theorizing disability: Implications and applications for social justice in education. In: Ayers, William C.; Quinn, Therese & Stovall, David (Eds): *Handbook of social justice*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 377–399
- Gabel, Susan & Knopf, Janice H. (2004): Normalizing difference in inclusive teaching. In: *Journal of Learning Disabilities* 37(6), 525–529. URL: doi.org/10.1177/00222194040370060701
- Goodley, Dan (2007): Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. In: *International Journal of Inclusive Education* 11(3), 317–334. URL: doi.org/10.1080/13603110701238769
- Government of Iceland [Stjórnarráð Íslands] (2020, November 18): Composition of students in upper secondary schools: 31% of students in internships [Nemendasamsetning í framhaldsskólum: 31% nemenda í starfsnámi]. URL: www.stjornarradid.is/efsta-baugi/frettir/stok-frett/2020/11/18/Nemendasamsetning-i-framhaldsskolum-31-nemenda-i-starfsnami/
- Haug, Peder (2017): Understanding inclusive education: ideals and reality. In: *Scandinavian Journal of Disability Research* (19)3, 206–217. URL: doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778
- Kavale, Kenneth A. (2002): Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. In: *International Journal of Disability, Development and Education* 49(2), 201–214. URL: doi.org/10.1080/103491220141776
- Keddie, Amanda (2012): Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. In: *Critical Studies in Education* 53(3), 263–279. URL: doi.org/10.1080/17508487.2012.709185
- Lilja, Mona & Vinthagen, Stellan (2014): Sovereign power, disciplinary power and biopower: resisting what power with what resistance? In: *Journal of Political Power* 7(1), 107–126. URL: doi.org/10.1080/2158379X.2014.889403
- Lopez, Violeta & Whitehead, Dean (2013): Sampling data and data collection in qualitative research. In: Schneider, Zevia; Whitehead, Dean; LoBiondo-Wood, Geri & Haber, Judith (Eds.): *Nursing and midwifery research: Methods and critical appraisal for evidence-based practice*. 4th Edition. Amsterdam: Elsevier Health Sciences, 124–140
- Magnússon, Gunnlaugur (2019): An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. In: *International Journal of Inclusive Education* 23(7–8), 677–690. URL: doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805
- Meekosha, Helen & Shuttleworth, Russel (2009): What’s so “critical” about critical disability studies? In: *Australian Journal of Human Rights* 15(1), 47–75. URL: doi.org/10.1080/1323238X.2009.11910861

- Menntamálastofnun [Directorate of Education] (e.d): Framhaldsskólar sem bjóða upp á starfsbraut [Upper secondary schools that offer programs for disabled students]. URL: mms.is/framhaldsskolar-sem-bjoda-upp-a-starfsbrautir
- Messiou, Kyriaki (2017): Research in the field of inclusive education: time for a rethink? In: *International Journal of Inclusive Education* (21)2, 146–159. URL: doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184
- Menntaskólinn við Hamrahlíð (e. d.): Fjölnámsbraut [Multidisciplinary program]. URL: www.mh.is/is/namid/skipulag-nams/namsbrautir-fra-hausti-2016/sernamsbraut
- MESC (Ministry of Education, Science and Culture) (2000): Námskrá fyrir sérdeildir framhaldsskóla. Reykjavík: Starfsbrautir. URL: brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/SearchResult.xsp?documentI=2D562E94B387CEE2002576F00058D54A&action=openDocument
- MESC (Ministry of Education, Science and Culture) (2005): Námskrá fyrir starfsbrautir framhaldsskóla: Sérdeildir. URL: www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar/nr/3962
- MESC (Ministry of Education, Science and Culture) (2011a): The Icelandic National Curriculum Guide for Upper Secondary Schools. General section [Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti]
- MESC (Ministry of Education, Science and Culture) (2011b): The Icelandic National Curriculum Guide for Compulsory Schools. General section [Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti]
- MESC (Ministry of Education, Science and Culture) (2012a): Framhaldsskólastig. URL: www.menntamalaraduneyti.is/menntamal/framhaldsskolar/
- MESC (Ministry of Education, Science and Culture) (2012b): Mat á starfsbrautum framhaldsskóla. Unnið fyrir mennta- og menningarmálaráðuneytið 2011–2012. Háskóli Íslands, Félagsvísindastofnun
- MESC (Ministry of Education, Science and Culture) (2020): Tækifæri ungs fólks með þroskahömlun og skyldar raskanir að loknu námi á starfsbraut Tillögur verkefnahóps. Stjórnarráð Íslands
- Moore, Caroline; Gilbreath, Debra & Mauiri, Fran (1998): Educating students with disabilities in general education classrooms: A Summary of the research. URL: interact.uoregon.edu/wrrc/AKInclusion.htm/
- Naraian, Srikala (2011): Pedagogic voicing: The struggle for participation in an inclusive classroom. In: *Anthropology & Education Quarterly* 42(3), 245–262. URL: www.jstor.org/stable/41237258
- Pitsoe, Victor & Letseka, Moeketsi (2013): Foucault's Discourse and Power: Implications for Instructionist Classroom Management. In: *Open Journal of Philosophy* 3(1), 23–28. URL: doi.org/10.4236/ojpp.2013.31005
- Ragnarsdóttir, Guðrún (2018): School leaders' perceptions of contemporary change at the upper secondary school level in Iceland. Interaction of actors and social structures facilitating or constraining change. (Doctoral dissertation). Reykjavík: University of Iceland
- Rawls, John (1971): *A theory of justice*. Boston: Harvard University Press
- Regulation on the enrollment of students in upper secondary school [Reglugerð um innritun nemenda í framhaldsskóla] No. 1150/2008
- Regulation on students with special needs in upper secondary schools [Reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskóla] No. 230/2012
- Rouse, Joseph (1994): Power/knowledge. In: Gutting, Gary (Ed.): *The Cambridge companion to Foucault*. 2nd Edition. London: Cambridge University Press, 95–114
- Statistic Iceland (2021): New students at upper secondary school level by sex, age, type of study, background and form of teaching 1997–2017 [Nýnemar á framhaldsskólastigi eftir kyni, aldri, tegund náms, bakgrunni og kennsluformi 1997–2017]. URL: px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__3_framhaldsskolastig__0_fsNemendur/SKO03109.px/table/tableViewLayout1/?rxid=8fccbb80-25de-4d3b-8fe9-c0dbed28428d
- Sverrisdóttir, Anna Björk & Jóhannesson, Ingólfur Ásgeir (2020): Medical approach and ableism versus a human rights vision: discourse analysis of upper secondary education policy doc-

- uments in Iceland. In: *International Journal of Inclusive Education* 24(1), 33–49. URL: doi.org/10.1080/13603116.2018.1449905
- Sverrisdóttir, Anna Björk & Van Hove, Geert (2022): “We Kind of do not dare to tell everybody that we are in a program for disabled Students, because some are afraid that they will be made fun of.” Mapping students’ power relations and resistance within the discursive norm of special education. In: *Journal of Disability Studies in Education* 2(2), 158–181. URL: brill.com/view/journals/jdse/aop/article-10.1163-25888803-bja10012/article-10.1163-25888803-bja10012.xml
- Sverrisdóttir, Anna Björk & Van Hove, Geert (2023): Segregated and yet inclusive? the application process for upper secondary school in Iceland for students labelled as disabled through the lens of social justice. In: *Pedagogy, Culture & Society* 31(1), 203–220. URL: doi.org/10.1080/14681366.2021.1900344
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO
- Upper Secondary Education Act, No. 80/1996
- Upper Secondary Education Act, No. 92/2008
- Weedon, Chris (1987): *Feminist practice & poststructuralist theory*. Oxford: Basil Blackwell
- Young, Iris Marion (1990): *Justice and the politics of difference*. New York: Princeton University Press
- Qvortrup, Ane & Qvortrup, Lars (2018): Inclusion: Dimensions of inclusion in education. In: *International Journal of Inclusive Education* 22(7), 803–817. URL: doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506
- Þorsteinsson, Arnar (n. d.): Næsta skref. Fræðslumiðstöð atvinnulífsins. URL: naes-taskref.is/nam/starfsbrautir/

Lehrer*innenbildung für Inklusion in Island¹

Edda Óskarsdóttir & Hafdís Guðjónsdóttir

1 Einleitung

Inklusion kann verwirklicht werden, wenn Lehrkräfte sich als Akteur*innen des Wandels verstehen, die über die Werte, das Wissen und die Einstellungen verfügen, die es allen Schüler*innen ermöglichen, erfolgreich zu sein (vgl. UNESCO 2020). Die Art und Weise, wie Lehrkräfte auf diese Rolle vorbereitet werden, spiegelt die Standards und Qualifikationen im Kontext des jeweiligen Landes wider; aber ein gemeinsames Thema ist, dass sich die Bildungssysteme von der Fokussierung auf die*den Schüler*in als Problem wegbewegen hin zur „Identifizierung von Barrieren für das Lernen und die Partizipation und zur Bereitstellung von antizipierenden Antworten, die für alle Schüler*innen im Voraus geplant werden“ (European Agency 2015, 14 f).

Die Idee der Inklusion ist im isländischen Recht seit 1995 implizit enthalten, obwohl das isländische Gesetz über die Schulpflicht erst im Jahr 2008 explizit erklärte, dass die Schüler*innen in inklusiven Schulen unterrichtet werden sollen (Lög um grunnskóla, 91/2008). Im Pflichtschulgesetz aus dem Jahr 2008 heißt es, dass die schulische Praxis den Bedürfnissen und dem Leistungsstand der Schüler*innen entsprechen und ihre Entwicklung, ihr Wohlbefinden und ihre Bildung unterstützen soll. Die Bildungsbedürfnisse der Schüler*innen müssen in Nachbarschaftsschulen erfüllt werden, ohne Ausgrenzung oder angesichts ihrer körperlichen oder geistigen Fähigkeiten (Lög um grunnskóla 2008; vgl. die Diskussion bei Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir in diesem Band).

Die Förderung der Inklusion durch und innerhalb der Programme der Lehrer*innenbildung bleibt eine dauerhafte Herausforderung und ein notwendiges Gebot für das einundzwanzigste Jahrhundert (vgl. Ball & Tyson 2011). Laut UNICEF (2013) sind Kurse zum Thema Inklusion in der grundständigen Lehrer*innenbildung² nicht immer integriert, sondern können als fakultativ aufgeführt sein, von Instituten für Sonderpädagogik oder von Ausbildungsbetrieben angeboten werden. Solche Einzelkurse neigen dazu, die ‚Andersartigkeit‘ der Schüler*innen zu betonen und schränken dadurch das Wissen und die Fähig-

1 Die englische Fassung dieses Textes findet sich unter ‚Online-Materialien‘ auf der Homepage des Verlags: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/online_material/inklusive_bildung_in_island.html

2 Gemeint ist hier das, was als in Deutschland als erste Phase der Lehrer*innenbildung bezeichnet wird, also das Studium an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (Anm. d. Ü.).

keiten der Lehrkräfte in Bezug auf inklusive Praktiken ein (vgl. Forlin & Chambers 2011). Da die Aufnahme von Kursen zum Thema Inklusion in den allgemeinen Lehrplan grundständiger Lehramtsstudien unzureichend und unangemessen ist, wird eine Reform der gesamten Struktur grundständiger Lehramtsstudiengänge empfohlen, um Lehrkräfte hinreichend auf eine inklusive Praxis vorzubereiten (vgl. Echeita 2014).

Es ist bekannt, dass Sonderpädagogik und Schulpädagogik zumeist aus unterschiedlichen Perspektiven organisiert sind und sich bei ihrer Arbeit auf unterschiedliche disziplinäre Traditionen stützen (vgl. Cochran-Smith & Dudley-Marling 2012). Schulpädagogische Dozent*innen tendieren dazu, von einer soziokulturellen Lerntheorie, einer konstruktivistischen Lerntheorie, einer Perspektive der sozialen Gerechtigkeit, der Soziologie, der Kulturpsychologie und ihrer Fachperspektive auszugehen, während viele der sonderpädagogischen Dozent*innen ihren theoretischen Rahmen allgemein in der Verhaltenspsychologie, der Medizin und der Psychometrie verankern (vgl. Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir 2020 sowie Guðjónsdóttir & Hinz in diesem Band). Im Einklang mit den disziplinären Wurzeln der Sonderpädagogik in der Medizin und der Verhaltenspsychologie werden Beeinträchtigungen und Defizite als gleich betrachtet, was Lernprobleme bei den einzelnen Schüler*innen ansiedelt. Diese Perspektive erfordert die Identifizierung der defizitär entwickelten Fähigkeit, die das Lernen behindert, und die Suche nach den effektivsten Lehrmethoden zu deren Vermittlung (vgl. Cochran-Smith & Dudley-Marling 2012). Dies führt dazu, dass Unterricht als technische Anwendung von Interventionen und Strategien konstruiert wird, die für bestimmte Arten von Bildungsdefiziten passgenau sind (vgl. Baglieri et al. 2011). Dagegen können die Theorien der Disability Studies als Perspektive für die Annäherung an die Lehrer*innenbildung für Inklusion verwendet werden, indem Bildung als Praxis des Zugangs mit drei allgemeinen Grundsätzen gedacht wird (vgl. Baglieri et al. 2011):

1. Fähigkeiten, Beeinträchtigungen und Vorstellungen von Können und Lernen werden als fluide wahrgenommen.
2. Es wird davon ausgegangen, dass Interaktionen und Rahmensetzungen zur Entstehung von Beeinträchtigung beitragen.
3. Praktiken des Herausnehmens, Verfolgens oder Eingrenzens werden hinterfragt, da sie Einzelne als behindert abstempeln und/oder ihren Zugang zum allgemeinen Curriculum und zum Lernen einschränken.

Diese Optik findet sich in der Sicht der „Neukonzeptualisten“ (Baglieri et al. 2011) wieder, die fordern, dass Lehrkräfte durch Selbstreflexion und ethische Entscheidungsfindung Verantwortung für die Transformation der Praxis übernehmen. Daher basieren die Kompetenzen für Inklusion auf der Übernahme der pädagogischen Verantwortung für alle Schüler*innen und der Entwicklung von Ansätzen zur Zusammenarbeit und zum Lernen mit anderen (vgl. European

Agency 2020). Das Sicherstellen der Vorbereitung aller Lehrkräfte für den Unterricht aller Schüler*innen verlangt nach Möglichkeiten, sich im Rahmen ihrer beruflichen Bildung – sowohl im Studium als auch in der Fort- und Weiterbildung – mit Theorien, Grundsätzen und Praxisbeispielen zur inklusiven Bildung auseinanderzusetzen. Dieser Beitrag richtet den Blick darauf, wie sich die Vorbereitung von Lehrer*innen auf inklusive Bildung und die sonderpädagogische Förderung in den letzten 15 Jahren an der Universität Island entwickelt hat.

2 Die Reform der Lehrer*innenbildung – Entwicklungen von 2008 bis 2019

Das Jahr 2008 war für die Bildungsentwicklung in Island von großer Bedeutung. In diesem Jahr wurde ein neues Bildungsgesetz mit einem klaren Schwerpunkt auf Inklusion verabschiedet, und die ehemalige Pädagogische Hochschule fusionierte mit der Universität von Island und wurde so zur School of Education innerhalb der größeren Universität. Es gibt noch zwei weitere Universitäten, die Lehramtsstudiengänge in Island anbieten: die Universität Akureyri im Norden, die ein umfassendes Programm anbietet, und die Akademie der Schönen Künste in Reykjavík, die sich auf die Lehrer*innenbildung für die Künste bezieht, wie Theater, bildende Kunst und Musik.

Zusätzlich zu den erwähnten Änderungen wurde ein neues Gesetz über die Lehrer*innenbildung und -zertifizierung verabschiedet, das ein fünfjähriges Studium für Lehrer*innen der Vorschule, der Pflichtschule und der Sekundarstufe II vorschreibt (Lög nr. 87/2008). In der Verordnung, die auf das Gesetz folgte, wurden zwei Hauptbereiche in der Lehrer*innenbildung festgelegt: (1) ein Schulfach oder ein Studienbereich (d. h. eine Sammlung verschiedener Fächer mit einem gemeinsamen Nenner über verschiedene Schulstufen und Fächer hinweg) und (2) Pädagogik und Fachdidaktik (Verordnung Nr. 872/2009 über den Inhalt der Ausbildung von Lehrkräften für Vorschulen, Pflichtschulen und die Sekundarstufe II). In der Verordnung wurde festgelegt, wie viele ECTS-Credits die Studierenden in diesen beiden Bereichen erwerben müssen, um für die verschiedenen Schulstufen qualifiziert zu sein; der Inhalt dieser Credits wurde jedoch nicht näher definiert.

Die fünfjährige Lehrer*innenbildung kann an den Schools of Education der Universitäten auf zwei Arten absolviert werden, entweder im Rahmen eines integrierten fünfjährigen Programms, das mit einem Master of Education abschließt, oder als konsekutives zweijähriges Programm in Pädagogik und Methoden auf Masterniveau für diejenigen, die bereits einen Bachelor-Abschluss in einem der Unterrichtsfächer der Pflichtschule haben (vgl. Háskóli Íslands 2023).

Während des Grundstudiums absolvieren die Lehramtsstudent*innen ein zwei- bis dreiwöchiges Praktikum in einer Schule. Am Beginn des Praktikums beobachten sie eine*n Mentor*in in der Praxis und übernehmen schließlich unter Aufsicht die Verantwortung für den Unterricht. Im Hauptstudium (für den Master) erstreckt sich das Praktikum über das gesamte zweite Jahr und umfasst eine halbe Stelle für die Studierenden. Die Woche ist also aufgeteilt in Arbeit in der Schule und Studium an der Universität (vgl. Sigurðsson et al. 2023).

Im Jahr 2008 wurde die School of Education in die folgenden drei Fakultäten unterteilt: Fakultät für Bildung und Diversität, Fakultät für Gesundheitsförderung, Sport und Freizeitstudien und Fakultät für Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Die meisten Lehrkräfte für die drei Schulstufen der Vorschule, Pflichtschule und Sekundarschule schließen ihr Studium an den beiden letztgenannten Fakultäten ab, die der Fakultät für Pädagogik und Diversität waren u. a. Sonder- und Sozialpädagog*innen, die der Fakultät für Gesundheitsförderung, Sport und Freizeitstudien sind hauptsächlich Sportlehrer*innen und Freizeitpädagog*innen. Viele der Dozent*innen unterrichten an allen drei Fakultäten, obwohl sie nur einer von ihnen angehören, und angehende Lehrer*innen können Wahlfächer aus verschiedenen Fakultäten wählen. Im Jahr 2018 wurde die Fakultät für Erziehungswissenschaft und Pädagogik in zwei Fakultäten aufgeteilt: in die Fakultät für Fachdidaktik und die Fakultät für Erziehungswissenschaft und Pädagogik – somit gab es vier Fakultäten in der School of Education.

Das Studium der Sonderpädagogik war eine fakultative Ergänzung für Vorschul-, Grundschul- und Sekundarschullehrer*innen. Es handelte sich um ein zweijähriges Aufbaustudium, das zwei Jahre Praxiserfahrung voraussetzte, so dass diejenigen, die sich für den Beruf als Sonderpädagog*in interessierten, ihr fünfjähriges Masterprogramm abschließen und zwei Jahre lang in der Praxis arbeiten mussten, bevor sie sich bewerben konnten. Dieser Studiengang war an der Fakultät für Bildung und Diversität angesiedelt, und der Schwerpunkt lag auf Theorien zu Sozial- und Disability Studies sowie auf akademischer Bildung und weniger auf praktischen Ansätzen (vgl. Marinósson & Bjarnason 2011). Auch ein einjähriger Diplomstudiengang wurde angeboten.

Im Grundstudium wurde der Schwerpunkt auf konzeptionelle Grundlagen, Einstellungen, theoretische Perspektiven und die Organisation des Unterrichts für heterogene Lerngruppen gelegt. Lernbehinderungen und Verhaltensprobleme wurden in Wahlfächern behandelt (vgl. Sigurðardóttir 2011). Sigurðardóttir zufolge wurde kritisiert, dass das Lehramtsstudium die Studierenden nicht angemessen auf die Arbeit mit den heterogenen Lerngruppen in der Schule vorbereitet. Die Ergebnisse einer Studie über das Lehramtsstudium (vgl. Guðjónsdóttir & Karlsdóttir 2012) zeigten, dass es keinen Kurs über inklusive Bildung gab, der für das grundständige Studium an der School of Education obligatorisch war. In einigen Grundkursen wurden Grundsätze inklusiver Bildung, der theoretische Hintergrund und Beispiele für inklusive Praktiken vorgestellt. Ein Kurs befass-

te sich schwerpunktmäßig mit inklusiver Bildung – dies war ein Wahlkurs. Viele Kurse hatten die Vorbereitung der Lehramtsstudierenden auf die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen als Schwerpunkt, wenngleich Inklusion kein Teil davon war. Im neuen fünfjährigen Lehrerausbildungsprogramm wurde im Grundstudium ein obligatorischer Kurs über inklusive Bildung aufgenommen, zusätzlich konnten Studierende im Master-Studium eine Spezialisierung von 40 bis 60 ECTS in inklusiver Bildung wählen (vgl. Sigurðardóttir 2011).

Im Hauptstudium wurde 2017 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Pädagogik ein Studiengang mit der Bezeichnung Inklusive Bildung eingerichtet. Das Ziel dieses Studiengangs lag darin zu vermitteln, wie Schulen Lernumgebungen für unterschiedliche Schüler*innen schaffen können, so dass sie in einer Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und Lehrer*innen wachsen und lernen können. Darüber hinaus sollten die Teilnehmenden dabei unterstützt werden, eine ‚professional working theory‘ (PWT; vgl. Dalmau & Guðjónsdóttir 2017; UNESCO IBE 2020)³ auf der Grundlage von Theorien und Konzepten inklusiver Bildung zu entwickeln. Ziel war es, die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, eine Schulkultur zu schaffen, die auf den Stärken aller Schüler*innen und Lehrer*innen aufbaut. Ein zentraler Kurs (der später in diesem Beitrag vorgestellt wird) in diesem Studiengang basierte auf einer Pädagogik, die professionelles Wissen über Lehren, Lernen und die kindliche Entwicklung integriert und ein ethisches und soziales Engagement für alle Schüler*innen umfasst.

3 Entwicklungen nach 2019

Im Jahr 2019 wurde im Parlament ein Gesetz über die Lehrer*innenbildung verabschiedet (Lög nr. 95/2019). Zum Zeitpunkt der Verabschiedung des Gesetzes drohte ein gravierender Mangel an Lehrkräften in der Pflichtschule. In den Vorschulen ist ein ständiger Lehrermangel schon seit langem ein Problem (vgl. Hinz in diesem Band). Dem neuen Gesetz zufolge können zugelassene Lehrkräfte grundsätzlich auf allen drei Schulstufen unterrichten und leichter als bisher zwischen den Schulstufen wechseln.

Um Studierenden den Einstieg und den Abschluss ihrer Lehrer*innenbildung zu ermöglichen, enthält das Gesetz zwei größere Änderungen: 1) Die Senkung der Anzahl der vorgeschriebenen Leistungspunkte in Pädagogik und Fachgebieten von 210 auf 150 Punkte, um es den Studierenden zu erleichtern, unterschiedliche Bildungshintergründe in die Lehrer*innenbildung einzubringen, z. B. einen

3 Für den englischen Begriff der professional working theory (PWT) gibt es im Deutschen keine Entsprechung; es handelt sich um einen Professionalisierungsprozess in wechselseitiger „Interaktion zwischen ‚Praxis‘ (was Lehrkräfte tun), ‚Theorie‘ (wie sie verstehen, was sie tun) und ‚Ethik‘ (warum sie tun was sie tun)“ (Dalmau & Guðjónsdóttir 2017, 129; Anm. d. Übers.).

BA in anderen Fächern. 2) Die forschungsorientierte Masterarbeit wird fakultativ und die Studierenden können stattdessen Kurse belegen, die mit einem Master of Teaching (M. T.) abschließen. Die Masterarbeit war für einige ein Hindernis auf dem Weg zum Abschluss, und ihre fakultative Einführung schien den Prozess zu erleichtern (vgl. Sigurðsson et al. 2023).

Diese Entwicklungen der rechtlichen Bestimmungen eröffneten die Möglichkeit für strukturelle Veränderungen in der Organisation des sonderpädagogischen Studiums. Der Studiengang wurde von der Fakultät für Bildung und Diversität in die Fakultät für Erziehungswissenschaft und Pädagogik verlegt und mit dem Studiengang Inklusive Bildung zusammengelegt. Damit entfiel die Voraussetzung einer zweijährigen praktischen Erfahrung, um in den Studiengang einsteigen und Sonderpädagog*in werden zu können. Lehramtsstudierende können nun direkt nach ihrem Bachelor-Studium einsteigen.

Der neue Studiengang heißt ‚Inclusive Education‘ (Menntun allra) und gliedert sich in drei Studienbereiche: 1) Inklusive Bildung und besondere Bedürfnisse, 2) Inklusive Bildung und Unterstützungsdienste und 3) Inklusive Bildung – ein Diplomstudium. Die Bereiche eins und zwei umfassen 120 ECTS-Credits und enden mit einer Masterarbeit und einem M. Ed.-Abschluss. Bei dem dritten Bereich handelt es sich um ein Diplomstudium im Umfang von 60 ECTS-Credits, das sich in erster Linie an diejenigen richtet, die ihre Kenntnisse im Bereich der inklusiven Bildung erweitern möchten. Die Zulassung zum Diplomstudium setzt eine zweijährige Berufserfahrung in einer Vor- oder Pflichtschule voraus. Dabei geht es vor allem darum, wie Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auf das Lernen vorbereitet werden und wie für sie die Bedingungen für die Entwicklung und das Lernen in der Gemeinschaft mit anderen gestaltet werden können.

Studienbereich eins, Inklusive Bildung und besondere Bedürfnisse, richtet sich an Lehramtsstudierende, die ihr B. Ed.-Studium abgeschlossen haben, aber noch keine Anerkennung als Lehrer*in besitzen. Voraussetzung für die Zulassung zu diesem Studiengang ist also ein abgeschlossenes B. Ed.-Studium mit einer Spezialisierung von 90 Credits im Bereich der Vorschul- oder Pflichtschulpädagogik oder in einem Fach der Pflichtschulpädagogik. Der Schwerpunkt liegt darauf, dass die Studierenden die Kompetenz erwerben, gemeinsam mit anderen an der Entwicklung einer Schulkultur mitzuwirken, in der alle ihre Stärken ausleben können. Dabei stehen zwei Vertiefungsrichtungen zur Auswahl: Diversität bei Kindern und Jugendlichen sowie Mehrsprachigkeit und Multikulturalität. Das erste Jahr dieses Studiums fokussiert auf Kurse, die die Pädagogik der Unterstützung, Theorien der Inklusion und der multikulturellen Erziehung sowie die Forschungsmethodik umfassen. Im zweiten Jahr wird die Masterarbeit geschrieben und ein umfangreiches Praktikum mit sonderpädagogischer Förderung oder mit der Arbeit mit mehrsprachigen Schüler*innen in ausgewählten Schulen absolviert.

Der zweite Studienbereich richtet sich an anerkannte Lehrkräfte, die bereits über Unterrichtserfahrung verfügen und erneut einen Master-Abschluss anstreben. In diesem Bereich gibt es keine Spezialisierungen, aber die Bewerber*innen können aus einer Vielzahl von Kursen wählen und sich so ihre eigene Spezialisierung zusammenstellen. Ziel des Studiengangs ist es, dass die Teilnehmenden ihre Professionalität für das Lernen und Lehren in einer inklusiven Schule innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft sowie ihre Fähigkeit stärken, auf dieser Basis inklusive Schulpraxis anzuleiten. Bei diesem Studiengang gibt es mehr Wahlpflichtkurse, da kein umfangreiches Praktikum erforderlich ist, und das zweite Jahr ist dem Verfassen der Masterarbeit gewidmet.

Dieser neue Studiengang für die Ausbildung von Sonderpädagog*innen mit dem Schwerpunkt inklusiver Bildung wurde über drei Jahre hinweg in einer breiten Diskussion mit verschiedenen Interessengruppen entwickelt. Die ersten Studierenden werden im Herbst 2023 zugelassen.

4 Ein Beispiel für einen Kurs in inklusiver Pädagogik

Heterogene Gruppen von Schüler*innen in inklusiven Schulen erfordern professionelle Lehrkräfte, die über ein ausgeprägtes Verständnis für pädagogische Kompetenzen und Inhalte, für die Entwicklung von Kindern und für individuelle Unterschiede verfügen und sich für die Bildung aller ihrer Schüler*innen einsetzen. In diesem Abschnitt wird ein Kurs im Lehramtsstudium vorgestellt, der sich beispielhaft mit inklusiver Bildung befasst.

Die Autorinnen dieses Beitrags unterrichten einen Kurs auf Masterlevel mit dem Titel: Working in Inclusive Practices (WIP). Der Kurs wurde 1999 zum ersten Mal durchgeführt und wird seither durch die Methodik der Self-Studies in der Praxis der Lehrer*innenbildung ständig überarbeitet (vgl. Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir 2016, 2022, 2023). Er basiert auf einer Pädagogik, die professionelles Wissen über Lehren, Lernen und die Entwicklung von Kindern integriert und eine ethische und soziale Verpflichtung gegenüber allen Studierenden beinhaltet.

Der Kurs wird gleichzeitig online und auf dem Campus unterrichtet und der Inhalt ist in vier Hauptthemen unterteilt, wie im Studienplan angegeben: Inklusion, Professionalität und Leitung, inklusive Pädagogik und Zusammenarbeit. Die Themen beziehen sich auf Theorie und Praxis in inklusiven Bildungssettings und zielen auf Lernergebnisse ab, die den Teilnehmenden die Kompetenz vermitteln, sich kritisch mit Fragen und Ideen auseinanderzusetzen, die dem Lernen und Lehren in inklusiven Schulen innewohnen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, eine Bildungsumgebung, Praxis und Pädagogik zu entwickeln, die die unterschiedlichen Ressourcen der Lernenden berücksichtigt. Durch diese Arbeit und die Reflexion über ihre berufliche Identität und ihre Überzeugungen entwickeln die Teilnehmenden ihre professional working theory (PWT).

Die Kursmethodik basiert auf Ideen inklusiver und innovativer Pädagogik. Beide bauen auf sozialkonstruktivistischen Ansätzen auf, die sich durch Reflexion, gemeinsame Diskussionen und Möglichkeiten für Lehramtsstudierende auszeichnen, neue Erkenntnisse zu entwickeln und ihr Lernen zu gestalten. Innovative Bildung fokussiert auf Kreativität und Wissen bei der Erfüllung von Bedürfnissen oder der Lösung von Problemen, die als wichtig erkannt wurden. Ziel ist es, Menschen dabei zu helfen, kritisches und kreatives Denken zu entwickeln, indem sie sich mit alltäglichen Situationen auseinandersetzen und durch kreative und kritische Problemlösungen Handlungsfähigkeit erlangen. Der Kern dieser Pädagogik baut auf den Ideen von Lernenden als kreativen Entdecker*innen und Lehrer*innen als Lernbegleitung auf. Die inklusive Pädagogik legt den Schwerpunkt auf ganzheitliche und kreative Ansätze für die Unterrichtspraxis, die Bewertung und die Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule. Sie beginnt mit dem Lernen aller und der Frage, wie die*der Lehrer*in reichhaltige Lernmöglichkeiten für alle Schüler*innen im Klassenzimmer schaffen kann, um ihre Partizipation zu gewährleisten. Es geht darum, ein System zu entwickeln, das gerechte Lernmöglichkeiten bietet, die auf den Ressourcen der Schüler*innen und den Prämissen des allgemeinen Zugangs, der aktiven Partizipation und der Zugehörigkeit zur Schule aufbauen. Durch die Pädagogik der innovativen und inklusiven Bildung soll die Entwicklung kreativer Problemlösungen erleichtert werden, um die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, Lernräume für heterogene Lerngruppen in inklusiven Schulen zu schaffen.

Der im Kurs geschaffene Lernraum ist so konzipiert, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihr Lernen nach jeder Sitzung durch online ausgefüllte TOCs (Tickets Out of the Classroom; vgl. UNESCO IBE 2020, 33 f) und durch die Auflistung der in jeder einzelnen Sitzung verwendeten Lehrmethoden zu reflektieren. Die TOCs sind so konzipiert, dass sie jeder*m Teilnehmenden eine Stimme geben und eine bewusste Beteiligung an der Kursentwicklung ermöglichen. Bei jedem TOC reflektieren die Teilnehmenden, was sie an diesem Tag gelernt haben und worauf sie sich in der nächsten Kurssitzung konzentrieren möchten. Die TOC-Antworten sind anonym; hier sind Beispiele von Antworten:

- Ich habe in der Professionstheorie etwas über Lehrer*innenethik gelernt. Das ist interessant.
- Ich möchte mehr über den ethischen Teil der PWT lernen.
- Ich habe gelernt, dass meine PWT noch in Arbeit ist – das muss man bedenken.
- Ich möchte mehr über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern erfahren.

Wir reagieren darauf, indem wir die nächste Sitzung auf der Grundlage der Wünsche in den TOCs anpassen, entweder mit einer stärkeren Betonung dessen, was bereits besprochen wurde, oder mit einer Änderung des Schwerpunkts. Am En-

de jeder Unterrichtseinheit listen die Teilnehmenden die verschiedenen Lehrmethoden auf, die wir eingesetzt haben. Die Liste wird auf dem Whiteboard zusammengestellt und auf Canvas veröffentlicht. Nach einer Unterrichtsstunde lautete die Liste:

- Gruppenarbeit
- Problemlösen
- Think-pair-share
- Walk and talk

Das Ziel der Liste ist es, einen Überblick über die von uns angewandte Pädagogik zu geben und sie zu modellieren. Zudem ist es das Ziel, dass die Teilnehmenden üben, Unterrichtsmethoden zu identifizieren und zu diskutieren.

Ein wesentlicher Bestandteil des im Kurs geschaffenen Lernraums ist die Freiheit, die den Teilnehmenden bei ihren Aufgaben eingeräumt wird. Diese Freiheit wird im Studienplan erwähnt, da die Kreativität gefördert wird, z. B. durch die Verwendung von Prosa, Videos, Kunstwerken, Podcasts oder anderen innovativen Methoden bei der Abgabe ihrer Aufgaben. Von den Teilnehmenden wird erwartet, dass sie kreativ sind, und sie müssen ihre Arbeit auch begründen und sie bei Bedarf mit Literatur belegen. Am Ende des Kurses bewerten die Teilnehmenden ihre Teilnahme und ihren Lernerfolg anhand einer reflexiven Selbsteinschätzung. Diese Lernaktivität ist eine kritische Reflexion und Bewertung ihrer Arbeit während des Kurses und dessen, was sie aus ihrer Teilnahme an den verschiedenen Aufgaben und Diskussionen mitnehmen.

Bei der Entwicklung und Durchführung des WIP-Kurses ist es das Ziel, den Worten Taten folgen zu lassen, inklusive, kreative Problemlöser*innen zu sein und unseren Unterricht auf den Ressourcen der Studierenden aufzubauen. Aus den Rückmeldungen der meisten Teilnehmenden geht hervor, dass sie sich in den geschaffenen Lernräumen wohlfühlen. Allerdings brauchen sie oft Zeit, um sich an die Freiheit zu gewöhnen, den Mut zu finden, aus ihrer ‚Box‘ hervorzutreten und Aufgaben und Projekte auf kreative Weise anzugehen. Sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Dozentinnen kann es eine Herausforderung sein, die Komfortzone zu verlassen, Ungewissheit zu riskieren und neue Wege beim Planen, Lehren und Lernen zu erkunden (vgl. Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir 2020). Wir sind jedoch der Meinung, dass dies die Grundlage für die Schaffung einer reaktiven und inklusiven Lernumgebung ist.

5 Diskussion

Untersuchungen haben gezeigt, dass Lehrkräfte in Island über Unsicherheiten beim Unterrichten heterogener Lerngruppen berichten (vgl. Óskarsdóttir 2014). Sie glauben, dass sie mehr Wissen über verschiedene Beeinträchtigungen, Lern-

schwierigkeiten, Verhaltensprobleme und die Arbeit mit Schüler*innen mit unterschiedlichem Sprachhintergrund benötigen. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit dem Audit des isländischen Bildungssystems (vgl. Óskarsdóttir et al. in diesem Band), aus dem hervorging, dass viele Lehrkräfte und Leitungspersonen in Frage stellten, inwieweit ihr grundständiges Studium und/oder ihre laufenden beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten sie auf die Realitäten inklusiver Praktiken vorbereitet haben (vgl. European Agency 2017). Dies bedeutete, dass sie sich nicht darauf vorbereitet fühlten, inklusive Bildung als einen auf Rechten basierenden Ansatz für alle Schüler*innen umzusetzen.

In früheren Untersuchungen zu Studiengängen an der University of Iceland haben wir festgestellt, dass inklusive Bildung in der Lehrer*innenbildung umfassend behandelt wird. Allerdings besteht innerhalb der Studiengänge kein Konsens darüber, wie Lehramtsstudierende auf die Arbeit in inklusiven Settings vorbereitet werden sollen (vgl. Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir 2020). Einige Kurse gehen auf inklusive Bildung ein, indem sie sich auf die Entwicklung des Wissens der Lehrkräfte über verschiedene Lernbehinderungen konzentrieren, während andere (wie der hier vorgestellte) sich auf den Aufbau von Kompetenzen der Lehrkräfte bei der Gestaltung ihrer Praxis konzentrieren, so dass sie für alle Schüler*innen effektiv ist. Das Problem besteht jedoch darin, dass die Dozent*innen in der Lehrer*innenbildung unterschiedliche Auffassungen darüber haben, wie sie die Lehramtsstudierenden auf die Arbeit in inklusiven Settings vorbereiten sollen, was zu einem mangelnden Konsens über die Schwerpunkte des Studiums führt. Dies ist vergleichbar mit dem, was in der Praxis zu beobachten ist: Unterschiedliche Auffassungen führen zu unterschiedlichen Reaktionen (vgl. Baglieri 2011; Forlin & Chambers 2011; Cochran-Smith & Dudley-Marling 2012; Florian & Pantić 2017; vgl. auch Guðjónsdóttir & Hinz in diesem Band).

Die an der Universität von Island angebotenen Kurse werden weiterhin unterschiedliche Aspekte betonen und auf verschiedenen theoretischen Ansätzen aufbauen (vgl. Forlin & Chambers 2011). Jeder Kurs sollte jedoch als ein Teil des Puzzles einer vollständigen Lehrer*innenbildung betrachtet werden, die die Lehramtsstudierenden auf ihre Rolle im inklusiven Bildungssystem vorbereitet. Dies kann dadurch erreicht werden, dass sie in die Lage versetzt werden, ihren persönlichen theoretischen Rahmen aufzubauen, pädagogische Ansätze zu wählen und eine disziplinäre Haltung einzunehmen.

Literatur

- Baglieri, Susan; Valle, Jan W.; Connor, David J. & Gallagher, Deborah J. (2011): Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. In: Remedial and special education, 32(4), 267–278
- Ball, Arnetta F. & Tyson, Cynthia A. (Eds.) (2011): Studying diversity in teacher education. New York, NY: Rowman & Littlefield

- Cochran-Smith, Marilyn & Dudley-Marling, Curt (2012): Diversity in Teacher Education and Special Education: The Issues that Divide. In: *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237–244. URL: doi.org/10.1177/0022487112446512
- Dalmau, Mary C. & Guðjónsdóttir, Hafdís (2017): From the beginning to the future. Professional Working Theory emerging. In: Dalmau, Mary C., Guðjónsdóttir, Hafdís & Tidwell Deborah (Eds.), *Taking a Fresh Look at Education. Framing Professional Learning in Education through Self-Study*. Rotterdam: Sense, 129–148
- Echeita, Gerardo (2014): Initial teacher education for inclusion. Key messages and challenges. In *Inclusive education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from Researchers*, edited by European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odense, DK: European Agency
- European Agency (for Special Needs and Inclusive Education) (2015): *Empowering teachers to promote inclusive education. Literature review*. Odense, DK: European Agency
- European Agency (for Special Needs and Inclusive Education) (2017): *Education for All in Iceland: External Audit of the Icelandic System for Inclusive Education*. Odense, DK: European Agency
- European Agency (for Special Needs and Inclusive Education) (2020): *Teacher Professional Learning for Inclusion: Phase 1 Final Summary Report*. (Annette De Vroey, Simoni Symeonidou and Amélie Lecheval, eds.). Odense, DK: European Agency
- Florian, Lori & Pantić, Nataša (Eds.) (2017): *Teacher education for the changing demographics of schooling: Issues for research and practice (Vol. 2)*. Cham: Springer
- Forlin, Chris & Chambers, Dianne (2011): Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39(1), 17–32. URL: doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850
- Guðjónsdóttir, Hafdís & Karlsdóttir, Jóhanna (2012): Skóli án aðgreiningar og kennaramenntun [Inclusive education and teacher education]. In: *Tímarit um menntarannsóknir*, 9, 132–152
- Guðjónsdóttir, Hafdís & Óskarsdóttir, Edda (2016): Inclusive education, pedagogy and practice. In: Markić, Sylvija & Abels, Simone (Eds.): *Science education towards inclusion*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 7–22
- Guðjónsdóttir, Hafdís & Óskarsdóttir, Edda (2020): ‘Dealing with diversity’: Debating the focus of teacher education for inclusion. In: *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 95–109. URL: doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774
- Guðjónsdóttir, Hafdís & Óskarsdóttir, Edda (2023): Enacting inclusive pedagogy in teacher education: Creating a learning space for teachers to develop their professional identity. In: Tierney, Rob; Rizvi, Fazal & Ercikan, Kadriye (Eds.): *International Encyclopedia of Education. Fourth Edition*. Amsterdam: Elsevier, 243–253. URL: doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04035-5
- Háskóli Íslands (2023): *Kennsluskrá 2022–2023 [Course catalogue 2022–2023]*. URL: u gla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=48185
- Lög um grunnskóla [Act on compulsory schools] nr. 91/2008
- Lög um menntun og ráðningu kennara við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla [Act on the education and recruitment of teachers and administrators of preschools, compulsory schools and upper secondary schools] nr. 87/2008
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólustjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla [Act on the education, competence and employment of teachers and heads of compulsory, lower secondary and upper secondary schools] nr. 95/2019.
- Marínósson, Gretar & Bjarnason, Dóra (2011): Þróun náms í sérkennslufræðum við H.Í. [The development of post-graduate programme in special needs education at the University of Iceland]. In: *Glæður* 21, 34–40
- Óskarsdóttir, Gerður (Ed.) (2014): *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. [Teaching and learning procedures in Icelandic compulsory schools in the beginning of 21 Century]. Reykjavík: Háskólaútgáfan

- Reglugerð um inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara [Content of education for teachers in preschools, compulsory and upper secondary schools] nr. 872/2009
- Sigurðardóttir, Anna K. (2010): School-university partnership in teacher education for inclusive education. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 149–156
- Sigurðsson, Baldur; Björnsdóttir, Amelía & Jóhannsdóttir, Thuridur J. (2023): Five-Year teacher education for compulsory school in Iceland: Retreat from research-based to practice-oriented teacher education? In: Elstad, Eyvind (Ed.): *Teacher Education in the Nordic Region, Evaluating Education: Normative Systems and Institutional Practices*. Cham: Springer, 209–223. URL: doi.org/10.1007/978-3-031-26051-3_8
- UNESCO (2020): Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. URL: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718
- UNESCO IBE (International Bureau of Education) (2020): Personalized Learning within Teacher Education. A Framework and Guidelines. In-Progress Reflection No. 37 On Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. URL: www.researchgate.net/publication/343722032_Progress_Reflection_No_37_On_Current_and_Critical_Issues_in_Curriculum
- UNICEF (2013): Educating teachers for children with disabilities. Mapping, scoping and best practices exercise in the context of developing inclusive education. Rights, education and protection (REAP project). Australian government and UNICEF partnership. URL: worldofinclusion.com/v3/wp-content/uploads/2014/01/UNICEF-Educating-Teachers-for-Children-with-Disabilities_Lo-res.pdf

2 Spezifische Aspekte inklusiver Bildung in Island

Herausforderungen und Lösungen in der inklusiven Bildung in Island: Schulische Perspektiven und Handlungsvorschläge¹

Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Birna Maria Svanbjörnsdóttir & Rúnar Sigþórsson

1 Einleitung

Der Grundsatz, dass Schulen verpflichtet sind, ihre Arbeit im Einklang mit den Bedürfnissen aller Schüler*innen zu planen und durchzuführen, unabhängig von ihren akademischen Fähigkeiten, und dass alle Kinder in der Lage sein sollen, in ihrer wohnortnahen Schule zu lernen, wurde 1974 in Island in Kraft gesetzt (Pflichtschulgesetz Nr. 63/1974). Diese Politik wurde seither auf verschiedene Weise bestätigt. Die aktuelle Gesetzgebung und das nationale Curriculum lassen keinen Zweifel an der Rolle der Schule als demokratische Plattform für Zusammenarbeit, Verantwortung und Achtung der menschlichen Werte, in denen besondere Anstrengungen unternommen werden, um jede Art von Diskriminierung und Segregation auszuschließen und die akademischen und sozialen Bedürfnisse der Schüler*innen im allgemeinen Schulbetrieb zu unterstützen (Pflichtschulgesetz Nr. 91/2008; MBK 2014; Vorschulgesetz Nr. 90/2008; Gesetz über die Sekundarstufe II Nr. 92/2008). Um dies zu erreichen, muss Vielfalt als Norm angesehen werden, und alle Beteiligten müssen sich bemühen, Hindernisse für die aktive Partizipation der Schüler*innen an der Schulgemeinschaft durch ein relevantes und sinnvolles Curriculum, effektiven Unterricht und die notwendige Unterstützung zu beseitigen.

Ein Bericht der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (2017) (im Folgenden European Agency), der die Umsetzung der Politik inklusiver Bildung in Island evaluiert, kommt zu dem Schluss, dass Gesetzgebung und offizielle Politikgestaltung zur inklusiven Bildung gründlich und umfassend sind. Er stellt jedoch fest, dass die Umsetzung problematisch ist, und weist darauf hin, dass die Schulgemeinschaft weder eine ausreichend klare Definition des Konzepts inklusiver Bildung noch ein zufriedenstellendes Verständnis für den Charakter des Schulbetriebs auf dieser Basis hat. Diese Schlussfolgerung findet sich in der isländischen Forschung weitgehend wieder

1 Die englische Fassung dieses Textes findet sich unter ‚Online-Materialien‘ auf der Homepage des Verlags: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/online_material/inklusive_bildung_in_island.html

(vgl. z. B. Gíslason & Sigurðardóttir 2016; Matthíasdóttir et al. 2013). Herausforderungen dieser Art sind nicht auf den isländischen Kontext beschränkt, denn auch die internationale Forschung zeigt Unsicherheiten auf, wie ein inklusiver Lernraum in Schulen geschaffen werden kann (vgl. Haug 2017).

Der Bericht schlägt u. a. vor, „einen Dialog auf nationaler und lokaler Ebene ... [zu initiieren], um sicherzustellen, dass alle Beteiligten die inklusive Bildung als Grundlage für eine hochwertige Bildung für alle Lernenden verstehen ... [und] über die Art von Schulen und Lerngemeinschaften, die die Beteiligten wollen, und die besten Wege, sie zu erreichen/zu entwickeln“ (European Agency 2017, 16). Als Reaktion auf diesen Vorschlag organisierte eine Lenkungsgruppe des Ministeriums für Bildung und Kultur zur inklusiven Bildung 23 Treffen mit Vertreter*innen aus allen Kommunen in Island, um inklusive Bildung als ein Element bei der Gestaltung einer neuen Bildungspolitik bis 2030 zu diskutieren. Die Treffen fanden im Herbst 2018 statt, Vertreter*innen von Vorschulen, Pflichtschulen und Schulen der Sekundarstufe II, Freizeitdiensten, Elternvereinigungen, Schulämtern, Sozial- und Schuldiensten sowie des Gesundheitswesens waren eingeladen, insgesamt 2019 Personen (vgl. MBK 2020). Während der Treffen bearbeiteten die Teilnehmenden in (insgesamt 126) Gruppen von sechs bis acht Personen eine Aufgabe zum Thema ‚Bildung für alle: Beseitigung von Hindernissen‘, und jede Gruppe legte ein schriftliches Resümee ihrer Diskussion vor. Ziel dieses Projekts war es, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, ihre Vorstellungen über die tatsächliche Bedeutung des Konzepts der inklusiven Bildung, die für diese Schulform geeigneten Arbeitsabläufe und die Hindernisse, die ihrer Meinung nach der inklusiven Bildung im Wege stehen, zu überdenken und zu koordinieren. Weiter ging es darum, Strategien zu entwickeln, mit denen diese Hindernisse überwunden oder unschädlich gemacht werden können. Um das Projekt abzuschließen, musste sich jede Gruppe auf die zehn wirksamsten Strategien einigen und sie in der Reihenfolge ihrer Priorität in einem Steinhaufen oder einer Pyramide so anordnen, dass die wichtigste Strategie an der Spitze stand, zwei an zweiter Stelle, drei an dritter Stelle und vier an der Basis des Steinhaufens. Die Steinhaufen der einzelnen Gruppen wurden dann kodiert, so dass ein gemeinsamer Steinhaufen entstand, der die Ergebnisse aller Gruppen widerspiegelte.

Dieses Kapitel basiert auf der Analyse der Ergebnisse des o. g. Projekts. Das Ziel ist ein zweifaches. Erstens werden die Ansichten der Teilnehmenden an den Treffen über die Umsetzung der Politik der inklusiven Schule, die wichtigsten Herausforderungen, mit denen sie ihrer Meinung nach konfrontiert werden, und ihre Ideen für notwendige Änderungen zur Stärkung der Position der inklusiven Schule im isländischen Schulsystem zusammengefasst. Zweitens präsentieren die Autor*innen dieses Artikels Vorschläge für Maßnahmen zur Stärkung der inklusiven Bildung in isländischen Schulen und legen fest, welche Verwaltungsebene des Bildungssystems jeweils für die Umsetzung verantwortlich sein soll.

Nach der Einleitung ist der Beitrag in vier Abschnitte unterteilt. Zunächst ordnen wir das Thema in den theoretischen Kontext der Pädagogik inklusiver Bildung, schulischer Lerngemeinschaften und des Ökosystems der Bildung ein. Dann fassen wir die Ergebnisse der o. g. Treffen zusammen, gefolgt von einem Kapitel, in dem wir unsere vorgeschlagenen Maßnahmen zur Stärkung der inklusiven Bildung in isländischen Schulen vorstellen. Der letzte Abschnitt des Kapitels enthält eine Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.

2 Verantwortung und Unterstützung

Die Anforderungen inklusiver Bildung verlangen von den Lehrkräften eine ständige Suche nach einer Pädagogik und Methodik, die gleichzeitig den Anforderungen des Curriculums und der Vielfalt der Schüler*innenschaft gerecht wird (vgl. Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir 2020). Die isländische Forschung zeigt jedoch, dass die Lehrkräfte Probleme haben, die Lernprogramme so an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen, dass sie gemeinsam als Gruppe oder als kombinierte Klasse unterrichtet werden können. Darüber hinaus sind die Reaktionen der Schulen auf Lernschwierigkeiten, z. B. Entscheidungen in Bezug auf Fachunterricht, oft willkürlich oder basieren auf medizinischen Diagnosen von Psycholog*innen (vgl. Harðardóttir & Júlíusdóttir 2019; Harðardóttir & Karlsdóttir 2022). Dies führt zu differenzierten Sonderlösungen, die im Widerspruch zu der sozialen Perspektive stehen, die für die Grundsätze inklusiven Unterrichts kennzeichnend ist, die die Schwierigkeiten der Schüler*innen in den Kontext sozialer Hindernisse stellt, die ihre Partizipation einschränken oder ausschließen, anstatt nach Erklärungen zu suchen, indem er sich auf die eigenen Einschränkungen der*s Schülerin*s konzentriert (vgl. Oliver 2013). Harðardóttir & Júlíusdóttir (2019) weisen darauf hin, dass das Schulsystem eine klarere Anleitung benötigt, wie die politischen Ziele inklusiver Bildung in kommunale und schulische Programme integriert und ihre Umsetzung unterstützt werden kann. Die Forscherinnen kommen zu dem Schluss, dass die Lösung in einer umfassenden Zusammenarbeit und gemeinsamen Untersuchung durch Fachleute zu suchen ist und nicht in Diagnosen und Fördermaßnahmen, die sich auf die Lernprobleme einzelner Schüler*innen konzentrieren. Ausländische Wissenschaftler sind zu einem ähnlichen Schluss gekommen, etwa Gutkin & Curtis (2009) in ihrer Diskussion über schulbasierte Beratung.

Die hohe Gewichtung von Inklusion und inklusiver Pädagogik im Studium und in der Fortbildung von Lehrkräften ist eine Voraussetzung für ihre erfolgreiche Umsetzung in der Schule. Diese Priorität erfordert auch, dass die Lehrkräfte in der Lage sind, mit vielfältigen Gruppen von Schüler*innen zu arbeiten, was den flexiblen Einsatz von Methoden und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit dem Schulpersonal und weiteren Fachleuten voraussetzt (vgl. Guðjónsdóttir

& Óskarsdóttir 2020). Obwohl es wichtig ist, inklusiver Bildung mit offenem Geist und positiver Einstellung gegenüber Vielfalt zu begegnen, reicht dies allein nicht aus. Es müssen auch unterstützende Bedingungen für Schüler*innen und Lehrer*innen geschaffen werden sowie ein Rahmen für Kompetenzkriterien und ein Monitoring für Qualität. Und obwohl die Lehrkräfte eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung der Politik spielen, können sie nicht allein für die von der Politik geforderten Arbeitsabläufe verantwortlich gemacht werden; vielmehr muss ihre Annahme als kooperative Anstrengung betrachtet werden, die die Partizipation aller beruflich Tätigen auf den verschiedenen Verwaltungsebenen des Bildungssystems einschließt.

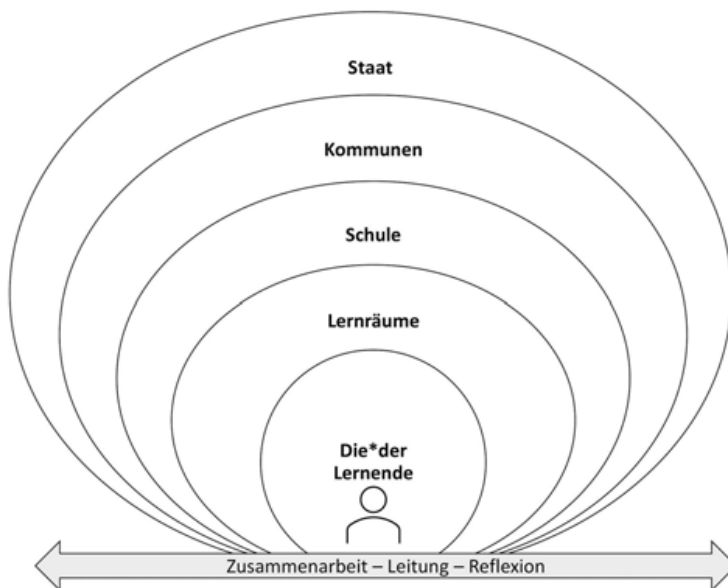
2.1 Die Struktur inklusiver Bildung als Ökosystem

Ein Bildungssystem, das inklusive Bildung unterstützt, kann als Ökosystem betrachtet werden, das aus miteinander verbundenen Strukturen oder Subsystemen besteht. Jede Struktur enthält jeweils Akteur*innen, die für Verwaltung und Politikgestaltung, den Betrieb und die Organisation von Schulen sowie für Lernen und Lehren verantwortlich sind (vgl. Florian & Black-Hawkins 2011; Florian & Spratt 2013; Anderson et al. 2014). Individueller Fortschritt und individuelles Lernen erfolgen durch Interaktion mit der Umwelt, daher ist es von vorrangiger Bedeutung, dass sie die bestmöglichen Bedingungen für das Lernen und die Beteiligung aller bietet.

Abb. 1 zeigt die*den Schüler*in in der Mitte des Bildungssystems, umgeben von miteinander verbundenen Strukturen, die durch ihre Interaktion das Ökosystem bilden. Der Staat (die Ministerien) bildet den äußeren Rand des Ökosystems, es folgen die Kommunen, die Schule als Institution und schließlich der Lernraum der Schüler*innen. Die Akteur*innen agieren innerhalb jeder Strukturebene in ihren vorgegebenen Rollen und übernehmen die Verantwortung für ein inklusives Schul- und Bildungssystem. Alle diese Strukturen beeinflussen direkt und indirekt die*den Schüler*in in ihrer*seiner Arbeit und ihrem*seinem Leben.

Ein inklusives Bildungssystem ist kein isoliertes Phänomen. Es wird von der Kultur und der Gemeinschaft, gesellschaftlichen Entwicklungen und internationalen Übereinkommen und Konventionen beeinflusst, denen Island beigetreten ist. Innerhalb des Ökosystems gibt es einen ständigen Fluss zwischen den Strukturen, da jede einzelne eng mit ihrem nächsten Nachbarn verbunden ist und sie nicht voneinander getrennt werden können. Daher sind Leitung, Zusammenarbeit und Reflexion wichtige Elemente, sowohl innerhalb der einzelnen Strukturen als auch im gesamten Spektrum. Nachfolgend wird jede Struktur innerhalb des Ökosystems beschrieben:

Abb. 1: Das Ökosystem der Bildung – ein theoretisches Modell (Quelle: Óskarsdóttir 2017, 108)



- *Die Rahmensetzung des Staates:* Die äußerste Struktur des Ökosystems basiert auf Gesetzen und Vorschriften, die vom Staat und den Gemeinden erlassen und eingehalten werden. Die Regierung kann die Umsetzung unterstützen, indem sie Hindernisse in Form von Vorschriften beseitigt, die berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte stärkt und eine Finanzierungspolitik vermeidet, die die Diskriminierung von Schüler*innen fördert. Ziel der Politikgestaltung ist es, eine klare Vision für die Umsetzung inklusiver Bildung zu vermitteln, ohne spezifische Ansätze zur Erreichung dieses Ziels vorzuschreiben (vgl. Pijl & Frissen 2009) und aufzuzeigen, wie die Umsetzung auf der gemeinsamen Verantwortung all derer basiert, die im Bildungssystem arbeiten, und derjenigen, die Leitungspositionen und politische Gestaltung innehaben.
- *Der kommunale Rahmen:* Die zweite äußere Struktur ist die Gemeinde, in der die Schule arbeitet, und die kommunale Organisation, innerhalb derer sich Vorschulen und Pflichtschulen befinden. Kontinuität zwischen den einzelnen Stufen des Bildungssystems von der Vorschule bis zur Universität ist erforderlich, und zwar so, dass sowohl das Curriculum als auch die Pädagogik die Schüler*innen auf ihrem Weg durch das Schulsystem unterstützen. Um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden, sollte die Unterstützung durch verschiedene professionelle Quellen (d. h. durch Gesundheits-, Sozial- und Schuldienste) zugänglich sein, und diese müssen bei der Unterstützung von Schüler*innen, Eltern und Schulpersonal zusammenarbeiten (vgl. reglugerð um skólajónustu sveitarfélaga, Nr. 444/2019; lög um samþættingu þjónustu, Nr. 86/2021). Die Gemeinschaft sollte in der Verpflich-

tung geeint sein, zu einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle Schüler*innen beizutragen, indem sie akzeptiert, dass inklusive Bildung Teil jeglicher Schulentwicklung ist.

- *Die Schule als Institution:* Die Praktiken in jeder Schule werden durch Traditionen, Kultur, Schulklima, Werte und Konzepte zusammen mit der Schulverwaltung und der Zusammenarbeit der Schule mit Eltern, externen Akteur*innen und der unmittelbaren Nachbarschaft der Schule gerahmt. Die verantwortlichen Akteur*innen in dieser Struktur sind die Schulleitung, die Lehrer*innen, die schulischen Unterstützungsdienste und das allgemeine Personal der Schule. Aus den Grundsätzen und dem Curriculum der Schule sollte hervorgehen, wie die Betonung der Inklusion in den schulischen Aktivitäten zum Ausdruck kommt. Daher müssen die Schulen prüfen, wie sichtbar die Grundsätze sind, und darüber nachdenken, ob sie deren Geist tatsächlich übernommen haben. In diesem Zusammenhang sind die Steuerungspraktiken von Bedeutung – wie das Personal eingestellt wird, welche Schritte unternommen werden, um zu gewährleisten, dass die schulischen Aktivitäten inklusiv sind, und welche Maßnahmen die Schule ergriffen hat, um Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern zu unterstützen –, wie zugänglich diese Maßnahmen sind und wie sie genutzt werden.
- *Der Lernraum der Schüler*innen:* Die Struktur, die den Schüler*innen am nächsten ist und sie am stärksten beeinflusst, ist der pädagogische Ansatz des Unterrichts. Hier spielt die*der Lehrer*in die Hauptrolle, indem sie*er den Lernraum, das Lernen und Lehren organisiert und die Atmosphäre im Klassenraum gestaltet. Inklusive Pädagogik verlangt von den Lehrkräften, dass sie ihre Schüler*innen gut kennen, dass sie auf sie eingehen, dass sie phantasievoll und flexibel sind und dass sie bereit sind, ihnen zuzuhören. Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer*innen, Sonderpädagog*innen und Unterstützungsdiensten ist für den Erfolg unerlässlich. Die wichtigsten Werte des Lehrens, die für das Erreichen der Ziele inklusiver Bildung entscheidend sind, bestehen darin, Vielfalt als Ressource zu betrachten, alle Schüler*innen zu unterstützen, von allen hervorragende Leistungen zu erwarten, mit anderen zusammenzuarbeiten und den Lehrerberuf als permanenten Lernprozess zu betrachten (vgl. Watkins & Donnelly 2014).
- *Die*der Schüler*in:* Die Schüler*innen sind mit ihren verschiedenen persönlichen Merkmalen der Kern des Ökosystems. Diese Charakteristika sollten jedoch nicht den akademischen Erfolg der Schüler*innen bestimmen, da das Ökosystem als Ganzes die Verantwortung für diesen Aspekt übernehmen sollte. Alle Entscheidungen und Aktionen innerhalb des Ökosystems sollten darauf abzielen, den Schüler*innen dabei zu helfen, Erfolg zu haben und vollwertig in der Schule zu partizipieren (vgl. Zubiri-Esnaola et al. 2020). Der Begriff ‚Leistung‘ ist in Bezug auf die Ergebnisse des akademischen Lernens zu verstehen, wie sie in allen Abschnitten des Curriculums dargelegt sind, und nicht

nur auf diejenigen, die anhand von Prüfungen oder deren Ergebnissen bewertet werden können. Die Partizipation der Schüler*innen und die Qualität ihrer Schulerfahrung basieren auf der Voraussetzung, dass sie die Möglichkeit haben, ihre Meinung über ihr Lernen zu äußern – und zu beeinflussen, was, wo, wie und mit wem sie lernen.

2.2 Schulen als Lerngemeinschaften

Das Konzept der Lerngemeinschaft ist im internationalen Dialog über eine Schulkultur gut bekannt, die geeignet ist, die professionelle Infrastruktur der Schulen zu stärken und den Fortschritt zu unterstützen. Es scheint die einhellige Meinung der Wissenschaftler*innen zu sein, dass ihre wichtigsten Merkmale die folgenden sind: Gemeinsame Verantwortung für das Lernen und den Erfolg der Schüler*innen; geteilte Visionen und Werte; professionelle Entwicklung und kooperative Professionalität, die sich u. a. in systematischer sozialer Unterstützung, Teamunterricht und lösungsorientiertem Dialog, Reflexion und Wissensbildung zeigen. Zu weiteren wichtigen Punkten gehören Verwaltung und Leitung, die der Weiterentwicklung Vorrang einräumen und sich darauf konzentrieren, Lehrkräfte als Akteur*innen des Wandels zu befähigen und ihnen ein professionelles Umfeld zu bieten, das darauf abzielt, Verbindungen und Zusammenarbeit herzustellen (vgl. DuFour & Fullan 2013). Gezielte Unterstützung und Beratung zugunsten von Lehrkräften und anderen professionellen Akteur*innen in diesem Bereich haben einen entscheidenden Einfluss auf die Einführung, Entwicklung und Aufrechterhaltung einer Lerngemeinschaft. Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung, dass die Arbeitsverfahren, die tägliche Organisation und die internen Bedingungen in der Schule die Zusammenarbeit stärken (vgl. Svanbjörnsdóttir 2015, 2019). Man könnte also sagen, dass das Konzept der Lerngemeinschaften eng mit Professionalität und Professionsentwicklung zusammenhängt, denn es hat sich gezeigt, dass es vor allem Lehrkräfte und Schulleitungen sind, die als Verfechter*innen dieses Ansatzes nachhaltige Veränderungen herbeiführen können (vgl. Fullan & Hargreaves 2016).

Die Betonung der inklusiven Bildung in der Lerngemeinschaft einer Schule äußert sich u. a. in Folgendem:

- Traditionen, die Kultur, das Ethos und die Werte der Schule sind Ausdruck der Inklusion.
- Die Schule hat eine verteilte Leitung, die eine starke Vision der inklusiven Bildung widerspiegelt, so dass alle Entscheidungen unter Berücksichtigung dieser Grundsätze getroffen werden.
- Das gesamte Schulpersonal ist gemeinsam für die Umsetzung der Grundsätze verantwortlich.

- Die Auslegung der Grundsätze spiegelt sich in der Verwaltung von Lösungen und Unterstützung, in den Schulgrundsätzen, in organisatorischen Aspekten (z. B. im Stundenplan), in Arbeitsprozessen und im Curriculum wider (vgl. DuFour & Fullan 2013).
- Kooperation ist eine Priorität, und die Schule ist bestrebt, die Integration und Teamarbeit von Schulspezialist*innen und die Zusammenarbeit mit Eltern, dem lokalen Umfeld und verschiedenen Dienstleistungssystemen außerhalb der Schule zu gewährleisten (vgl. MEAL 2014; Sigþórsson et al. in diesem Band).

3 Stimmen aus der isländischen Schulgemeinschaft

In diesem Abschnitt des Beitrags fassen wir die Perspektiven derjenigen zusammen, die im Herbst 2018 an den Treffen zur inklusiven Bildung in Island teilgenommen, die wichtigsten Herausforderungen reflektiert, mit denen sie sich konfrontiert sehen, und ihre Ideen zu den notwendigen Veränderungen beigetragen haben, um diesen Aspekt des isländischen Schulsystems zu stärken. Diese Perspektiven werden in den folgenden Themen zusammengefasst:

- Externe Rahmenbedingungen, Zusammenarbeit und Bildung
- Perspektiven, Unterstützung, Politik und Vision
- Schüler*innen, Lehren und Lernen, menschliche Ressourcen und Leitung

3.1 Externe Rahmenbedingungen, Zusammenarbeit und Bildung

Die Teilnehmenden betonten die Notwendigkeit, die Leitlinien für die Zuweisung von Mitteln zur Berücksichtigung der Vielfalt der Schüler*innen zu überarbeiten, um zu verhindern, dass Diagnosen von Schüler*innen zu einer Voraussetzung für die Finanzierung des Schulbetriebs werden, wie es bisher die allgemeine Regel war. Darüber hinaus sollte den Lehrkräften mehr Flexibilität bei der beruflichen Weiterbildung geboten werden, um ihnen die Einführung innovativer Arbeitsmethoden und die Entwicklung einer Lerngemeinschaft zu erleichtern. Die Teilnehmenden waren sich einig, dass es dringend notwendig ist, Schüler*innen und Lehrer*innen der Pflichtschulen und der Sekundarstufe II unabhängig vom Wohnort einen gleichberechtigten Zugang zu Dienstleistungen zu gewährleisten, z. B. durch Informations- und virtuelle Sitzungstechnologie und interkommunale Zusammenarbeit.

Ein besonderer Schwerpunkt wurde auf die Entwicklung des Teamteachings in den Schulen und die Schaffung von Lerngemeinschaften durch weitreichende Zusammenarbeit gelegt: Wechselseitig zwischen Lehrer*innen und Schulleitun-

gen und unter Einbeziehung anderer Fachleute innerhalb der Schule (z. B. Ergotherapeut*innen, Psycholog*innen, Pädagog*innen); mit der lokalen Gemeinde, zwischen den Schulstufen und nicht zuletzt zwischen den Dienstleistungssystemen wie Schule, Gemeinde und Gesundheitsdiensten, damit sie effektiver besser ‚miteinander reden‘ können.

Es wurde als notwendig erachtet, die Inhalte der Lehrer*innenbildung zu überarbeiten und dabei den Schwerpunkt auf inklusive Bildung zu legen, das Wissen über dieses Thema in den Einrichtungen der Lehrer*innenbildung zu erweitern und die Verbindung zwischen der Lehrer*innenbildung und dem allgemeinen Schulbetrieb zu stärken. Die Lehrer*innenbildung muss vielfältiger und stärker auf professionelle Inhalte ausgerichtet werden (vgl. Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir über Lehrer*innenbildung sowie Leonhardt & Kruschel in diesem Band). Besonderes Augenmerk muss auf Mitarbeiter*innen ausländischer Herkunft gelegt werden, indem ihnen z. B. unterrichtsbegleitend Isländischunterricht angeboten wird.

3.2 Perspektiven, Unterstützung, Politik und Vision

Aus den Schlussfolgerungen ging hervor, dass die veränderte Sichtweise eine Voraussetzung für eine positivere Einstellung zu Grundsätzen inklusiver Bildung ist; dies gilt für alle Beteiligten in der Schulgemeinschaft, den Behörden und der Industrie. Besonders hervorgehoben wurde die Notwendigkeit, bewusst gegen etablierte und konservative Ideen und Traditionen vorzugehen, die diesen Grundsätzen in Bezug auf Lehrmethoden und Bewertung zuwiderliefen, z. B. die Behauptung, dass akademische Studien wichtiger seien als andere Bereiche des Lernens und dass einige Schulen für spezielle Gruppen von Schüler*innen unter Ausschluss anderer bestimmt seien.

Nach Ansicht der Gruppen müssen die schulischen Dienste umfassend, vielfältig und koordiniert sein und sich auf die Qualität der Bildung im Sinne inklusiver Bildung und auf das Wohlergehen der Schüler*innen konzentrieren. Dienste müssen auch verstärkt innerhalb der Schulen angeboten werden, und die Dienstleister*innen müssen für die Lehrkräfte sichtbar und ansprechbar sein und die pädagogischen Aspekte sowie die Berufsberatung unterstützen, nicht zuletzt im Fall von Neueinstellungen. Es wurde darauf hingewiesen, dass Unterstützungssysteme, innerhalb der Schuldienste wie auch extern, koordiniert werden müssen und dass sie eine vielfältige Beratung durch eine Vielzahl von Fachleuten zum Nutzen von Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen anbieten müssen. Außerdem müssen die Ressourcen aufgestockt werden, um den Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft mit Dolmetscherdiensten und Unterstützung für Lehrer*innen und Eltern von Kindern ausländischer Herkunft

gerecht zu werden. Darüber hinaus sollte Menschen ausländischer Herkunft eine wichtigere Rolle in den Schulen ermöglicht werden.

Die Teilnehmenden betonten die Notwendigkeit, eine nationale Einheit im Hinblick auf eine langfristige Bildungspolitik zu schaffen, eine klare Vision und ein gemeinsames Verständnis für den Inhalt der Grundsätze inklusiver Schule zu gewährleisten. Es sollten messbare Ziele für jede Schulstufe und die Zuständigkeiten der verschiedenen Akteur*innen festgelegt werden. Die Teilnehmenden forderten einen formalisierten Umsetzungsprozess einschließlich eines Aktionsplans, klarer Arbeitsverfahren und -instrumente, einer Evaluation und einer Nachuntersuchung.

3.3 Schüler*innen, Lehren und Lernen, menschliche Ressourcen und Leitung

Die Teilnehmer betonten, wie wichtig es ist, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen in allen Schulstufen gerecht zu werden und dafür zu sorgen, dass sie geeignete Aufgaben und Aufträge erhalten. Als wichtige Faktoren hierfür nannten die Teilnehmenden u. a. eine größere Vielfalt und Flexibilität bei den Lern- und Lehrmethoden, die Entwicklung von Lernmaterialien und mehr Wahlmöglichkeiten für die Schüler*innen in Bezug auf Fächer und Lernwege. Die Teilnehmenden hoben auch hervor, wie wichtig es ist, den Schüler*innen ein Mitspracherecht in der Schulverwaltung und bei der Auswahl von Lernmaterialien und Lernwegen zu ermöglichen.

Die Gruppen unterstrichen auch die Bedeutung, Lehrmethoden zu verbessern und weiterzuentwickeln und dabei den Schwerpunkt auf einschlägige professionelle Reflexion, Vielfalt, Flexibilität und Problemlösung zu legen. Sie betonten die Notwendigkeit, den Unterricht auf Lernziele und Kompetenzkriterien zu stützen und nicht auf Lehrbücher oder einen starren Lehrplan. Die Teilnehmenden wiesen auch darauf hin, dass die Lehrpläne ‚lebendig‘ sein und sich den gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechend verändern müssen, dass die Integration von Fächern hilfreich ist und dass Schul- und Freizeitaktivitäten miteinander verbunden werden sollten. Sie waren der Meinung, dass akademische im Vergleich zu künstlerischen und handwerklichen Fächern zu stark gewichtet würden und dass der kreative Aspekt aller schulischen Inhalte betont werden sollte. Zudem wiesen sie darauf hin, dass die Bewertung immer stärker auf das einzelne Individuum bezogen werden müsse. In diesem Zusammenhang wurde es als wesentlich erachtet, das Verständnis und die Umsetzung des Benotungs- und Bewertungssystems zu koordinieren, wie es im nationalen Curriculum für die Pflichtschule vorgesehen ist. Die Gruppe wies auf die Notwendigkeit hin, die Zahl fachlich qualifizierter Lehrkräfte in den einzelnen Fächern, des Personals mit anderen Fachkenntnissen und der Fachleute für Schuldienste zu erhöhen.

4 Vorschläge der Autor*innen

Im Folgenden stellen die Autor*innen Vorschläge für Schritte zur Entwicklung inklusiver Bildung in isländischen Schulen vor. Die Vorschläge basieren auf den Ergebnissen der im vorigen Abschnitt beschriebenen Teamarbeit und stehen im Kontext der Schlussfolgerungen und Vorschläge des von der European Agency (2017) durchgeführten Audits der akademischen Ressourcen zu inklusiver Bildung, Lerngemeinschaften und der Ökologie der Bildung. Die*der Schüler*in ist der gemeinsame Nenner aller Vorschläge, und ihr gemeinsames Ziel ist es, die Ziele der isländischen Bildungspolitik zur inklusiven Bildung zu realisieren.

Die Vorschläge gliedern sich in sechs Bereiche: 1) Lehrer*innenbildung und berufliche Entwicklung, 2) Lerngemeinschaften, 3) Arbeitsumfeld in Schulen, 4) Evaluierung schulischer Aktivitäten, 5) schulische Dienste und 6) Zusammenspiel der Systeme und Nutzung der Ressourcen.

4.1 Lehrer*innenbildung und berufliche Entwicklung

Während der Sitzungsreihe im Jahr 2018 wurde eine dringliche Forderung nach Aufmerksamkeit für die Bildung und berufliche Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitungen gestellt, da die Bewältigung inklusiver Pädagogik durch die Lehrkräfte der Schlüssel für eine erfolgreiche Arbeit im Bereich der Schüler*innen ist (vgl. Anderson et al. 2014; Gunnþórsdóttir & Jóhannesson 2014; Mincu 2015; European Agency 2018). Im Bericht des Auditteams der European Agency (2017) werden dieselben Faktoren hervorgehoben und darüber hinaus die Bildung und berufliche Entwicklung der Lehrkräfte erörtert. Der fünfte Vorschlag des Audits (ebd., 129) befasst sich mit demselben Thema.

Vor diesem Hintergrund schlagen wir vor, dass die Grundlagen inklusiver Bildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung stärker berücksichtigt werden und einen zentralen Platz in ihrer Fortbildung in jeder Schule einnehmen. Neben der unterstützenden Funktion der kommunalen Schuldienste in Bezug auf Fortbildung sollte dieses Thema zu einer der gesetzlich vorgeschriebenen Aufgaben der Universitäten in ihrer Lehrer*innenbildung werden.

Die Verantwortung für die Umsetzung dieses Vorschlags liegt beim Ministerium für Bildung und Kinder, bei den Gemeinden und Universitäten und nicht zuletzt bei den Schulen selbst und ihrem Personal.

4.2 Lerngemeinschaften

In den Schlussfolgerungen der Sitzungen im Herbst 2018 wird häufig der Bedarf an verschiedenen Charakteristiken von Lerngemeinschaften in Schulen hervor-

gehoben (vgl. z. B. DuFour & Fullan 2013; Svanbjörnsdóttir 2015, 2019 sowie Leonhardt & Kruschel in diesem Band), etwa Kooperation und Teamarbeit, professionelles Lernen und Entwicklung ebenso wie eine gemeinsame Politik, Vision und Leitung; darüber hinaus die Notwendigkeit, die Inhalte inklusiver Bildung weiterzuentwickeln und die Lehrkräfte dabei zu unterstützen, Arbeitsabläufe zu identifizieren, die solche Praktiken unterstützen oder behindern.

Laut dem Bericht des Auditteams der European Agency (2017) werden Diskussionen, die darauf abzielen, die Perspektiven derjenigen zu gestalten, die in der inklusiven Bildung arbeiten, als einer der Hebel für die Entwicklung des Bildungssystems insgesamt angesehen. Dies spiegelt Überlegungen zur Bedeutung von Lerngemeinschaften wider, ebenso wie verschiedene Vorschläge des Auditteams, etwa zum gemeinsamen Problemlösen, zu formellen und informellen Netzwerken und zur gemeinsamen Verantwortung der Fachkräfte.

Vor diesem Hintergrund schlagen wir vor, die Bildung von Lerngemeinschaften als einen zentralen Aspekt der Schulentwicklung zu identifizieren. Es sollte ein Plan zur Stärkung von Lerngemeinschaften in isländischen Schulen erstellt werden, und zwar im Rahmen einer gemeinsamen Anstrengung unter der Leitung des Ministeriums für Bildung und Kinder und unter Beteiligung von Universitäten, Stiftungen, die Zuschüsse für die Schulentwicklung gewähren, und kommunalen Schulbehörden.

Dieser Vorschlag erfordert Initiativen der nationalen und lokalen Behörden, wobei die Verantwortung nicht weniger bei Schulleitungen und dem Personal liegt.

4.3 Arbeitsumfeld in Schulen

Isländische Schulen sind generell in Bezug auf Versorgung, Arbeitsbedingungen und Ausstattung gut ausgestattet. Dementsprechend lautet eine der Schlussfolgerungen des Berichts der European Agency (2017), „es kann argumentiert werden, dass Islands allgemeines Bildungssystem relativ gut ausgestattet ist“ (ebd., 90), auch wenn die Verwendung der Ressourcen in dem Bericht kritisiert wird.

Dennoch gibt es zahlreiche Hinweise auf zunehmenden Arbeitsstress und eine erhöhte Häufigkeit von Burnout bei Lehrkräften in Vorschulen und Pflichtschulen (vgl. Arnardóttir 2017; Beck 2017; Daníelsdóttur 2017). Die oben genannten Quellen deuten größtenteils darauf hin, dass der Stress vor allem mit dem Arbeitsumfeld der Lehrkräfte zusammenhängt, wie fehlende Unterstützung vor Ort, z. B. im Hinblick auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen und die Einführung neuer Curricula, ein Mangel an Teamarbeit und kollegialer Unterstützung sowie Unzufriedenheit mit Einrichtungen, Geräten und Zubehör.

In den Schlussfolgerungen der Sitzungen 2018 wurde deutlich, dass die Teilnehmenden der Meinung sind, dass es in Bezug auf die o. g. Aspekte der Arbeits-

umgebung erhebliche Unterschiede zwischen den Schulstufen gibt und die Vorschule in diesem Vergleich schlecht abschneidet (vgl. auch Dýrfjörð 2017). Um viele der Aspekte, die arbeitsbedingten Stress bei Lehrkräften verursachen, positiv zu beeinflussen, schlagen wir Veränderungen im Arbeitsumfeld von Vorschullehrkräften vor mit dem Ziel, ihnen während der Arbeitszeit zusätzliche Zeit für Vorbereitung und Fortbildung zu geben, und wir empfehlen, dass besondere Anstrengungen notwendig sind, um die Zahl der qualifizierten Vorschullehrkräfte zu erhöhen. Zudem ist es wichtig, die Ursachen für Stress und Burnout bei Lehrkräften insgesamt zu untersuchen und auf der Basis der Ergebnisse einer solchen Untersuchung Veränderungen in ihrem Arbeitsumfeld vorzunehmen.

Diese Vorschläge fordern in erster Linie die Verantwortung und Initiative der kommunalen Behörden im Bereich der Vorschulen und Pflichtschulen und des Staates im Falle der Sekundarstufe II. Zudem dürfte das Arbeitsumfeld der Lehrkräfte bis zu einem gewissen Grad von der Organisationskultur und den internen Bedingungen der betreffenden Schulen abhängen und folglich in der Verantwortung der Schulverwaltung liegen.

4.4 Evaluierung schulischer Aktivitäten

Die Schulevaluation steht in engem Zusammenhang mit dem Konzept der Lerngemeinschaften, da sowohl die externe als auch die interne Evaluation auf allen Schulstufen gesetzlich vorgeschrieben ist. Die externe Schulevaluation wird von der Bildungsdirektion und der Stadtverwaltung von Reykjavík durchgeführt (vgl. DERM 2018), obwohl nur wenig darüber bekannt ist, wie der Staat, Kommunen und Schulen auf die Schlussfolgerungen reagieren, um sicherzustellen, dass die Evaluation zu Verbesserungen führt. Dennoch wird in einem Bericht der Bildungsdirektion (vgl. Jónsdóttir 2018) betont, dass die Planung und Durchführung der Selbstevaluation von Schulen und deren Nutzung für die Entwicklung stark verbesserungsbedürftig sind.

Vor diesem Hintergrund schlagen wir vor, dass besondere Anstrengungen unternommen werden, um die Selbstevaluation der Schulen aller Stufen zu stärken und sicherzustellen, dass sie bei ihrer Umsetzung und Verarbeitung unterstützt werden, nicht zuletzt bei der Erstellung von Veränderungsplänen. Darüber hinaus schlagen wir vor, für die nationale externe Evaluierung Kriterien für die Qualität schulischer Praxis festzulegen, wobei der Schwerpunkt auf inklusiver Bildung und der Stärkung der organisatorischen Infrastruktur der in diesen Vorschlägen beschriebenen Schulen liegen sollte.

Die Verantwortung für die Umsetzung dieser Vorschläge liegt größtenteils beim Ministerium für Bildung und Kinder und der Bildungsdirektion sowie bei den kommunalen Behörden und Schulen. Die Entwicklung von Kriterien für die Qualität der Schulpraxis muss in enger Zusammenarbeit zwischen diesen Partei-

en und unter Beteiligung der Verbände von Lehrkräften und Schulleitungen sowie von universitären Expert*innen für Evaluierung erfolgen. Die Verantwortung für die schulische Unterstützung sollte bei den schulischen Diensten liegen, die von den jeweiligen Schulträgern verwaltet werden, d. h. für die Sekundarstufe II beim Staat und für die Vorschulen und Pflichtschulen bei den Gemeinden.

4.5 Schulische Dienste

Viele der Vorschläge in den Schlussfolgerungen der Sitzungen von 2018 beziehen sich auf die eine oder andere Weise auf die schulischen Dienste, wie z. B. Forderungen nach Fortbildung für den Unterricht und Beratung in den Schulen zur Unterstützung von Änderungen der Unterrichtsmethoden. Die Stärkung der schulischen Dienste, ihre Zusammenarbeit mit Einrichtungen auf Hochschulebene und die Unterstützung des Personals bei der Umsetzung inklusiver Bildung im Alltag sind ebenfalls Themen, die in den Schlussfolgerungen der European Agency (2017) als einige der am dringendsten zu behandelnden Themen genannt werden (ebd., 77–88).

Diese Schlussfolgerung spiegelt die Auffassung wider, dass den kommunalen Schulbehörden eine wichtige Rolle bei der Entwicklung schulischer Aktivitäten zukommt und dass diese Rolle unter anderem die Beratung der Lehrkräfte und die Teilnahme an Fortbildung und vergleichbaren Aktivitäten umfasst, die Evaluierung schulischer Aktivitäten sowie die Koordinierung von Fachleuten innerhalb und außerhalb der Schule, die sich mit Schüler*innen befassen, wenn es um schulische Unterstützung geht (reglugerð um skólaþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum Nr. 444/2019; vgl. auch Sigþórsson et al. in diesem Band).

Um die Unterstützung der Schulen und ihres Personals zu verbessern, schlagen wir die Einrichtung umfassender schulischer Dienste vor, die Vorschulen, Pflichtschulen, Musikschulen und Schulen der Sekundarstufe II umfassen, sowie eine Überarbeitung der Verordnung für diese Dienste. Zudem sollten Qualitätskriterien für die Arbeitsabläufe der schulischen Dienste festgelegt und die Bildungsdirektion beauftragt werden, eine externe Evaluierung auf der Grundlage dieser Kriterien vorzunehmen. Darüber hinaus ist eine aktivere und umfassendere Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und den schulischen Diensten erforderlich, z. B. im Hinblick auf Fort- und Weiterbildung. Schließlich müssen alle Gemeinden, sowohl große als auch kleine, in die Lage versetzt werden, die Dienste zu realisieren, zu denen sie nach den Schulgesetzen und der Verordnung über die schulischen Dienste verpflichtet sind. Außerdem heben wir die geringere Bedeutung klinischer Ansätze für Aufgaben im Zusammenhang mit schulischen Diensten hervor. Stattdessen muss der Schwerpunkt auf der Unterstützung von Schüler*innen und Eltern durch den schulischen Dienst liegen. Des Weiteren

sollte die Unterstützung von Schüler*innen, Eltern und Schulpersonal durch die schulischen Dienste durch eine soziale Perspektive auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen und eine innerschulische Beratung gekennzeichnet sein (vgl. Gutkin & Curtis 2009).

Die Verantwortung für die o. g. Vorschläge liegt sowohl beim Staat als auch bei den Gemeinden; die Verantwortung für die schulischen Dienste zugunsten der Vor- und Pflichtschulen liegt bei den Gemeinden, die Verantwortung für die schulischen Dienste in der Sekundarstufe II liegt jedoch beim Staat als operativem Träger dieser Schulstufe.

4.6 Zusammenspiel der Systeme und Nutzung von Ressourcen

Bei den Treffen im Herbst 2018 betonten die Teilnehmenden die Notwendigkeit, die Kriterien für die Zuweisung von Mitteln im Hinblick auf die Vielfalt der Schüler*innen zu überprüfen, so dass nicht Diagnosen der Schüler*innen zu einer Voraussetzung für die Ausstattung der Schulen mit Ressourcen werden. Darüber hinaus wurde ein starkes Plädoyer für die Koordinierung von Unterstützungssystemen gehalten, etwa in den Bereichen Schule, Soziales und Gesundheit.

Der Bericht über das Audit der European Agency (2017) kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass die klinische Orientierung von Diensten für Kinder zu einer übermäßigen Verwendung von Diagnosen mit verschiedenen Kategorien individueller Bedürfnisse führt, die dann zur Rechtfertigung der Ressourcenzuweisung für die betroffenen Schüler*innen herangezogen werden. Die Autor*innen des Berichts kommen zu dem Schluss, dass diese Regelung den Grundsätzen inklusiver Bildung zuwiderläuft, da diese Mittel für spezielle Lösungen für eine begrenzte Gruppe von Schüler*innen eingesetzt werden, anstatt sie zum Nutzen der gesamten Schülerpopulation zu verwenden, indem eine umfassende Organisation entwickelt wird, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Innerhalb einer solchen Organisation muss das Schulpersonal für die Unterstützung der Schüler*innen zusammenarbeiten, und auch die Unterstützungssysteme außerhalb der Schule müssen koordiniert werden, wie z. B. Schuldienste, Sozialdienste, Kinderschutz und -betreuung sowie Gesundheitssysteme, damit sie auf ein ähnliches Ziel hinarbeiten können (vgl. z. B. MEAL 2014; Skoglund 2014; Harðardóttir & Júlíusdóttir 2019).

Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen, schlagen wir vor, die bereits begonnenen Arbeiten zur Überarbeitung der geltenden Vorschriften für den Zugang der Schulen zu Finanzmitteln fortzusetzen, um finanzielle Mittel für die inklusive Bildung bereitzustellen und die Koordinierung der Personal- und Dienstleistungssysteme zu stärken. Dies wird in Bezug auf einen der im Bericht der European Agency (2017, 137–141) diskutierten Hebel hervorgehoben. Wir schlagen zudem vor, dass eine gleichzeitig organisierte Anstrengung zur Koordinierung von

Schul-, Sozial- und Gesundheitsdiensten unternommen wird, um den Bedürfnissen von Kindern und Eltern umfassend gerecht zu werden. Mit einem neuen Gesetz über die Koordinierung der Dienste für das Wohlergehen von Kindern (lög um samþættingu þjónustu, Nr. 86/2021) kann als Ergebnis der erfolgreichen Umsetzung dieses Gesetzes ein großer Schritt in diese Richtung erwartet werden.

Es handelt sich um eine gewaltige Aufgabe mit Verantwortlichkeiten, die sich über alle Ebenen des Ökosystems erstrecken und ein umfassendes gemeinsames Engagement und die gemeinsame Entscheidungsfindung von Ministerien, Gemeinden und Organisationen unter ihrer Schirmherrschaft erfordern.

5 Schlussfolgerungen

Die isländische Bildungspolitik hat sich ehrgeizige Ziele für die inklusive Bildung gesetzt. Dennoch zeigen die Schlussfolgerungen der European Agency (2017), dass die Politik noch weit von ihrer vollständigen Umsetzung entfernt ist. Die Treffen, die im Herbst 2018 in ganz Island stattfanden, dienten dazu, die Meinungen der Schulgemeinschaft, der Verwaltung des Bildungssystems und der Institutionen, die die Schulen bei der Umsetzung der Politik unterstützen, anzuhören und die Perspektiven dieser Akteur*innen zusammenzubringen, so dass sie ein gemeinsames Verständnis von inklusiver Bildung haben. Eine Analyse der Ergebnisse dieser Treffen und der hier vorgelegten Vorschläge könnte als Wegweiser auf dem Weg zur Weiterentwicklung eines Bildungssystems dienen, das auf den Erfolg inklusiver Bildung ausgerichtet ist.

Es ist jedoch klar, dass diese Vorschläge nur auf der Grundlage umfassender Konsultationen und gemeinsamer Entscheidungen der Verantwortlichen aller Strukturen des Ökosystems der inklusiven Bildung umgesetzt werden können. Es scheint vernünftig, dass das Ministerium für Bildung und Kinder und andere staatliche Stellen in der äußersten Ebene des Ökosystems Bildung verpflichtet sind, bei diesem Vorhaben die Leitung zu übernehmen und die Zusammenarbeit mit Gemeinden, Universitäten bzw. ihren erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und Lehrerwerkschaften zu suchen, um den Erfolg dieser Vorschläge zu gewährleisten.

Literatur

- Anderson, Joanna; Boyle, Christopher & Deppeler, Joanne (2014): The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In: Zhang, Hongzhi; Chan, Philip W. K. & Boyle, Christopher (Eds.): Equality in education: Fairness and inclusion. Rotterdam: Sense, 23–34
- Arnardóttir, Guðríður (2017): Alvarleg tíðindi fyrir samfélagið. Vísir. URL: www.visir.is/g/2017170528903

- Beck, Bára H. (2017): Lág laun og álag flæmir kennara burt úr skólum. Kjarninn. URL: kjarninn.is/skyring/2017-12-14-lag-laun-og-alag-flaemir-kennara-burt-ur-skolum/
- Compulsory School Act No. 91/2008
- Danielsdóttir, Sigrún (2017): Velliðan í vinnunni – skólinn sem vinnustaður. URL: www.landlaeknir.is/um-embattid/frettir/frett/item32931/vellidan-i-vinnunni-skolinn-sem-vinnustadur
- Directorate of Education (2018): Gæðastarf í grunnskólum: Viðmið og framkvæmd ytra mats grunnskóla. 2. útgáfa. URL: mms.is/sites/mms.is/files/gaedastarf_4.9.2018.pdf
- DuFour, Richard & Fullan, Michael (2013): Cultures built to last: Systemic PLCs at work. Bloomington: Solution Tree
- Dýrfjörð, Kristín (2017): Það sem veldur álagi í leikskólum. URL: www.laupur.is/hvad-veldur-alagi-i-leikskolum
- European Agency (for Special Needs and Inclusive Education) (2017): Education for all in Iceland: External Audit of the Icelandic System for Inclusive Education. Final Report. Orense, DK: European Agency. URL: www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/Final-report_External-Audit-of-the-Icelandic-System-for-Inclusive-Education.pdf
- European Agency (for Special Needs and Inclusive Education) (2018): Key actions for raising achievement: Guidance for teachers and leaders. Odense. DK: European Agency. URL: www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Actions%20for%20Raising%20Achievement.pdf
- Florian, Lani & Black-Hawkins, Kristine (2011): Exploring inclusive pedagogy. In: British Educational Research Journal 37, 813–828. URL: doi.org/10.1080/01411926.2010.501096
- Florian, Lani & Spratt, Jennifer (2013): Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. In: European Journal of Special Needs Education, 28, 119–135. URL: doi.org/10.1080/08856257.2013.778111
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2016): Bringing the profession back in: Call to action. URL: learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/bringing-the-profession-back-in.pdf
- Gíslason, Helgi & Sigurðardóttir, Anna K. (2016): Stefnur sveitarfélaga um skóla án aðgreiningar. In: Bjarnason, Dóra S.; Gunnþórsdóttir, Hermína & Jónsson Ólafur P. (Eds.): Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca. Reykjavík: Bókabúð, 41–65
- Gutkin, Terry B. & Curtis, Michael J. (2009): School-based consultation: The science and practice of indirect service delivery. In: Gutkin, Terry B. & Reynolds, Cecil R. (Eds.): The handbook of school psychology. 4th Edition. Hoboken: Wiley, 591–635
- Guðjónsdóttir, Hafdís & Óskarsdóttir, Edda (2020): ‘Dealing with diversity’: Debating the focus of teacher education for inclusion. In: European Journal of Teacher Education 43(1), 95–109. URL: doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774
- Gunnþórsdóttir, Hermína & Jóhannesson, Ingólfur Á. (2014): Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers’ discourse on inclusive education. In: International Journal of Inclusive Education 18(6), 580–600. URL: doi.org/10.1080/13603116.2013.802027
- Harðardóttir, Sigrún & Júlíusdóttir, Sigrún (2019): Opinber stefna, skólakerfið og hlutverk kennara: Viðbragðsbúnaður skólans. In: Stjórnmal og stjórnsýsla 15(1), 113–134. URL: doi.org/10.13177/irpa.a.2019.15.1.6
- Harðardóttir, Sigrún & Karlsdóttir, Ingibjörg (2022): „Leyfum börnunum að blómstra þar sem þau hafa styrkleikana“: Reynsla foreldra af stuðningi við börn með námserfiðleika. In: Tímarit um uppeldi og menntun 31(1), 25–42
- Haug, Peder (2017): Understanding inclusive education: Ideals and reality. In: Scandinavian Journal of Disability Research 19(3), 206–217. URL: doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778
- Jónsdóttir, Þóra B. (2018): Ytra mat á grunnskólastarfi 2013 til hausts 2018: Niðurstöður mats með notkun fyrstu útgáfu Gæðastarfs í grunnskólum. URL: mms.is/sites/mhttps://mms.is/sites/mms.is/files/samantekt_og_arsskyrsla_haust_2018.pdf

- Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna [Act on integrated services for the welfare of children], No. 86/2021
- MEAL (Manitoba Education and Advanced Learning) (2014): Supporting inclusive schools: A handbook for resource teachers in Manitoba schools. URL: www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/res_teacher/pdf/sis_resource_teachers_mb_schools.pdf
- Matthíasdóttir, Rannveig K., Björnsdóttir, Amalía & Bjarnason, Dóra S. (2013): Skóli án aðgreiningar. Viðhorf sérkennara í grunnskólum til stefnunnar skóli án aðgreiningar. In: Glæður 23, 58–68
- MEC (Ministry for Education and Culture) (2014): The Icelandic national curriculum guide for compulsory schools – with subject areas. Reykjavík: MEC
- MEC (Ministry for Education and Culture) (2020): Menntun fyrir alla – horft fram á veginn: Skýrsla unnin fyrir mennta- og menningarmálaráðuneyti. Reykjavík: MEC. URL: www.stjornarradid.is/library/01-Frettatengt--myndir-og-skrar/MRN/MFA_horft%20fram%20a%20veginn_starfshops_vefur.pdf
- Mincu, Monica E. (2015): Teacher quality and school improvement: What is the role of research? In: Oxford Review of Education 41(2), 253–269
- Oliver, Mike (2013): The social model of disability: Thirty years on. In: Disability & Society 28(7), 1024–1026. URL: doi.org/10.1080/09687599.2013.818773
- Óskarsdóttir, Edda (2017): Constructing support as inclusive practice: A self-study. Doctoral thesis. Reykjavík: University of Iceland. Opin vísindi. URL: opinvisindi.is/handle/20.500.11815/388
- Pijl, Sip J. & Frissen, Paul H. A. (2009): What policymakers can do to make education inclusive. In: Educational Management Administration & Leadership 37(3), 366–377. URL: doi.org/10.1177/1741143209102789
- The Preschool Act, No. 90/2008.
- Reglugerð um skólaþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum [Regulation on municipal school services for preschools and compulsory schools and pupil welfare councils in compulsory schools], No. 444/2019.
- Skoglund, Per (2014): Fundamental challenges and dimensions of inclusion in Sweden and Europe: How does inclusion benefit all? In: La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation 65(1), 311–325. URL: doi.org/10.3917/nras.065.0207
- Svanbjörnsdóttir, Birna M. (2015): Leadership and teamwork in a new school: Developing a professional learning community. PhD Thesis. Reykjavík: University of Iceland. Skemman. URL: hdl.handle.net/1946/20818
- Svanbjörnsdóttir, Birna M. (2019): Teymisvinna og forysta: Birtingarmynd fimm árum eftir að innleiðingarferli faglegs lærdómssamfélags lauk. In: Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. URL: ojs.hi.is/netla/article/view/2966
- Upper Secondary Education Act, No. 92/2008.
- Watkins, Amanda & Donnelly, Verity (2014): Core values as the basis for teacher education for inclusion. In: Global Education Review 1(1), 76–92
- Zubiri-Esnaola, Harkaitz; Vidu, Ana; Rios-Gonzalez, Oriol R. & Morla-Folch, Teresa (2020): Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. In: Educational Research 62(2), 162–180. URL: doi.org/10.1080/00131881.2020.17556

Gegenwart und Zukunft kommunaler Schuldienste für inklusive Bildung in Island¹

Rúnar Sigþórsson, Birna María Svanbjörnsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Jórunn Elísdóttir, Sigríður Margrét Sigurðardóttir & Trausti Þorsteinsson

1 Einleitung

Mit der Ratifizierung des Pflichtschulgesetzes Nr. 66/1995 wurde festgelegt, dass die lokalen Behörden ab dem 1. August 1996 die Verantwortung für den Betrieb der Pflichtschulen übernehmen, während sie zuvor nur für die Vorschulen zuständig waren. Diese Änderung hatte zur Folge, dass die lokalen Behörden verpflichtet wurden, in ihrem Verwaltungsbereich schulische Unterstützungsdienste für Vorschulen und Pflichtschulen einzurichten. Gemäß Art. 2 der aktuellen Verordnung über die kommunalen Schuldienste für Vorschulen und Pflichtschulen und die ‚Pupils‘ Welfare Council‘ (vgl. Hinz in diesem Band) der Pflichtschulen (Reglugerð um skólaþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum, Nr. 444/2019) (im Folgenden Verordnung über Schuldienste genannt) umfassen diese Dienstleistungen „einerseits die Unterstützung der Schüler*innen in Vorschulen und Pflichtschulen und ihrer Eltern und andererseits die fachliche Unterstützung der Schulen und ihres Personals.“ Ziel dieser Dienste ist es sicherzustellen, dass „pädagogische, psychologische, entwicklungsbezogene und soziologische Erkenntnisse im Schulbetrieb bestmöglich genutzt werden“, und „die Schulen als professionelle Organisationen so zu stärken, dass sie in der Lage sind, die meisten Themen zu klären, mit denen sie in ihrem Betrieb konfrontiert sind.“ In Art. 3 der Verordnung heißt es zudem, dass die Gemeinden „in ihrer Schulpolitik Hinweise geben, wie die Ziele dieser Verordnung erreicht werden sollen.“

Jetzt, ein Vierteljahrhundert später, befindet sich die isländische Schulunterstützung an einem Scheideweg. Ein aktueller Bericht der Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (vgl. European Agency 2017) über die Umsetzung der Politik der inklusiven Bildung in Island zeigt, dass die nationale Politik zur inklusiven Bildung zwar klar ist, dass aber sowohl unter den politischen Entscheidungsträger*innen auf kommunaler Ebene als auch

1 Die englische Fassung dieses Textes findet sich unter ‚Online-Materialien‘ auf der Homepage des Verlags: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/online_material/inklusive_bildung_in_island.html

unter den Praktiker*innen wenig Konsens darüber besteht, was die Politik in der Praxis bedeutet, wie sie umgesetzt werden könnte, welche Praktiken inklusive Bildung ausmachen und wie inklusive Praktiken in Schulen unterstützt werden könnten. In dem Bericht wird betont, wie wichtig es ist, die kommunalen Schuldienste zu stärken und eine klinische Perspektive auf die Herausforderungen, mit denen Schüler*innen während ihrer Schulzeit konfrontiert sind, aufzugeben. Dies sollte zugunsten einer sozialen Sichtweise (vgl. Graham et al. 2020) und einer schulbasierten Beratung (vgl. Larney 2003; Gutkin & Curtis 2009) geschehen, indem die Arbeit von Expert*innen innerhalb der Schulen und von externen Unterstützungsdiensten für Schüler*innen koordiniert wird.

Darüber hinaus berechtigt die neue Gesetzgebung über integrierte Dienste für das Wohlergehen von Kindern (Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna, Nr. 86/2021 vgl. auch Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir in diesem Band) Kinder und Eltern zum ungehinderten Zugang zu angemessenen integrierten Diensten entsprechend ihren Bedürfnissen. Diese Integration umfasst große Bereiche wie Bildung, Gesundheit, Strafverfolgung, Sozialdienste und Kinderschutz (Art. 2). Die Kontinuität der Dienste wird stark betont, ebenso wie ein einfacher Kommunikationsfluss zwischen den Organisationen. Im Kinderschutzgesetz wird die Rolle der einzelnen Organisationen bei der Integration von Diensten nicht definiert, und die Rolle der kommunalen Schulbehörden scheint weniger klar definiert zu sein als die Rolle anderer Dienstleistungssysteme wie der Sozial- und Gesundheitsdienste. Daher gibt es allen Grund, die Rolle der Schuldienste bei der Umsetzung des Wohlfahrtsgesetzes zu betonen und aus den Ergebnissen einer Studie über die Schuldienste zu lernen, die in einem späteren Abschnitt dieses Beitrags beschrieben wird.

Mit diesem Beitrag werden zwei Ziele verfolgt: Erstens sollen die Ergebnisse einer Studie über kommunale Dienste für Vor- und Pflichtschulen in Island zusammengefasst werden. Zweitens soll eine Vision entwickelt werden, wie Schulen und Schuldienste ihre Praktiken und ihre Zusammenarbeit weiterentwickeln könnten, um Schulen als lernende Organisationen zu entwickeln, die in der Lage sind, die isländische Bildungspolitik der Inklusion umzusetzen. Dabei wird von der Prämisse ausgegangen, dass pädagogische Herausforderungen wie inklusive Bildung, soziales und emotionales Lernen, kultursensibler Unterricht und Unterricht für mehrsprachige Kinder in den Kontext der Arbeit der Schuldienste gestellt werden müssen.

Der Beitrag enthält drei Teile: Nach der Einleitung werden im ersten Teil einige der wichtigsten Schlussfolgerungen aus der Untersuchung der kommunalen Schuldienste vorgestellt. Im zweiten Teil des Artikels werden die Empfehlungen des Forschungsteams für einen Prototyp von Schuldiensten dargelegt, gefolgt von einigen Schlussfolgerungen.

2 Aktuelle Schuldienstleistungen

Seit 2020 hat ein Forschungsteam an der pädagogischen Fakultät der Universität Akureyri die Ergebnisse und Schlussfolgerungen einer Untersuchung der kommunalen Dienstleistungen für Vorschulen und Pflichtschulen vorgelegt (Svanbjörnsdóttir et al. 2020a, 2020b, 2021; Gunnþórsdóttir et al. 2022; Sigurðardóttir et al. 2022). Das Hauptziel der Untersuchung war es, die Struktur und die Arbeitsabläufe der Schuldienste zu untersuchen und zu beobachten, wie die Gemeinden sicherstellen, dass ihre Schulen Zugang zu den Dienstleistungen haben, auf die sie gemäß den Rechtsvorschriften und der Verordnung über Schuldienste (Nr. 444/2019) Anspruch haben.

Im Rahmen der Studie wurden drei Arten von Daten erhoben:

- Erstens wurden die Schulleiter*innen von Vor- und Pflichtschulen sowie die Leitungen von Schuldiensten mit einem Fragebogen befragt. Bei den Befragten der Schuldienste handelte es sich in den meisten Fällen um Leitungspersonen, aber auch um Verwaltungsmitarbeiter*innen oder Bürgermeister*innen in Gemeinden, die kein eigenes Schulbüro betreiben.
- Zweitens wurden in fünf vorausgewählten Fällen 19 Interviews mit Leitungspersonen, Abteilungsleiter*innen und anderen Mitarbeiter*innen von Schulbüros wie Psycholog*innen, sonderpädagogische Berater*innen, Unterrichtberater*innen und Sprachtherapeut*innen geführt. Der Interviewleitfaden basierte auf der Fragebogenerhebung, um detailliertere Antworten auf verschiedene Fragen zu erhalten, als dies mit dem Fragebogen möglich war.
- Drittens wurde in den fünf Fällen, in denen Interviews durchgeführt wurden, eine Analyse der auf den kommunalen Webseiten veröffentlichten Dokumente über Schuldienste durchgeführt.

Besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, die Klarheit der kommunalen Politik in Bezug auf die Organisation und den Inhalt der im Internet dargestellten Schuldienste zu analysieren, welche Art von Strategien in den Beschreibungen der Aktivitäten der kommunalen Schulämter zu finden war und wie Struktur, Organisation und das berufliche Umfeld der Schuldienste aussahen. Außerdem wurde untersucht, welche Antragsformulare den Nutzer*innen des Dienstes zur Verfügung stehen und wie es um die Zugänglichkeit zu verschiedenen Informationen in Bezug auf die Schuldienste steht, z. B. Personal, Arbeitsbeschreibungen und die Zusammenarbeit mit anderen Dienstleistungssystemen.

2.1 Struktur der Dienste

Die Schlussfolgerungen aus der Untersuchung der kommunalen Schuldienste zeigen, dass sich die Dienste je nach Kommune unterschiedlich entwickelt haben. Die große Mehrheit der Kommunen, die den Fragebogen beantwortet haben, verfügt entweder über einen eigenen, dauerhaft ausgestatteten Schuldienst oder einen eigenen Schuldienst in Zusammenarbeit mit einem ausgelagerten Dienstleister. Die dritthäufigste Form ist ein gemeinsames Unternehmen in Form einer kommunalen Kooperation. Die Organisation der Dienste ist oft komplex, und die Zuständigkeiten sind auf verschiedene Fachbereiche wie die Bildungsabteilung, die Sozialdienste und die Kinderschutzausschüsse verteilt, aber diese Organisationen haben nicht immer eine koordinierte Wahrnehmung der betreffenden Aufgaben. Nach Angaben der Website des isländischen Verbands der lokalen Behörden haben 17 der 162 Pflichtschulen in kommunaler Trägerschaft (unabhängige Schulen sind nicht eingeschlossen) keinen Zugang zu Schuldiensten (vgl. IALA o. J.). Dies betrifft etwa 10 % der Schulen in kommunaler Trägerschaft, die nach Angaben von Statistics Iceland im Schuljahr 2019/2020 von 1127 Schüler*innen besucht wurden (vgl. Statistics Iceland o. J.).

Die Verordnung über Schuldienste (Nr. 444/2019) sieht vor, dass die Gemeinden im Rahmen ihrer Schulpolitik offenlegen, wie die Ziele der Verordnung über Schuldienstleistungen erreicht werden sollen. Die Forschungsdaten zeigen jedoch, dass nur sehr wenige Gemeinden dieser Vorgabe im Detail nachkommen, viele von ihnen gar nicht, und es ist auch keine gemeinsame Politik der Gemeinden in Bezug auf die Aufgaben der Schuldienste erkennbar. Es gibt nur wenige pädagogische Berater*innen; der Großteil des Personals besteht aus Psycholog*innen und sonderpädagogischen Berater*innen, und ihre Dienste stehen im Mittelpunkt des Geschehens, ebenso wie die der Logopäd*innen. Dies gilt trotz der Bereitschaft der meisten Befragten, die Rolle der*des Unterrichtsberater*in zu erweitern. Die Ausrichtung der Dienste scheint also hauptsächlich auf den finanziellen Beiträgen und den Spezialisierungen des verfügbaren Personals zu beruhen und weniger auf einer gezielten Definition der Dienste und der entsprechenden Personalpolitik. Darüber hinaus scheinen die Berufe der sonderpädagogischen Berater*innen und der Psycholog*innen eine gewisse Legitimität innerhalb der Schuldienste erlangt zu haben, und diese Berufe scheinen sich diesen Bereich bis zu einem gewissen Grad zu eigen gemacht zu haben.

2.2 Funktionen der Schuldienste

Alle Forschungsdaten deuten darauf hin, dass die Hauptfunktionen der Schuldienste in der Diagnose der Schüler*innen, der diagnostischen Bewertung und in gewissem Maße in der diagnostischen Beratung als Zusammenfassung bestehen.

Der Ansatz ist in erster Linie klinisch, Diagnosen werden verwendet, um spezielle Behandlungen zu verschreiben und deren Finanzierung sicherzustellen. Dagegen wird der pädagogischen Beratung von Lehrer*innen und anderem Personal nur wenig Bedeutung beigemessen. Bezeichnend dafür ist, dass auf den Websites der untersuchten Schulämter fast ausschließlich Formulare für die Beantragung von Diagnosen und anderen Lösungen für ‚individuelle Probleme‘ der Kinder zu finden waren, während Antragsformulare für die pädagogische Beratung praktisch nicht existierten. In zahlreichen Interviews äußerten die Leitungspersonen eine starke Tendenz, diesen Schwerpunkt zu verändern, und sie glaubten, dass sich ihre Sichtweise in den Schulen durchsetzt, obwohl der Schwerpunkt auf der Diagnose von ‚individuellen Problemen‘ der Schüler*innen lag. Trotz dieses Interesses scheint es jedoch an gezielten Maßnahmen zu mangeln, zudem scheint es keinen Konsens zwischen Schulen und Schuldiensten oder sogar Stadträten und/oder Bildungsausschüssen darüber zu geben, was und wie geändert werden sollte.

Die Forschungsdaten deuten stark darauf hin, dass es unterschiedliche Verständnisse der Bedeutung des Konzepts der Beratung und der Rollen und Verantwortlichkeiten der am Beratungsprozess Beteiligten gibt. Was die Schuldienste betrifft, so werden die diagnostischen Sitzungen der Psycholog*innen, in denen die Ergebnisse der Diagnosen den Lehrer*innen vorgelegt werden, als pädagogische Unterstützung und Beratung betrachtet. Allerdings geht es in diesen Sitzungen meist um die Besprechung von Diagnoseergebnissen und Behandlungsvorschlägen, ohne dass überprüft wird, inwieweit die Lehrer*innen im Unterricht an ihnen festhalten – und ohne dass eine ordentliche Bewertung des Erfolgs solcher Verfahren erfolgt. Es gibt jedoch deutliche Hinweise darauf, dass die Beratung nicht als lösungsorientierter Dialog zwischen Lehrer*in und Berater*in gesehen wird, bei dem beide Spezialist*innen für die Belange des Kindes sind. Der Beratungsprozess wird vielmehr als eine Reihe von Anweisungen der*s Beraterin*s an die*den Lehrer*in betrachtet, wobei letztere*r weder Einfluss auf das Verfahren hat noch irgendeine Verantwortung trägt, abgesehen von der Aufgabe, die Anweisungen zu befolgen.

2.3 Unterstützung und Zusammenarbeit

Alle Forschungsdaten deuten darauf hin, dass der Unterstützung des Schulpersonals, der beruflichen Entwicklung und anderen Entwicklungsschritten nur wenig Bedeutung beigemessen wird. Laut den Schulleiter*innen, die an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben, zeigen die Schuldienste nur begrenzte Initiative in Bezug auf die Unterstützung und Beratung des Personals; dies gilt auch für schulische Aktivitäten wie die Beratung und Unterstützung neu eingestellter Lehrer*innen, die Erstellung eines Schulcurriculums, die Entwicklung eines for-

mativen (prozessbegleitenden, d. Ü.) Assessments sowie die Unterstützung des eigenen Schulpersonals. Umgekehrt gaben die Superintendent*innen wesentlich mehr Unterstützung in den o. g. Bereichen an, was die unterschiedlichen Perspektiven dieser beiden Quellen widerspiegelt. Aus den Interviews ging hervor, dass die Mitarbeiter*innen der Schuldienste zwar lieber mehr Beratung vor Ort leisten und die Lehrer*innen besser unterstützen würden, sie aber der Meinung sind, dass Schulleiter*innen und Lehrer*innen unrealistische Forderungen stellen, die die Schuldienste aufgrund des gravierenden Personalmangels nicht erfüllen können. So sei es beispielsweise schwierig, eine Beratung vor Ort durchzuführen, wenn das erforderliche Personal nicht vorhanden sei.

In der Fragebogenerhebung wurden die Befragten in einer offenen Frage gebeten, die ihrer Meinung nach größten Herausforderungen bei der Erfüllung der Anforderungen der inklusiven Bildung zu nennen. Aus den Antworten ging hervor, dass sich diese Herausforderungen sowohl auf die schulische Situation der Schüler*innen als auch auf ihr Verhalten und ihr Wohlbefinden, sowohl in geistiger als auch in sozialer Hinsicht, sowie auf Kinder mit Mehrfachproblemen beziehen. Die identifizierten Herausforderungen unterscheiden sich jedoch zwischen Vorschuldirektor*innen, Pflichtschuldirektor*innen und Schulverwaltungsbeamten*innen.

- Die Pflichtschuldirektor*innen glauben, dass Lösungen in einer stärkeren Spezialisierung, einer größeren beruflichen Vielfalt in den Schulen und einer stärkeren Unterstützung durch die Schuldienste gefunden werden könnten, die mehr fachliche Unterstützung in die Schulen bringen, den Lehrer*innen mehr Unterstützung bei der beruflichen Entwicklung geben und eine größere Vielfalt an Lösungen anbieten könnten.
- Die Vorschulleiter*innen sehen in Rekrutierungsproblemen und fehlendem Fachwissen innerhalb der Schule die größten Probleme (vgl. Hinz in diesem Band). Sie wünschen sich, dass Schuldienste und Bildungsbehörden die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte stärker unterstützen und ein Umfeld schaffen, das qualifizierte Lehrkräfte anzieht, sowie mehr Platz für jedes Kind.
- Schulverwaltungsmitarbeiter*innen sind der Ansicht, dass die größte Herausforderung für inklusive Bildung in der mangelnden Bereitschaft der Lehrkräfte besteht, ihre Arbeitspraktiken im Sinne inklusiver Bildung zu ändern, und sehen die richtige Antwort darauf in der Stärkung der beruflichen Weiterbildung der Lehrkräfte.

Die Fragebogenerhebung enthielt auch eine offene Frage zum Inhalt und zur Organisation der Zusammenarbeit zwischen Schul- und Sozialdiensten. Die meisten Befragten gaben ähnliche Antworten, die sich vor allem auf die Organisation der Zusammenarbeit konzentrierten, z. B. auf Beratungen, Sitzungen oder Teamarbeit, die sich auf einzelne Schüler*innen beziehen. Sie sprachen auch über gemeinsame Tätigkeiten, die gemeinsame Nutzung von Büros und wiesen darauf

hin, dass die beiden Dienstleistungssektoren bis zu einem gewissen Grad das gleiche Personal einsetzen und sich sogar eine*n leitende*n Angestellte*n teilen, aber es wurde weniger Wert auf eine gleichberechtigte Zusammenarbeit gelegt, die sich auf schüler*innenbezogene Angelegenheiten konzentriert. Auffällige Begriffe aus diesen Antworten sind:

„(Schüler-)Probleme, Schwierigkeiten, schülerbezogene Angelegenheiten, Diagnosen/diagnostische Teams/Diagnoselösungen, Suche nach Lösungen, Prozesse und Reaktionen darauf, spezieller Unterricht, psychologische Dienste und Interviews.“

Viele Antworten beziehen sich sowohl auf den Kinderschutz als auch auf Familien. Das Thema Bildung wird manchmal im Zusammenhang mit Fragen zu einzelnen Schüler*innen genannt. Nur sehr wenige Antworten (drei von Schulverwaltungsmitarbeiter*innen und eine von einer*m Pflichtschuldirektor*in) stehen in irgendeiner Weise mit beruflichen Fortschritten oder Schulentwicklung in Verbindung.

Trotz des hier gezeichneten Gesamtbildes enthalten die Daten auch verschiedene Beispiele für bewusste Schritte, die unternommen wurden, um die Zusammenarbeit zwischen den Sozialdiensten, den Gesundheitsdiensten und den Schuldiensten zu verstärken, indem Fachteams gebildet wurden, die für Fragen im Zusammenhang mit Kindern und ihren Familien zuständig sind, um ein frühzeitiges Eingreifen zum Wohl der Kinder in ihrem täglichen Umfeld zu gewährleisten. In solchen Fällen bemühen sich die Mitarbeiter*innen des Sozialdienstes und die Mitarbeiter*innen, die den engsten Kontakt mit dem Kind haben, z. B. Lehrer*innen und andere Mitarbeiter*innen der Schule, gemeinsam darum, dem Kind die notwendige Unterstützung zukommen zu lassen (vgl. z. B. Múlaping o. J.).

3 Zukunft schulischer Dienste

Mit Blick auf die Ergebnisse unserer Forschung und die ihr zugrunde liegenden Theorien und Daten versuchen wir hier, unsere Zukunftsvision kommunaler Schuldienste und die Schwerpunkte darzustellen, die wir für ihr Funktionieren für wichtig halten.

3.1 Drei Bereiche von Schuldiensten

Die Aufgaben der Schuldienste lassen sich grob in drei Bereiche einteilen (vgl. z. B. die Verordnung über Schuldienste Nr. 444/2019):

- Unterstützung von Schüler*innen und Eltern,
- Unterstützung (z. B. pädagogisch) des Schulpersonals bei der täglichen Arbeit und
- Unterstützung der Schule als Organisation.

Am wichtigsten ist, dass diese Funktionen als Ganzes betrachtet werden müssen (vgl. Abb. 1), wobei jeder Faktor den anderen verstärkt, um die Schule als professionelle Organisation zu stärken.

Abb. 1: Funktionsmodell schulischer Dienste



Die Forschungsergebnisse in Bezug auf den diagnostischen Schwerpunkt der Dienste sind in gewisser Weise widersprüchlich, denn während die Schulen zunehmend verschiedene Diagnosen für die Schwierigkeiten der Schüler*innen anzustreben scheinen, sind die meisten Betroffenen unzufrieden mit der Art und Weise, wie Diagnosen durchgeführt und insbesondere wie sie weiterverfolgt werden.

- Im Gegensatz zum klinischen Schwerpunkt der Schuldienste möchten wir erstens die soziale Perspektive (vgl. Graham et al. 2020) vorstellen, bei der besondere Anstrengungen unternommen werden, um die*den Schüler*in als Teil des sozialen Kontexts und des Lernraums, in dem sie*er unterrichtet wird, zu betrachten, anstatt das Problem mit der*dem Schüler*in als Individuum zu identifizieren, also auf klinische Diagnosen zurückzugreifen und

auf der Suche nach Problemen und angemessenen Antworten auf sie nach ‚speziellen Lösungen‘ zu suchen.

- Zweitens konzentrieren wir uns auf die *schulbasierte Beratung*, bei der der Schwerpunkt auf der lösungsorientierten Zusammenarbeit zwischen Diagnoseexpert*innen, Unterrichtsberater*innen und Schulpersonal liegt; hier konzentriert sich die Beratung darauf, wie auf die Umstände der*des Schülerin*s reagiert werden kann. Dies ist eine schulpsychologische Perspektive (vgl. z. B. Larney 2003; Gutkin & Curtis 2009), die unsere Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit lenkt, die Schulpsychologie als Beruf in Island weiterzuentwickeln.
- Drittens betonen wir die Notwendigkeit der Teamarbeit zwischen Lehrer*innen und spezialisierter Mitarbeiter*innen innerhalb der Schule, wie z. B. Sonderpädagog*innen, Entwicklungstherapeut*innen, Ergotherapeut*innen, Fächer- und Berufsberater*innen und sogar Familienberater*innen (vgl. weitere Einzelheiten später in diesem Beitrag), sowie die Zusammenarbeit dieser Beteiligten mit den Berater*innen der Schuldienste. In den letzten Jahren hat die Zahl dieser Berufsgruppen im Schulsystem erheblich zugenommen, und es ist offensichtlich, dass sie ebenso wie das Schulpersonal die Aufgabe haben, Schüler*innen und Eltern zu unterstützen.

Aus den o. g. Perspektiven lässt sich ableiten, dass die Unterstützung der einzelnen Schüler*innen und Eltern nicht weniger – und vielleicht sogar in erster Linie – in der Unterstützung der Lehrer*innen und des weiteren Schulpersonals liegt. Die Schule und ihr Personal sind immer für das Wohlergehen der*s Schülerin*s verantwortlich; dies kann nie an die Diagnosefachkraft delegiert werden. Folglich muss das Schulpersonal die*den Schüler*in unterstützen, wenn Probleme auftauchen, und zwar gemeinsam oder, je nach den Umständen, mit den Spezialist*innen der Schul-, Sozial- und Gesundheitsdienste. Diese Perspektive beinhaltet, dass die Zusammenarbeit mit einer*m Berater*in und die Suche nach Lösungen gemeinsam mit ihr*ihm professionelles Lernen des Personals, neue Erfahrungen und somit berufliche Entwicklung des Personals bedeutet, wodurch langfristig innerhalb der Schule erweiterte Kompetenzen für die Bewältigung vergleichbarer Aufgaben aufgebaut werden und gleichzeitig die Schule als professionelle Organisation gestärkt wird. Dies ist unserer Meinung nach der einzige Ausweg aus dem Teufelskreis der klinischen Diagnosen, die in unseren Forschungsdaten in einem Interview nach dem anderen auftauchen.

Ein weiterer Aspekt der Unterstützung des Schulpersonals ist also die allgemeine Hilfestellung bei der Arbeit vor Ort, z. B. bei der Umsetzung des nationalen und des schulinternen Curriculums, bei verschiedenen Unterrichtsmethoden und der Entwicklung des Unterrichts in bestimmten Fächern oder Fachbereichen, beim Klassenmanagement usw. Schulbasierte Beratung kann auch diese Art der

Unterstützung stärken, zumal es oft unmöglich ist, derartige Aufgaben von Problemen einzelner Schüler*innen zu trennen.

Die dritte Säule des hier empfohlenen und in Abb. 1 dargestellten Modells von Diensten ist die Unterstützung der Schule als Organisation und die Entwicklung von Lerngemeinschaften in Schulen (vgl. z. B. Hall & Hord 2015 sowie Leonhardt & Kruschel in diesem Band). Dies ist keineswegs eine separate Aufgabe, sondern in engem Zusammenhang mit den beiden anderen zu sehen. In diesem Fall geht es um die Unterstützung größerer Initiativen, die die Schule als Ganzes oder bestimmte Bereiche von ihr betreffen, z. B. die schulinterne Evaluierung, der Umgang mit den Ergebnissen einer externen Evaluierung, die Umsetzung eines Curriculums und von Bildungspolitik, z. B. inklusiver Bildung, des sozialen und emotionalen Lernens (vgl. z. B. Davíðsdóttir et al. 2019), multikultureller Schulaktivitäten und des Unterrichts mehrsprachiger Kinder (vgl. Gunnþórsdóttir et al. 2017; Gunnþórsdóttir & Aradóttir 2021).

3.2 Zunehmende Unterstützung und Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule

Die isländische Schul- und Bildungspolitik geht davon aus, dass die allgemeine Grundlage des Kindeswohls darin besteht, dass alle Kinder zu einer Schulgemeinschaft gehören, in der die Lehrkräfte ständig nach Möglichkeiten suchen, den Lehrplan, die Lernkultur (vgl. z. B. Christiansen 2021) und das Schulumfeld an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen, um die Qualität des Lernens und die sozialen Bedingungen in der Schule zu verbessern. Eine solche Grundlage wird nicht durch die Diagnose und Behandlung von ‚Problemen‘ einzelner Schüler*innen gelegt. Dennoch muss die Schule häufig auf den Bedarf der Schüler*innen an verstärkter Unterstützung in Bezug auf ihr Lernen, ihre Gefühle oder ihre sozialen Fähigkeiten reagieren. Schließlich kann es vorkommen, dass einzelne Schüler*innen eine stärkere und umfassendere Unterstützung brauchen. Auf solche Umstände muss mit zunehmender Unterstützung durch Fachleute innerhalb der Schule und – in seltenen Fällen – durch Expert*innen außerhalb der Schule reagiert werden, wie in Abb. 2 dargestellt.

Bei dem Versuch, den vielfältigen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden, ist es von größter Bedeutung, die Rollen aller Beteiligten zu koordinieren, um eine integrierte Arbeitsweise zu gewährleisten. Dies erfordert eine zielgerichtete Teamarbeit von Spezialist*innen innerhalb der Schule und von unterschiedlichen externen Systemen. Diese Zusammenarbeit aller relevanten Gruppen muss auf allen Schulstufen, d. h. in der Vorschule, Pflichtschule und weiterführenden Schule, gleichermaßen erfolgen. Abb. 3 zeigt beispielhaft ein Modell, das einen umfassenden Überblick über die unterschiedlichen schulinternen und externen Unterstützungssysteme gibt.

Abb. 2: Gestufte Unterstützung im Schulbetrieb (nach Daníelsdóttir et al. 2019)



Abb. 3: Ein umfassender Ansatz zur Unterstützung von Schüler*innen (nach MEAL 2014)



Der zentrale Kreis des Modells umfasst Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern, die ein Kernteam bilden, dessen Hauptaugenmerk auf der*m Schüler*in liegt. Um einen umfassenden Überblick über die Bedürfnisse und Umstände der*s Schülerin*s zu erhalten, ist es wichtig, dass die Lehrer*innen ein formelles Gespräch über die Situation der*s Schülerin*s führen. Die Lehrkräfte müssen auch über die Einstellungen und Gefühle der Schüler*innen und Eltern in Bezug auf den Betrieb der Schule, die Fächer und die Verbindungen informiert werden.

Um die Situation der*s Schülerin*s besser zu verstehen und die Kluft zwischen ihren*seinen Bedürfnissen und der Organisation des Unterrichts und des Lernens zu überbrücken, sollte die*der Lehrer*in die Möglichkeit haben, andere Fachleute zu konsultieren, die ein unterstützendes Team innerhalb der Schule bilden. In Abb. 3 sind die Mitglieder dieses Teams im mittleren Kreis des Modells angeordnet. Dabei kann es sich um Schulverwalter*innen, Lehrerkolleg*innen, Sonderpädagog*innen, Fächer- und Berufsberater*innen, Entwicklungstherapeut*innen, Krankenschwestern bzw. -pfleger usw. handeln. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die*der Schulleiter*in die pädagogische Leitung übernimmt, über die Situation informiert ist und die Lehrkraft bei Bedarf professionell unterstützt. Es kann notwendig sein, die Unterstützung der*s Lehrerin*s vorübergehend zu verstärken oder eine*n bestimmte*n Schüler*in zu unterstützen. Die Lehrkraft könnte z. B. ihre eigenen Kenntnisse oder Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich verstärken, oder alternativ könnte Co-Teaching vereinbart werden (vgl. auch Inclusive Education Canada 2014).

Die beiden inneren Kreise des Modells bilden das Umfeld der*s Schülerin*s und der*s Lehrerin*s; die Suche nach Lösungen innerhalb dieses Umfelds ist die bevorzugte Vorgehensweise. Es ist jedoch extrem dringlich und sogar eine Voraussetzung für den Erfolg, ein klares Konzept für die Unterstützung der Lehrkräfte bei ihrer täglichen Arbeit mit den Schüler*innen vorzulegen. Diese Unterstützung muss sichtbar, gut organisiert und wirksam sein und das Hauptziel verfolgen, die Lehrer*innen darin zu unterstützen, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Erwartungen der Schüler*innen besser gerecht zu werden. Die Unterstützung muss auch auf Teamarbeit und verteilter Leitung basieren, bei der viele Einzelpersonen wichtige Beiträge leisten.

Der äußerste Kreis des Modells besteht aus Fachleuten, die in der Regel außerhalb der Schule stehen und verschiedene Systeme vertreten, z. B. kommunale Schuldienste, Sozial- und Gesundheitsdienste und sogar Beratung durch Expert*innen von Universitäten. Hier finden wir Fachleute wie Familienberater*innen, Psycholog*innen, Sozialberater*innen und Mitarbeiter*innen von Gesundheitsdiensten. Schulverwaltungsmitarbeiter*innen, Lehrer*innen und andere Fachleute innerhalb der Schule sind aktiv an der Einschätzung der Bedürfnisse der Schüler*innen beteiligt und reagieren auf sie, indem sie z. B. verschiedene Akteur*innen zusammenbringen, die an den anstehenden Problemen beteiligt werden müssen. Es ist wichtig, Rollen und Zuständigkeiten aller

Beteiligten im Kreis klar zu definieren, um die Effizienz und die Nachbereitung sowohl innerhalb eines Teams als auch zwischen den beteiligten Teams zu gewährleisten. Es muss auch eine bestimmte Person bestimmt werden, die die Verantwortung für die Weiterverfolgung der behandelten Themen übernimmt. Die Zusammensetzung der einzelnen Teams variiert je nach den Umständen. Obwohl die kommunalen Schuldienste im äußersten Kreis angesiedelt sind, muss ihr Einfluss auch im zentralen Kreis spürbar sein, um ihre Unterstützung für die dort geleistete Arbeit sicherzustellen.

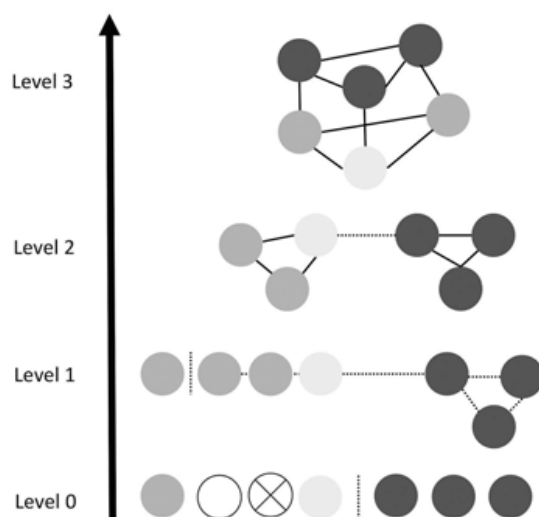
3.3 Teamarbeit

Um die Kontinuität der Unterstützung und die Entwicklung der oben beschriebenen Arbeitsabläufe zu gewährleisten, muss die Schule einen klaren Ansatz für die Teamarbeit entwickeln. Die Auswirkungen der Aktivitäten auf die Entwicklung und den Fortschritt der Schüler*innen müssen beobachtet werden, und es muss eingegriffen werden, wenn die Ergebnisse hinter den Erwartungen zurückbleiben. Effiziente Teamarbeit kann dazu beitragen, einen besseren Überblick über die Themen der Schüler*innen und die Reaktionen der Schule zu erhalten. Daher ist die Reflexion der täglichen Arbeit von entscheidender Bedeutung. Die Mitarbeiter*innen der Schulverwaltung sollten sich die Sichtweise der Lehrkräfte anhören, und alle Beteiligten sollten nach gemeinsamen Ansätzen und Ergebnissen suchen, um sich zum Wohle aller Schüler*innen weiterzuentwickeln. Lehrer*innen und Schulverwaltungsmitarbeiter*innen sind hier die entscheidenden Akteur*innen.

Abb. 4 stellt ein Modell der Teamarbeit dar, das die Zusammensetzung und die Arbeitsabläufe von Teams aufzeigt und verdeutlicht, wie unterschiedliche Teilnehmer*innen in ihnen zusammenarbeiten (vgl. Hylander & Skott 2020).

- *Stufe 0:* Hier gibt es keine Teamarbeit, obwohl Lehrkräfte und andere Fachkräfte innerhalb wie außerhalb der Schulen arbeiten (vgl. die beiden äußeren Kreise in Abb. 3). Es gibt auch keine Schulleitung, die Teamarbeit anleitet. Unter diesen Umständen versuchen alle, individuell ihr Bestes zu geben, jedoch ohne oder nur mit minimaler Integration, und die Arbeitsabläufe sind eher durch das ‚Löschen von Bränden‘ als durch die Koordinierung von Aktivitäten und die Arbeit an gemeinsamen Lösungen gekennzeichnet. Folglich gibt es keine Gesamtperspektive für die Situation der Schüler*innen.
- *Stufe 1:* Auf dieser Stufe wurde ein Krisenplan initiiert, obwohl die Arbeitsabläufe der Beteiligten nicht koordiniert sind. Es wurden Lehrkräfteteams gebildet, deren Arbeit jedoch nicht durch Pläne mit spezifischen Rollen und Verantwortlichkeiten koordiniert wurde. Die Lehrkräfte wenden sich meist direkt an andere Fachleute innerhalb der Schule (vgl. Abb. 3), wenn z. B. Probleme

Abb. 4: Teamzusammensetzung und Aktivitäten (Hylander & Skott 2020)



auftreten; die Reaktionen umfassen in der Regel die Einbeziehung weiterer Unterstützungsquellen.

- *Stufe 2:* Hier wurden Unterstützungsteams gebildet und einige Ideen formuliert, wie verschiedene Fachleute im Team mit den Lehrkräften in Kontakt treten können, z. B. durch das Angebot einer möglichen Beratung. Gleichzeitig gibt es Kommunikationsschwierigkeiten, da sich die Beziehungen noch in der Entwicklung befinden, was zu Lücken zwischen den verschiedenen Akteur*innen in Bezug auf ihre Rollen und Verantwortlichkeiten führt.
- *Stufe 3:* Wenn diese Stufe erreicht ist, ist die Teamarbeit zur normalen Arbeitsweise und zum Bestandteil der Schulkultur geworden. Kernelemente haben sich herausgebildet, die die verschiedenen Partner*innen zu einem koordinierten Ganzen mit klar definierten Rollen und Verantwortlichkeiten verbinden.

4 Resümee

Es ist offensichtlich, dass sich die von den Gemeinden verwalteten Schuldienste nicht so entwickelt haben, wie dies bei der Übernahme durch die Gemeinden im Jahr 1996 erwartet worden war. Die kommunale Politikgestaltung und Leitung in diesem wichtigen Sektor haben ihre Ziele nicht erreicht. Die Schuldienste basieren nicht auf einem ausgearbeiteten Modell, das im Einklang mit akademischen und schulpolitischen Überlegungen erstellt wurde und als Grundlage für Grundsätze von Diensten und die Leitung in den einzelnen Gemeinden dienen könnte. Die Unterstützung des Schulpersonals und der Schule als Institution haben

im Wettbewerb mit Diagnosen, die in erster Linie nach klinischen Grundsätzen durchgeführt werden, den Kampf verloren. Schuldienste unterscheiden sich von Gemeinde zu Gemeinde, und eine beträchtliche Anzahl von Schulen unterhält keine aktiven Beziehungen zu ihnen.

Die kommunalen Schuldienste befinden sich auch deshalb am Scheideweg, weil das Gesetz über integrierte Dienste für das Wohlergehen von Kindern (Nr. 86/2021), das Gesetz über die Qualitätsinspektion für die Wohlfahrtspflege (lög um Gæða- og eftirlitsstofnun velferðamála Nr. 88/2021) und der Beginn einer neuen Bildungspolitik (vgl. Ministry of Education and Culture 2021) in Kraft treten. Diese Gesetzgebung ist sicherlich ein Schritt nach vorn, aber sie gilt nicht für schulische Dienste, und es ist schwer vorstellbar, wie sie in dem in diesem Beitrag dargelegten Sinne einbezogen werden sollen. Das Gesetz konzentriert sich hauptsächlich auf die Reaktionen auf das Kind *an sich* mit Beurteilung – Diagnose – Nachsorge – und nicht auf das Lernumfeld der Kinder und die ihnen in den Schulen zur Verfügung stehende Ausstattung. Es ist daher unerlässlich, dass die Gemeinden selbst die Rolle und den Status der Schuldienste bei der Umsetzung des Gesetzes klären, so wie es in diesem Beitrag vorgeschlagen wird. Nur so können die Dienstleistungen für Kinder in dem Sinne umfassend gestaltet werden, so dass ein Gleichgewicht zwischen all ihren Elementen erreicht wird, ohne dass Aspekte, die sich auf das Kind *an sich* konzentrieren, von denen des schulischen Umfelds getrennt werden.

Sowohl die sozialen als auch die schulischen Dienste sind per Gesetz in der Zuständigkeit der Gemeinden. Die o. g. Rechtsvorschriften enthalten nicht verhandelbare Bestimmungen über die kommunalen Zuständigkeiten im Bereich der sozialen Dienste. Wenn die Sozialdienste und die Schuldienste durch die Umsetzung des Gesetzes sachgerecht integriert werden sollen, muss für beide Dienstleistungssysteme dasselbe gelten; sie müssen am selben Ort unter derselben Verwaltung bestehen. In diesem Artikel wurde dargelegt, dass die Hauptaufgaben der Schuldienste miteinander verbunden sein und sich wechselseitig unterstützen müssen. Es muss daher als unwahrscheinlich gelten, dass eine Art zentralisierte Organisation von Schuldiensten – mit oder ohne Beteiligung staatlicher Institutionen –, die in erster Linie für die Berufs- und Schulentwicklung zuständig ist, in der Lage wäre, die im Beitrag beschriebenen umfassenden Schuldienste zu initiieren. Vielmehr ist zu befürchten, dass die Unterstützung von Kindern und Eltern in ihrem derzeitigen klinischen Trott verbleibt, losgelöst vom Kontext beruflicher Entwicklung der heute in der Schule Tätigen und der allgemeinen Entwicklung der Schulpraxis. Ebenso unwahrscheinlich ist es, dass eine zentralisierte Schulbehörde zur Integration der sozialen und schulischen Dienste beiträgt, die als Voraussetzung für die wirksame Umsetzung des Gesetzes über integrierte Dienste für Kinder angesehen werden muss. Dennoch könnten die kommunalen Schuldienste von einer zentralen Unterstützung oder einer Kooperationsplattform für ihre fachliche Arbeit profitieren, wie dies auch für andere schulische Aufgaben

der Kommunen gelten würde. Dies würde jedoch weder darauf abzielen, kommunale Aufgaben im Bereich der schulischen Dienste zu übernehmen, noch die kommunalen Zuständigkeiten in diesem Bereich zu verringern, sondern integrierte lokale Dienstleistungen zum Nutzen von Schulen, Schüler*innen und Eltern zu stärken und zu unterstützen.²

Es ist von größter Bedeutung, die schulischen Dienste in den hier diskutierten integrierten Diensten sichtbar zu machen. Kommunen müssen die in ihre Zuständigkeit fallenden Dienstleistungen in verbesserter Weise definieren und einen Konsens über ein Modell von Diensten und eine Personalpolitik erzielen, das ein Gleichgewicht zwischen den Dienstleistungsbereichen herstellt, die Aufgabenteilung zwischen Schulen und Schuldiensten festlegt und sich um die Ausbildung des Personals bemüht, so dass es in die Lage versetzt ist, im Einklang mit diesem Modell zu arbeiten. Gleichzeitig müssen an die Schuldienste ähnliche Anforderungen gestellt werden wie an andere Bereiche sozialer Dienste. Dazu ist es *unter anderem* notwendig, die Kriterien für Schuldienste so zu definieren, dass sie dem Gesetz über die Qualitätsinspektion der Wohlfahrtspflege (Lög um gæðag og eftirlitsstofnun velferðarmála, Nr. 88/2021) entsprechen und in vergleichbarer Weise wie andere Aspekte der Wohlfahrtspflege erbracht werden. Es gibt keinen Grund, warum Schuldienste von den Bestimmungen dieses Gesetzes ausgenommen sein sollten. Ebenso muss die Regierung, die für die weiterführenden Schulen zuständig ist, die Frage beantworten, wie die Schuldienste in den weiterführenden Schulen im Interesse eines fortschrittlichen Schulbetriebs und des Wohlergehens der Schüler*innen auf dieser Schulstufe gewährleistet werden können.

Ernst zu nehmende Schulsozialarbeit wird immer ein lösungsorientiertes Zusammenwirken von Schule und externen Diensten sein – im Hinblick auf allgemeine Arbeitsabläufe, die die Grundlage für das Wohlergehen aller Kinder in der Schule sind, im Hinblick auf schulinterne Unterstützungsnetzwerke, die Schüler*innen mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf in der Schule erfassen, und im Hinblick auf Schüler*innen, die ein hohes Maß an Unterstützung und sogar externe Behandlung benötigen (vgl. Abb. 1–4).

Oft wird die Frage gestellt, wie kleine ländliche Gemeinden einen Schulbetrieb bewältigen können. Dies ist an sich eine wichtige Frage, aber sie führt nicht weiter, wenn sie sich allein auf die Schuldienste konzentriert. Die Frage muss lauten, wie von kleinen ländlichen Gemeinden erwartet werden kann, dass sie *integrierte Dienste für das Wohlergehen von Kindern* betreiben. Wenn wir diese Frage beantworten wollen, können wir nicht einen bestimmten Aspekt der Dienste isolieren – die

2 In diesem Zusammenhang könnte ein neu gegründeter Zusammenschluss von acht schottischen Schulbezirken interessant sein, der sich *Northern Alliance* nennt (URL: northernalliance.scot). Ebenso ein neuer Bericht über das schottische Bildungssystem: Muir, K. (2022): *Putting learners at the center: Towards a future vision for Scottish Education*. (URL: www.gov.scot/publications/putting-learners-centre-towards-future-vision-scottish-education/documents)

Antwort muss für alle gelten. Die Antwort darauf zu geben, ist jedoch nicht Aufgabe dieses Beitrags, denn die hier vorgestellte Analyse und die vorgeschlagenen Lösungen gelten gleichermaßen für die Arbeitsabläufe und die Grundsätze der Schuldienste in dicht besiedelten wie in ländlichen Gemeinden.

Literatur

- Christiansen, Nanna K. (2021): Leiðsagnarnám: Hvers vegna, hvernig, hvað? [Assessment as learning: Why, how, what?]. Reykjavík: Author
- Compulsory School Act No. 66/1995
- Daníelsdóttir, Sigrún; Bóasdóttir, Ragnheiður; Ingimundardóttir, Svandís; Pétursson, Ragnar Þ.; Halldórsdóttir, Hildur & Guðjónsdóttir, Erla Ó. (2019): Innleiðing geðræktarstarfs, forvarna og stuðnings við börn og ungmenni í skólum á Íslandi: Tillögur starfshóps. [Implementation of social and emotional learning to support children and young people in Icelandic schools: Proposals of a task group]. Reykjavík: Directorate of Health. URL: www.landlaeknir.is/um-embættid/frettir/frett/item38658/skyrsla-starfshops-um-gedraekt-i-skolum
- European Agency (for Special Needs and Inclusive Education) (2017): Education For All in Iceland: External Audit of the Icelandic System for Inclusive Education. URL: www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/Final-report_External-Audit-of-the-Icelandic-System-for-Inclusive-Education.pdf
- Graham, Linda J.; Medhurst, Marijne; Tancredi, Haley; Spandagou, Ilektra & Walton, Elisabeth (2020): Fundamental concepts of inclusive education. In: Graham, Linda J. (Ed.): Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice. London: Routledge, 27–54
- Gunnþórsdóttir, Hermína & Aradóttir, Lilja R. (2021): Þegar enginn er á móti er erfitt að vega salt: Reynsla nemenda af erlendum uppruna af íslenskum grunnskóla. [It takes two to seesaw: How students of foreign origin experience Icelandic primary school]. In: Icelandic Journal of Education, 30(1), 51–70. URL: doi.org/10.24270/tuuom.2021.30.3
- Gunnþórsdóttir, Hermína; Barillé, Stéphanie & Meckl, Markus (2017): Nemendur af erlendum uppruna: Reynsla foreldra og kennara af námi og kennslu. [Immigrant students: Parents' and teachers' experience of learning and teaching]. In: Icelandic Journal of Education, 26(1–2), 21–41. URL: doi.org/10.24270/tuuom.2017.26.2
- Gunnþórsdóttir, Hermína; Elíadóttir, Jórunn; Sigþórsson, Rúnar; Svanbjörnsdóttir Birna M. & Sigurðardóttir, Sigríður M. (2022): Skólaþjónusta sveitarfélaga við nemendur og foreldra: Skipulag, inntak og tilgangur. [Municipal support services for students and parents: Organisation, content and purpose]. In: Íslenska Þjóðfélagið [Icelandic Society], 13(1), 83–106. URL: thjodfelagid.is/index.php/Th/article/view/230
- Gutkin, Terry B. & Curtis, Michael J. (2009): School-based consultation: The science and practice of indirect service delivery. In: Gutkin, Terry B. & Reynolds, Cecil R. (Eds.): The handbook of school psychology. 4. Edition. Hoboken: Wiley, 591–635
- Hall, Gene E. & Hord, Shirley M. (2015): Implementing change: Patterns, principles and potholes. 4th Edition. Boston: Pearson
- Hylander, Ingrid & Skott, Pia (2020): Samordning för ett hållbart elevhälsoarbete. FoU skriftserie nr. 10/2020. URL: webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/samordning-for-ett-hallbart-elevhalsoarbete-tillganglig-version.pdf
- IALA (Icelandic Association of Local Authorities) (o.J.): Skólaskrifstofur. URL: www.samband.is/verkefning/fraedslumal/skolaskrifstofur
- Inclusive Education Canada (2014): Teachers helping teachers: A thirty-minute problem solving model. North York, ON: The Roeher Institute. URL: inclusioncanada.ca/wp-content/uploads/2018/05/TEACHERS-HELPING-TEACHERS-Manual.pdf

- Larney, Rhona (2003): School-based consultation in the United Kingdom: Principles, practice and effectiveness. In: *School Psychology International*, 24(1), 5–19. URL: doi.org/10.1177/0143034303024001518
- Lög um Gæða- og eftirlitsstofnun velferðarmála [Act on the Quality Inspectorate for Welfare Work], no. 88/2021
- Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna [Act on integrated services for the welfare of children], no. 86/2021
- MEAL (Manitoba Education and Advanced Learning) (2014): Supporting inclusive schools: A handbook for resource teachers in Manitoba schools. URL: www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/res_teacher/pdf/sis_resource_teachers_mb_schools.pdf
- Ministry of Education and Culture (2021) Menntastefna 2030. Fyrsta aðgerðaráætlun 2021–2024. [Education policy 2030: First action plan 2021–2024]. URL: www.stjornarradid.is/library/01-Frettatengt--myndir-og-skrar/MRN/Menntastefna_2030_fyrsta%20adgerdar%c3%a1%c3%a6tlun.pdf
- Múlathing: Austurlandslíkanið – Velferð barna – Allra ábyrgð. [The East Iceland model for children's welfare – Collective responsibility] (o. J.). URL: www.mulathing.is/static/files/FE-LAGSTJON/foreldrabaeklingur-austurlandslikanid.pdf
- Reglugerð um skólaþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum [Regulation on municipal school services for preschools and compulsory schools and compulsory schools' pupil welfare councils], no. 444/2019
- Sigurðardóttir, Sigríður M.; Sigurðardóttir, Anna K.; Hansen, Börkur; Ólafsson, Kjartan & Sigþórsson, Rúnar (2022): Educational leadership regarding municipal school support services in Iceland. In: *Educational Management Administration and Leadership*. URL: doi.org/10.1177/17411432221076251
- Statistics Iceland (o. J.): Compulsory school. URL: statice.is/statistics/society/education/compulsory-schools
- Svanbjörnsdóttir, Birna M.; Gunnþórsdóttir, Hermína; Elíóttir, Jórunn; Sigþórsson, Rúnar & Sigurðardóttir, Sigríður M. (2020a): Skólaþjónusta sveitarfélaga við leik- og grunnskóla: Niðurstöður spurningakönnunar til leikskólustjóra, grunnskólustjóra og forsvarsaðila skólaþjónustu. [Municipal support services to pre-schools and compulsory schools: Findings of a survey to principals of pre-schools and compulsory schools, and managers of school offices]. Akureyri: University. URL: www.unak.is/static/files/pdf-skjol/2020/skyrsla_loka_m.for-sidu_28.02.20.pdf
- Svanbjörnsdóttir, Birna M.; Gunnþórsdóttir, Hermína; Elíóttir, Jórunn; Sigþórsson, Rúnar; Sigurðardóttir, Sigríður M. & Þorsteinsson, Trausti (2020b): Skólaþjónusta sveitarfélaga við leik- og grunnskóla: Niðurstöður tilviksrannsóknar. [Municipal support services to pre-schools and compulsory schools: Findings of a case study]. Akureyri: University. URL: www.unak.is/static/files/pdf-skjol/2020/rannsoeknir/nidurstodur-tilviksrannsoeknar-oktober-2020.pdf
- Svanbjörnsdóttir, Birna M.; Sigurðardóttir, Sigríður M.; Þorsteinsson, Trausti; Gunnþórsdóttir, Hermína & Elíóttir, Jórunn (2021): Skólaþjónusta sveitarfélaga: Starfsþróun og skólar sem faglegar stofnanir. [School support services: Professional development and schools as professional organisations]. In: *Icelandic Journal of Education*, 30(2), 3–26. URL: doi.org/10.24270/tuuom.2021.30.5

„Welcome to Your Neighbourhood“ – Ein Projekt in Reykjavík für ‚Neu- Isländer*innen‘ mit einem ganzheitlichen und sozialraumorientierten Ansatz¹

Sigríður Arndís Jóhannsdóttir & Andreas Hinz

In diesem Beitrag geht es um eine für Island neue Herausforderung: Migration nach Island war über Jahrzehnte kein relevantes Thema. Das hat sich in den letzten Jahren dramatisch geändert, immer mehr Menschen kommen, weil sie Arbeit suchen oder als Flüchtling auf der Suche nach Asyl einwandern müssen – und Island braucht qualifizierte Arbeitskräfte. Daraus ergeben sich neue Aufgaben: Es kann nicht mehr erwartet werden, dass alle Eltern und Kinder beim Einstieg in die Bildung über die Grundlagen des isländischen Bildungssystems und die damit verbundenen Ansprüche Bescheid wissen. Vor diesem Hintergrund wurde 2014 in Reykjavík das Projekt „Welcome to Your Neighbourhood“ („Willkommen in deiner Nachbarschaft“) gegründet – auch mit Blick auf isländische Personen, die im Ausland gelebt haben und auf die Insel zurückkehren.

Man könnte meinen, dass es sich bei diesem Projekt um ein Einführungsprogramm für Eltern in die Grundlagen des Bildungssystems handelt und um zu erfahren, wie man ‚das Richtige auf die richtige Art und Weise tut‘ als Assimilation – aber so ist es ganz und gar nicht. Das Hauptziel ist, mit den Familien von ihrer Ankunft an in Kontakt zu kommen – und wenn nötig auch zu bleiben – und herauszufinden, was sie brauchen und welche Interessen sie haben – ganzheitlich in ihrem sozialen Leben und besonders auf dem Gebiet außerschulischer Aktivitäten, wie es für Kinder in Island üblich ist. Diese Aktivitäten spielen eine wesentliche Rolle für die soziale und körperliche Entwicklung des Kindes und sind in den letzten Jahrzehnten zu einem wichtigen Teil der isländischen Kultur geworden. Darüber hinaus dienen außerschulische Aktivitäten als wirksame Präventivmaßnahme gegen Angst, Depression, Isolation und andere problematische Verhaltensweisen unter isländischen Kindern und Jugendlichen. Es ist offensichtlich, dass die Kinder der Fokusgruppen nicht wie andere an diesen Aktivitäten teilnehmen, was mit Geldmangel, mangelnden Informationen und fehlendem Zugang, den

1 Die englische Fassung dieses Textes findet sich unter 'Online-Materialien' auf der Homepage des Verlags: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/online-material/inklusive_bildung_in_island.html

unterschiedlichen Kulturen und Verhaltensweisen der Eltern zusammenhängt. Für die isländische Gesellschaft gilt es also, von den neuen Bürger*innen und ihrer Lebensweise zu lernen – und dies ist durch Partizipation und gegenseitiges Lernen im sozialen Leben in Island möglich.

Dieser Beitrag gibt im ersten Teil einen Einblick, wie sich die Struktur der Bevölkerung in den letzten Jahren verändert hat. Der zweite Teil dokumentiert einige organisatorische Fakten und praktische Abläufe dieses Inklusionsprozesses. Der dritte Teil berichtet über Erfahrungen auf der Basis von zwei Videotreffen und der vierte und letzte Teil fasst das Projekt zusammen und reflektiert es.

1 Veränderungen in der isländischen Bevölkerungsstruktur

Lange Zeit war die isländische Bevölkerung recht homogen. Bis 2005 lag der Anteil der Bürger*innen mit ausländischer Herkunft in Island unter 4%; im Zusammenhang mit dem Balkankrieg stieg er bis 2009 auf 7,6% und ging danach wieder zurück. Im Jahr 2016 lag die Einwanderungsrate bei 8% und erreichte 2021 13,9% (Statistics Iceland 2022a; vgl. Pétursdóttir 2013). Im Jahr 2021 kommt die größte Gruppe von Eingewanderten – mehr als 20.000 – aus Polen, gefolgt von Skandinavien und dem Baltikum sowie einer großen Zahl von Eingewanderten von den Philippinen und aus Thailand (Statistics Iceland 2022c). Lange Zeit war die Auswanderung isländischer Staatsbürger*innen gering und lag in den letzten Jahren (mit Ausnahme des Jahres 2009 im Zusammenhang mit der Wirtschaftskrise) unter 2000 Personen, aber seit 2020 kommt eine wachsende Zahl von ihnen zurück – mehr als 800 im Jahr 2021 (Statistics Iceland 2022b). Die Migration ausländischer Staatsbürger*innen nach Island wächst seit 2009 mit einem Höhepunkt im Jahr 2017 mit fast 8000 Personen (Statistics Iceland 2022b). Nun scheint rassistische Diskriminierung in Island ein wachsendes Thema zu werden (Pétursdóttir 2013; Björnsson 2015; Kyzer 2022).

Es gibt drei Gruppen von Eingewanderten, die nach Island kommen – mit unterschiedlichen Prozentsätzen zu verschiedenen Zeiten: Personen, die Arbeit suchen, Personen, die gezwungen sind, als Flüchtlinge aus ihrem Land auszuwandern, und Isländer*innen, die nach einem längeren Auslandsaufenthalt zurückkehren. Da fast zwei Drittel der isländischen Bevölkerung (235.000 von 368.800 im Jahr 2021) in der Region Reykjavík leben, stellt dies eine besondere Herausforderung für die Hauptstadt dar, und so ist es kein Zufall, dass dieses Projekt in der Hauptstadt angesiedelt ist.

2 Organisatorische Fakten und praktische Abläufe des Projekts

Dieser Teil des Kapitels befasst sich mit dem Konzept und der Organisation des Projekts und seinen praktischen Abläufen.

2.1 Strukturen und Lokalisierung des Projekts

Das Projekt wurde im Jahr 2014 gegründet und ist in einem Gemeinschaftshaus in Reykjavík angesiedelt. Die Zielgruppe sind vor allem zugewanderte Kinder und ihre Familien, Geflüchtete und Asylsuchende. Es ist wichtig, dass der Fokus auf Familien liegt – nicht nur auf Kindern oder Personen mit Unterstützungsbedarf. Die Idee dabei ist, diese Familien so weit wie nötig zu begleiten und sie mit der Umwelt zu verbinden, so dass sie wissen, wie das Leben in Island abläuft und wie sie ihren eigenen individuellen Lebensstil entwickeln können – im sozialen Zusammenhang, wie ihn die isländische Gesellschaft erwartet. Vor einigen Jahren erhielt das Projekt dauerhaften Status und nimmt eine innovative Vorreiterrolle unter den sozialen Diensten ein, die in den zentralen Stadtvierteln von Reykjavík – Miðborg, Vesturmiðstöð und Hlíðar – angeboten werden.

Besonderes Augenmerk wird auf die außerschulischen Aktivitäten gelegt, an denen fast alle isländischen Kinder teilnehmen – sei es Sport, Musik oder was auch immer. Dafür ist es bedeutsam, dass die Horte Teil der Schule sind, während die vier Freizeitzentren in Reykjavík Teil des Gemeindesystems sind und die Horte im Bezirk koordinieren, d. h. fünf bis zehn Horte und die Sportvereine.

Das Selbstverständnis dieses Projekts ist, dass es sich um einen kommunalen und nicht um einen sozialen Dienst handelt; damit handelt es sich nicht um einen Dienst, der dem Staat zugehörig ist, sondern den Menschen, die in der Gemeinde als Teil der Zivilgesellschaft leben. Dies ermöglicht es den Familien, die Frage zu vermeiden, ob sie Probleme haben oder Fehler gemacht haben, die dazu führen, dass das Sozialsystem mit ihnen Kontakt aufnimmt – mit allen möglichen Aspekten von Herrschaft und Hierarchie.

Die Gemeinschaftshäuser sind wichtige Orte für eine ganze Reihe von Aktivitäten. Sie bieten offene Werkstätten und Kurse an, z. B. Gymnastik oder Handwerkliches. Die Teilnahme ist offen und kostenlos, und es gibt Ansprechpartner*innen für alle Fragen, so dass die Gemeinschaftshäuser so etwas wie ein sicherer Ort für Familien sein können, die gerade erst angekommen sind.

Das Projekt ist stark auf Vernetzung ausgerichtet und benötigt daher nicht viele, sondern nur ein paar Mitarbeiter*innen. Dieser systemische Ansatz – bestehende Dienste zu vernetzen, anstatt neue aufzubauen – ist sinnvoll und kostet nicht allzu viel. Dies könnte auch die Unterstützung der zuständigen Institutionen stärken, die das Projekt finanzieren. Im Jahr 2022 waren zwei (!) Personen mit Arbeitsstellen im Projekt tätig.

Der systemische Ansatz führt – neben der Begleitung von Familien – zu einem zweiten wichtigen Ziel des Projekts: der Entwicklung einer effizienteren Zusammenarbeit zwischen den Sozialzentren der Stadt Reykjavík in Miðborg, Vesturmiðstöð und Hlíðar, den Kindergärten und Pflichtschulen sowie den lokalen Sportvereinen Valur und KR. Im Mittelpunkt dieser Zusammenarbeit steht die wichtige Arbeit der Verbesserung der Kohärenz dieser unterschiedlichen Institutionen im Dienst des gemeinsamen Ziels, die soziale Eingliederung der Fokusgruppen zu erleichtern.

Dies hat einen Hintergrund in der Kultur der Zusammenarbeit: Jede Institution arbeitet auf eine spezifische und individuelle Weise und weniger synchronisiert als in anderen Ländern (vgl. auch das Beispiel der unterschiedlichen Schulphilosophien in Guðjónsdóttir & Hinz in diesem Band). Und auch in Island gibt es Hierarchien im institutionellen Denken zwischen Schulen und Freizeitzentren. Daher ist es für das Projekt wichtig, als Mediator für gegenseitiges Verständnis und Zusammenarbeit zu arbeiten, um die Qualität der Dienste im Interesse der Familien zu verbessern. So gibt es in diesen Teilen Reykjavíks in jeder Vorschule, Gesamtschule, jedem Freizeitzentrum und jedem Sportverein eine verantwortliche Person, die kontinuierlich mit dem Projekt in Kontakt steht.

2.2 Praktische Vorgehensweisen

Die Abläufe des Projekts sind recht einfach – und das ist gut so: In den ersten sechs Jahren gab es ein obligatorisches Starttreffen mit der Familie und der Schule, in die die Kinder gehen werden. Aus der Überlegung heraus, dass dies für den Aufbau eines guten und vertrauensvollen Kontakts nicht ausreicht und die Familie mit zu vielen Informationen aus Sicht der Schule überfordert sein könnte, beschloss das Projekt, auf zwei verpflichtende Treffen umzustellen. Seit 2020 finden am Beginn zwei Treffen statt, das erste im Kindergarten oder in der Pflichtschule – je nachdem, wo das Kind hinzugehen beginnt – mit den Anliegen, Bedürfnissen und Fragen der Schule nachzugehen, das zweite in der Gemeinde, das auf den Anliegen, Bedürfnissen und Fragen der Familie basiert.

Die erste Sitzung, das *Schultreffen*, findet statt, bevor das Kind dort eingeschult wird. Die Schule lädt ein, und die hauptsächliche Herausforderung besteht darin, eine Beziehung zwischen der Familie und der Schule aufzubauen. Die teilnehmenden Personen sind – natürlich – das Kind und die Familie, ein*e ‚Welcome-Mitarbeiterin‘ als Moderation – also eine Person aus dem Projekt –, ein*e Übersetzer*in, falls erforderlich, die*der Klassenlehrer*in des Kindes, die*der Isländischlehrer*in, vielleicht eine Schulkrankenschwester. Meistens nehmen vier bis fünf Personen an dem Treffen teil. Es sollten nicht zu viele Personen aus der Schule anwesend sein, da die Familienmitglieder möglicherweise in eine Verteidigungshaltung geraten könnten. Die Hauptthemen dieses Treffens sind zwei:

- Zum einen geht es darum, etwas über die Geschichte des Kindes zu erfahren, über seine Interessen und was es liebt und wie lange es bisher in der Schule war;
- zum anderen, der Familie zu vermitteln, wie das isländische Schul- und Gesundheitssystem funktioniert und welche Unterstützung es anbietet.

Damit verbunden versucht die Schule deutlich zu machen, dass sie die Partizipation und Kooperation der Eltern erwartet, wobei der Informationsfluss in beide Richtungen erfolgt.

Der Ansatz des Treffens besteht darin, über die Stärken und nicht über Probleme des Kindes zu sprechen. Und es sollte nicht darum gehen, Informationen zu geben, ohne zu fragen, was die Familienmitglieder darüber denken. Beides würde die Familie in eine defensive Rolle bringen und den Prozess des gegenseitigen Verständnisses und der Kooperation behindern. Stattdessen lautet eine der Fragen in diesem Gespräch oft: Was könnten die nächsten Schritte für *diese* Familie und *dieses* Kind sein? Dennoch hat die Praxis im Lauf der Jahre gezeigt, dass die Familie in vielen Fällen nicht genügend Raum und Zeit hat, ihre Perspektiven und Fragen ausreichend einzubringen (s. u.).

Die ‚Welcome-Mitarbeiterin‘ lädt zum zweiten ein, dem *Gemeinschaftstreffen*. An ihm nehmen das Kind und die ganze Familie, bei Bedarf die*derselbe Übersetzer*in, ein*e Vertreter*in der Vorschule oder der Pflichtschule, eine Person aus dem Gemeinschaftshaus, dem Freizeitzentrum und bei Bedarf ein*e Sozialarbeiter*in teil. Der Ort des zweiten Treffens ist regelmäßig das Gemeinschaftshaus, ein Haus mit vielen Aktivitäten und einem ‚positiven Umfeld‘. Ein Ziel dieses Treffens ist es, die persönliche Beziehung zu vertiefen, weshalb die ganze Familie eingeladen wird – es können also bis zu 20 Personen an diesem Treffen teilnehmen, meistens aber vier bis sechs Personen. Die*der Sozialarbeiter*in ist nur dazu da, um Kontakte zu knüpfen und vielleicht zu erklären, wie das System funktioniert, z. B. wenn die Familie Unterstützung in Bezug auf Geld und das Wohnen benötigt. Ein weiterer Zweck ist, viele Informationen über die Umgebung und ihre Ressourcen zu geben – von Treffpunkten und Diensten bis hin zu Informationssystemen. Dies geschieht oft mit einer Landkarte der Umgebung, so dass die Familie viele Informationen darüber erhält, wie sie Orte und Dienstleistungen erreichen und wie sie sie kontaktieren kann, z. B. durch Registrierung auf Smartphones – in der Schule, in Sportvereinen, im Gesundheitssystem usw.

Bei *beiden Treffen* versuchen die ‚Welcome-Mitarbeiterinnen‘, eine offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen, indem sie auf Sofas sitzen und einen Kaffee oder Tee trinken, so dass jede*r die jeweiligen Fragen stellen und von eigenen Interessen und Vorlieben erzählen kann. So kann ein Prozess sozialer Inklusion entstehen – gleich in den ersten Wochen, wenn die Familien in Island angekommen sind. Es ist eine große Chance, dass die Familien in den ersten drei Monaten ihres Aufenthalts in Island nicht für einen Sport- oder Musikverein usw. bezahlen

müssen. Die Idee des gesamten Prozesses ist es, die Haltung ‚Ich sage euch, was ihr zu tun habt‘ hinter sich zu lassen und stattdessen zu wechseln zu: ‚Das ist es, was wir tun, das ist in der Gegend, das können wir tun, wenn ihr daran interessiert seid, das ist der Bereich, in dem ihr sicher sein könnt, kommt immer vorbei, wenn ihr Fragen habt, wenn ihr Hilfe braucht‘ – zumindest ein Prozess des Mentorings statt der Führung.

Nach diesen beiden Treffen geht der Prozess auf sehr individuelle Weise weiter – es können nur zwei Treffen sein oder ein Prozess von einem Jahr oder anderthalb Jahren mit einem Spektrum von mehreren Treffen bis hin zu langen Pausen ohne die Notwendigkeit, sich zu treffen, bis der nächste Übergang stattfindet (dafür ist es hilfreich, systematische Informationstreffen und starke persönliche Verbindungen mit vielen Partner*innen zu haben). Und je nach den Vorlieben des Kindes könnte ein drittes Treffen in einem Sportverein, in einer Musikschule oder wo auch immer stattfinden. Die Arbeit im Projekt ist also schwer zu planen – es kann sein, dass es in einer Woche zwei oder drei Familien mit Fragen gibt und in der nächsten Woche sind es vielleicht 20 oder 25.

Für einen solchen Vernetzungsansatz ist es wichtig zu wissen, dass – im Vergleich zu anderen Ländern wie Deutschland – die Dienste nicht so synchronisiert sind; jeder arbeitet auf seine eigene Weise. Das hat zwei Seiten: Auf der einen Seite ist dies sehr flexibel und anpassungsfähig, auf der anderen Seite kann es schwierig werden, wenn grundlegende Änderungen erforderlich sind.

Wenn zugewanderte Kinder älter als 16 Jahre sind, hilft dieses Projekt ihnen, Teil eines Partnerprojekts an der Universität zu werden, das sich ‚Sprettur‘ (auf Deutsch: ‚Sprint‘) nennt. Die Universität hat es im Jahr 2020 ins Leben gerufen, um einen Weg zu finden, ihnen zu helfen, Teil des Universitätssystems werden zu können. Für diese jungen Leute nehmen Mitarbeiter*innen des Projekts ‚Hitt Húsið‘ (auf Deutsch: ‚Das andere Haus‘) am zweiten Treffen Teil und unterstützen sie bei Bewerbungen für Arbeit und Schulen sowie beim Erstellen des Lebenslaufs. Das isländische System fängt an, wenn sie etwas jünger sind, also fünfzehn, sechzehn, für zwei oder drei Jahre mit ihnen zu arbeiten, bevor sie an die Universität kommen. Ihr Ziel ist es, an einer isländischen Universität zu studieren, und der Weg dorthin dauert zwei oder drei Jahre. Bildung ist das Wichtigste für sie, um Teil der Gemeinschaft zu werden.

Da das Projekt über ein so umfangreiches Netzwerk verfügt, erhält es viele Informationen über alle Arten von Schwierigkeiten, die für Familien zum Problem werden können – Gewalt, Alkoholismus, Armut und andere. In solchen Situationen hilft das Projekt, die Familie mit den Fachleuten für diese Herausforderungen in Verbindung zu bringen – und so immer wieder Brücken zu bauen.

3 Erfahrungen – „Das Willkommensprojekt ist so etwas wie ein Mediator“

Im März und April 2022 fanden zwei Gespräche über Zoom statt, das erste mit der Gründerin des Projekts über 90 Minuten und das zweite mit zwei Projektmitarbeiterinnen und einer kooperierenden Kollegin aus einem Freizeitzentrum über 45 Minuten. In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Erfahrungen aus diesen beiden Gesprächen anhand von Zitaten dargestellt, ausgehend von den Texten induktiv gegliedert nach Themen. Es wird keine Differenzierung zwischen den Personen vorgenommen, da es nicht um die individuellen Perspektiven und die Zusammenarbeit geht, sondern um die wesentlichen Erfahrungen im Projekt.

3.1 Brücken bauen

In diesen drei Stadtteilen von Reykjavík durchlaufen alle Familien der Fokusgruppe den Prozess der beiden Treffen – unabhängig vom Alter der Kinder, vom Kindergarten bis zur Universität:

„Nach den Treffen können sie uns alle erreichen, und wir können sie erreichen, wenn etwas auftaucht. Und es ist auch so wichtig, dass wir diese E-Mail und diese Telefonnummer für die Familie haben. Sie nutzen sie, um ihre Fragen zu stellen, so dass das Projekt mit ihnen in Verbindung bleibt, bis sie in der Lage sind, die Schritte selbst zu gehen. Unser Ziel ist es, ihnen, vor allem den Kindern, bei der Teilnahme an Aktivitäten zu helfen, z. B. bei sportlichen Aktivitäten ihrer Wahl und bei guten Gesprächen mit den Vereinen in der Nachbarschaft. Wir helfen auch den Eltern, Kontakt zu Aktivitäten ihrer Wahl zu finden. Wir helfen ihnen mit Informationen, wie sie einen Job finden können, wie sie Anschluss an die isländische Gesellschaft oder an Vereine finden können, wenn sie partizipieren möchten. Und wenn es ältere Menschen in der Familie gibt, versuchen wir, diese Basis mit der ganzen Familie zu erreichen.“

Ein weiterer Aspekt bezüglich der Aktivitäten sind die Sommerferien in den Schulen, die mit etwa zweieinhalb Monaten recht lang sind. Dies ist also ein wichtiger Zeitraum für soziale Inklusion, denn fast jedes Kind in Island bekommt einen Sommerjob für drei Wochen mit zusätzlichen Bildungsangeboten über Nachhaltigkeit, Queer Studies usw., die von der Stadt bezahlt werden – „mehr eine soziale Sache als harte Arbeit“.

„Wenn die Schule vorbei ist, verändern wir das Projekt, um Kinder und Jugendliche zu unterstützen, so dass sie im Sommer Aktivitäten und Arbeit bekommen, denn wenn die Schule vorbei ist, gibt es kein System, das sie auffängt. Die isländischen Kinder und Familien haben Beziehungen, sie wissen, wie es funktioniert, wie die Kultur für

die Kinder und Familien während des Sommers aussieht. Aber diese Familien können im Sommer verloren gehen. Mit diesem Projekt ist es uns jedoch gelungen, das Gespräch aufrechtzuerhalten. Auch wenn die Schule zu Ende ist, nehmen wir Kontakt zu ihnen auf, bieten ihnen an, sich mit uns zu treffen, informieren sie darüber, wie der Sommer in Island abläuft und helfen ihnen bei allen Anträgen und den Unterlagen, die sie für ihre Kinder ausfüllen müssen. Wir versuchen in engem Kontakt zu bleiben, um sicherzustellen, dass die Kinder ankommen und auch, um sicherzustellen, dass sie verstehen, worauf sie sich einlassen.“

3.2 Erfahrungen mit der Umstellung auf zwei Treffen

Als das Projekt bis 2020 nur ein Treffen hatte, war der gesamte Prozess sehr schulorientiert:

„Du kommst in die Schule, du bist Teil der Menge in der Schulkultur, und die Schulkultur ist ein bisschen streng, jeder ist es gewohnt, die wichtigsten Informationen in der kürzest möglichen Zeit zu geben. Es geht um Stundenpläne, es geht um die Anmeldung für das Mittagessen, es geht um die*den Lehrer*in, wer das ist, also erwarten wir, dass das Kind in der Schule ist und all diese Fragen.“

Für Themen außerhalb der Schule, z. B. für den Hort, blieb nur wenig Zeit:

„Du gibst die gleichen Informationen: Wir haben von da an geöffnet und wir machen um diese Zeit zu, da ist der Hort, wir holen sie hier ab. Das ist sehr strukturiert und einfach harte Fakten, die du den Eltern geben kannst.“

Offensichtlich waren die beiden Aspekte des ersten Treffens in der Praxis nicht wirklich ausgewogen; der Aspekt der Informationsvermittlung war ziemlich dominant gegenüber dem Aspekt, etwas über das Kind zu erfahren.

Seit 2020 erlaubt die Struktur im zweiten Treffen viel mehr, „den Sorgen und Gefühlen der Eltern Raum zu geben und einfach zu fühlen und zu sehen, was wirklich los ist.“

„Vielleicht darüber zu sprechen, was für sie wichtig ist, und dann zu diesem Programm zurückzukehren – ich denke, diese zweiten Treffen sind ein bisschen mehr in diese Richtung. Wir versuchen, es so entspannt wie möglich zu halten, und wir haben die Flexibilität, wir können die Familie lesen. Wenn es andere Themen gibt oder sie die Dinge langsam angehen wollen. Wir steigen also einfach in ihren Rhythmus ein.“

Auch der Inhalt des zweiten Treffens richtet sich eher nach der Agenda der Familien: „Worüber sie sich Sorgen machen, was sie brauchen, was ihnen wirklich

passiert, ob sie bereit sind, sich voll einzubringen, oder ob sie dem System noch nicht vertrauen.“ Dies bietet die Chance, Vertrauen aufzubauen:

„Wir haben eigentlich festgestellt, dass wir oft zu den Menschen werden, an die sie sich wenden. Wir sind nicht das System, wir kommen nicht als das System. Und wenn sie dann eine Frage zur Schule haben, fragen sie uns: ‚Hey, was ist damit? Ich habe ein paar E-Mails von der Schule bekommen, die ich nicht verstehe.‘“

Die Funktion des Brückenbaus schließt auch ein, Vertrauen zu anderen aufzubauen:

„Hey, ich kann dir den Kontakt geben, du kannst die Person dort direkt fragen. Und wenn es noch etwas gibt, lass es mich wissen.‘ Das ist wie ein offenes Gespräch mit einer persönlichen Note. Wir sind nicht dazu da, ihre Probleme zu lösen oder sie daran zu erinnern, dass sie Probleme haben. Wir sind einfach nur da, um zuzuhören und ihnen so gut wie möglich zu helfen und ihnen die Problemlöser*innen zu bieten, die am besten geeignet sind.“

Auch für den Hort bietet das zweite Treffen mehr Raum:

„Wichtig ist uns, ihnen beides zu geben, die Möglichkeit, einfach selbst herauszufinden, womit sie sich beschäftigen wollen, aber auch Angebote zu Kursen oder Workshops zu haben, wo wir unsere Schwerpunkte setzen.“

Konkret kann das so funktionieren:

„Wir hatten letzte Woche ein sehr interessantes Treffen mit einem Vater aus Syrien und offensichtlich war dieses Treffen im Grunde das erste oder das einzige Treffen, bei dem er Fragen stellen konnte. In den ersten 15 Minuten ging es also nur um Fragen zu den Leistungen, die das ‚service center‘ erbringen sollte, über Gesundheitsdienste, soziale Dienste, all diese Dinge. Das waren die ersten 15 Minuten. Dann konnten wir ein wenig über die Hobbys der Kinder sprechen und darüber, was sie gerne tun würden, und über den Hort. Und der Hort ist gleich neben dem Ort, an dem wir uns getroffen haben, dem Gemeindezentrum, und die ganze Sache endete damit, dass wir uns den Hort anschauten. Die Kinder blieben bei uns im Hort, weil sie dort Freund*innen getroffen hatten, und der Vater ging allein nach Hause. Als das Treffen begann, war er in einem wirklich schlechten psychischen Zustand, und als er den Hort verließ, war er glücklich, weil ihm zugehört wurde und es einige Lösungen gab.“

Eine professionelle Herausforderung besteht darin, ein Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz herzustellen. Es kommt wirklich auf individueller „Basis darauf an, wie sehr sie sich auf uns einlassen wollen. Aber wir hatten keine Familie,

die gesagt hätte: ‚Nein.‘ Am Anfang war dies etwas schwieriger, als wir zu dicht am Stil der sozialen Dienste waren: Auf der Suche nach der professionellen Rolle haben wir vielleicht die falschen Worte genutzt, aber wir haben im Rahmen des Projekts dazugelernt.“ Nach ‚verlorenen Familien‘ gefragt – es sind nur „sehr wenige, vielleicht ist es schwieriger, vietnamesische Familien zu erreichen.“ Aber „manchmal ist es [auch] nützlich, Grenzen zu wahren: ‚Hey, mein Facebook-Konto, kann ich deins haben?‘ Es wird manchmal sehr persönlich, und es ist unsere Aufgabe, das zu regeln.“

3.3 Die Sichtweise der Kinder

Für das Projekt ist es wichtig, die Perspektive der Kinder im Blick zu haben: „Sie sind da. Und wir wollen, dass sie da sind.“ Ihr Einfluss hängt von ihrem Alter ab:

„Bei den jüngeren Kindern läuft das Gespräch eher über die Eltern, aber wenn sie älter werden, knüpfen wir Verbindungen zu Teenagern, insbesondere zu Mädchen im Teenageralter, was einen großen Einfluss auf die Stärkung ihres Selbstwertgefühls während der ersten Schritte in Island hat.“

Aber der systemische Ansatz des Projekts macht auch die Beziehung zu den Eltern sehr wichtig: „Die Eltern vertrauen uns, und sie sind es, die sie zum Beispiel zum Sport bringen.“

Manchmal können beide in Konflikt geraten, wie ein Beispiel zeigt:

„Ich war schon in einer Situation, in der ich der Mutter sagen musste: Entschuldigung – um sie ein bisschen zu unterbrechen. Es handelte sich um ein Kind, das zwei oder drei Jahre in Island lebte, an keinerlei außerschulischen Aktivitäten teilnahm und 12 oder 11 Jahre alt war. Und die Mutter sagte: Versuche dies, versuche das, versuche das, und so bat ich sie sanft innezuhalten, und ich fragte ihn: ‚Wenn es keine Einschränkungen gäbe und wenn er es der Mutter nicht recht machen müsste – was würdest du dann mit deiner Zeit anfangen?‘ Und er sagte: ‚Computerspiele‘. Und die Mutter sagte: ‚Mein Gott, er ist schon zu sehr mit Computern beschäftigt.‘ Aber es war wirklich sein Talent. Und er kam zum E-Sport und nach einem Semester schrieb die Mutter in einer SMS: ‚Er will dies probieren, er will das versuchen, der Junge ist vor lauter Aufregung geplatzt.‘ Wenn ich durch Computerspiele E-Sport betreiben kann, kann ich mir auch meine Träume erfüllen. Manchmal ist es also auch wichtig, den Eltern eine Pause zu gönnen und das Kind direkt zu fragen. Es geht um das Gespräch und die menschliche Art, um all diese Herausforderungen zu bewältigen.“

Es gibt also nicht nur die Herausforderung, Nähe und Distanz auszubalancieren, sondern auch die Prozesse zwischen den Beteiligten.

3.4 Gemeinsam Wege finden, auch am Anfang

Ein weiterer Aspekt des Projekts ist es, sein Angebot für alle zugänglich zu machen. Manchmal kann dies auf ganz indirekte Weise geschehen, wie die Erfahrung mit Familien aus Indien zeigt:

„Wir haben sie einfach über uns informiert, wir haben ihnen die Telefonnummer gegeben, wir haben ihnen Informationen durch den Kindergarten gegeben, denn alle diese Familien hatten kleine Kinder. Und dann fragte der Betrieb, in dem fast alle diese Männer arbeiteten: ‚Hey, wir haben diese Familien hier, sie arbeiten hier, sie sind alle nach Reykjavík gezogen – können wir etwas zusammen machen?‘ Also machten wir das.“

Das Projekt weiß, dass verschiedene Arbeitsweisen erforderlich sind: „Was für eine arabische Familie gut ist, funktioniert nicht mit einer polnischen oder litauischen Familie.“ Aber der Kern der Arbeit ist dieser:

„Wir lesen all diese Familien. Das Wichtigste ist, dass wir ihnen eine Plattform bieten, die sie kennen und die ihnen Sicherheit gibt. Sie wissen über das System Bescheid, es ist nicht das Wohlfahrtssystem, es ist nicht das Sozialsystem, es ist etwas, das einfach ein Gemeinschaftsdienst für sie ist, so dass sie unabhängig sein können.“

Das Projekt ist manchmal mit hierarchischen oder konflikthaftern Konstellationen in Familien konfrontiert, die mit multikulturellen Kontexten zusammenhängen.

„Natürlich kümmert sich das Projekt darum, und es gab eine Entwicklung: Vor ein paar Jahren wollten sie nicht einmal mit uns reden oder uns die Hand geben. Okay, wir sind Frauen, und sie haben einfach gesagt, in unserer Kultur schauen wir nicht auf Frauen – andere Frauen in ihren Augen, und dann haben wir gesagt: ‚Okay, wie gehen wir damit um? Akzeptieren wir das? Dass dies etwas ist, das zu ihrer Kultur gehört?‘ Oder sagen wir: ‚Jetzt seid ihr in Island, ihr müsst dies und das tun.‘ Das ist die große Frage, oh mein Gott, sie ist so groß, nur darüber ...“

Anstelle dieser beiden inakzeptablen Alternativen – nicht als Partner*in akzeptiert zu werden oder die Kultur der Familien nicht zu akzeptieren – beginnt das Projekt mit eigenen Überlegungen: „Okay, was bedeutet das? Hat es Auswirkungen darauf, dass wir ihnen die Dienstleistung anbieten können?“ Ein prominentes Beispiel in dieser Diskussion ist die Teilnahme von Mädchen am Schwimmunterricht:

„Wir haben beschlossen zu sagen: ‚Okay, das ist etwas, was zu unserer isländischen Kultur gehört, und es ist einfach ein Teil des isländischen Schulsystems.‘ Und dann müssen wir einen Weg finden, es so behutsam wie möglich zu machen und dafür zu

sorgen, dass sie nicht Teil der Umkleideräume werden, in dem sich alle umziehen. So können sie einen Bereich haben, in dem sie für sich sein können.“

Für das Projekt ist entscheidend, die gemeinsame Reflexion mit den Familien anzustoßen:

„Deshalb versuchen wir, darüber zu sprechen, wie es ist, ein*e junge*r Schüler*in in Island zu sein. Was ist wichtig? Warum machen wir das? Und je mehr Zeit vergeht, je mehr das Kind in das Schulsystem involviert ist und je mehr andere Kinder es kennenlernt, desto mehr unterstützen sie sich selbst dabei, etwas nach der Schule machen zu wollen.“

Auch hier ist es eine Herausforderung, einen individuellen Weg zu finden:

„Wenn du darüber redest und wenn man sich entscheidet, welchen Weg du gehst und welchen nicht – das ist es, und die Box ist sehr klein, da musst du reinpassen. Aber du musst darüber reden, warum wir das tun, warum es wichtig ist, in der isländischen Gemeinschaft dazuzugehören – was bringt es der Familie oder den Kindern? Das ist es, worüber wir in diesem Projekt sprechen und was wir tun wollen. Es geht nicht darum, zu sagen: ‚So ist es nun einmal, und du solltest daran teilhaben‘, sondern darum, diese Fragen zu stellen und zu sagen: ‚Okay, wie können wir gemeinsam daran arbeiten?‘“

3.5 Arbeiten mit einem systemischen Ansatz – mit Peer-Systemen, mit präventiven Effekten und Unterstützung durch andere

Das Projekt favorisiert, Peers für Kinder und Familien im Blick zu haben:

„Wenn ein neunjähriges Mädchen in die Schule kommt, bekommt es mit einem anderen neunjährigen Mädchen in der Klasse eine Freundin. So verbinden sie sich miteinander – so wie wir das System praktizieren. Wir haben das gleiche System für die Familien: Wir versuchen, eine Familie zu finden, die Kinder im gleichen Alter hat und mit denen sie befreundet sind – Familien, die zusammenfinden. Und wir fragen immer: ‚Was denkst du? Was kannst du tun, um diese ‚neuen Isländer*innen‘ ins Schulsystem hinein zu unterstützen?‘“

Starke Brücken zwischen vielen Partner*innen bringen hilfreiche Präventionseffekte:

„Drum gehe ich zu den großen Personalversammlungen, zu den Schulen und den Kindergärten. Sie fragen mich, wenn sie etwas haben, sie schicken mir eine E-Mail, wenn es etwas gibt. Es geht etwa um ein Kind, das seit zwei oder drei Jahren in den

Kindergarten geht, und dann sagen sie: ‚Ich mache mir Sorgen um die Mutter, sie arbeitet noch nicht, sie ist nicht sozial aktiv, sie hat keinerlei Freund*innen, können wir ein Community-Treffen machen?‘ Und wir machen es einfach: ‚Okay, natürlich können wir das.‘ Und dann versuchen wir einfach, einen Weg zu finden.“

Da das Projekt – gemessen an der Zahl der beiden dort arbeitenden Personen – ein kleines Projekt ist, gibt es bisher keine professionelle Supervision oder ähnliches. Das heißt aber nicht, dass es keine Unterstützung gibt. Zum einen gibt es die Möglichkeit, intern über Herausforderungen mit der Projektgründerin zu sprechen, die „das wirklich gut kann. Die meisten schwierigeren Fälle gehen über sie. Und wenn wir das Gefühl haben, dass die Linie dünner wird, haben wir immer sie zum Nachdenken.“ Zum anderen gibt es die Netzwerkstruktur – auch für das Projekt selbst:

„Wir stehen natürlich in Verbindung mit dem ‚service center‘. Wir befinden uns in dessen unmittelbarer Nähe, so dass es Sozialarbeiter*innen gibt, die viel Erfahrung in der Arbeit mit ausländischen Menschen haben. Das ist also auch eine gute Möglichkeit, die Fälle, an denen wir arbeiten, zu reflektieren. Und Unterstützung zu bekommen.“

4 Zusammenfassung und Reflexion

Der letzte Teil des Beitrags konzentriert sich auf zwei Aspekte: Zunächst werden die wichtigsten Aspekte des Konzepts dieses Projekts eruiert – geleitet von der Frage, warum es funktioniert, was es offensichtlich tut. Und zweitens wird das Projekt reflektiert – zum einen hinsichtlich dessen, wie menschenrechtsbasierte Programme evaluiert werden, und zum anderen, wie durch theoretische Ansätze begründet werden könnte, warum es funktioniert.

4.1 Zusammenfassung

Bei der Zusammenfassung der Erfahrungen ergeben sich mehrere wichtige Punkte.

- Das Wichtigste ist, vor allem am Anfang, die Familien zu erreichen und eine Brücke zu bauen – in beide Richtungen.
- Dies gilt für die gesamte Altersspanne, vom Kindergarten bis zu den älteren Menschen, und zwar auf eine ‚nicht-spezialisierte‘ Weise.

- Das erste Treffen ist viel mehr auf die Schulagenda ausgerichtet, mit einer Fülle von Informationen auf strukturierte Weise – was auch Machtstrukturen aufzeigt.
- Das zweite Treffen ist viel entspannter, orientiert sich an der Familienagenda, in Kombination mit deren Fragen. Offensichtlich funktioniert es mit zwei Treffen besser.
- Die Beziehung auszubalancieren, ist eine Herausforderung, und zwar in beide Richtungen – mit viel Abstand oder mit viel Nähe.
- Die Perspektive der Kinder ist äußerst wichtig; es hängt von ihrem Alter ab, inwieweit sie direkt in das Gespräch einbezogen sind.
- Es ist wichtig, einen individuellen Weg mit jeder einzelnen Familie zu finden, der mit ihrer Kultur verbunden ist. Dabei ist es hilfreich, Teil des zivilgesellschaftlichen Systems (statt des Sozialsystems des Staates) zu sein.
- Angesichts von Divergenzen oder Konflikten in Familien ist es umso wichtiger, die Kinder nicht zu kolonisieren, sondern einen gemeinsamen Weg zu finden – in Loyalität zu den Eltern.
- Hilfreich sind Peer-Strategien zur Vernetzung mit anderen – Schüler*innen, Arbeiter*innen, Sportler*innen, Musiker*innen, Familien, ...
- Die Vernetzung mit allen relevanten Institutionen und Diensten ist eine Voraussetzung, um präventive Effekte zu erzielen – angefangen mit dem gegenseitigen Kennenlernen und den jeweiligen Handlungsweisen.
- Interne Reflexion und Unterstützung durch Fachleute aus dem System sind wesentlich für die Qualität dieses Projekts.

Diese Aspekte scheinen die Hauptfaktoren für den Erfolg des Projekts zu sein. Als deren Basis können Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit, mit Vielfalt umzugehen (auch mit den Grenzen des eigenen Einflusses), Souveränität im Denken und Handeln und interne (und ggf. externe) Selbstreflexion sowie eine gute Kenntnis des Stadtteils angesehen werden.

4.2 Reflexion des Willkommens-Projekts

Sehr häufig wird das „Vier-A-Schema“ (Tomasevski 2006) für die Reflexion von menschenrechtsbasierten Programmen verwendet. Es wird auch für die Analyse der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung genutzt (vgl. Gummich & Hinz 2017, 21 f):

- Verfügbarkeit (wie Availability) bedeutet, dass Bildungsprogramme auf den notwendigen Ressourcen basieren, so dass sie alle Menschen erreichen können.

- Zugänglichkeit (wie Accessibility) bedeutet, dass die physische, finanzielle und konzeptionelle Zugänglichkeit zu Programmen ohne Diskriminierung gesichert ist.
- Akzeptanz (wie Acceptability) bedeutet, dass Form und Inhalt der Programme so an die Bedürfnisse und die Situation der Menschen, mit denen sie arbeiten, angepasst sind, dass sie die Programme akzeptieren können.
- Anpassungsfähigkeit (wie Adaptability) bedeutet, dass die Programme an die Veränderungen in der Gesellschaft angepasst sind und den Menschen, mit denen sie arbeiten, gerecht werden.

Unter Berücksichtigung dieser vier Kriterien kann ein recht beeindruckendes Ergebnis verzeichnet werden:

- Im Hinblick auf die Verfügbarkeit verfügt das Projekt offensichtlich über die notwendigen Ressourcen, und aufgrund des holistischen Vernetzungskonzepts sind nicht so viele Ressourcen erforderlich; so ist es für jede Einwandererfamilie in diesen Vierteln verfügbar.
- Ein Großteil der Bemühungen des Projekts ist auf die Zugänglichkeit fokussiert, den Aufbau von Vertrauen und persönlichen Beziehungen. Und offenbar ist das Projekt in der Lage, sie zu erreichen; die aktuellen Beispiele im Kapitel über Erfahrungen zeigen dies.
- Die Projektmitglieder sprechen viel darüber, wie sie einen akzeptablen Weg mit und für *diese* Familie in *dieser* Situation finden können – dabei haben sie eine breite Palette von Möglichkeiten im Kopf, diesen Weg zu finden, je nach Situation, Kultur, sozialer Lage usw., vom Kindergarten bis zu älteren Menschen.
- Das Projekt ist eine Reaktion auf die sich verändernde Situation in der Gesellschaft, in der mehr und mehr Menschen aus dem Ausland (zurück-)kommen. Sein Hauptziel ist es, die Menschen sozial mit der isländischen Gemeinschaft zu verbinden. In diesem Sinne ist es wichtig, im Blick zu haben, dass sich das Projekt nicht als Teil des Sozialsystems (das dem Staat gehört), sondern als Teil des Gemeinschaftssystems begreift. Das wirkt präventiv dagegen, dass die Familien so abgestempelt werden, dass sie in der Gesellschaft ‚Probleme haben‘ oder sogar ‚ein Problem sind‘.

Dieser Blick aus der Distanz zeigt also, dass das Projekt „Willkommen in der Nachbarschaft“ offensichtlich ein inspirierendes Beispiel für soziale Inklusion ist. Dies kann theoretisch in verschiedenen Richtungen begründet werden.

Es arbeitet in einem „Partnerschaftsmodus“ (vgl. Eisler 2017; Eisler & Fry 2019) mit Familien und bestehenden Diensten, baut Brücken, so dass sich alle akzeptiert fühlen können, und es versucht, jegliche Tendenzen zu vermeiden, die Familien mit den Normen der isländischen Gesellschaft zu dominieren und ihnen eine ‚angemessene‘ Denk- und Handlungsweise aufzuzwingen. Das bedeutet nicht,

dass alles von der Familie abhängt, sondern dass versucht wird, einen gemeinsamen Weg für *diese* Familie und *diese* Situation in dieser Gesellschaft zu finden.

Es zielt auf „Resonanz“ (Rosa 2017) für die Familien und die bestehenden Angebote, was als Kernpunkt einschließt, dass beide Partner*innen gemeinsam einen Weg finden, der aus der Situation heraus und aus dem lebendigen Austausch und dem Wissen entsteht, dass es immer eine gewisse Unverfügbarkeit auf allen Seiten geben wird. Keine*r der Partner*innen kann die*den andere*n ,zum Besseren‘ verändern – wie immer dies auch definiert werden mag.

Es ist ein Beispiel für ‚expansives Erleben‘ (vgl. Holzkamp 1995; Boban & Hinz 2012), indem es zu neuen Erfahrungen ermutigt und sie ermöglicht, wobei das Projekt jegliche Tendenzen vermeidet, die Familie in einen „defensiven Modus“ (ebd.) zu versetzen, in dem sie vor einer Gruppe von Experten steht, die alle wissen, was gut für die Familie ist – und das ist ein scharfer Kontrast zu den Bemühungen, die in Kanada für „New Canadians“ (Boban & Hinz 2019, 449) in einer ziemlich behavioristischen Weise unternommen werden (vgl. Guðjónsdóttir & Hinz in diesem Band).

Die Methoden des Projekts erinnern stark an den Ansatz der Zukunftsplanung (vgl. O’Brien & O’Brien 2000; O’Brien, Pearpoint & Kahn 2010; Kruschel & Hinz 2015). Personen, Familien, Initiativen oder andere Gruppen begeben sich auf eine Reise, um herauszufinden, wie sie ihre Träume – mit einem inklusiven ‚Nordstern‘ als Orientierung – Schritt für Schritt in die Realität bringen können, wie sie ihren Träumen auf die Spur kommen und wie sie ihnen näher kommen können. Dies geschieht in Unterstützer*innenkreisen mit unterschiedlichen Mitgliedern und Peers.

Das Projekt könnte auch als Stärkung von Prozessen gesehen werden, in denen versucht wird, das Sozialkapital der Familie zu erhöhen – in Anlehnung an die Kapitaltheorie des französischen Soziologen Bourdieu (1997), der sagt, dass soziale Beziehungen (ebenso wie Geld und Zertifikate) eine Art von Kapital sind, das helfen kann, den eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden. Dies ist mit einer starken Sozialraumorientierung verbunden, die nicht nur auf die Person oder die Familie, sondern auch auf die Umwelt fokussiert (vgl. Fürst & Hinte 2020).

Es gibt auch eine Theorie, in die dieses Projekt nicht passt: Die Systemtheorie besagt, dass soziale Systeme die Tendenz haben, sich in funktionale Teilsysteme zu differenzieren (vgl. Luhmann 1977). So werden in vielen Ländern neue Dienste oder Institutionen, zumindest aber neue Subsysteme mit neuen Spezialist*innen für neu aufkommende Herausforderungen aufgebaut – z. B. spezielle Klassen in Deutschland für ukrainische Schüler*innen während des russischen Aggressionskrieges, ‚Willkommensklassen‘ genannt. In Dresden gibt es sogar eine ganze Schule mit ukrainischen Lehrer*innen und Schüler*innen – vermutlich auch auf Drängen der ukrainischen Regierung. Dieses isländische Nachbarschaftsprojekt funktioniert so nicht: Es baut vielmehr Brücken zwischen Familien und bestehenden Diensten – ganzheitlich, systemisch und ‚nicht-spezialisiert‘ – und stärkt so

den Zusammenhalt im bestehenden Sozialsystem. Vielleicht ist dies einer der faszinierendsten Aspekte des Projekts.

Dennoch gibt es auch einige Fragen. Eine davon ist, ob das Projekt das Denken und Handeln im Sinne einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2004, 45) stärkt, wenn es sich auf Personen oder Familien konzentriert, die kürzlich nach Island eingewandert sind. Diese ‚Fokusgruppe‘ könnte mit einem Denken des ‚Othering‘ ‚dieser Familien‘ verbunden sein, das sie zu völlig anderen als die isländischen macht – und nachdem sie als völlig anders konstruiert wurden, müssen sie sozial ‚inkludiert‘ werden. Dies würde einem dominatorischen Verständnis folgen (s. o.), einer kolonialen Tradition der Ausgrenzung oder der Assimilation. Aber – in diesem Fall ist es nicht so. Die Fokussierung auf ‚diese Familien‘ ist eine Antwort auf ihre *Situation* und ihre Erfahrungen, nicht die Betrachtung als eine *Gruppe*.

Ein zweiter Punkt betrifft den folgenden Aspekt. Auch wenn die Ziele klar sind, ist es ein schwieriger Weg, Brücken zu bauen, wenn die Gesellschaft mit ihren Dienstleistungen und ihrem Umfeld in einer starken Position ist und die Einwandererfamilien sich in einer viel schwächeren Position befinden. Machtungleichgewichte sind also nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Und das Projekt kann diese Einwände nicht auflösen, aber es kann die Widersprüche mit Vorsicht und Solidarität gestalten. Überspitzt ließe sich sagen, dass die Mediator*innen des Projekts vielleicht manchmal in einer Position sind, in der sie nur die Wahl zwischen ‚demokratischem Kolonialismus‘ und ‚undemokratischer Akzeptanz‘ aus der Perspektive isländischer Normen haben. Jede (hierarchische) Lösung zu akzeptieren, die eine Familie favorisiert, könnte die Gefahr beinhalten, ‚den demokratischen Sektor zu verlassen‘ und jeder Druck auf Familien, sich demokratischen Handlungsweisen anzunähern, könnte die Gefahr beinhalten, (westlichen, nördlichen) ‚demokratischen Kolonialismus‘ zu betreiben – und die Akzeptanz und Solidarität mit der Familie einzuschränken. Dies ließe sich theoretisch mit dem Diskurs über Kulturrelativismus und Kulturuniversalismus fassen – beide haben ihre starken und schwachen Seiten (vgl. Prengel 1993). Um nur einen kleinen Einblick zu geben: Kulturrelativismus erkennt die Einzigartigkeit jeder Kultur an und vermeidet kolonialistische Tendenzen, sie durch fremde Normen zu bedrängen, Universalismus befürwortet weltweit gemeinsame Normen wie etwa die Menschenrechte. Prengel (1993, 91) meint dazu: „Es kann nicht einseitig über Normen entschieden werden, sie können sich immer nur selbst herstellen – und oft tun sie es nicht. Ein solcher Dissens ist nicht harmonisch zu glätten, sondern zu erhalten!“ Dieses Dilemma wird immer Teil des Projekts sein – und seine Antwort ist pragmatisch, ganzheitlich und sozialraumorientiert: Was können *wir dieser* Familie in *dieser* Situation anbieten und was funktioniert *für sie*?

Literatur

- Björnsson, Anna Margrét (2015): United against racism in Iceland. Iceland monitor January 27. URL: icelandmonitor.mbl.is/news/politics_and_society/2015/01/27/united_against_racism_in_ice-land/
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2012): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: Solzbacher, Claudia; Müller-Using, Susanne & Doll, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, 68–82
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019): Menschenrechtsbasierte Pädagogik – inklusiv und ‚appropriate‘? Fragen nach Besuchen in Toronto und New Brunswick. In: Jahr, David & Kruschel, Robert (Hrsg.): Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 429–442
- Bourdieu, Pierre (1997): Ökonomisches Kapital – kulturelles Kapital – soziales Kapital. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA, 49–80
- Eisler, Riane (2017): Building a caring Democracy: Four cornerstones for an integrated progressive agenda. In: *Interdisciplinary Journal of Partnership Studies*, 4(1), 1–23
- Eisler, Riane & Fry, Douglas P. (2019): Nurturing our humanity. How domination and partnership shape our brains, lives, and future. Oxford: University Press
- Fürst, Roland & Hinte, Wolfgang (2020): Sozialraumorientierung 4.0. Das Fachkonzept: Prinzipien, Prozesse & Perspektiven. Wien: Facultas
- Gummich, Judy & Hinz, Andreas (2017): Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Eds.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte*. Seelze: Klett Kallmeyer, 16–30
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud & Sander, Alfred (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–74
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus
- Kruschel, Robert & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2015): *Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kyzer, Larissa (2022): Fifty-Six Percent of Polish Immigrants Have Experienced Hate Speech. In: *Iceland Review*, June 4. URL: www.icelandreview.com/society/fifty-six-percent-of-polish-immigrants-have-experienced-hate-speech/
- Luhmann, Niklas (1977): Differentiation of Society. In: *Canadian Journal of Sociology* 2(1), 29–53
- O'Brien, John & O'Brien, Conny Lyle (Eds.) (2000): *A little book about Person Centered Planning*. 2nd Edition. Toronto: Inclusion Press
- O'Brien, John; Pearpoint, Jack & Kahn, Lynda (2010): *The Path & Maps Handbook. Person-centered Ways to build Community*. Toronto: Inclusion Press
- Pétursdóttir, Guðrún (2013): Manifestation of hidden discrimination and everyday prejudice towards immigrants in Iceland. In: *Íslenska Þjóðfélagið* 4(1), 27–38. URL: www.ici.is/assets/Everyday_discrimination_in_Iceland.pdf
- Prengel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske+Budrich
- Rosa, Hartmut (2017): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. 7. Auflage. Berlin: Suhrkamp
- Statistics Iceland (2022a): Foreign Citizens. URL: statice.is/statistics/population/inhabitants/background/
- Statistics Iceland (2022b): External migration. URL: statice.is/statistics/population/migration/external-migration/
- Statistics Iceland (2022c): Population by country of birth, sex and age 1 January 2021. URL: px.hagstofa.is/

Tomasevski, Katarina (2006): Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme. Oisterwijk,
NL: Wolf Legal

Menntafléttan – Nachhaltige Lehrer*innenfortbildung durch professionelle Lerngemeinschaften in und zwischen Schulen in Island

Nico Leonhardt & Robert Kruschel

1 Einleitung

Eine hinreichende systematische Analyse, wie die als wesentlich erachteten Kompetenzen zur Umsetzung inklusiver Bildung trotz der zeitlichen und inhaltlichen Verknappung ihrer pädagogischen Ausbildung umfassend erlangt werden können, fehlt derzeit weitgehend. Kaiser, Seitz & Slodczyk (2020, o. S.) arbeiten diesbezüglich für den Fortbildungssektor heraus, dass insbesondere „flexibel-adaptives Beratungswissen, handlungsleitendes Orientierungswissen und analytisches Metawissen [...] als zentrale Wissensdimensionen von Expertise in inklusionsbezogenen Lehrer*innenfortbildungen zu verstehen“ sind, betonen aber zugleich, dass es sich um ein bisher wenig erschlossenes Feld handelt.

In Deutschland wie in Island werden angehende Lehrkräfte im Rahmen eines Studiums an Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen für ihre Tätigkeit professionalisiert. Die Auseinandersetzung um diesen grundlegenden ersten Teil der Lehrer*innenbildung ist weit verbreitet und Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen (vgl. Hillenbrand, Melzer & Gyung Sung 2014; Heinzel & Krasemann 2022). Die dabei erlernten Grundlagen reichen jedoch nicht, um ein ganzes Berufsleben hinweg den Lehrer*innenberuf auf einem hohen Niveau praktizieren zu können. An diesem Punkt setzt die Lehrer*innenfort- und -weiterbildung¹ an, die durch ihre Angebote in Form von Kursen und Schulungen Lehrkräften kontinuierliche Lernprozesse ermöglicht. So sollen aktuelle pädagogische und didaktische Erkenntnisse sowie gesellschaftlicher Wandel den Weg in die Schulen finden. So lautet zumindest der (hohe) Anspruch.

1 In Deutschland unterscheidet man in die erste (Studium), zweite (Vorbereitungsdienst) und dritte Phase (Fort- und Weiterbildung) der Lehrer*innenbildung. Des Weiteren besteht die Möglichkeit des sogenannten Seiten- / Quereinstiegs im Rahmen berufsbegleitender Lehrer*innenbildung (vgl. Leonhardt 2020). In Island erfolgt direkt nach einem fünfjährigen Studium mit Praxisanteilen (Praktika) der Einstieg in die vollumfängliche Berufspraxis, die von Fort- und Weiterbildung ergänzt werden kann.

Dennoch ist diese Phase der Lehrer*innenbildung im deutschen pädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs deutlich unterrepräsentiert. Klar ist, dass die Ausgestaltung dieser Phase sehr stark variiert – durch die selbstgesteuerte Auswahl der Lerninhalte, die inhaltliche Steuerung der Kurse durch die länderspezifischen Fortbildungsinstitute oder die generelle (Nicht-)Nutzung der Angebote. Ein Verzicht auf berufliche Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen geht in Deutschland in der Regel nicht mit Sanktionen einher. Dies ist verbunden mit dem Fehlen eines Anreizsystems oder gar eingeräumten Zeiträumen für Fort- und Weiterbildung. Weiterhin ist festzustellen, dass gerade im Vergleich zu den ersten beiden Phasen der Lehrer*innenbildung das Unterstützungssystem der dritten deutlich weniger und zudem stark unterschiedlich entwickelt ist. Es lässt sich daher konstatieren, dass „die Voraussetzungen für eine systematische und kontinuierliche Weiterentwicklung des gesamten Lehrpersonals in Deutschland [...] nur sehr eingeschränkt implementiert“ (Richter & Richter 2020, 346) sind. Noch drastischer formuliert es Daschner (2019), der im Rahmen seines landesweiten Vergleichs zum Ergebnis kommt, dass Lehrfortbildung in Deutschland „intransparent, unterentwickelt, unterfinanziert“ ist. Zur Illustration soll der letzte Aspekt kurz näher betrachtet werden: Im Jahr 2014 gaben die Bundesländer mit 320 Mio. Euro mehr als das Doppelte für den Vorbereitungsdienst als für Fortbildung aus. Von 2002 bis 2015 sanken die deutschlandweiten Ausgaben um 10%, während im gleichen Zeitraum die Ausgaben für Schulen um 36% stiegen. Privatwirtschaftliche Unternehmen geben im Schnitt dreimal so viel für die Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeiter*innen aus (vgl. Daschner 2019, 84).

Das ist insofern dramatisch, als dass die dritte Phase der Lehrer*innenbildung diejenige ist, die mit rund 40 Jahren die deutlich längste ist. Sie ist „der Schlüssel für die Verbesserung des Unterrichts und der Schulentwicklung insgesamt“ (Oelkers in: Hampl 2010). Angesichts schnellen gesellschaftlichen Wandels ist diese Feststellung naheliegend. Lehrkräfte, die bereits länger im Schuldienst tätig sind, verfügen mitunter nicht über Kompetenzen in Schlüsselkategorien schulischer Bildung von morgen – Inklusion, Digitalisierung, Deutsch als weitere Sprache, Sozialraumorientierung sind hier nur einige der zu nennenden Themen. Folgt man internationalen Vergleichsstudien, so hinkt Deutschland hier deutlich hinterher: „Die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte ist im internationalen Vergleich völlig unterentwickelt. Diese Asymmetrie ist eines der grundlegenden Probleme in Deutschland“ (Terhart in: Pauli 2017). Im Hinblick auf Inklusion betonen auch Kaiser, Seitz & Slodczyk (2020, o. S.) mit Blick auf den Fortbildungssektor, dass insbesondere „flexibel-adaptives Beratungswissen, handlungsleitendes Orientierungswissen und analytisches Metawissen [...] als zentrale Wissensdimensionen von Expertise in inklusionsbezogenen Lehrer*innenfortbildungen zu verstehen“ sind. Zugleich betonen sie, dass es sich um ein bisher wenig erschlossenes Feld handelt. Dieses Defizit wird sich langfristig auf schulische Bildung und seine Effekte auswirken. Dabei liegt die Herausforderung nicht ausschließlich bei der

Finanzierung von Fort- und Weiterbildung. So konnten beispielsweise Hoffmann & Richter (2016) feststellen, dass etwa 20% der Lehrkräfte gar keine Weiterbildung besuchen, die Fortbildungsmotivation also extrem gering ist. Als häufigste Gründe dafür geben die Lehrpersonen einen Mangel an Zeit sowie eine geringe Qualität der Angebote an (vgl. Richter, Richter & Marx 2018).

Nach dieser tendenziell desillusionierenden Einleitung in das Feld der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung möchte der Beitrag nun eine zukunftsorientierte Handlungsperspektive aufzeigen und widmet sich daher einem längerfristigen Fortbildungsprojekt in Island. Im Projekt *Menntafléttan*² werden mit überschaubarem Ressourcenaufwand landesweit Lerngemeinschaften innerhalb von, aber auch zwischen Schulen gebildet, um eine effektive und nachhaltige Implementierung von Innovationen im Schulbetrieb zu fördern. Oddný Sturludóttir, Mitarbeiterin der School of Education an der University of Iceland, ist eine der Schöpfer*innen des Projekts. Sie berichtete in einem im August 2022 per Zoom geführten Videointerview vom Projekt. Aus diesem Gespräch wurde ein stark geglättetes Transkript³ erstellt, das, von der Interviewpartnerin autorisiert, im Folgenden in Auszügen wiedergegeben und übersetzt wird. An- und abschließend folgt eine fachwissenschaftliche Diskussion des Gesprächs.

2 Das Projekt ‚Menntafléttan‘ – Im Gespräch mit Oddný Sturludóttir

Was ist das Projekt ‚Menntafléttan‘ genau und vor welchem Hintergrund ist es entstanden?

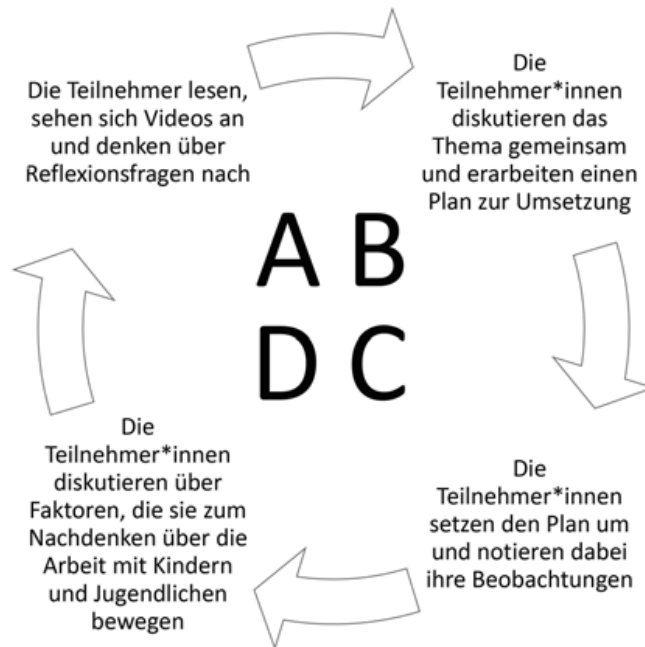
Es ist ein Weiterbildungsprojekt für Lehrer*innen und generell alle Fachleute im Bildungssystem. Es richtet sich an Pädagog*innen aller Jahrgangsstufen ab dem Kindergarten (in Island ‚Vorschule‘). Dank der großen finanziellen Unterstützung der Regierung konnte es umgesetzt werden. Der Bildungsminister hatte beschlossen, dass wir eine beträchtliche Summe für die Entwicklung von 45 Kursen über drei Jahre erhalten. Dann hatten wir eine lange Diskussion mit ihm, worum es in diesen Kursen gehen sollte. Zunächst hatte das Ministerium eine sehr enge Vorstellung und wollte sich auf die Bereiche Mathematik, Isländisch, Alphabetisierung und Naturwissenschaften konzentrieren, also die klassischen PISA-Themen. Für uns war das etwas eng und wir haben gesagt, dass, wenn wir mit diesem Projekt erfolgreich sein wollen, wir Vielfalt brauchen. Wir wissen, dass die isländischen Lehrer*innen nicht kommen würden, wenn es nur darum ginge, die PISA-Ergebnisse zu verbessern. Also haben wir gesagt, dass wir Ab-

2 ‚Menntafléttan‘ bedeutet wörtlich übersetzt so viel wie ‚Bildungszipf‘. ‚Flétta‘ heißt ‚flechten‘ und deutet darauf hin, dass die Bildung geflochten wird.

3 Ein Dank an Alina Schulte für die Transkription.

wechslung brauchen. Nach einer langen Diskussion und einigen Verhandlungen haben wir uns darauf geeinigt, dass wir 45 Kurse so aufteilen, dass 30 davon Isländisch, Mathe und Naturwissenschaften sind, jeweils mit viel Offenheit darin. Und dann hatten wir zehn interdisziplinäre Kurse.

Abb. 1: Entwicklungsring des Menntafléttan-Projekts (eigene Grafik nach der Projektwebsite⁴)



Es handelt sich um ein Modell aus Schweden, das wir stark verändert haben, um es an unseren Kontext und unsere Kultur anzupassen. Es hat einen sehr ausgeprägten Zeitrahmen, so dass jeder Kurs nahezu ein Schuljahr lang dauert. Er beginnt mit dem Schuljahr Ende August / Anfang September. Es gibt sechs Einheiten, die im April oder Mai enden. Das Besondere an dieser Fortbildung ist, dass sie einer ganz bestimmten Struktur folgt. Wir bezeichnen es als Entwicklungskreis oder Entwicklungsring (vgl. Abb. 1) – ein Prozess, der aus vier Schritten besteht. Diese Schritte haben wir nicht erfunden, sie sind nicht neu, sondern nur das, was uns die Forschung und die besten Praktiken in den letzten zwanzig Jahren als effektiv für die professionelle Entwicklung gezeigt haben.

- Der erste Schritt (A) besteht darin, dass sich die Einzelpersonen im Kurs etwas durchlesen, ein Video ansehen oder etwas anhören, um sich auf die Einheit vorzubereiten.

4 www.menntamidja.is/menntafléttan/

- In Schritt Zwei (B) hat man dann ein kleines Teamtreffen in der eigenen Schule, Freizeitzentrum oder der jeweiligen Herkunftseinrichtung. Dabei wird im Team darüber diskutiert, was gelesen, gesehen oder angehört wurde. In der Diskussion wird eine Intervention für eine Schulklasse geplant, um etwas Neues einzuführen oder etwas zu verändern.
- Der dritte Schritt (C) ist der eigentliche Prozess der Durchführung. Er kann mehrere Wochen dauern und sich wiederholen. Dabei gilt: ‚Sie machen Fehler, Sie versuchen es, aber nichts ist erfolgreich? Dann versuchen Sie es nächste Woche wieder‘. Am besten ist es, wenn es möglich ist, dass sich das Team gegenseitig beim Unterrichten hospitiert und Rückmeldungen gibt.
- Im letzten Schritt (D) kommt das Team in einer Sitzung wieder zusammen und diskutiert: Wie ist es gelaufen? Was ist gut gelaufen? Was waren die Fehler? Warum haben wir diesen Fehler gemacht?

In manchen Schulen kann dieser Prozess zwei Wochen dauern, in einer anderen sechs Wochen. Manchmal findet er überhaupt nicht statt, weil die Leute krank sind oder weil es in der Schule gerade sehr schlecht läuft. Und nachdem die Teilnehmer*innen diese vier Schritte abgeschlossen haben, beginnt eine weitere Einheit. Wir treffen uns also in den verschiedenen Einheiten mit den Teilnehmer*innen, die in all den Teams in ganz Island an all diesen verschiedenen Schulen neue Entwicklungen ausprobieren und versuchen, sie umzusetzen. Für die Diskussionen versuchen wir viel Zeit einzuplanen, weil das für die Teilnehmer*innen am gewinnbringendsten ist.

Sie kommen zusammen und treffen all die anderen Lehrer*innen, die vielleicht am anderen Ende des Landes sitzen. Es ist für alle Teilnehmer*innen kostenlos und es findet alles digital statt. Sie diskutieren einfach darüber, was gut gelaufen ist. Wie haben die Schüler*innen reagiert? Wie hat ihr Team reagiert? Haben sie es überhaupt geschafft oder nicht? Und wo haben sie Fehler gemacht?

Wie wichtig diese gemeinsame Erfahrung für alle war, hat uns selber überrascht. Und über den Winter versuchen die Leute, sechs Mal diese Entwicklungsschritte zu nutzen, um neue Arbeitsweisen in den Schulen einzuführen.

Welche Bedeutung hat das Projekt in Island?

Es gibt ein großes Problem in Island, wenn es um Professionalisierung in der Fort- und Weiterbildung geht, weil wir ein Land auf einer sehr großen Insel sind und wir kleine Schulen in jedem Dorf in Island haben. Es gibt kein sehr starkes Weiterbildungs- und Professionalisierungszentrum, das Schulen in all diesen kleinen Orten berät. Die Gemeinden sind sehr empfindlich, wenn es darum geht, ihre Schulen finanziell zu unterstützen. Sie sind sehr ängstlich, was ihre Ressourcen angeht. Da der Kurs sehr leicht zugänglich und kostenlos ist, ist es vor allem für Kommunen und auch Lehrer*innen, die nicht viel Geld haben, eine große Sache.

Das ist also eine großartige Gelegenheit insbesondere für die ländlichen Gebiete in Island. An diesem Projekt nehmen Lehrer*innen aus fast allen kleinen Schulen in Island teil. Das war ein großer Erfolg und sehr lohnend für uns, denn das Ziel des Projekts war es, Bildungsgleichheit zu fördern. Und davon kann man nicht sprechen, wenn es keinen gleichen Zugang zu professionellen Entwicklungsmöglichkeiten gibt. Im Projekt bauen diese ‚kleinen‘ Schulen Netzwerke in den Gruppen auf. Sie finden einfach zueinander. Wir haben auch die Erfahrung gemacht, dass sie auch nach dem Kurs noch Kontakt halten und sie weiter zusammenarbeiten. Diese Vernetzung zwischen den Teilnehmer*innen war wirklich erstaunlich zu beobachten.

Was verstehen Sie unter Professionalisierung in Ihrem Projekt?

In Island ist es wahrscheinlich wie überall auf der Welt, dass man unter professioneller Entwicklung alles Mögliche verstehen kann, vom Besuch einer Konferenz bis hin zum Lesen eines Artikels oder eines Buchs. Viele isländische Gemeinden, vor allem die reicheren und großen, haben alle Arten von professioneller Fort- und Weiterbildung. Was dieses Projekt ausmacht, ist die Herangehensweise. Der Bildungsminister hat viel Geld zur Verfügung stellt, damit wir eine Menge Kurse entwickeln können. Dabei sind wir uns einig gewesen, dass zur Einführung einer wirklich neuen Arbeitsweise eine neue Struktur und Grundlage nötig ist, die auf der Diskussion über die eigene Arbeit mit den Kolleg*innen in der Schule aufbaut. Viele Fortbildungsmaßnahmen sind nicht wirklich effektiv. Es ist nicht schädlich, einen Workshop oder eine Konferenz zu besuchen. Es kann Anregungen geben, aber die Chancen, dass man als Lehrer*in die Art und Weise, wie man arbeitet oder Schule danach ändert, sind sehr, sehr gering. Aus der Forschung wissen wir, dass diese ‚Workshop-Methode‘ nicht effektiv ist. Wenn man aber eine einfache Struktur aufbaut, in der man die Menschen ermutigt, in professionellen Lerngemeinschaften zu arbeiten, darüber zu sprechen, was sie tun, sich gegenseitig Feedback zu geben und zu evaluieren, was sie machen, während sie es in der Schule mit ihren Schüler*innen tun, dann ist es sehr wahrscheinlich, dass sich tatsächlich etwas verändert und entwickelt. Es wird sich tatsächlich positiv auf das Lernen der Schüler*innen auswirken.

Was sind konkrete Schwerpunkte und Herausforderungen in den Projekt-Kursen?

Der bereits erwähnte Entwicklungsring wird immer wieder aufgegriffen, er ist wie ein Mantra. Wir verwenden ihn mit Verweis auf diese vier Schritte ausnahmslos in all unseren Kursen. Wir versuchen, die Teilnehmer*innen zu ermutigen und ihnen alle möglichen Werkzeuge an die Hand zu geben, damit sie eine entsprechende Diskussion in ihrer Institution oder in ihrer Schule führen können. Wir betonen also nicht so sehr, dass wir all diese brillanten Kurse haben, in denen

es um theoretische Inhalte geht, wie Naturwissenschaften, Mathematik, Lesen, Verhaltensfragen oder Schulkultur. Das ist nicht unbedingt das eigentliche Thema. Sie besuchen diesen Kurs, weil sie wirklich daran interessiert sind, ihren Mathematikunterricht zu verbessern. Aber der rote Faden ist, dass sie Ihre Fähigkeit ausbauen werden, mit ihren Kolleg*innen eine Diskussion über die eigene Praxis zu führen. Es geht also nicht nur um zum Beispiel Mathematik, sondern auch darum, wie sie ihr Team dazu bringen, ihren Mathematikunterricht zu verbessern. Wie können sie im Kollegium über ihren konkreten Unterricht diskutieren und reflektieren? Das ist manchmal sehr schwierig, und es fällt den Teilnehmer*innen auch sehr schwer, diese Führungsrolle zu übernehmen. Manchmal sind sie verängstigt, weil sie glauben, in ihrer Schule nicht den notwendigen Status zu haben.

Und einige missverstehen das Konzept unseres Projekts und melden sich einfach an, weil sie denken, es sei ein typischer Workshop. Sie denken, dass man hinget und einigen intelligenten Leuten von der Universität zuhört, die über den Fachunterricht sprechen. Dabei sitzt man einfach nur still da und saugt alles auf, um dann in seine Schule zurückzukehren und etwas daraus zu machen. Aber nein, wir sagen eher: ‚Hey, jetzt werden wir über dich als Führungskraft sprechen.‘ Und die Leute zweifeln, da sie sich nicht als Führungskraft sehen, sondern nur etwas über Mathematik lernen wollen. Das ist eine Herausforderung, aber die Leute lernen unser Projekt immer besser kennen. Wir sehen, dass sich mehr Teams anmelden. Wir wollen, dass die Leute nicht allein kommen, sondern dass ein Team von vier Lehrer*innen einer Schule zusammenkommt. Denn dann haben sie gegenseitige Unterstützung und die Art von Multiplikation – denn es geht nicht nur um die Teilnehmer*innen des Kurses, sondern auch um den Einfluss, den sie in ihren Schulen haben werden. Es ist also wie eine Art Spinnennetz oder wie etwas, das sich selbst vervielfältigt.

Wie schätzen Sie die Wirkung des Projekts ein?

Wir stehen erst am Anfang und es wird noch viele Jahre dauern, bis wir diese Lerngemeinschaften in allen Schulen Islands aufgebaut haben. Aber was wir sagen können, ist, dass das Interesse und die Anmeldungen enorm sind. Die Lehrer*innen mögen diese Art der professionellen Entwicklung. Das ist der erste Schritt. Letztes Jahr hatten wir 1000 Anmeldungen und nach dem Winter im letzten Frühjahr schätzten wir, dass etwa 550 Lehrer*innen einen Kurs abgeschlossen haben. Jetzt haben wir 1200 Anmeldungen und wir haben eine noch größere Streuung. Wir haben jetzt Teilnehmer*innen aus 80 % aller staatlichen Schulen registriert. Das heißt, in 80 % aller staatlichen Schulen gibt es mindestens eine*n Teilnehmer*in an einem Kurs. Wir versuchen also Stück für Stück in jede isländische Schule zu kommen. Und dann können wir darauf aufbauen und hoffentlich damit weitermachen. Auch von den insgesamt 261 Vorschulen haben wir 50 % im

Projekt. Es ist also ein großer Erfolg, aber ich kann noch nicht sagen, wie das Ergebnis oder die Wirkung auf das Lernen von Schüler*innen sein wird, denn das muss erst noch erforscht werden. Aber wir sehen zumindest, dass die Lehrer*innen diese Entwicklung wollen – das ist sicher. Es gibt keine anderen Anreize wie eine zusätzliche Bezahlung oder universitäre Leistungspunkte; sie wollen mehr lernen und sie mögen diesen Rahmen. Sie machen dies also im Grunde innerhalb der Struktur, zu der die Schule sie einlädt, denn jede*r Lehrer*in ist verpflichtet, sich beruflich weiterzubilden. Und die Lehrer*innen wollen ihr Kontingent für die professionelle Entwicklung nutzen. Sie wollen sie mit uns nutzen, was großartig ist.

Welche Unterschiede bestehen zum schwedischen Modell, aus dem das Projekt entwickelt wurde?

Es gab eine Delegation aus dem isländischen Bildungssektor, vertreten durch das Bildungsministerium, den Bildungsminister, Vertreter*innen aus der Lehrer*innenbildung, der Lehrer*innengewerkschaft, Gemeindevertreter*innen und einer Menge Interessenvertreter*innen. Sie sind kurz vor der Pandemie nach Schweden gereist, um sich alle möglichen Institutionen und die Lehrer*innenbildung anzuschauen. Und sie kamen mit vielen Ideen zurück, aber am meisten gefiel ihnen dieses schwedische modulare Fortbildungssystem. Wir haben uns also mit den schwedischen Kolleg*innen getroffen, um zu erfahren, wie sie das gemacht haben, wie es finanziert wird und welche Idee dahintersteckt.

Das Ziel war es, die Leistungen bei PISA zu verbessern. Es gibt also viel Enthusiasmus für Mathematik, Lesen und Schreiben und dann für Naturwissenschaften. Sie hatten eine Menge Kurse in diesem Bereich. Was sie ganz anders machen als wir, ist, dass sie die Pädagog*innen für die Teilnahme bezahlen, wodurch es natürlich eine große Rechenschaftspflicht gibt, die man erfüllen muss – sonst muss man die Gelder zurückzahlen. Und sie haben einen zeitlich viel knapperen Durchlauf. Sie haben sechs Einheiten in einem Semester. Wir haben sechs Einheiten in einem Jahr. Sie sind also doppelt so schnell unterwegs wie wir. Das ist ein Aspekt, der sehr unterschiedlich ist. Außerdem ist das ganze Material, das sie erstellt haben, frei zugänglich. Es basiert mehr oder weniger auf theoretischen Studien oder Artikeln, die von Universitätsangehörigen geschrieben wurden. Und dann gibt es noch Videos von Unterrichtsszenen aus Klassenzimmern und zusätzlich von einem Interview mit der Lehrperson. An diesen Materialien konnten wir uns orientieren. Anders als in Schweden haben wir die vier erwähnten Entwicklungsschritte zu Grunde gelegt. Daran waren die Lehrenden der Fortbildungskurse gebunden. Aber ansonsten haben wir es den Fortbildner*innen überlassen, wie sie die jeweiligen Kurse gestalten. Wir haben ihnen sehr viel Freiheit gelassen.

Zusätzlich haben wir eine Steuergruppe gebildet, die ich leite. Sie besteht aus zwei Personen von der University of Iceland, einer Person von der University of

Akureyri und einer Person der Lehrer*innengewerkschaft. So war die Gewerkschaft vom ersten Tag an in das Projekt eingebunden. Die Kurse wurden dann von professionellen Teams konzipiert, inklusive aller Materialien. Die Teams waren meist mit jeweils einer Person der University of Iceland, der University of Akureyri und einer Lehrkraft aus der Praxis besetzt.

*Lehrer*innenfortbildungen gibt es viele. Aber was ist das Besondere an der Durchführung Ihrer Kurse?*

Lehrer*innen unterrichten Lehrer*innen. Es ist eine kollegiale professionelle Entwicklung, die auf Gegenseitigkeit beruht. Es wird den professionellen Teams, die die Kurse konzipiert haben, viel Freiheit und Vertrauen gegeben, damit sie die Kurse so gestalten, wie es die Praxis braucht. Es gibt zudem ein Vertrauen auf die Professionalität der Beteiligten, damit diese Lerngemeinschaften bilden. Man hat nicht wirklich eine Person einer Institution, die von Schule zu Schule geht, um zu sehen, ob es auch wirklich umgesetzt wird. Man vertraut darauf, dass es geschieht. Manchmal geschieht es und manchmal nicht. Man muss in gewisser Weise loslassen können.

Wir haben neben Mathematik, Alphabetisierung, Literatur, Leseverstehen und naturwissenschaftlichen Kursen auch Kurse ohne PISA-Schwerpunkt. Zum Beispiel für Personen aus außerschulischen Programmen, die mit Teenagern in Jugendzentren arbeiten oder auch Kurse für Schulbibliotheksmitarbeiter*innen. Es gibt auch einen Kurs für Schulleiter*innen oder einen für Menschen, die keine professionelle Ausbildung haben, aber in inklusiven Schulen und Freizeitzentren arbeiten. Und die Grundlage ist das Vertrauen – wir haben sehr viel Vertrauen. Wir geben den Leuten im Grunde einen Rahmen und unterstützen sie. Wir ermutigen sie sehr und versuchen, sie zu inspirieren, damit sie den nächsten Schritt wagen können. Das ist ein wichtiger Baustein zum Aufbau von Lerngemeinschaften an ihrer Schule. Es ist kein Skript, dem sie folgen, oder eine Medizin, die sie einnehmen. Es ist ein organischer Prozess und man muss wirklich in den Knochen spüren, dass man es schaffen kann. Wir machen in diesem Projekt eine Menge Fehler – und wir sprechen viel über unsere Fehler. Wir haben daher eine Art Fehlerkultur aufgebaut. Es ist in Ordnung, Fehler zu machen. Ich glaube, das ist sehr wichtig, wenn man Vertrauen aufbaut, dass die Leute keine Angst haben, Fehler zu machen.

Wie verläuft die konkrete organisatorische Arbeit im Projekt?

In der erwähnten Steuergruppe treffen wir die Entscheidungen darüber, welche Kurse wir für den nächsten Winter konzipieren. Von der Steuergruppe gehen wir dann in das Projektleitungsteam über, das ich leite. Wir haben ein wöchentliches Treffen, wo ein Brainstorming stattfindet. Dabei sprechen wir uns intensiv mit

der Person aus der Lehrer*innengewerkschaft aus der Steuergruppe ab. Wir sprechen also viel über mögliche Themen und vor allem auch über Referent*innen. Wir versuchen Leute zu gewinnen, die interessiert sind, Zeit haben und an der Gestaltung dieses Kurses mitarbeiten möchten. Wir geben diesen Leuten kein starres Rezept vor, weil wir glauben, dass wenn man den Expert*innen Freiheit lässt und ihnen vertraut, dass sie die besten Kurse auf der Grundlage ihrer Spezialisierung machen. In der Steuergruppe legen wir sozusagen das Fundament dessen fest, was wir als Nächstes tun werden.

Von dort aus geht es weiter in die Projektmanagementgruppe, wo die konkrete Ideenarbeit stattfindet. Dort beginnen wir, wie beschrieben, mit den möglichen Referent*innen zu sprechen. Danach findet eine weitere Art von Ideenverbreitung statt. Und dann gibt es am Ende einen Kurs und eine Beschreibung, die sich manchmal auch stark von der ursprünglichen Idee unterscheidet. Besonders weil der Austausch zwischen Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen ein neues Konzept entstehen lässt. Bei all dieser Arbeit haben wir nicht nur festgestellt, dass die Lerngemeinschaften vor Ort blühen und gedeihen, sondern auch, dass es innerhalb des Projekts viele Lerngemeinschaften gibt. Auch die Steuergruppe oder das Projektleitungsteam sind in diesem Sinne Lerngemeinschaften.

Neben dieser organisatorischen Arbeit haben wir bisher versucht, uns alle sechs Wochen für Online-Meetings zu treffen, um das Projekt weiterzuentwickeln. Dabei bildet ein Thema den Rahmen wie zum Beispiel ‚Bildung für alle‘. Und dann fragen wir uns:

- ‚Was tut unser Projekt in Bezug auf Bildung für alle?‘
- ‚Welche Forschungsmöglichkeiten gibt es im Rahmen des Projekts?‘
- ‚Welche Möglichkeiten sehen wir?‘

Nach Einheit eins oder zwei gibt es diese Erfahrungsaustauschformate, bei denen wir eine Zwischenevaluation machen. Dann folgt ein weiterer Termin im März, wenn etwa vier Einheiten abgeschlossen sind. So gibt es im Grunde auf jeder Ebene des Projekts Lerngemeinschaften. Und das war eine sehr schöne Erfahrung, die wir so nicht erwartet hatten.

Was bedeutet inklusive Bildung für dieses Projekt?

Wir haben in unserer Gemeinschaft all diese Spezialisten für inklusive Bildung in Island. Im ersten Projektwinter hatten wir ein spezielles Lerngemeinschaftscafé, wo alle Fortbildner*innen, die die Kurse konzipieren und unterrichten, ein Thema wie inklusive Bildung bearbeitet haben. Außerdem haben wir Wissenschaftler*innen gebeten, ein zehnminütiges Video zu drehen, das wir in der ersten Einheit jedes Kurses zeigen. Die Teilnehmer*innen können sich das ansehen und wirklich darüber nachdenken, wie wir es schaffen, dass jedes Kind hier Erfolg hat, gehört wird und eine Stimme erhält. Wir haben außerdem ein Reflexions-

papier mit verschiedenen Fragen, die die Teilnehmer*innen verwenden können. Zum Beispiel wenn sie von einem zum anderen Entwicklungsschritt (siehe Abb. 1) wechseln mit Fragen wie:

- ‚Welche Ideen sind Ihnen in Schritt A eingefallen?‘
- ‚Welche Möglichkeiten sehen Sie?‘
- ‚Wie könnten Sie Ihre Ideen umsetzen und ausprobieren, so dass sie für *alle* Kinder und Jugendlichen in der Gruppe geeignet sind?‘

Und im dritten Entwicklungsschritt geht es dann darum, dass sie die aufgeschriebenen Ideen umsetzen. Im letzten Schritt – dem vielleicht wichtigsten – versuchen wir damit, Dynamiken zu entwickeln: ‚Was habt ihr getan, um alle Kinder und Schüler*innen einzubeziehen?‘ Wir versuchen also immer, die Leute zum Nachdenken zu bringen, ob ihre Umsetzung wirklich inklusiv ist, so wie es die nationale Politik vorgibt. Wir haben keinen speziellen Kurs für inklusiven Unterricht, aber wir glauben, dass man auf diese Art und Weise arbeiten kann und dass man immer darüber nachdenken sollte, welche Auswirkungen der Unterricht auf die Kinder hat. Dann fragen wir, ob wirklich alle Kinder erreicht werden oder nur einige. Die Forschung zur inklusiven Bildung betont, dass professionelle Lerngemeinschaften inklusive Bildung unterstützen.

Wie wird das Programm evaluiert? Und was sind die nächsten Schritte sowie Herausforderungen für die Zukunft?

Die Herausforderungen sind vielfältig. Das Engagement der Teilnehmer*innen ist zum Beispiel immer eine Herausforderung. Außerdem führte der letzte Winter durch die Pandemie zu einem Chaos in den Schulen. Das war eine große Herausforderung für die professionelle Entwicklung. Eine weitere Herausforderung besteht natürlich darin, zu messen und zu bewerten, ob das Projekt Auswirkungen auf das Lernen der Schüler*innen hat. Es kann sich darauf auswirken, wie die Lehrer*innen ihre eigene Arbeitsweise reflektieren und eine Kultur von Lerngemeinschaften in Schulen aufbauen. Aber wirkt es sich wirklich auf das Lernen der Schüler*innen aus? Die Wirkung zu messen ist natürlich eine Herausforderung für die Forschung im Bildungsbereich.

In den ersten Phasen dieses Projekts haben wir ein Evaluationsteam gebildet. Es gibt zum Beispiel eine Professorin, die zu den Mitgliedern der Steuerungsgruppe gehört und eine Person des Projektleitungsteams, die auch zu diesem Thema promoviert. Wir versuchen also Forschungsmöglichkeiten zu eröffnen, bei denen die Teams die Erlaubnis haben, mehr in die Lerngemeinschaften einzutauschen. Dann haben wir dreimal pro Jahr im Laufe des Schuljahres so genannte Reflexionen. Wir können die Leute nicht zur Teilnahme zwingen, aber wir ermutigen jede*n, ein paar Fragen zu ihren*seinen Erwartungen an den Kurs zu beantworten und auch zu bewerten, wie der Wissensstand ist. Nachdem wir die Mo-

nate September bis Januar durchlaufen haben, führen wir eine vertiefte Reflexion durch, bei der wir jede*n Teilnehmer*in auffordern, nochmals einige Fragen zu beantworten. Das hat sich für uns als sehr fruchtbar erwiesen. Im Grunde sind das aber nur Daten, die wir zwar jetzt haben, die aber noch analysiert werden müssen. Wir würden sie gerne aus verschiedenen Perspektiven auswerten, zum Beispiel bezogen auf die Position der Schulleiter*innen. Oder um zu prüfen, ob es Umstände gibt, warum es nicht so erfolgreich ist, eine Lerngemeinschaft an einer Schule aufzubauen.

Was wir auch in der Zukunft brauchen, ist mehr Geld, um in die Schulen zu gehen, wo viele Teilnehmer*innen im Rahmen des Projekts arbeiten. Wir haben zum Beispiel Schulen, an denen ca. 15 Personen in sechs verschiedenen Kursen angemeldet sind. Das wäre eine sehr interessante Möglichkeit, dort hinzugehen, an ihrer Seite zu bleiben, an den Treffen teilzunehmen, wirklich zu diskutieren und daraus eine Fallstudie zu machen. Wir haben auch sehr interessante Daten über die Demographie der Lehrer*innen. Wie hilft dieses Projekt zum Beispiel an kleinen Schulen? Eine andere Möglichkeit wäre es, auf die ersten Absolvent*innen zuzugehen. Wie geht es ihnen? Welche Erfahrungen machen sie? Unterscheiden sich ihre Erfahrungen von denen derjenigen, die schon 30 Jahre oder länger unterrichten? Es gibt also viele interessante Forschungsmöglichkeiten. Das Evaluierungsteam versucht, einen Überblick zu haben und Forschungsmöglichkeiten zu erkennen sowie andere Personen innerhalb des Projekts dazu zu ermutigen. Aber die große Frage ist natürlich, welchen Effekt es hat, Lerngemeinschaften aufzubauen und ob diese auf den Grundlagen basieren, die wir uns dafür wünschen. Wir bräuchten mehr Durchgänge, viel mehr Schulen, viel mehr von allem, um wirklich finale Schlussfolgerungen ziehen zu können.

3 Diskussion: Qualitätsfaktoren im Projekt Menntaflétan

Nach diesem Einblick in den Entstehungsprozess, die Idee sowie die Struktur des Projekts soll nun eine zusammenfassende und einordnende Diskussion erfolgen. Aus den umfangreichen Studien von Lipowsky (2004, 2011, 2014) und Rzejak (Rzejak & Lipowsky 2020) konnten die folgenden sieben Qualitätsfaktoren eines hochwertigen Fortbildungsangebotes zusammengestellt werden (vgl. Rank 2022, 236f). Diese sollen als Reflexionsfolie für die Betrachtung des beschriebenen Fortbildungsprojekts genutzt werden.

- *Zeit*: Wie Lipowsky (2014, 518) feststellt, braucht es eine gewisse Dauer, um Überzeugungen und Handlungsmuster von Lehrkräften zu verändern. Weiterreichende Professionalisierung geschieht nicht einmalig und in drei Stunden. So wird dieser Faktor innerhalb des Projektes bewusst fokussiert und den Entwicklungsprozessen umfassend Zeit eingeräumt. Im Vergleich zum

Ursprungsprojekt aus Schweden wurde explizit eine längere Laufzeit gewählt mit sich stets wiederholenden Schritten und Zeiträumen mit der Möglichkeit des intensiven Austauschs und auch des Lernens an und durch Fehler(-n), auch um eine gewisse Kontinuität zu schaffen. Hinzu kommt, dass individuelle Lernprozesse auch individuelle Zeitfenster benötigen, die im Programm zur Verfügung gestellt werden.

- *Praxisbezug*: Die reine Präsentation von theoriebasierten Praxisrezepten mit der Erwartung, dass sie dann ‚implementiert‘ werden, ist nicht zielführend. Vielmehr ist es ertragreich, Aneignungs-, Umsetzungs- und Reflexionsphasen abzuwechseln (vgl. Krauss 2020, 160). Dieser Aspekt beschreibt die grundlegende Idee des Programms, da hierbei von reiner Vermittlung von Theoretischem zur Verbesserung von PISA-Ergebnissen, wie es vom Bildungsministerium intendiert war, abgerückt wurde. Vielmehr wurde eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis innerhalb der Kurse aufgebaut. Alle erlernten Inhalte werden vor dem Hintergrund der eigenen Praxis mit einem direkten Schulentwicklungs- und Reflexionsprozess verknüpft.
- *Professionelle Lerngemeinschaften*: Um nachhaltig Innovationen zu verwirklichen, braucht es Schulkollegien, die als intensiv zusammenarbeitendes Team eine Fortbildung besuchen und diese anschließend gemeinsam implementieren, reflektieren und evaluieren können, also zu „professionellen Lerngemeinschaften“ (Kansteiner et al. 2020) werden. Solche Lerngemeinschaften aufzubauen ist zentrales Ziel von Menntafléttan, das sich aber nicht nur auf ein schuleigenes Kollegium bezieht, sondern eher an einer über die eigene Schule hinaus entstehenden Vernetzung orientiert ist. So können im interprofessionellen Austausch Innovationen aus verschiedenen Erfahrungshintergründen reflektiert und in jeweils eigene Schulentwicklungsprozesse getragen werden und dabei helfen, die eigene Bildungsinstitution als ‚lernende Organisation‘ zu betrachten und zu nutzen (vgl. Fullan 1999).
- *Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen Wissens*: Unterricht kann langfristig verbessert werden, wenn „Wahrnehmen, Entscheiden und Interpretieren der Lehrkräfte durch Kompetenzen im Wissensbereich unterstützt werden“ (Rank 2022, 237). Die Kurse enthalten viel Raum und Zeit für reflexive und praktische Phasen, insbesondere beim Übergang der verschiedenen Entwicklungsschritte, so dass fachdidaktisches Wissen direkt im eigenen Unterricht erprobt und anschließend realisiert werden kann. Expert*innen geben dafür entsprechende Anregungen, wobei auch hier der Fokus auf ein *gemeinsames* Lernen vor dem Hintergrund *eigener* Erfahrung gelegt wird.
- *Wirkungen eigenen Handelns erfahren*: Evidenz kann Lehrpersonen dabei unterstützen, ihr pädagogisches Handeln zu verändern. Dies kann bei der Wahrnehmung von Veränderungen in der eigenen Klasse hilfreich sein. Es ist aber auch nützlich, wenn die Wirkung in einem fremden Unterricht oder entsprechend aufbereiteter Forschungsergebnisse geschieht. Die Teilneh-

mer*innen im Projekt Menntafléttan haben durch den direkten Theorie-Praxis-Transfer die Möglichkeit, sich selbst als wirksam in Unterricht- und Schulentwicklungsprozessen zu erleben. Diese Selbstwirksamkeit ist dazu noch an reflexive Austauschprozesse mit Kollegien aus anderen Schulen gekoppelt, was den Teilnehmer*innen nochmals differente Perspektiven auf das eigene professionelle Handeln ermöglicht.

- *Feedback*: Rückmeldungen gehören zu den wirkungsvollsten Einflussfaktoren auf Lernen von Lehrpersonen (Hattie & Timperley 2007, 81). Dies ist nicht nur, aber u. a. im Kontext von Coaching denkbar. Die Teilnehmer*innen im isländischen Fortbildungsprogramm erhalten durch die vernetzende Struktur der Kurskonzeption auf verschiedenen Ebenen Rückmeldungen zu ihrem Wirken, sowohl ein kollegiales Feedback durch weitere Teilnehmer*innen als auch durch die Kursleitenden selbst.
- *Expert*innen als Fortbildner*innen*: Es ist nicht zwingend notwendig, dass Praktiker*innen Fortbildungen gestalten. Auch eine Beteiligung von Expert*innen z. B. aus der Wissenschaft, die die Inhalte mit der konkreten Situation der Lehrkräfte verbindet, kann nachhaltige Effekte hervorrufen (Timperley et al. 2007). Durch die Steuer- und die Projektleitungsgruppe werden verschiedene Expert*innen aus unterschiedlichen Bereichen für das Fortbildungsprogramm gewonnen. Was das Programm besonders auszeichnet ist, dass diese Kursleiter*innen mit sehr viel Vertrauen ausgestattet werden, den jeweiligen Kurs inhaltlich auszugestalten, was wiederum viel individuellen Gestaltungsspielraum mit sich bringt.

Das Projekt Menntafléttan scheint nicht nur den Qualitätsfaktoren eines hochwertigen Fortbildungsangebotes zu entsprechen, sondern bietet auch wichtige Ansätze und Bedingungen, um isländische Schulen im ganzen Land bei konkreten Unterrichts- und Schulentwicklungen nachhaltig zu unterstützen. Die digitale Ausrichtung ermöglicht es, auch abgelegene Schulen zu erreichen. Dank einer großen Flexibilität können sich unterschiedliche Pädagog*innen in ihren jeweiligen Kontexten wiederfinden.

Durch den Aufbau von schulübergreifenden Lerngemeinschaften über einen Zeitraum von nahezu einem Jahr werden die Teilnehmer*innen für verschiedene Reflexionsaspekte sensibilisiert und gleichzeitig durch Austauschmöglichkeiten und viele professionelle Perspektiven dabei unterstützt, direkt aktiv zu werden. Die stark zunehmende Nachfrage zeigt, dass Lehrer*innen diese Art der Fort- und Weiterbildung als sinnvoll erachten. Auch das Projekt selbst scheint sich dabei selbst als Lerngemeinschaft zu begreifen, indem die Leiterin klar formuliert, dass es noch viele Entwicklungspotenziale und Forschungsgelegenheiten für die Zukunft gibt, um weiterhin nachhaltig und damit auch inklusionsorientiert agieren zu können.

Die Grundsätze inklusiver Bildung – nicht reduziert auf einen bestimmten Schüler*innenkreis – bilden dabei eines der Fundamente des Projektes und sind kein On-the-top Thema. Inklusion wird hier *selbstverständlich* mitgedacht und spiegelt somit nicht nur das isländische (Selbst-)Verständnis wider, sondern gibt auch einen Impuls für den Stellenwert des Themas in deutschen Fortbildungsansätzen. Darüber hinaus ist zu überdenken, ob nicht Grundsätze wie ‚Vertrauen‘, ‚Fehlerkultur‘, ‚Unterstützung‘ oder ‚Freiheit‘ auch hierzulande eine größere Rolle spielen könnten, wenn es darum geht, Pädagog*innen bei Lernprozessen zu begleiten.

Literatur

- Daschner, Peter (2019): Intransparent, unterentwickelt, unterfinanziert. Befunde einer Bestandsaufnahme der Lehrerbildung in Deutschland. In: McElvany, Nele; Schwabe, Franziska; Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen. Münster: Waxmann, 71–91
- Fullan, Michael (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Hampl, Eva (2010): Lehrer wollen lernen. ZEIT Online. URL: www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-07/lehrer-fortbildung/komplettansicht
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research 77(1), 81–112
- Heinzel, Friederike & Krasemann, Benjamin (Hrsg.) (2022): Erfahrung und Inklusion: Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer VS
- Hillenbrand, Clemens; Melzer, Conny & Gyung Sung, Jung (2014): Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland: Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. In: Theory and Practice of Education, 19(2), 147–171
- Hoffmann, Lars & Richter, Dirk (2016): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan & Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, 481–501
- Kaiser, Michaela; Seitz, Simone & Slodczyk, Nadine (2020): Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung von Lehrpersonen. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion 2(1). URL: www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/30
- Kansteiner, Katja; Stamann, Christoph; Buhren, Claus G. & Theurl, Peter (Hrsg.) (2020): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Krauss, Stefan (2020): Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Collin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 154–162
- Leonhardt, Nico (2020): Inklusive Bildung trotz Lehrer*innenmangel – Erfahrungen aus der Seiteneinstiegsqualifizierung im Hinblick auf inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion 2(3). URL: www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/38
- Lipowsky, Frank (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule 96(4), 462–479

- Lipowsky, Frank (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 398–417
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Auflage. Münster: Waxmann, 511–541
- Pauli, Eleonora (2017): Langer Atem erforderlich. *Erziehung & Wissenschaft* H. 1, 28
- Rank, Astrid (2022): Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung. In: Mammes, Ingelore & Rotter, Carolin (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 233–243
- Richter, Eric & Richter, Dirk (2020): Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Cramer, Collin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 345–353
- Richter, Eric; Richter, Dirk & Marx, Alexandra (2018): Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21(5), 1021–1043
- Rzejak, Daniela & Lipowsky, Frank (2020): Fort- und Weiterbildung im Beruf. In: Cramer, Collin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 644–651
- Timperley, Helen; Wilson, Aaron; Barrar, Heather & Fung, Irene (2007): Professional learning and development: A best evidence synthesis iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education

Inklusion und Demokratie – zwei Seiten einer Medaille?¹ Erfahrungen aus der partizipativen Aktionsforschung mit Kindern in Island

Ruth Jörgensdóttir Rauterberg & Andreas Hinz

Dieser Beitrag untersucht die Beziehung zwischen inklusiver und demokratischer Bildung, die auf den Menschenrechten und insbesondere auf dem Recht auf Partizipation aufbaut. Darüber hinaus analysiert er die Situation in Island, reflektiert zwei praktische Beispiele mit Schüler*innen in Akranes und zeigt auf, welche Schritte in Richtung inklusiverer und demokratischerer Bedingungen unternommen werden können – wobei nicht außer Acht gelassen wird, dass die Schule eine Institution mit einem großen Machtungleichgewicht ist. Am Schluss wird eine weitere Perspektive aufgezeigt, indem die Entscheidungsfindung durch Soziokratie vorgestellt wird.

1 Zusammenhänge zwischen Inklusion und Demokratie

Vielleicht sind Inklusion und Demokratie auf den ersten Blick nicht direkt miteinander verbunden; für viele Menschen ist Inklusion mit Menschen mit Behinderung und Demokratie mit Staaten assoziiert. Aber es gibt eine Verbindung, wenn Inklusion bedeutet, dass jeder Mensch die Möglichkeit haben muss, ohne Barrieren (physisch, kommunikativ, normativ oder was auch immer) in alle Bereiche der Gesellschaft einbezogen zu werden, und wenn Demokratie bedeutet, dass jeder Mensch das Recht hat, an allen Bereichen der Gesellschaft teilzunehmen (vgl. Himmelmann 2004, 9; Schmidt 2019).

Dies wirkt sich auf ökosystemischen Ebenen aus – z. B. auf der Mikroebene in der Möglichkeit, dass jeder Mensch in seiner Nachbarschaft anerkannt wird, auf der Mesoebene, dass er in der Region in einem Parlament vertreten ist, und auf der Makroebene, dass er als Staatsbürger akzeptiert wird. Wenn von Demokratie die Rede ist, werden häufig drei Bedeutungen miteinander verbunden –

1 Die englische Fassung dieses Textes findet sich unter ‚Online-Materialien‘ auf der Homepage des Verlags: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/online_material/inklusive_bildung_in_island.html

der demokratische Staat, die demokratische Gesellschaft und das demokratische Alltagsleben (vgl. Himmelmann 2004). Und man könnte sagen, dass es bei der Inklusion genauso ist – der inklusive Staat (mit inklusiven und also nicht-diskriminierenden Gesetzen und Strukturen), die inklusive Gesellschaft und das inklusive Alltagsleben. Die Analogien der Ebenen sind offensichtlich.

Es gibt einen weiteren gemeinsamen Aspekt: Beide Konzepte, Inklusion und Demokratie, werden nie zu 100 % erreicht, sie funktionieren eher wie ein „Nordstern“ (Hinz 2006), der Orientierung über die Richtung des Denkens und Handelns gibt. Aber niemand kann sich sicher sein, dass ‚wir es geschafft haben‘ oder ‚wir es sind‘. Hoffentlich gibt es viele Situationen, in denen die Barrieren des gemeinsamen Denkens und Arbeitens – und des gemeinsamen Erreichens von etwas – verringert werden. Aber es wird immer Situationen geben, in denen Machtungleichgewichte, dominante Interessen – in Kurzform des Index für Inklusion: Barrieren in Kulturen, Politiken und Praktiken (vgl. Boban & Hinz 2003) – bestehen und demokratische und inklusive Prozesse einschränken werden. Gesellschaften sind hierarchisch, also wird es immer Diskriminierung geben. Aber die Frage ist: wie viel, wie extrem?

In diesem Sinne sind inklusive und demokratische Bildung so etwas wie zwei Seiten derselben Medaille. Es geht um die Teilhabe aller, und sie brauchen einander (vgl. Simri & Hinz 2021): Inklusive ohne demokratische Bildung bleibt hierarchisch; wenn alle Kinder gleich unterdrückend behandelt werden und alle inkludiert werden – ist das in irgendeiner Hinsicht besser für die Kinder? Was ist dann gewonnen? Demokratische ohne inklusive Bildung bleibt selektiv; wenn Kinder von Erwachsenen als kompetent etikettiert werden müssen und eine bestimmte Kompetenz brauchen, um an Prozessen teilzunehmen – und es gibt sogar Tendenzen in der Kinderrechtskonvention, die das sagen (vgl. KRK Art. 12) – ist das mehr oder weniger demokratisch. Letztlich ist das eine ohne das andere also weder inklusiv noch demokratisch.

2 Der Schlüssel und das Herz: Menschenrechte und Partizipation

Es ist kein Zufall, dass der letzte Absatz mit einem Zitat aus der KRK endet. Die Menschenrechte können als der Schlüssel zu Inklusion und Demokratie angesehen werden. Jeder Mensch hat Menschenrechte, weder ein Staat noch eine Institution noch andere Personen können sie aberkennen. Aber, wie gesagt, sie müssen erkämpft werden, die Verpflichtung auf die Menschenrechte ergibt sich nicht automatisch.

Wenn die Menschenrechte der Schlüssel zu Inklusion und Demokratie sind, dann ist Partizipation das Herzstück dieser Rechte. Partizipation ist notwendig für Demokratie und Inklusion, beides funktioniert nicht ohne Partizipation. Aber

so einfach ist es nicht, denn es gibt unterschiedliche Auffassungen von Partizipation (vgl. Boban & Hinz 2022):

- Die Gewährung des Rechts auf Partizipation baut auf einem funktionalen Verständnis von Partizipation auf und impliziert, dass andere, oft Erwachsene, die Macht haben zu entscheiden, wann, in welchen Situationen und wem das Recht gewährt werden soll. Erwachsene könnten die Fähigkeit des Kindes zur Partizipation bewerten und über die Diskussionsbereiche entscheiden.
- Die Gewährleistung des Rechts auf Partizipation bezieht sich auf die Verpflichtung, das nicht verhandelbare Recht von Kindern auf Partizipation zu gewährleisten, und baut auf einem Menschenrechtsverständnis auf. Partizipation ist dann ein Zweck an sich und nicht ein Mittel zum Zweck.

Auch in der KRK (1989) gibt es unterschiedliche Tendenzen: In Art. 13.1 hat das Kind das „Recht auf freie Meinungsäußerung“, während es in Art. 12.1 heißt, dass das Kind, „das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden“, das Recht hat, gehört zu werden – ein wenig widersprüchlich. Das heißt aber nicht, dass das Gewähren ‚total schlecht‘ und das Garantieren ‚total gut‘ wäre – es geht darum, die Grenzen aufzuzeigen, wenn nur eine der beiden Tendenzen im Vordergrund steht und umgesetzt wird.

In vielen Veröffentlichungen finden sich Abbildungen zu einer „Partizipationsleiter“ mit neun Stufen (vgl. Hart 1997). Dies scheint eine gewisse Orientierung zu bieten, angefangen bei der rhetorischen Scheinbeteiligung bis hin zur vollständigen Selbstbestimmung. Aber es gibt auch Grenzen: Erstens stellt sich die Frage, ob volle Selbstbestimmung das Optimum für Inklusion und Demokratie ist. Zweitens handelt es sich um ein formales Schema, das nicht berücksichtigt, was der Gegenstand der Partizipation ist und was der Kontext und die Machtstrukturen sind (vgl. Tiedeken 2020, 21).

Dennoch ist es wichtig, auf welche Art und Weise Personen die Möglichkeit der Beteiligung haben. Am Beispiel der Schule macht es einen großen Unterschied, ob Kinder ein- oder zweimal im Jahr nach ihren Vorlieben und Abneigungen befragt werden – oder ob Kinder kontinuierlich Mitglieder des Schulentwicklungsteams sind (vgl. Hinz et al. 2013). Um ein anderes, ‚viel größeres‘ Beispiel von Kindern in der Gesellschaft zu nennen: Es ist ein großer Unterschied, ob Kinder einmal im Jahr in das Landesparlament eingeladen werden, z. B. in Australien, Jemen oder Südafrika, und dort um eine Rückmeldung gebeten werden, wie sie die Situation von Kindern sehen, oder ob Kinder die einzigen Mitglieder in ihrem Kinderparlament in der Nachbarschaft sind, wie in den mehr als 500.000 Kinderparlamenten in Indien, wo sie ihre Minister*innen wählen und so kontinuierlich Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung nehmen (vgl. Boban & Hinz 2020, 371 f). Die entscheidende Frage ist, inwieweit Kinder die Möglichkeit haben, sich von ‚Objekten‘, denen das Recht auf Partizipation gewährt wird, indem sie zu bestimmten Themen befragt werden, zu ‚Subjekten‘ zu entwickeln, die aktiv in die Entscheidungs-

findung einbezogen werden und denen somit das Recht auf eine kontinuierliche Beteiligung am gesamten Prozess garantiert wird.

Ein anderes Modell der demokratischen Beteiligung von Kindern, Shiers (2001) „Pathway to participation“, geht weiter als die zuvor erwähnte Leiter, da es – analog zur Leiter – fünf Stufen der Beteiligung und zusätzlich drei Stufen des Engagements auf jeder Stufe vorstellt.

- Die erste Stufe enthält Eröffnungen und ist realisiert, wenn eine allgemeine Bereitschaft besteht, auf einer bestimmten Ebene zu arbeiten,
- die zweite Stufe enthält Gelegenheiten und ist realisiert, wenn Fähigkeiten und Ressourcen vorhanden sind, um auf dieser Ebene zu arbeiten, und die Beteiligung gezielt unterstützt wird und
- die dritte Stufe enthält Verpflichtungen, d. h. es gibt politische Vorgaben, um die Beteiligung auf der betreffenden Ebene zu gewährleisten.

Schulen und andere Organisationen können das Modell nutzen, um den Grad der Beteiligung von Kindern zu analysieren, Diskussionen und Dialoge anzustoßen und das Verständnis für das Konzept der Beteiligung von Kindern zu verbessern. Außerdem kann es helfen, die Forderungen von Art. 12/13 zu erläutern und möglicherweise seine Unzulänglichkeiten zu beleuchten, da die KRK keine Beteiligung auf den höchsten Ebenen fordert. Shier weist jedoch darauf hin, dass höhere Stufen des Modells nicht gleichbedeutend mit ‚besseren‘ Stufen sind – wie bereits gesagt. Er betont, dass verschiedene Ebenen unter verschiedenen Umständen angemessen sind und das Modell dabei helfen kann, die richtige Höhe für die jeweilige Aufgabe zu finden (vgl. Shier 2006).

Laura Lundy (2007) schlägt eines der wahrscheinlich nützlichsten Modelle zur Verwirklichung des Rechts auf Beteiligung von Kindern vor. Es stützt sich auf eine neue Konzeptualisierung von Art. 12, die auf vier Schlüsselkonzepten beruht: Raum, Stimme, Publikum, Einfluss. Sie besagen, dass Erwachsene für sichere, integrative und motivierende Räume sorgen müssen, in denen Kinder ihre Meinung äußern können, dass sie Gelegenheit und Unterstützung erhalten müssen, um ihre Stimme zu gebrauchen, dass ihnen zugehört werden muss und dass sichergestellt werden muss, dass auf ihre Stimmen reagiert wird und sie Einfluss haben. Dennoch stellt sich die Frage: Wie geht es weiter, wie soll die Kommunikation fortgesetzt werden? Wie können Kinder sicher sein, dass ihr Beitrag Einfluss auf die Entwicklung der Dinge hat?

Hier ist eine Rückmeldung an die Kinder unerlässlich, um gegenseitiges Vertrauen und Respekt zu schaffen. Die Kinder müssen darüber informiert werden, wie und warum Entscheidungen getroffen wurden und wie ihr Beitrag diese Entscheidungen beeinflusst hat bzw. warum dies nicht der Fall war. Schülerräte, Kinderforen und andere Instrumente für die Beteiligung und Einflussnahme von Kindern können ein sinnvolles Engagement und die Beteiligung von Kindern fördern. Wenn jedoch kein ausreichendes Feedback gegeben wird und ein kon-

tinuierliches, auf gegenseitigem Vertrauen aufbauendes Gespräch fehlt, können Kinder frustriert werden, weil sie ihre Beteiligung und Interaktion mit den verantwortlichen Erwachsenen als nicht sinnvoll und oberflächlich erleben. Dann werden sie sich schließlich zurückziehen und das Interesse und den Glauben daran verlieren, ihre Meinung zu äußern, da sie keinen Einfluss auf das Geschehen haben. Rahmenbedingungen für die Beteiligung von Kindern an der Entwicklung und Entscheidungsfindung müssen Möglichkeiten für eine ausreichende, regelmäßige und kontinuierliche Rückmeldung an die Kinder vorsehen. Die größten Herausforderungen bei der Schaffung eines solchen Rahmens bestehen darin (vgl. Lundy & Hanna 2022),

- dass die Räume, in denen Kinder ihre Stimme äußern können, inklusiv sind und es allen Kindern ermöglichen, gehört zu werden, insbesondere behinderten Kindern, und
- dass die Ansichten der Kinder stets in vollem Umfang berücksichtigt werden und auf sie reagiert wird.

Und es ist wichtig, gemeinsam zu reflektieren, wie weit Partizipation im konkreten Kontext gehen kann, was gemeinsam entschieden werden kann – und wo es Grenzen gibt, weil andere schon entschieden haben. Denn Partizipation als gleichberechtigte Personen mit gleichem Status in einer inklusiven und demokratischen Situation ist eingebettet in einen institutionellen Kontext, der weder demokratisch noch inklusiv, sondern durch staatliche Strukturen bedingt hierarchisch ist. Es ist also wichtig, dies während der Partizipation an Prozessen zu bedenken und gemeinsam zu reflektieren – es ist fast unmöglich zu partizipieren, ohne vereinnahmt zu werden (vgl. Tiedeken 2020).

Auf dieser widersprüchlichen Basis geht der Blick nach Island und auf die dortige Praxis – ein Land mit einem im internationalen Vergleich hohen Demokratiestandard, das im weltweiten Demokratieindex 2021 zu den fünf Spitzenreitern gehört (vgl. Economist Intelligence Unit 2022, 12).

3 Praktiken der Beteiligung von Kindern in Island

In Island wurde die KRK im Jahr 2013 ratifiziert und in das isländische Recht aufgenommen (vgl. Gesetz über das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes Nr. 19/2013). Gemäß der KRK und dem Gesetz Nr. 19/2013 ist es daher eine rechtliche Verpflichtung, den Ansichten der Kinder in allen sie betreffenden Angelegenheiten gebührend Rechnung zu tragen. Aber wie funktioniert das in der Praxis? Und sind die gewählten Wege erfolgreich? Haben Kinder in Island wirklich Einfluss auf sie betreffende Angelegenheiten?

Seit der Ratifizierung der KRK hat Island dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes regelmäßig Berichte über den Umsetzungsprozess vorgelegt. Der

jüngste Bericht war der 5. und 6. periodische Bericht im Jahr 2018, bei dem auch Kinder konsultiert wurden. Eine Umfrage wurde landesweit an Kinder im Alter von 10 bis 18 Jahren verschickt, und es wurde ein Ad-hoc-Treffen mit Kindern durchgeführt, bei dem die wichtigsten Fragen diskutiert wurden. Die Ergebnisse flossen in den periodischen Bericht ein, wurden aber auch in einem speziellen Kinderbericht festgehalten (vgl. Prime Minister's Office 2018). Im Jahr 2020 reichten neun Organisationen der Zivilgesellschaft einen gemeinsamen Zusatzbericht zum 5. und 6. periodischen Bericht ein und gleichzeitig schickten der Ombudsmann für Kinder und die Kinder selbst ihre Berichte an den Ausschuss (vgl. Barneill et al. 2020; UmBi 2020).

Die wichtigsten Ergebnisse dieser Berichte lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass den Stimmen der Kinder viel mehr Gehör geschenkt und vor allem auf sie reagiert werden sollte, wenn es um Angelegenheiten geht, die sie in der isländischen Gesellschaft betreffen. Die formalen Möglichkeiten zur Gewährleistung der Beteiligung und Einbeziehung von Kindern müssen noch besser entwickelt werden, insbesondere die Beteiligung von Kindern, die Minderheitengruppen angehören. Angemessene Unterstützung, Modifikation und Zugänglichkeit müssen sichergestellt werden. Es scheint auch, dass Kinder und Erwachsene die KRK nicht immer gut genug kennen und verstehen, dass sie Teil des isländischen Rechts ist. Der Bericht stellt fest, dass das Bewusstsein für die Beteiligung von Kindern in den letzten Jahren gewachsen ist und dass die Meinung von Kindern zunehmend eingeholt wird, bevor Entscheidungen getroffen werden. Es wird jedoch erwähnt, dass diese Konsultationen häufiger und gezielter durchgeführt werden und eine vielfältigere Gruppe von Kindern erreichen könnten und dass stärker sichergestellt werden muss, dass dem, was Kinder zu sagen haben, angemessene Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Prime Minister's Office 2018). Unter Bezugnahme auf das Modell der Kinderbeteiligung von Lundy (2007) kann Island bei der Schaffung von inklusiven Räumen noch besser werden und mehr Unterstützung für alle Stimmen bieten. Vor allem aber müssen Anstrengungen unternommen werden, um die Anhörung und den Einfluss zu vergrößern.

Der Ombudsmann für Kinder hat die Aufgabe, die Interessen der Kinder zu wahren und Informationen über die Situation der Kinder in Island zu sammeln und weiterzugeben. Das Büro des Ombudsmanns wurde 1995 in Island eingerichtet und hat sich seitdem weiterentwickelt. Nach dem regelmäßigen Bericht von 2018 wurde es zur Aufgabe des Ombudsmanns, alle zwei Jahre ein Kinderforum zu organisieren mit dem Ziel, Kinder durch eine stärkere demokratische Beteiligung an sie betreffenden Angelegenheiten zu stärken und so ihren Einfluss auf die Politikgestaltung und die öffentliche Diskussion im Einklang mit Art. 12 der KRK sicherzustellen. Kinder aus dem ganzen Land nehmen daran teil und erhalten die Möglichkeit, ihre Meinung zu äußern und ihre Erfahrungen zu teilen und mehr oder weniger Einfluss auf ihr eigenes Leben zu haben. Die Kinderforen sollen auch die Schulen dazu ermutigen, die demokratische Beteiligung der Kin-

der am Schulleben zu verstärken. Das Büro des Ombudsmannes hat bisher zwei Kinderforen organisiert, 2019 und 2022, wobei letzteres wegen der Covid-19-Pandemie um ein Jahr verschoben wurde. Im Jahr 2019 nahmen 150 Kinder aus dem ganzen Land teil, im Jahr 2022 waren es 120. Die meisten Teilnehmer*innen wurden über das nationale Register ausgewählt. Auf der Website des Ombudsmanns heißt es, dass „besondere Maßnahmen ergriffen wurden“, um die Einbeziehung und Teilnahme von Minderheitengruppen zu gewährleisten (vgl. Ombudsmann for children o. J.), aber diese Maßnahmen werden nicht näher erläutert.

Die Ergebnisse des Forums von 2022 wurden der isländischen Premierministerin von den Kindervertreter*innen übergeben. Die Ministerpräsidentin präsentierte dann den Inhalt des Berichts im Althingi, dem isländischen Parlament, und legte die wichtigsten von den Kindern hervorgehobenen Themen dar (vgl. Jakobsdóttir 2022). Dies geschah im Juni 2022, kurz vor den Sommerferien, und so bleibt abzuwarten, wie und wann das Althingi auf die von den Kindern angesprochenen Themen reagieren wird, aber es ist die Aufgabe des Ombudsmanns für Kinder, den Prozess weiterzuverfolgen und zu überwachen.

Neben den Kinderforen unterhält der Ombudsmann eine beratende Kindergruppe zu Fragen, die Kinder in der isländischen Gesellschaft betreffen. Kinder im Alter von 12 bis 17 Jahren aus dem ganzen Land können sich auf der Website des Bürgerbeauftragten für die Teilnahme an der Gruppe bewerben. Um Raum und Gelegenheit für behinderte Kinder zu schaffen, über sie betreffende Themen zu diskutieren und sie zu beraten, hat der Ombudsmann 2018 eine Expert*innengruppe für behinderte Kinder und Jugendliche eingerichtet. Es wurde sehr deutlich, dass die Kinder trotz einer klaren Politik der inklusiven Bildung in Island immer noch Segregation erleben: Sie sind sich sehr bewusst, dass Kinder nach klinischen Diagnosen oder sonderpädagogischem Förderbedarf etikettiert werden (vgl. Sigþórsson et al. in diesem Band) und dass diese Schüler*innen oft geringeren Erwartungen ausgesetzt sind und von der Unterstützung, die sie erhalten, abhängig werden (vgl. Köpfer & Óskarsdóttir in diesem Band). Die Kinder beschreiben die Sichtbarkeit der Unterstützung als unangenehm und etikettierend und sagen, dass viele sonderpädagogische und Förderregelungen auf der Segregation von Gleichaltrigen aufbauen (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir in diesem Band). Sie weisen auch darauf hin, dass oft vergessen wird, dass behinderte Kinder und Kinder, denen sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird, sehr unterschiedlich sind und verschiedene Stärken, Fähigkeiten und Interessen haben. Behinderte Kinder weisen darauf hin, dass sie in der Regel keinen Einfluss darauf haben, wie die Unterstützung organisiert wird und wer sie unterstützt, dass sie nicht ausreichend in Entscheidungen über ihre eigenen Angelegenheiten einbezogen werden und ihre Ansichten und Meinungen nicht berücksichtigt werden (vgl. Snæfríðar- og Gunnarsdóttir 2019).

Die obige Diskussion zeigt, dass es in Island immer noch Kinder gibt, deren Stimmen nicht oder nicht ausreichend gehört werden, und dass nicht alle Kinder

die Möglichkeit haben, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen in Angelegenheiten, die sie betreffen. Island ist auf dem Weg, aber es müssen noch Lösungen gefunden werden, damit alle Kinder teilnehmen und Einfluss nehmen können. Im Prozess der Entwicklung inklusiver Bildung sind die Stimmen von Kindern, die Barrieren für die Teilhabe aus erster Hand erfahren, äußerst wichtig für die erfolgreiche Entwicklung inklusiver Praktiken (vgl. Messiou 2012).

4 Projekte für die Entwicklung der Beteiligung von Kindern

In Akranes, einer Kleinstadt im Südwesten Islands mit etwa 8.000 Einwohnern, hat sich in jüngster Zeit die demokratische Beteiligung von Kindern und Jugendlichen entwickelt. Die beiden folgenden Beispiele veranschaulichen diese Entwicklung sowohl auf Gemeinde- als auch auf Schulebene.

4.1 Kinder in Akranes – Entwicklung zu einer kinderfreundlichen Stadt

Die Stadtverwaltung von Akranes hat sich positiv und ehrgeizig für die Förderung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Stadtpolitik und ihren Entscheidungsprozessen eingesetzt. Jedes Jahr findet eine von Jugenddelegierten organisierte und geleitete Stadtratssitzung statt, auf der sie die Meinungen und Vorschläge von Kindern und Jugendlichen zu städtischen Angelegenheiten vortragen. Die erste Jugendstadtratssitzung fand 2002 statt und wird seitdem vom örtlichen Jugendzentrum in Zusammenarbeit mit dem Jugendrat der Stadt und den Schülervertretungen der beiden Gesamtschulen und des Gymnasiums der Stadt vorbereitet und organisiert. Zur Vorbereitung des Treffens befragen die Jugend- und Schülerräte die in Akranes lebenden Kinder und Jugendlichen. Seit 2018 organisieren sie ein Kinderforum, zu dem Kinder und Jugendliche ab der fünften Klasse eingeladen werden, um über sie betreffende Angelegenheiten zu diskutieren. Zur Vorbereitung dieser Foren werden Umfragen an Kinder und Jugendliche in Akranes verschickt, deren Ergebnisse als Grundlage für die Diskussthemens des Forums dienen (vgl. Skagafréttir 2020). Hier stellt sich allerdings die Frage, ob alle Kinder in Akranes die Möglichkeit hatten, die Umfragen zu beantworten, oder ob sie dabei ausreichend unterstützt wurden. Hatten alle Kinder die Möglichkeit, die Auswahl der Themen zu beeinflussen? Im Jahr 2022 wurde diese Herausforderung angegangen, indem Informationsmaterial über das Kinderforum an alle Klassen in beiden Schulen verschickt wurde und die Lehrer*innen gebeten wurden, eine Diskussion in der Klasse zu führen und die Kinder aufzufordern, wichtige Themen, ihre Meinungen und Schwerpunkte einzubringen. Die Kinder konnten auch Zettel in einen Briefkasten stecken. Und sie konnten sich freiwillig als Delegierte für das Forum melden und diese Punkte mitnehmen.

Im Jahr 2020 begann Akranes den Prozess, eine kinderfreundliche Stadt zu werden. Die Initiative „Kinderfreundliche Städte“ wird von UNICEF (o. J.) geleitet und unterstützt Stadtverwaltungen bei der Umsetzung der Kinderrechte auf lokaler Ebene, aufbauend auf der KRK. Derzeit gibt es in Island zwei Gemeinden, die den Umsetzungsprozess zur kinderfreundlichen Stadt erfolgreich abgeschlossen haben, und 19 Gemeinden im ganzen Land arbeiten daran; Akranes ist eine von ihnen. Der Prozess des Aufbaus einer kinderfreundlichen Stadt umfasst acht Schritte, und es dauert mindestens zwei Jahre, bis der erste Umsetzungszyklus abgeschlossen ist. Die Schritte sind: 1) Sicherstellung eines Konsenses über den Beginn des Prozesses, 2) Datenerhebung, Sensibilisierung und Bildung, 3) Erstellung von Aktionsplänen, 4) Entwicklung von Strategien, 5) Durchführung von Maßnahmen, 6) Erstellung eines Berichts, 7) Bewertung und 8) Anerkennung. Nach Erhalt der Anerkennung müssen die Städte weiterhin Anstrengungen unternehmen, um die Kinderfreundlichkeit aufrechtzuerhalten, sich neue Ziele setzen und Strategien entwickeln, sie zu erreichen. Der Prozess wird also als ein kontinuierlicher Zyklus und nicht als eine einmalige Initiative betrachtet (vgl. UNICEF o. J.). Eine enge Zusammenarbeit mit den Schulen ist Teil des Prozesses. In Akranes arbeiten die Leiter*innen des Projekts „Kinderfreundliche Stadt“ eng mit Schulen, Kindergärten und dem Freizeitzentrum zusammen, um die Kinder zu erreichen und sie in den Prozess einzubeziehen. Das bedeutet, dass die Schulen Wege finden sollten, dass alle Kinder einbezogen werden und kontinuierlich Einfluss auf den Prozess nehmen können.

4.2 Brekkubæjarskóli – Entwicklung der Partizipation von Schüler*innen

Brekkubæjarskóli, eine der beiden Gesamtschulen in Akranes, beschäftigt sich seit mindestens zehn Jahren mit Demokratie, Vielfalt und inklusiver Bildung. An der Schule gibt es Schüler*innen mit Wurzeln in mehr als 20 Ländern, die mehr als 24 Sprachen sprechen. Zu den Projekten für mehr Partizipation gehören beispielsweise von den Schüler*innen geführte Interviews, bei denen sie ihren eigenen Lernerfolg selbst bewerten und ihren Eltern anstelle der Lehrer*innen präsentieren, Klassentreffen, die Wahl des Interessengebiets in der Schule, ihre Beteiligung an der Organisation von Veranstaltungen und vieles mehr.

Die Schule hatte eine Abteilung für Sonderpädagogik, aber in den letzten Jahren haben sich die Dienste auf die Unterstützung aller Kinder in einem inklusiven Umfeld umgestellt (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir in diesem Band). Bedeutet dies jedoch, dass alle Kinder die Möglichkeit haben, an Entscheidungsprozessen über ihre eigene Bildung und über die Bildung in Island im Allgemeinen teilzunehmen? Werden alle Kinder angemessen angesprochen und un-

terstützt, um Teil der demokratischen Gemeinschaft der Schule sein zu können? Oder lautet die Frage vielleicht: Schließen die in der Schule praktizierten demokratischen Verfahren alle Kinder ein? Ist wirklich jede Stimme wichtig?

Seit 2019 ist die Schulgemeinschaft Forschungspartner in einem partizipativen Aktionsforschungsprojekt (Participatory Action Research; PAR), das auch die Doktorarbeit der Autorin dieses Beitrags bildet (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg 2022; Jörgensdóttir Rauterberg & Guðjónsdóttir 2023). Ziel des Projekts ist es, inklusive Praktiken innerhalb der Schule zu identifizieren, zu entwickeln und zu stärken und die Beteiligung der Kinder an der Schulentwicklung zu fördern. Das Projekt hat zwei Hauptziele:

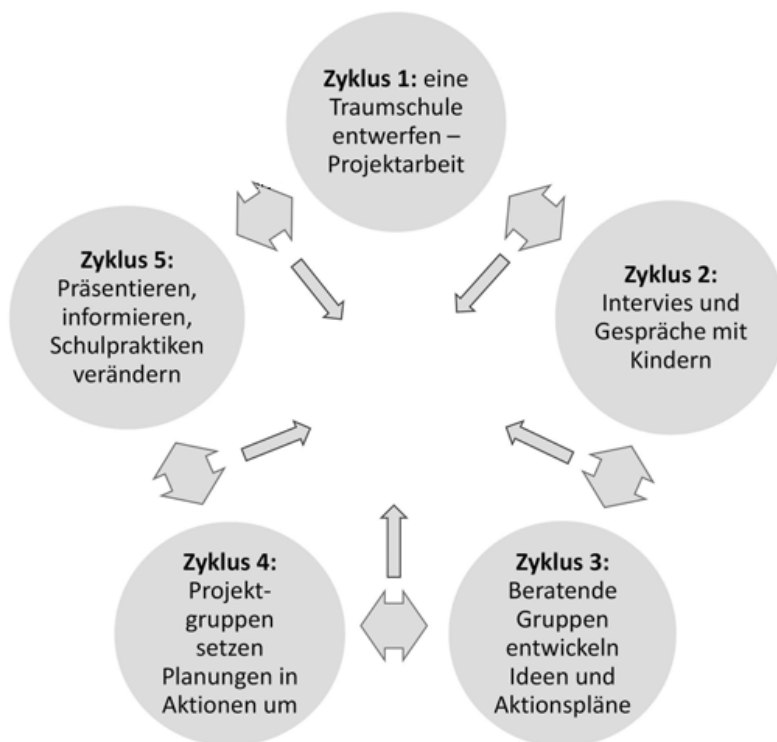
- sich mit den Stimmen der Kinder auseinanderzusetzen und ihre Erfahrungen und Vorstellungen von qualitativ hochwertiger Bildung, von Praktiken, die Inklusion fördern oder behindern, und von der Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft zu erforschen und
- einen Rahmen zu schaffen, der Praktiken zur Förderung der Inklusion, der demokratischen Teilhabe und der Einbeziehung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft festlegt und formale Wege sicherstellt und manifestiert, damit alle Stimmen zu Wort kommen, angehört werden und auf sie reagiert wird.

Die PAR-Methode wurde gewählt, da sie auf der aktiven Beteiligung der von der Forschung am meisten betroffenen Parteien aufbaut. Die Teilnehmer*innen an PAR nehmen aktiv teil, erhalten die Möglichkeit zu reflektieren und die Dinge aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, aus dem Prozess zu lernen und Veränderungen zum Besseren vorzunehmen (vgl. Kindon et al. 2007). Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, Kinder, Personal und Eltern, nehmen an der Forschung teil, wobei die Kinder als die wichtigsten Teilnehmer*innen angesehen werden, da sie den größten Teil der Schulgemeinschaft ausmachen und ‚Subjekte‘ der Bildung sind. Sie erleben die Chancen und Hindernisse für Bildung und Teilhabe aus erster Hand und sind daher in der Lage, die nützlichsten Informationen und Vorschläge zu liefern, wie sich die Schule verändern muss, um jedes einzelne Kind einbeziehen zu können.

Der Forschungsrahmen für die Studie stützt sich auf Modelle der inklusiven Schulentwicklung und der Partizipation von Kindern, wie den Index für Inklusion (vgl. Booth & Ainscow 2016), den Rahmen für die Förderung der Inklusion von Messiou (2012) und das Modell für die Teilhabe von Kindern von Lundy (2007). Alle diese Modelle bauen auf der Idee auf, dass sich Inklusion von innen heraus entwickelt und verlangen, dass alle Mitglieder der Schule oder Gemeinschaft an diesem Prozess beteiligt sind. Der Forschungsrahmen der Studie besteht aus fünf Forschungszyklen, die die Schlüsselaspekte der oben erwähnten Modelle kombinieren, einschließlich der Bereitstellung von Feedback und der Sicherstellung einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit den Kindern während des gesamten Prozesses (vgl. Abb. 1). Jeder Zyklus hat seine eigene Dynamik und die Teilneh-

mer*innen durchlaufen darin verschiedene Schritte oder Prozesse. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Forschungsprozess die Zyklen immer linear von 1 bis 5 durchläuft. Der Rahmen bietet viel Flexibilität, wie z. B. das Hin- und Hergehen, das Überspringen eines Zyklus und das spätere Wiederaufgreifen und andere mögliche Kombinationen. Kurz gesagt lässt sich sagen, dass die Zyklen 1 und 2 die für Kinder wichtigen Themen aufzeigen, die Zyklen 3 und 4 Wege finden, um auf diese Themen zu reagieren, neue Wege auszuprobieren und darüber zu reflektieren, und Zyklus 5 den gesamten Prozess reflektiert, neue Wege in die Praxis umsetzt und den Bedarf an weiteren Untersuchungen und Kooperationen in den anderen vier Zyklen aufzeigt.

Abb. 1: Traumschul-Projekt Forschungsrahmen (adaptiert von Jörgensdóttir Rauterberg 2022)



Tatsächlich ist dies ein ähnlicher Prozess wie der Index für Inklusion, bei dem eine Schule fünf Phasen der inklusiven Entwicklung durchlaufen kann (vgl. Booth & Ainscow 2016). Ein Beispiel für ein Projekt, das alle Zyklen durchlaufen hat, ist das Traumschul-Projekt, das im Schuljahr 2020/2021 mit Sechst- und Siebtklässler*innen durchgeführt wurde. Während dieser Zeit zeigte sich die Flexibilität des Forschungsrahmens als sehr nützlich, da der Forschungsprozess, die Methoden und der Zeitplan häufig an die sich ständig ändernde Schulsituation in der Covid-19-Pandemie angepasst werden mussten.

- Im *ersten Zyklus* des Traumschulprojekts arbeiteten die Kinder in Gruppen und einzeln an der Erstellung eines Buches über ihre Traumschule, wobei sie sich von den Fragen leiten ließen: Wie stellst du dir deine Traumschule vor? Was ist für dich wichtig? Wie unterscheidet sich die Traumschule von eurer heutigen Schule?
- Im *zweiten Zyklus* führte die Forscherin Interviews mit den Kindern über ihre Ideen, analysierte die Hauptthemen, die sich herauskristallisierten, und präsentierte sie den Kindern, die sich dann für die Themen entschieden, die sie weiterverfolgen wollten, in diesem Fall: Essen, Schulhof und Freundschaft.
- Im *dritten Zyklus* wurden zu jedem der gewählten Themen Beratungsgruppen gebildet. Unter der Leitung der Forscherin und eines Jugendbetreuers befasste sich jede Beratungsgruppe mit den Ideen zu dem Thema, die in Zyklus 1 und 2 vorgebracht wurden. Die Gruppe entschied dann, welche Ideen weiterentwickelt werden sollten, und teilte sich in kleinere Gruppen auf, um an den einzelnen Ideen zu arbeiten. Jede Kleingruppe bereitete ein Treffen mit der Schulleiterin vor, um Ideen und Vorschläge für Aktionspläne zu präsentieren. Bei dem Treffen mit der Schulleiterin wurden Entscheidungen über das weitere Vorgehen getroffen.
- Im *vierten Zyklus* setzten die Projektgruppen ihre Pläne in die Tat um. Beispiele für solche Projekte sind, dass die Kinder mehr Auswahl beim Essen in der Schule haben, dass sie untersuchen, ob es notwendig ist, ein Frühstück in der Schule anzubieten, dass sie eine Plakatkampagne über Freundschaft und positive Kommunikation entwerfen und dass sie ein Kunstwerk auf dem Schulhof schaffen, eine große Sonne, die auf dem Schulgelände aufgemalt wird, das auch ein Ort ist, zu dem die Kinder gehen können, wenn sie sich allein fühlen. Neben dem Aufmalen der Sonne haben Kinder der siebten Klasse ein Unterrichtsprogramm über den Umgang mit der Sonne erstellt und es in allen jüngeren Klassen eingeführt. Alle diese Projekte sind noch nicht abgeschlossen und sollen in den nächsten Jahren in Zusammenarbeit von Kindern und Erwachsenen fortgesetzt, bewertet und weiterentwickelt werden.
- Im *fünften Zyklus* wurde die Arbeit der Schulgemeinschaft vorgestellt und auch eine von den Kindern vorbereitete Radiosendung im lokalen Radio ausgestrahlt. Die Ergebnisse flossen auch in das folgende Traumschul-Projekt mit der nächsten Gruppe im Frühjahr 2022 ein.

Die Arbeit im Rahmen des Forschungsprojekts kann in vielerlei Hinsicht als sehr erfolgreich angesehen werden, und sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen in der Schule sprachen von positiven Auswirkungen auf die verstärkte Beteiligung und Demokratie (vgl. ausführlich Jörgensdóttir Rauterberg & Guðjónsdóttir 2023). Die Kinder erwähnten zum Beispiel, dass „dies das erste Mal war, dass uns jemand wirklich zugehört hat“ (Kind, 11 Jahre) und „Ich habe nicht erwartet, dass unsere Idee so weit reichen würde, aber jetzt hat sich die Art und Weise, wie die

Dinge vorher gemacht wurden, geändert“ (Kind, 12 Jahre, das an einem Projekt über die Wahl des Schulleiters durch Kinder arbeitete).

Dennoch zeigt die Erfahrung mit diesen Projekten, dass einige Kinder immer noch mit Hindernissen für die Partizipation konfrontiert sind, wie z. B. Kommunikationsbarrieren, die Zugänglichkeit von Aufgaben und Aktivitäten und die Vorurteile des Schulpersonals gegenüber den Fähigkeiten der Kinder: „Er/Sie würde diese Art von Aktivität niemals bewältigen“ (Mitglied des Personals). Manchmal hatten die Kinder Angst, ihre Meinung zu äußern: „Ich bin sicher, dass sich jemand über mich lustig machen wird“ (Kind, 13 Jahre). Oder sie glaubten nicht, dass jemand ihre Meinung ernst nehmen würde: „Es ist egal, was ich sage, sie (das Personal) hören sowieso nie auf das, was ich will“ (Kind, 10 Jahre).

Damit bleibt natürlich die Frage bestehen, inwieweit diese demokratischen Prozesse auch inklusiv sind. Eigentlich ist es ein Qualitätsmerkmal, wenn Erwachsene selbst in Frage stellen, wie weit sie in der Lage sind, Chancengleichheit für alle Kinder zu gewährleisten. Das Aufwerfen solcher Fragen öffnet den Geist aller Beteiligten, um bessere Lösungen auf allen Ebenen zu finden: auf der Mikroebene, die das einzelne Kind oder die Kinder in einer Klasse betrifft, auf der Mesoebene, die die ganze Schule betrifft, und auf der Makroebene, die die Gemeinde betrifft.

5 Mögliche Perspektiven: Soziokratie als Anker für Partizipation

Nach den positiven Erfahrungen mit Schritten in Richtung Demokratie und Partizipation in Brekkubæjarskóli stellt sich die Frage, wie es weitergehen kann, inklusive Beteiligungsprozesse für alle Kinder zu schaffen. Ein interessanter Ansatz könnte die Soziokratie sein, die ein spezifischer Ansatz für Demokratie und Partizipation ist (vgl. Boban, Hinz & Kramer 2022). Ethymologisch gesehen ist dieser Begriff eine Mischung aus dem Lateinischen und dem Griechischen von „socius“, der Gefährte, und „kratein“, herrschen (vgl. Waldhubel 2016, 239).

Die Soziokratie versucht, einen dritten Weg der Entscheidungsfindung zu schaffen. Ein weit verbreiteter Weg, der vor allem in größeren Zusammenhängen genutzt wird, ist der Versuch, die Mehrheit zu bekommen. Dies birgt das Problem, dass die Gedanken der Minderheit vollständig ignoriert werden können, so dass dies im schlimmsten Fall zu einer Diktatur der Mehrheit führen kann. Der andere Weg, der in kleineren Zusammenhängen praktiziert wird, ist der Versuch, einen Konsens zu finden. Dies kann das Problem mit sich bringen, dass eine mächtige Person den gesamten Prozess dominieren und/oder blockieren kann und somit ein Hindernis für Entscheidungen darstellt. Beide Wege haben also ihre massiven ‚Schattenseiten‘ – wie jede*r in Initiativen und in der internationalen Politik sehen kann (vgl. Boban, Hinz & Kramer 2022).

Die Soziokratie kann auch als pragmatisches Instrument für die Entscheidungsfindung genutzt werden. Demokratische und inklusive Verfahren könnten in Schulen und darüber hinaus strukturell verankert werden. Die Strategie der Soziokratie ist es, einen ‚Konsent‘ zu finden, was bedeutet, dass alle Beteiligten ihr Einverständnis geben, dass etwas „für den Moment gut genug ist, sicher genug, um es zu versuchen“ (Wilke 2018, 44). Das ist weniger als ein Konsens, sie sagen nur, dass sie damit leben können. Natürlich können Personen ihre Zustimmung auch verweigern – wenn sie schwerwiegende und sachliche Gründe dafür haben. In diesem Fall wird die Entscheidung blockiert und die Diskussion über die Gründe fortgesetzt – um den Vorschlag durch Einbeziehung dieser Gründe zu verbessern, bis er sich in der ‚Komfortzone‘ aller befindet. Diese Art der Entscheidungsfindung geht also über das Denken in Pro und Kontra hinaus und konzentriert sich auf die Art und Weise, wie jede*r ihre* seine Zustimmung zu einem guten, qualifizierteren und nachhaltigeren Vorschlag geben kann. Am Anfang mag dies viel Zeit kosten, aber selbst kleine Kinder gewöhnen sich schnell daran (vgl. Osório & Shread 2018).

Diese Strategie sieht im ersten Moment wie eine ‚leere Technologie‘ aus, weil sie eine formale Sache ohne Inhalt ist. Aber natürlich gibt es Ideen im Hintergrund: die Idee, dass jede*r Beteiligte das gleiche Recht hat, gehört zu werden, dass alle Bedeutungen wichtig sind, dass Entscheidungen eine bessere Qualität und mehr Nachhaltigkeit haben, wenn alle darüber nachgedacht haben. So kann „eine Kultur entwickelt werden, die die gemeinsame Suche nach dem Ausreichenden pflegt, statt um die beste Lösung, um das Optimum zu konkurrieren“ (Boban & Hinz 2020, 181; vgl. Boban, Hinz & Kramer 2022) – und das scheint durchaus inklusiv und demokratisch zu sein.

Soziokratie wird in verschiedenen Kontexten praktiziert: Erste Beispiele waren Unternehmen – was widersprüchlich zu sein scheint, da Unternehmen in der Regel überhaupt nicht demokratisch und inklusiv sind. Aber, so sagen die Protagonist*innen, es funktioniert und hat revolutionäre Wirkung, denn das Prinzip des Kapitalismus mit der Macht der Eigentümer bzw. des Kapitals wird kombiniert mit „der Entscheidungsmacht der Menschen, die von den Folgen betroffen sind“ (Strauch & Reijmer 2018, 133) – und das geht nicht ohne Widersprüche, vor allem zwischen Eigentum und Gleichheit bei allen Entscheidungen (vgl. ebd., 134).

In allen demokratischen Schulen (vgl. Hecht 2011; Boban & Hinz 2019), wie sie sich selbst nennen, wird das Prinzip ‚eine Person – eine Stimme‘ praktiziert. So zeigt der Film „school circles“ (Osório & Shread 2018) einige Schulen in den Niederlanden, die in Kreisen organisiert sind – dem großen Kreis der Schule und einigen Kreisen mit bestimmten Personen wie Eltern, Kindern, Unterstützer*innen oder bestimmten Aufgaben wie Finanzen, Gebäude, Kommunikation und Verwaltung – ein flexibles System (vgl. Boban & Hinz 2020, 188). Sie alle sind durch eine doppelte Kopplung verbunden – mit einer Person, die sich auf die Perspektive des spezialisierten Kreises konzentriert und einer, die sich auf die

Perspektive des größeren Kreises konzentriert. Auf diese Weise wird Transparenz für alle sichergestellt und kein Kreis wird vergessen. Und in jedem Kreis sitzen auch wirklich alle Personen in einem Kreis, um alle sehen zu können und sicher zu sein, dass jede*r in den verschiedenen Runden gehört wird. Auf diese Weise haben Demokratie und Inklusion eine solide Basis, um kontinuierlich partizipativ umgesetzt zu werden – nicht nur in einem funktionalen Verständnis, sondern aktiv zu jedem einzelnen Thema.

Auch wenn eine Schule nicht konsequent demokratisch ist, kann dieses soziokratische Instrument eingesetzt werden – in diesem Fall sollte reflektiert werden, in welchem Rahmen es praktiziert wird, welche Entscheidungen soziokratisch getroffen werden können und wo Machthierarchien etabliert sind. Dennoch gibt es überall Raum, das Potenzial soziokratischer Entscheidungsfindung zu entdecken. Akranes – als kinderfreundliche Kommune – und Brekkubæjarskóli – als Schule mit partizipativer Tradition – zeigen dies sehr deutlich; beide sind auf dem Weg und werden ihn weitergehen.

Literatur

- Barnaheill – Save the Children Iceland, Home and School – the National Parents Association, Throskahjalp – National Association of Intellectual Disabilities, The Icelandic Human Rights Centre, The Icelandic Red Cross, Youth Work Iceland, The Icelandic Youth Association, UNICEF Iceland and The Icelandic Disability Alliance (2020): Supplementary report of nine Civil Society Organisations to Iceland's fifth and sixth periodic reports to the UN Committee on the Rights of the Child. URL: www.barnaheill.is/static/files/Frettir/Frettir2020/supplementary-report-to-iceland-s-fifth-and-sixth-periodic-reports-to-the-un-committee-on-the-rights-of-the-child-2020.pdf
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019): Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: von Stechow, Elisabeth; Hackstein, Philipp; Müller, Kirsten; Esefeld, Marie & Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101–113
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2020): Soziokratie als Form gemeinschaftlicher Entscheidungsfindung. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, 178–191
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2022): Inklusion und Partizipation – kritische Reflexion zweier leitender Konzepte bezüglich ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. Zeitschrift für Inklusion 16(4). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610
- Boban, Ines, Hinz, Andreas & Kramer, Kathrin (2022): „Wenn jede Stimme Einfluss hat“ – Soziokratie im Bildungssystem. In: Leonhardt, Nico; Kruschel, Robert; Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs – Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, 245–258
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2016): Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values. Cambridge: Index for Inclusion Network
- Economist Intelligence Unit (2022): Democracy Index 2021. The China challenge. URL: www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2021/

- Hart, Roger A. (1997): *Children's participation: The theory of practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: Routledge
- Hecht, Yaacov (2011): *Democratic Education: The Beginning of a Story*. Roslyn Heights, NY: AERO
- Himmelman, Gerhard (2004): *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* In: Edelstein, Wolfgang & Fauser, Peter (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“*. O. O.: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“
- Hinz, Andreas (2006): *Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion*. In: Platte, Andrea; Seitz, Simone & Terfloth, Karin (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149–158
- Hinz, Andreas; Boban, Ines; Gille, Nicola; Kirzeder, Andrea; Laufer, Katrin & Trescher, Edith (2013): *Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Jakobsdóttir, Katrín (2022): *The results of the Children's forum. The prime minister's oral report*. URL: www.althingi.is/alttext/raeda/152/rad20220609T121657.html
- Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth (2022): *Children's participation in the development of inclusive practices in the school community: A school based participatory action research project*. Unpublished interim report. Reykjavik: University of Iceland
- Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth & Guðjónsdóttir, Hafþís (2023): *„Sunrise in the school-yard.“ Images from a participatory action research project with children in a comprehensive school in Iceland*. Netla – Online Journal on Education (i. V.)
- Kindon, Sara; Pain, Rachel & Kesby, Mike (2007): *Participatory action research: Origins, approaches and methods*. In: Kindon, Sara; Pain, Rachel & Kesby, Mike (Eds.): *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place*. London/New York: Routledge, 9–18
- KRK (Konvention über die Rechte des Kindes) (1989). URL: www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf
- Lundy, Laura (2007): *'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. URL: doi.org/10.1080/01411920701657033
- Lundy, Laura & Hanna, Amy (2022): *Delivering children's right to be heard in education: The importance of feedback*. In: Grüning, Miriam; Martschinke, Sabine; Häbig, Julia & Ertl, Sonja (Hrsg.): *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 92–107
- Messiou, Kyriaki (2012): *Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education*. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311–1322. URL: doi.org/10.1080/13603116.2011.572188.
- Ombudsman for children (o. J.): *The office of the Ombudsman for children*. URL: www.barn.is/english/
- Osório, Marianne & Shread, Charlie (2018): *School Circles. Every Voice matters*. O. O.: Wondering School. URL: schoolcirclesfilm.com/
- Prime Minister's office (2018): *Fifth and Sixth Periodic Report on the Convention on the Rights of the Child*. URL: www.stjornarradid.is/verkefni/allar-frettir/frett/2019/02/15/framkvaemd_barnasattmalans150219/
- Schmidt, Manfred G. (2019): *Demokratiethorie. Eine Einführung*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS
- Shier, Harry (2001): *Pathways to participation: openings, opportunities and obligations*. *Children & Society*, 15(2), 107–117. URL: doi.org/10.1002/chi.617
- Shier, Harry (2006): *Pathways to Participation Revisited: Nicaragua perspective*. *Middle Schooling Review*, 14–19. URL: www.researchgate.net/publication/269107939_Pathways_to_Participation_Revisited_Nicaragua_perspective
- Simri, Dror & Hinz, Andreas (2021): *Mentoring durch Dialog – Begleitung und Beratung von Schüler*innen in Demokratischen Schulen in Israel*. *Schule inklusiv* 12, 39–41

- Skagafréttir (Lokalnachrichten in Akranes) (2020): Numerous interesting presentations at the town council meeting of the young people in Akranes. URL: skagafrettir.is/2020/11/23/fjolmorg-ahugaverd-erindi-a-baejarstjornarfundi-unga-folksins-a-akranesi/
- Snæfríðar- og Gunnarsdóttir, Hrafnhildur (2019): Expert group of disabled children: Summary from discussions. Reykjavík: Social science research institute of the University of Iceland. URL: www.barn.is/media/skyrslur/serfraedihopar_fatladra_barna_ub.pdf
- Strauch, Barbara & Reijmer, Annewiek (2018): Soziokratie. Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen. München: Franz Vahlen
- Tiedeken, Peter (2020): Inklusion und Partizipation. Oder: Von der Unmöglichkeit mitzumachen, ohne sich vereinnahmen zu lassen. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 18–32
- UmBi (2020): UmBi's written report to the United Nations Committee on the Rights of the Child. URL: linktr.ee/UmBibarnaskyrsla?fbclid=IwAR1ijqrtnoWFoiYAKcEt4j-aEk2YwkHM6t4rG7a-ZAGlKzBNogkNlG7AUkc
- UNICEF (o. J.): What is the Child Friendly Cities Initiative. URL: childfriendlycities.org/what-is-the-child-friendly-cities-initiative/
- Waldhubel, Thomas (2016): Soziokratie – um Organisationen mit kollektiver Energie zu steuern. In: Früchtel, Frank; Strassner, Mischa & Schwarzloos, Christian (Hrsg.): Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 238–254
- Wilke, Martin (2018): Wir lernen was wir wollen! Teil 11: K wie Komitee, Konsens und Konsent. Un-erzogen, 3, 40–45

Ambivalenzen in der Rolle von Unterstützungspersonen in isländischen Schulen – kritische Überlegungen und internationale Perspektiven¹

Andreas Köpfer & Edda Óskarsdóttir

In diesem Kapitel wird die Rolle von Unterstützungspersonen² in isländischen Schulen erörtert, zudem werden – mit Blick auf die internationale Forschung und den internationalen Diskurs über Unterstützung und inklusive Bildung – mögliche Ambivalenzen im Zusammenhang mit dieser Rolle herausgearbeitet.

1 Inklusive Bildung und die Rolle von Paraprofessionellen

Inklusive Bildung kann als Reformprozess verstanden werden, der Fragen von Ein- und Ausschluss in Bildungsorganisationen ins Zentrum rückt und danach fragt, wie Heterogenität in und durch Bildungsorganisationen bearbeitet wird, wie Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden kann und welche machtvollen Prozesse von Separation und Ausgrenzung vonstattengehen (vgl. Sturm 2016; Ainscow 2021). Prozesse von Ein- und Ausschluss sind dabei auf einem Kontinuum von Erkennen und Eingehen auf Differenz sowie dem essentialistischen Festschreiben und Dramatisieren von Differenz angesiedelt. Pfahl (2009) spricht dabei auch von einem paradoxen Zusammenhang von besonderer Zuwendung und Separation.

An die Bildungsorganisation Schule wird ein transformativer Anspruch gestellt, mehr Partizipation zu schaffen – maßgeblich rechtlich fundiert in der UN-Behindertenrechtskonvention. Mit Blick auf Schul- und Unterrichtsent-

1 Die englische Fassung dieses Textes findet sich unter ‚Online-Materialien‘ auf der Homepage des Verlags: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/online_material/inklusive_bildung_in_island.html

2 Wir verwenden den Begriff ‚Unterstützungsperson‘ (isl. stuðningsfulltrúi, engl. support agent) für paraprofessionelle Mitarbeiter*innen, die Kindern im Unterricht und im Schulalltag an isländischen Schulen assistieren und sie unterstützen. Darüber hinaus beziehen wir uns im internationalen Kontext auf ‚paraprofessionelle Mitarbeiter*innen‘ und versuchen, länderspezifische Bezeichnungen wie ‚Teacher Assistants‘ (Kanada) oder ‚Teaching Assistants‘ (Großbritannien) an geeigneten Stellen einzubeziehen.

wicklung zeigt der internationale Trend, dass auf die angenommene (in erster Linie behinderungsbedingte) Heterogenität von Schüler*innen mit einer Pluralität von (para-)professionellen Rollen aufseiten des Schulpersonals geantwortet wird – ergo mit dem Aufbau eines schulinternen personellen Unterstützungssystems. Obwohl sich Länder und Kulturkreise in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Praxis stark unterscheiden, hat – transnational betrachtet – die paraprofessionelle Unterstützungsrolle spezifische Aufmerksamkeit erhalten, insbesondere aufgrund ihrer zunehmenden Anzahl, z. B. in Deutschland (vgl. Henn et al. 2014), Finnland (vgl. Takala 2007) oder Großbritannien (vgl. Butt & Lowe 2012). Eine kritische Analyse dieser Rolle, unter besonderer Berücksichtigung der isländischen Schulentwicklung, steht im Zentrum dieses Beitrags. Der spezifische Blick auf diese Rolle als Analysegegenstand für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung bietet sich insofern an, als dass es hierzu sehr unterschiedliche Diskurslinien gibt, u. a. aus der Schulpädagogik mit Fokus auf multiprofessionelle Kooperation (vgl. Mulholland & O'Connor 2016), aus der Sonderpädagogik mit Fokus auf Subsidiarität und Flexibilisierung sonderpädagogischer Maßnahmen (vgl. Weisser 2017) sowie aus dem Bereich selbstbestimmten Lebens, der Autonomie und persönlichen Assistenz (vgl. Feuer 2009). Sie kann somit als hybride und prekäre Rolle in Schule und Unterricht bezeichnet werden, an der unterschiedliche, sich zum Teil widersprechende Erwartungen festgemacht werden.

Im internationalen Fach- und Forschungsdiskurs wird ebendiese Komplexität empirisch nachvollzogen und herausgestellt – verbunden mit einigen weiteren Ambivalenzen, die hierdurch zutage treten. So kann festgehalten werden, dass Paraprofessionelle ‚In-Betweens‘ darstellen, da äußerst unterschiedliche Erwartungen an diese Rolle gerichtet werden. Es wird dabei deutlich, dass Paraprofessionelle eine kritische Rolle bei der Umsetzung einer inklusionsorientierten Reformagenda spielen.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag mit Island ein Land in den Vordergrund gerückt, das sich in den vergangenen Jahren dadurch auszeichnete, dass es Unterstützungsstrukturen und rechtliche Rahmenbedingungen in Richtung Inklusion weiterentwickelt hat – eng verbunden mit demokratischer Schulentwicklung. So wird Island im internationalen Diskurs häufig genannt, wenn es um die gelungene Umsetzung von Inklusion in Schulen und Unterricht geht. In diesem Beitrag werden die Rolle von Unterstützungspersonen (isl. stuðningsfulltrúi) in Island diskutiert und – mit Blick auf die internationale Forschungs- und Studienlage – potenzielle Ambivalenzen und Spannungsfelder bezogen auf diese Rolle herausgearbeitet.

2 Empirische Perspektiven auf Schulassistenz im internationalen Kontext

Im Folgenden werden einzelne empirische Schlaglichter aus dem internationalen Diskurs um Paraprofessionelle in der Schule zusammengefasst und zentrale Forschungsergebnisse entlang exemplarischer Studien vorgestellt. Ohne an dieser Stelle systematisch den Forschungsstand zu paraprofessionellen Rollen abbilden zu können (vgl. Sharma & Salend 2016; Lübeck & Demmer 2017), sollen einige wenige Schwerpunkte aufgezeigt werden:

Zum einen kann – u. a. durch das Forschungsreview von Sharma & Salend (2016) – konstatiert werden, dass paraprofessionelle Unterstützungsrollen im internationalen Kontext als eine Möglichkeit angesehen werden, der Heterogenität der Schüler*innen in Schulen und im inklusionsorientierten Unterricht gerecht zu werden. Vor diesem Hintergrund werden sie in vielen Ländern zunehmend in Schulen eingesetzt. Entlang der Nomenklatur zeigen sich dabei bestimmte Schwerpunktsetzungen in der formalen Erwartung an die Unterstützungsrolle. So werden sie z. B. Special Needs Assistant (Irland), Teacher Assistant (Kanada), Teaching Assistant (Großbritannien) oder Schulassistenz/Schulbegleitung (Deutschland, Österreich) genannt. Es wird hierbei die Unterstützung des Unterrichtsprozesses, der Lehrkraft oder aber die personenbezogene behinderungsspezifische Assistenz angedeutet. Obwohl Paraprofessionelle nicht über die fachlichen Qualifikationen ausgebildeter Lehrkräfte verfügen und daher nicht die volle Verantwortung für Lehr-Lern-Prozesse übernehmen (sollen/dürfen), nehmen sie dennoch oft eine bedeutsame Rolle beim Lernen, Lehren und im täglichen Leben einiger Schüler*innen ein. Diese Entwicklung, kombiniert mit dem zahlenmäßigen Anstieg, kann insofern als kritisch erachtet werden, da empirisch herausgearbeitet werden konnte, dass die Anwesenheit von Paraprofessionellen nicht zwangsläufig auch angemessene und effektive Unterstützungsmaßnahmen für die Lern- und Bildungsprozesse der Schüler*innen beinhaltet (vgl. Giangreco 2010; Webster et al. 2010; Rutherford 2012; Butt 2016) – ganz zu schweigen von der Tatsache, dass die Schüler*innen mit zugewiesener Unterstützung eingeschränkten Zugang zu fachlich ausgebildeten Lehrkräften haben. Das Ergebnis einer Studie von Blatchford, Webster & Russell (2012) zeigt z. B., dass Schüler*innen, die umfangreiche Unterstützung durch Teaching Assistants erhalten, offenbar deutlich geringere Lernfortschritte machen als Schüler*innen, die den Großteil ihrer Unterstützung von Lehrkräften erhalten. Die Forscher weisen darauf hin, dass dieser negative Effekt auf die Art und Weise zurückzuführen ist, wie die Teaching Assistants auf ihre Tätigkeit vorbereitet und angeleitet werden. Dies deutet darauf hin, dass es wichtig zu sein scheint, wie Teaching Assistants in Schulen eingesetzt werden, wie sie unterstützt werden und wie sie auf ihre Arbeit

vorbereitet werden, damit sie Schüler*innen und/oder Lehrkräfte angemessen unterstützen können.

Weiter zeigen die Ergebnisse einer Studie von Egilsson & Traustadóttir (2009), dass es notwendig ist, die Kompetenzen der Unterstützungspersonen im Zusammenhang mit den Bedürfnissen der Schüler*innen zu betrachten und sicherzustellen, dass sie von Fachleuten angeleitet werden. Darüber hinaus ist es wichtig, die Faktoren zu berücksichtigen, die den Anstieg der Zahl der Unterstützungspersonen beeinflusst haben, nämlich die Einstellungen, Fähigkeiten, Rollen und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts in heterogenen Schulklassen (vgl. Egilsson & Traustadóttir 2009).

In diesem Zusammenhang machen empirische Forschungsergebnisse deutlich, dass von Paraprofessionellen routinemäßig Aufgaben erwartet werden, für die sie nicht qualifiziert oder ausgebildet sind, wie z. B. Unterrichtsplanung und didaktische Tätigkeiten wie aufgabenbezogene Differenzierung innerhalb des Unterrichts (vgl. Giangreco et al. 2013; Webster & Blatchford 2013; Köpfer & Tan 2023). Eine Studie über die Arbeit von Teaching Assistants in Großbritannien ergab, dass die positiven Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler*innen mehr damit zu tun hatten, wie die Arbeit der Teaching Assistants organisiert war und welche Vorbereitung sie erhielten, als mit ihren individuellen Eigenschaften und denen der Schüler*innen (vgl. Blatchford et al. 2012). In derselben Studie deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die von Schulverwaltungen und Lehrkräften getroffenen Entscheidungen über die Arbeit von Teaching Assistants am ehesten erklären, warum sich die Unterstützung negativ auf die Leistungen der Schüler*innen auswirkt. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die ständige Anwesenheit von Teaching Assistants die Differenzierung der Schüler*innen beeinträchtigt und ihre Möglichkeiten zur Kommunikation mit der Lehrkraft und mit Gleichaltrigen verringert (vgl. Webster & Blatchford 2013). Es zeigt sich also, dass die Handlungspraxis von Unterstützungspersonen als Einzelförderung (mit ‚Pull-Out‘, also dem Herausziehen aus dem Unterricht) nicht nur zu vermindertem Lernzuwachs bei Schüler*innen führt, sondern auch zu verminderter Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrkräften (vgl. Giangreco et al. 1997) sowie zu potenziellen Stigmatisierungen (vgl. Sharma & Salend 2016).

Ein Blick auf die Perspektive der Schüler*innen, die in empirischen Studien in diesem Kontext selten adressiert wird, zeigt empirisch, dass Handlungsspielräume („agency“) von Schüler*innen mit zugewiesener Schulassistenten in Relation zu Schulassistenten handeln stehen (vgl. Köpfer & Böing 2017; Ehrenberg 2021) und Schulassistent*innen proaktiv von den Schüler*innen mit Blick auf soziale und lernbezogene Unterstützung funktionalisiert werden.

Wenn Lehrkräfte und Unterstützungspersonen eine kollaborative Zusammenarbeit in Schule und Unterricht pflegen, wirkt sich dies positiv auf die Arbeitsbedingungen beider aus (vgl. Radford et al. 2015). Das bedeutet, dass sie gemeinsam planen und die Rollen untereinander entsprechend dem Umfang des

Unterrichts und auf der Grundlage der unterschiedlichen Ziele des Unterrichts und der einzelnen Schüler*innen verteilen. In den Ergebnissen der Studie von Radford et al. (2015) wird z. B. darauf hingewiesen, dass die Unterstützungsperson das Kind ermutigen könnte, sich an die Lehrkraft oder an Mitschüler*innen zu wenden, um zu verhindern, dass sich die Schüler*innen zu sehr auf die Unterstützungsperson verlassen, da es wichtig ist, ihre Unabhängigkeit und Beteiligung zu fördern. Damit dies funktioniert, ist es wichtig, dass die Lehrkraft und die Unterstützungsperson Raum haben, den Unterricht gemeinsam vorzubereiten und sich über ihre jeweiligen Rollen und Verantwortlichkeiten im Klaren sind. Dies bestätigen auch ethnografische Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Kontext – insofern, als dass Schulassistent*innen eine Vermittlerrolle zwischen verschiedenen Akteursgruppen im Unterricht und in der Pause einnehmen (vgl. Blasse 2017). Es bestehen jedoch Unklarheiten zur Positionierung und Verantwortlichkeit von Paraprofessionellen innerhalb eines multiprofessionellen Teams einer inklusiven Schule (vgl. Egilson & Traustadottir 2009), die zumeist in der Praxis mit einem Rückzug auf eigenes, autonomes Handeln und Zuständigkeit für ein spezifisches Kind beantwortet wird (vgl. Fritzsche & Köpfer 2021).

Insgesamt kann von empirischer Seite her und mit Blick auf den internationalen Fachdiskurs konstatiert werden, dass in paraprofessionellen Unterstützungsrollen eine grundsätzliche Ambivalenz von Teilhabemöglichkeit und sozialer Stigmatisierung angelegt ist (vgl. Blatchford et al. 2009; Butt & Lowe 2012; Sharma & Salend 2016; Schmidt 2016; Lübeck & Demmer 2017).

3 Unterstützungspersonen in isländischen Schulen – Kontext und Praxis

Die Rolle paraprofessioneller Unterstützung in Schulen wird auf Isländisch ‚stuðningsfulltrúi‘ genannt. Dieser Begriff lässt sich ins Deutsche mit ‚Unterstützungsbeauftragter‘ übersetzen, kann aber auch als ‚Unterstützungsperson‘ verstanden werden, die im Folgenden als Bezeichnung für diese Rolle verwendet wird. Die Zahl der Unterstützungspersonen im isländischen Schulsystem hat sich zwischen 1999 und 2019 mehr als vervierfacht (von 209 auf 885). Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl aller Schüler*innen im Bildungssystem nur um 7% und die Zahl der Lehrkräfte um 37% (vgl. Statistics Iceland o. J. a, b). Es kann konstatiert werden, dass dieser Anstieg der Zahl der Unterstützungspersonen mit dem Trend einherging, die Umsetzung der Reformagenda Inklusion mit einem Mehr an sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung zu realisieren, statt den Schwerpunkt auf Maßnahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung zu legen (vgl. Radford et al. 2015).

Die Rolle der Unterstützungspersonen wird weder im isländischen ‚Gesetz über umfassende Bildung‘ (lög um grunnskóla 91/2008) noch in den ‚Verordnungen zur Unterstützung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen‘ (Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla 585/2012) aufgeführt. Bei der Suche nach Informationen über Unterstützungspersonen auf den Websites einzelner (Gesamt-)Schulen zeigt sich, dass die Stellenbeschreibungen für Unterstützungspersonen meist auf einer gemeinsamen Definition beruhen. In der allgemeinen Stellenbeschreibung heißt es, dass sie den Lehrkräften bei der Förderung einer* oder mehrerer Schüler*innen, die besondere Hilfe benötigen, assistieren sollen. Die genannten Aufgaben sind vielfältig, z. B. die Arbeit nach einem Förder- und Entwicklungsplan, die Arbeit unter Aufsicht von Lehrkräften, die Unterstützung der Schüler*innen beim Erreichen festgelegter Ziele, die soziale Unterstützung und die Assistenz bei Aktivitäten des täglichen Lebens (wie Anziehen, Essen und Körperpflege). Darüber hinaus heißt es, dass sie andere, nicht näher spezifizierte Aufgaben erfüllen müssen, die ihnen ihre Vorgesetzten zuweisen, wenn die Schüler*innen nicht in der Schule sind. Einige Schulen geben an, dass die Rolle der Unterstützungspersonen darin besteht, den Schüler*innen zu helfen, sowohl beim Lernen als auch in sozialen Situationen unabhängig zu sein, so dass ihr Bedarf an Unterstützung schrittweise verringert wird. Einige wenige Schulen legen die erforderlichen Kompetenzen der Unterstützungspersonen fest. Diese konzentrieren sich auf Aspekte wie gute soziale Kompetenz, gute isländische Sprachkenntnisse und positives Auftreten. Aspekte wie die zuvor genannte Unabhängigkeit, kreatives Denken oder dass die Unterstützungspersonen Kinder mögen sollen, werden nicht aufgeführt.

Bislang wurden nicht viele Studien über die Arbeit von Unterstützungspersonen an isländischen Schulen durchgeführt. Die Ergebnisse einer Studie zeigten, dass die Unterstützungspersonen mit ihrer Stellenbeschreibung unzufrieden waren. Sie waren der Ansicht, dass ihre Aufgaben zu vielfältig waren, da sie sozusagen als ‚Mehrzweckarbeiter*innen‘ angesehen wurden und ihr Gehalt nicht dem Verantwortungsspektrum ihrer Arbeit entsprach (vgl. Gunnþórsdóttir & Möller 2017). Mehrere Forschungsprojekte im Rahmen von Masterarbeiten untersuchten darüber hinaus die Praxis von Unterstützungspersonen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Rolle vielfältig ist und dass es innerhalb der Schulen unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, wie die Arbeit von Unterstützungspersonen zu organisieren und zu nutzen sei (vgl. Línadóttir 2018) – z. B., dass (1) Lehrkräfte es für wichtig halten, Unterstützungspersonen in den Klassen zu haben, insbesondere wenn die Gruppe der Schüler*innen herausfordernd ist (vgl. Kjartansdóttir 2016) und dass (2) viele Aufgaben, die Unterstützungsagent*innen ausführen sollen, nicht unbedingt in ihren Aufgabenbereich fallen (vgl. Veigarsson-Olsen 2018).

In einem Forschungsprojekt auf Basis von Aktionsforschung, das sich auf die Entwicklung inklusiver Praxis in einer Gesamtschule konzentrierte, spielte die Rolle der Unterstützungspersonen eine bedeutsame Rolle (vgl. Óskarsdóttir 2017;

Óskarsdóttir & Guðjónsdóttir 2021). Das Forschungsprojekt war in drei verschiedenen Phasen unterteilt: Explorationsphase, Umsetzungsphase und Reflexionsphase. Zu Beginn der Erkundungsphase wurde in den Interviews mit den Lehrkräften deutlich, dass zwar viele von ihnen der Meinung waren, dass Unterstützungspersonen wichtig seien, andere (hauptsächlich Lehrkräfte der Sekundarstufe I) jedoch der Ansicht waren, dass sie eine zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte darstellen können und dass diese Rolle nicht hilfreich sei. In dieser Phase gab es Beispiele aus der Praxis, in denen Unterstützungspersonen die alleinige Verantwortung für Schüler*innen mit individualisierten Bildungsplänen trugen – für deren Bildung und soziale Teilhabe. Die Unterstützungspersonen gaben in den Interviews an, dass keine Zeit und kein Raum für sie geschaffen wurde, um sich mit den Lehrkräften zu treffen und Informationen darüber zu erhalten, wie sie arbeiten sollten. Eine Unterstützungsperson mit langjähriger Erfahrung gab an, dass sie, wenn sie nicht wusste, was die Lehrkräfte von ihr erwarteten, oft einfach in den Klassenraum ging und die*den Schüler*in, die*der sich am wenigsten um die Aufgaben kümmerte oder am meisten störte, herausnahm und mit ihr*ihm in der Bibliothek arbeitete. Ein weiteres Problem, das die Unterstützungspersonen erwähnten, war, dass sie das Gefühl hatten, dass ihre Anwesenheit bei den Schüler*innen „erlernte Hilflosigkeit“ (Dweck 1975) auslöste. So warteten die Schüler*innen darauf assistiert zu werden, und bewegten sich nicht von einem Raum zum nächsten, ohne dass die Unterstützungsperson neben ihnen steht. Aus den Interviews mit den Schüler*innen ging hervor, dass sie die Unterstützungsperson als ein Hindernis für die Interaktion empfanden. Ein Mädchen aus der 5. Klasse gab an, dass sie, wenn sie mit einem Jungen in ihrer Klasse arbeitet, der eine bestimmte Unterstützungsperson hat, normalerweise mit ihr spricht und nicht mit dem Jungen selbst.

In der Umsetzungsphase des Aktionsforschungsprojekts lag der Schwerpunkt darauf, diese Art der Zusammenarbeit mit den Unterstützungspersonen zu verändern – und eine der Maßnahmen bestand darin, Zeit in der Woche für die Zusammenarbeit der Unterstützungsperson mit den Klassenlehrkräften und/oder den Sonderpädagog*innen einzurichten. Diese Treffen sollten den Unterstützungspersonen die Möglichkeit geben, ihre Arbeit zu besprechen, Informationen über die Schüler*innen zu geben und von den Lehrkräften Beratung zu erhalten. Diese Arbeitsweise erwies sich als ertragreich, um den Unterstützungspersonen eine Stimme zu geben und gleichzeitig ihre Rollen und Verantwortlichkeiten zu klären. Eine weitere Maßnahme bestand darin sicherzustellen, dass die Unterstützungspersonen mit den Lehrkräften bestimmter Klassenstufen eingesetzt wurden (z. B. nur mit Lehrkräften der dritten oder vierten Klasse) und nicht für die Arbeit mit einzelnen Schüler*innen in mehreren Klassenstufen. Manchmal wurden sie natürlich gebeten, individuell mit einer*m Schüler*in zu arbeiten, aber dies geschah immer unter der Aufsicht und Organisation der Lehrkraft oder Sonderpädagog*in.

4 Spannungsfelder von Unterstützungspersonen an isländischen Schulen im Spiegel internationaler Perspektiven

Insgesamt zeigen sowohl die programmatischen Kontextbedingungen als auch die ersten empirischen Einblicke, dass Unterstützungspersonen in isländischen Schulen eine neue und weiterzuentwickelnde Rolle einnehmen und dass ebendieses Unterstützungshandeln eine Reihe von Ambivalenzen beinhaltet. Wenngleich weitere, vertiefte empirische Forschung notwendig ist, werden im Folgenden einige Spannungsfelder bezogen auf die Rolle von Unterstützungspersonen im isländischen Schulsystem skizziert. Sie stehen im Zusammenhang mit dem internationalen Fach- und Forschungsdiskurs über schulische Unterstützung im Kontext inklusiver Bildung, der in den vorherigen Abschnitten vorgestellt wurde.

Qualifikation der Unterstützungspersonen im Verhältnis zu den Tätigkeitserwartungen

Es zeigt sich deutlich, dass ein Spannungsfeld im paraprofessionellen Status von Unterstützungspersonen im relativ geringen Qualifikationsniveau bzw. der (Nicht-)Ausbildung besteht. Während sich die genaue Qualifikationspraxis international deutlich unterscheidet (vgl. Takala 2007), zeigt sich übergeordnet ein einheitliches Bild, dass die Aufgaben und Anforderungen an paraprofessionelle Unterstützungspersonen nicht ihrer Qualifikation entsprechen, sondern sie übersteigen (vgl. Egilson & Traustadóttir 2009). Dies zeigt sich z. B. darin, dass an Unterstützungspersonen häufig die pädagogische Anforderung der aufgabenbezogenen Binnendifferenzierung gerichtet wird (z. B. mit Blick auf das Anforderungsniveau oder die Abstraktion), die ein hohes Maß an pädagogischem Know-how erfordert und selbst in der Lehrer*innenbildung bislang (zu) wenig thematisiert wird. Darüber hinaus sehen sich Paraprofessionelle mit diffusen Stellenbeschreibungen konfrontiert, die zwischen personenbezogener Assistenz und pädagogischer Unterstützung der Lehrkraft changieren, wie unterschiedliche Länderperspektiven zeigen (vgl. Fritzsche & Köpfer 2021).

Umgang mit Expertise und Wissen

Eine weitere, damit zusammenhängende Ambivalenz zeigt sich in der fehlenden Eingebundenheit und den fehlenden zeitlichen Möglichkeiten für Kooperation innerhalb der Schule – insbesondere mit Blick auf Absprachen, Informationsaustausch und Wissenstransfer mit der (Klassen-)Lehrkraft. Dies ist insofern von Bedeutung, als – wie schon erwähnt – die Erwartungen der Lehrkräfte an das Handeln der Unterstützungsperson stark differieren. Darüber hinaus wird durch

das Handeln der Unterstützungsperson eine Rolle geschaffen, die durch die personenbezogene Tätigkeit zwar Erfahrungen (und damit auch diagnostische Expertise) erwirbt, aber tendenziell ein kurzfristiges und vorübergehendes Einstellungsverhältnis besitzt. Damit ist der nachhaltige Transfer von Wissen über Lernende, Unterricht und Schule in Frage gestellt.

Systemische Außenseiterrolle und relative Autonomie

Paraprofessionelle Unterstützungspersonen befinden sich – wie aus den vorangegangenen Beschreibungen deutlich wurde – in einer systemisch bedingten Außenseiterrolle (u. a. geringe Qualifikation, geringe Einbindung in die Schule, wenig Kooperationszeit). Sie laufen Gefahr, nicht als Teil der Schule bzw. des Schulteam wahrgenommen zu werden. Zugleich sind sie insofern in einer machtvollen Position, als dass eine Art ‚double-bind‘-Beziehung zum Kind besteht. Das Kind ist auf die Unterstützung der Unterstützungsperson angewiesen, um Teil der Schule bzw. der Klasse sein zu können. Auf der anderen Seite ist auch die Unterstützungsperson auf die Unterstützungsbedürftigkeit des Kindes angewiesen, um weiter die Unterstützungstätigkeit an der Schule ausüben zu können. Innerhalb dieser engen Bedingungs- und Abhängigkeitsstrukturen wird eine autonome – und damit zugleich separierende – Ausgestaltung der Arbeit der Unterstützungspersonen praktiziert, wie Studienergebnisse aus verschiedenen Ländern, z. B. Großbritannien, Deutschland und Kanada (vgl. Fritzsche & Köpfer 2021) zeigen.

Beziehungen und Interaktion

Wie in allen pädagogischen Situationen ist die Beziehung von Unterstützungsperson und Schüler*in mit Unterstützungsbedarf durch eine Ambivalenz von Nähe und Distanz geprägt. Durch die formale Konstellation der direkten Zuweisung der Unterstützungsperson zur*m Schüler*in ergibt sich hier die Herausforderung der Relationierung dieses Verhältnisses. Es zeigt sich dabei – sowohl in isländischen Schulen als auch im internationalen Diskurs –, dass die paraprofessionelle Unterstützungsrolle in erster Linie als enge Bezugsperson für das Kind ausgestaltet wird. In der Literatur ist bisweilen von einer „zweiten Mutter“ (Ehrenberg 2021), von „Mom’s Army“ (Ainscow 2009) zu lesen oder von einer ‚Buddy‘-Beziehung (vgl. Köpfer & Böing 2017). Hierdurch wird einerseits eine enge und vertraute Assistenzsituation zum Ausdruck gebracht, gleichzeitig – und dies wird sowohl in der Forschungsliteratur als auch in den explorativen Erkundungen von Óskarsdóttir (vgl. Abschnitt 3) in isländischen Schulen kritisiert – potenziell Distanz geschaffen gegenüber der Lehrkraft und den Peers. Neben den beeinträch-

tigten (authentischen) Kommunikationssituationen wird zudem in Frage gestellt, inwiefern durch die enge und einseitige Unterstützungssituation das Emanzipationsstreben, das Problemlösungsverhalten und die Selbstbestimmung unterbunden werden und hierdurch potenziell „erlernte Hilflosigkeit“ (Dweck 1975) entsteht.

5 Fazit

Mit Blick auf die diskutierten Spannungsfelder, die sich im Tätigkeitsspektrum von Unterstützungspersonen an isländischen Schulen erkennen lassen, wird deutlich, dass die Einführung paraprofessioneller Rollen die Ambivalenzen pädagogischen Handelns in Bezug auf Fragen von Ein- und Ausschluss wie ein Brennglas sichtbar macht. Daher kann berechtigterweise die Frage gestellt werden: Stellen Unterstützungspersonen eine inklusionsbezogene Maßnahme dar, um die Partizipation aller Schüler*innen zu gewährleisten – oder wird gerade über diese Rolle eine segregierende Praxis innerhalb als inklusiv ausgewiesener Schulen oder Schulsysteme hergestellt?

Allan betont – mit Bezugnahme auf Slee (2001) – den zweifelhaften Reflex, dass bei inklusionsbezogenen Schulreformen oft versucht wird, Bildungsgerechtigkeit allein durch die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für Kinder mit zugeschriebenem Förderbedarf herzustellen (auf eine kurze Formel gebracht: „Gleichheit [E wie equity] wird erreicht, wenn man zusätzliche Ressourcen [AR wie additional resources] zum behinderten Lernenden [D wie disabled learner] hinzufügt, also $E = AR + D$ “). In der Fach- und Forschungsliteratur wird zudem oftmals der Zusammenhang zwischen einem selektionsorientierten Schulsystem und normorientiertem Handeln der Paraprofessionellen herausgestellt und die paraprofessionelle Unterstützungsrolle kritisch als Bestärkerin statt Kompensatorin einer „Integration der Inklusion in die Segregation“ angesehen (Feuser 2016). Dahinter steht die Annahme, dass insbesondere leistungsbezogen vertikal stratifizierte Bildungssysteme mit einer hohen Exklusionsrate die Rolle von Paraprofessionellen separativ um- bzw. überformen könnten, da Mechanismen von Platzierung und behinderungsbedingter Förderung prägnant in diese Schulsysteme eingeschrieben sind. Das dargestellte Beispiel Islands – wie auch die Analyse von Teacher Assistants in kanadischen Schulen (vgl. Köpfer 2013) – zeigt jedoch auf, dass auch Länder mit gesamtschulisch angelegten Schulsystemen Ambivalenzen bei der Ausgestaltung von paraprofessionellen Unterstützungsrollen mit Blick auf potenzielle Segregationsgefahren aufweisen.

Ein empirisch fundierter internationaler (Kultur-)Vergleich, der die Rahmenbedingungen und Praktiken der entsprechenden Schulsysteme kontrastierend berücksichtigt, steht bislang noch aus. Derzeit läuft jedoch eine Studie, die die Situation in Island, Großbritannien, Deutschland und Georgien auf der Grundlage

einer Sekundäranalyse von Interviewdaten mit Paraprofessionellen kontrastiert und vergleicht (vgl. Köpfer & Óskarsdóttir 2023). Eine solche empirische Vergleichsstudie ist notwendig, weil sich die formalen Rollen und Erwartungen von und an Unterstützung in den jeweiligen Ländern zum einen stark zu unterscheiden scheinen und zum anderen, weil anscheinend vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen ähnliche autonomiepraktizierende paraprofessionelle Praktiken sichtbar werden (vgl. Fritzsche & Köpfer 2021). Die aus einem solchen Vergleich gezogenen Erkenntnisse haben das Potenzial, Maßnahmen zu verdeutlichen, die für die weitere Entwicklung erforderlich sind, um gerechte und inklusive Schulen und entsprechenden Unterricht zu schaffen – in denen alle Lernenden aktive und geschätzte Teilnehmer*innen sind und die eine qualitativ hochwertige Bildung erhalten.

Literatur

- Ainscow, Mel (2009): Das Entwickeln von inklusiven Bildungssystemen: Was sind die Druckmittel für einen Wandel? In: Heimlich, Ulrich & Behr, Isabelle (Hrsg.): *Inklusion in der frühen Kindheit: internationale Perspektiven*. Berlin Münster: Lit, 67–84
- Ainscow, Mel (2021): Inclusion and equity in education: Responding to a global challenge. In: Köpfer, Andreas; Powell, Justin J. W. & Zahnd, Raphael (Hrsg.): *International Handbook of Inclusive Education*. Opladen Toronto: Barbara Budrich, 75–88
- Blasse, Nina (2017): Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In: Laubner, Marian; Lindmeier, Bettina & Lübeck, Anika (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim / Basel: Beltz, 107–117
- Blatchford, Peter; Bassett, Paul; Brown, Penelope; Martin, Claire; Russel, Anthony & Webster, Rob (2009): *The impact of support staff in schools. Results from the Deployment and Impact of Support Staff (DISS) project*. London: DCSF
- Blatchford, Peter; Russel, Anthony & Webster, Rob (2012): *Reassessing the impact of teaching assistants*. Abingdon & Oxon: Routledge
- Blatchford, Peter; Webster, Rob & Russell, Antony (2012): *Challenging the Role and Deployment of Teaching Assistants in Mainstream Schools: The Impact on Schools. Final report on the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project*. London: Institute of Education. URL: www.schoolsupportstaff.net/edtareport.pdf
- Butt, Rosemary (2016): Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. In: *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995–1007. URL: doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260
- Butt, Rosemary & Lowe, Kaye (2012): Teaching assistants and class teachers. Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. In: *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207–219
- Chambers, Dianne (2015): The changing nature of the roles of support staff. In: Chambers, Dianne (Ed.): *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education*. London: Emerald Publishing, 3–25
- Dweck, Carol S. (1975): The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. In: *Journal of personality and social psychology*, 31(4), 674
- Egilson, Snæfríður & Traustadóttir, Rannveig (2009): Assistance to learners with physical disabilities in regular schools: Providing inclusion or creating dependency. In: *European Journal of Special Needs Education* 24, 21–36

- Ehrenberg, Katrin & Lindmeier, Bettina (2020): Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtssettings mit Schulassistenten. In: Leontiy, Halyna & Schulz, Miklas (Hrsg.): *Ethnographie und Diversität*. Wiesbaden: Springer VS, 139–158
- Feuser, Georg (2009): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: *Gemeinsam leben*, 17(3), 156–166
- Fritzsche, Bettina & Köpfer, Andreas (2021): (Para-)professionalism in dealing with structures of uncertainty – a cultural comparative study of teaching assistants in inclusion-oriented classrooms. In: *Disability & Society*, 37(1), 1–21
- Giangreco, Michael F. (2010): One-to-one paraprofessionals for learners with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? In: *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(1), 1–13. URL: doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1
- Giangreco, Michael F. (2013): Teacher assistant supports in inclusive schools: research, practices and alternatives. In: *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93–106, URL: doi.org/10.1017/jse.2013.1
- Gunnþórsdóttir Hermína & Möller, Kristín Þ. (2017): Frímínútur í tveimur grunnskólum: Fyrirkomulag og sjónarmið starfsfólks sem sinnir gæslu nemenda. In: *Netla*, 1–18. URL: netla.hi.is/greinar/2017/ryn/13.pdf
- Kjartansdóttir, Þórunn (2016): „Ég myndi ekki vilja vera án góðra stuðningsfulltrúa, það er alveg á hreinu.“ Þáttur stuðningsfulltrúa í menntastefnunni skóli án aðgreiningar. [“I would not want to be without a good support assistant, that is for sure.” The role of support assistants in the education policy of inclusion.] Unpublished master’s thesis. Reykjavík: University of Iceland
- Köpfer, Andreas (2013): *Inclusion in Canada: Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Köpfer, Andreas & Böing, Ursula (2020): Learners’ Perspectives on Paraprofessional Support in German Inclusive Schools: Results from an Exploratory Interview Study with Learners in Northrhine Westfalia. In: *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 70–92
- Köpfer, Andreas & Oskarsdóttir, Edda (2023): Reconstructing Paraprofessional Practices in Inclusive Schools – a European Comparison. In: *European Journal of Inclusive Education* (in Vorb.)
- Köpfer, Andreas & Tan, Run (2023): Between support and stigmatization – international comparative perspectives on paraprofessional practices in inclusive schools. In: Done, Elizabeth J. & Knowler, Helen (Eds.): *International Perspectives on Exclusionary Pressures in Education*. London: MacMillan, 279–294
- Línadóttir, Elísa Ósk (2018): Störf stuðningsfulltrúa í íslenskum grunnskólum. [The work of support assistants in Icelandic comprehensive schools.] Unpublished master’s thesis. Akureyri: University of Akureyri
- Lübeck, Anika & Demmer, Christine (2017): Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In: Laubner, Marian; Lindemeier, Bettina & Lübeck, Anika (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim/Basel: Beltz, 11–27
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008. [Act on Education no. 91/2008]
- Mulholland, Monika & O’Connor, Una (2016): Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. In: *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070–1083
- Óskarsdóttir, Edda (2017): Constructing support as inclusive practice: a self-study. Unpublished EdD thesis. Reykjavík: University of Iceland
- Óskarsdóttir, Edda & Guðjónsdóttir, Hafþís (2021): Að þróa starf og hlutverk stuðningsfulltrúa í skóla fyrir alla. In: *Glæður*, 1(31), 28–37
- Pfahl, Lisa D. (2011): *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: transcript
- Pluquailec, Jill (2018): Affective economies, autism, and ‘challenging behaviour’: socio-spatial emotions in disabled children’s education. In: *Emotion, Space and Society*, 29(2), 9–14

- Radford, Julie; Bosanquet, Paula; Webster, Rob & Blatchford, Peter (2015): Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. In: *Learning and Instruction*, 36, 1–10. URL: doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2012 [Regulation on learners with special needs in comprehensive school no. 585/2012]
- Rutherford, Gill (2012): In, out or somewhere in between? Disabled learners' and teacher aides' experiences of school. In: *International Journal of Inclusive Education* 16(8): 757–774. URL: doi.org/10.1080/13603116.2010.509818
- Sharma, Uma & Salend, Spencer J. (2016): Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134
- Schmidt, Lisa D. H. (2016): Schulische Assistenz – Der Forschungsstand in Deutschland mit Blick auf die internationale Ebene. *Zeitschrift für Inklusion-Online* 4. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/372/312
- Statistics Iceland (ed) a. Fjöldi nemenda í grunnskólum 1999–2019. URL: px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__0_gsNemendur/SKO02101.px/?rxid=5ef2fb1d-c193-4b67-adea-6da0704487c8
- Statistics Iceland (ed) b. 1999–2019: Starfsfólk í grunnskólum eftir hlutverkum. URL: px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__1_gsStarfsfolk/SKO02307.px/?rxid=5ef2fb1d-c193-4b67-adea-6da0704487c8
- Sturm, Tanja (2012): Praxeologische unterrichtsforschung und ihr beitrage zu inklusivem unterricht. *Zeitschrift für Inklusion-Online* 1. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/151/143
- Takala, Marjatta (2007): The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. In: *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57
- Veigarsson-Olsen, Martin (2018): Stuðningsfulltrúar: Starfslýsingar og störf í grunnskólum. [Support assistants: Job descriptions and work in comprehensive schools.] Unpublished master's thesis. Akureyri: University of Akureyri
- Webster, Rob; Blatchford, Peter; Bassett, Paul; Brown, Penelope; Martin, Clare & Russell, Antony (2010): Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. In: *European Journal of Special Needs Education* 25(4), 319–336. URL: doi.org/10.1080/08856257.2010.513533
- Webster, Rob & Blatchford, Peter (2013): The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools: Results from a systematic observation study. In: *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463–479
- Weisser, Jan (2017): *Konfliktfelder schulischer Inklusion/Exklusion im 20. Jahrhundert*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Gemeinsame Verantwortung und nachhaltige Unterstützung: Multiprofessionelle Teamarbeit in einer inklusiven Schule – eine Fallstudie¹

Ruth Jörgensdóttir Rauterberg & Dagný Hauksdóttir

1 Einleitung

Das Schulwesen in Island befindet sich derzeit an einem Scheideweg. Im Oktober 2022 kündigte der isländische Minister für Bildung und Kinderangelegenheiten umfassende Veränderungen im isländischen Bildungssystem an. Diese Änderungen umfassen die Einführung eines neuen Gesetzes über Schuldienste und eine neue Einrichtung, das nationale Wissens- und Beratungszentrum, das die isländische Bildungsdirektion in ihrer jetzigen Form ersetzen wird (vgl. Sigþórs-son et al. in diesem Band). Die Bereitstellung einer angemessenen Unterstützung für alle Schüler*innen ist ein entscheidendes Element inklusiver Bildung, und es wurden verschiedene Herausforderungen bei der Organisation und Bereitstellung von Unterstützung beschrieben, die zu Inklusion und Partizipation von Kindern beiträgt (vgl. Óskarsdóttir et al. und Köpfer & Óskarsdóttir in diesem Band).

Dieser Beitrag enthält eine Fallstudie über einen erfolgreichen Prozess der Veränderung von Unterstützungsdiensten in einer isländischen Gesamtschule hin zu inklusiveren Praktiken. Die Schule ist Brekkubæjarskóli in der Stadt Akranes, die etwa 40 km nördlich von Reykjavík liegt. Ziel dieses Beitrags ist es, ein Beispiel dafür zu geben, was getan werden kann, und andere zu motivieren. Der Beitrag zeigt, dass Wandel durch gemeinsame Anstrengungen und Zusammenarbeit möglich ist und nicht kompliziert sein muss. Veränderungen können die logische Folge davon sein, dass eine Schulgemeinschaft über ihre Praktiken nachdenkt und gemeinsam Lösungen findet.

Was diese Geschichte so bemerkenswert macht, ist die Tatsache, dass der Veränderungsprozess innerhalb der Schule begann, bevor die Ergebnisse des externen Audits der European Agency (vgl. Óskarsdóttir et al. in diesem Band) 2017 veröffentlicht wurden und lange bevor das neue Gesetz Nr. 86/2021 über integrierte Dienste im Interesse des Kindeswohls verabschiedet wurde. Die Veränderungen

1 Die englische Fassung dieses Textes findet sich unter ‚Online-Materialien‘ auf der Homepage des Verlags: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/online_material/inklusive_bildung_in_island.html

erfolgten von innen heraus und basierten auf Reflexion, Diskussion und Planung mit der Schulleitung, dem Personal und der Schulgemeinschaft. Sie wollten die Praktiken ändern, weil sie die Notwendigkeit einer Veränderung spürten, und es war logisch dies zu tun.

Der erste Abschnitt dieses Beitrags liefert Hintergrundinformationen und ordnet die Fallstudie in den Kontext ein. Der zweite Abschnitt stützt sich auf ein Interview, das Ruth mit Dagný über den Veränderungsprozess führte. Im dritten Abschnitt werden kritische Fragen erörtert und abschließend die wichtigsten Aspekte der Entwicklung nachhaltiger Unterstützungssysteme im Bildungssystem hervorgehoben.

1.1 Einbindung der Autorinnen

Beide Autorinnen dieses Beitrags waren an dem Veränderungsprozess beteiligt. Dagný Hauksdóttir hat den Prozess von Anfang an geleitet. Von 2014 bis 2021 arbeitete sie als Leiterin der Unterstützungsdienste in Brekkubæjarskóla und ist nun als Leiterin der Abteilung für Bildung und Kultur in der Gemeinde Akranes tätig. Ruth Jörgensdóttir Rauterberg begann 2015, sich als Kooperationspartnerin zu engagieren, als sie im örtlichen Freizeitzentrum arbeitete. Derzeit leitet sie als Doktorandin und Projektmanagerin ein partizipatives Aktionsforschungsprojekt (participative action research; PAR) zu inklusiven und demokratischen Praktiken in Zusammenarbeit mit den Kindern und dem Personal in Brekkubæjarskóli (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg & Hinz in diesem Band). Beide Autorinnen haben Erfahrung mit der Arbeit in Schulen, Dagný als Ergotherapeutin und Ruth als Sozialpädagogin. Wir teilen die Vision einer inklusiven Gemeinschaft, die die Teilhabe aller Kinder an allem, was die Gemeinschaft zu bieten hat, sicherstellt. Wir verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz in der Bildung und suchen nicht nur nach spezifischen Lösungen. Wir wollen immer alle Kinder in Planungen und Praktiken einbeziehen, alle Kinder berücksichtigen, von Anfang an.

1.2 Der Kontext

Akranes ist eine Kleinstadt mit etwa 8.000 Einwohnern. Es gibt zwei Gesamtschulen von Klasse 1 bis 10. Brekkubæjarskóli ist eine davon, sie hat derzeit 465 Schüler*innen und 93 Mitarbeiter*innen mit 70 bis 80 Vollzeitstellen. Innerhalb der Schulgebäude gibt es ein Educare-Center (mit einem Freizeitprogramm nach der Schule, isländisch: Frístund) für die Klassen 1 und 2. Die Freizeitprogramme für die Kinder der Klassen 3 bis 10 beider Schulen finden im örtlichen Freizeitzentrum statt.

1986 wurde in Brekkubæjarskóli eine Abteilung für Sonderpädagogik gegründet, die Kinder in ganz Akranes betreute. Sie war damals sehr angesehen und galt als sehr fortschrittlich, ehrgeizig und professionell und verfügte über eine Menge Personal, sowohl Fachleute als auch Unterstützungspersonen.² Diese Leistungen wurden jedoch nur für die Schüler*innen erbracht, die in die Abteilung aufgenommen wurden, und dafür mussten sie die Diagnose einer Beeinträchtigung haben.

Obwohl alle Kinder in der Abteilung auch einer Klasse zugewiesen waren, kümmerten sich die Klassenlehrer*innen nicht besonders um ihre Angelegenheiten. Die gesamte Verwaltung lag in den Händen der Fachleute der sonderpädagogischen Abteilung. Die Lehrer*innen wussten wenig von den Bildungsplänen der Schüler*innen, ihren Lernzielen, wie ihren Bedarfen entsprochen werden sollte etc. Umgekehrt kümmerten sich die Fachleute und Unterstützer*innen der sonderpädagogischen Abteilung nicht um andere Kinder in der Klasse.

Wir hatten sozusagen ein ‚doppeltes System‘ der Unterstützung: einerseits die Unterstützung durch die sonderpädagogische Abteilung und andererseits die Unterstützung im Rahmen der so genannten ‚allgemeinen Bildung‘, die von der Leitung der sonderpädagogischen Abteilung organisiert und von Unterstützungspersonen geleistet wurde, die oft ‚den Tag retten‘ und eine Menge Verantwortung übernehmen mussten, ohne über viel Wissen oder Erfahrung zu verfügen oder die Möglichkeit zu haben, professionelle Unterstützung zu erhalten (vgl. Óskarsdóttir & Köpfer in diesem Band). Wir waren daher der Meinung, dass eine Veränderung notwendig war, da jedes Kind die Unterstützung erhalten sollte, die es braucht.

Im Jahr 2015 wurde innerhalb der Gemeinde ein Rat für soziale und schulische Unterstützungsdienste gegründet, dessen Ziel es war, die Unterstützungsdienste der beiden Pflichtschulen in Akranes zu koordinieren und auszubalancieren. Der Rat verfolgte vor allem das Ziel, die Bereitstellung von Diensten unabhängig von Diagnosen zu machen. Stattdessen sollten Dienste und Unterstützung entsprechend den tatsächlichen Bedürfnissen eines jeden Kindes erbracht werden. In diesem Zusammenhang wurden viele mögliche Lösungen diskutiert, und der Schwerpunkt wurde auf die Förderung und Entwicklung multiprofessioneller Teamarbeit in beiden Schulen gelegt. In Brekkubæjarskóli führte dies zur Einrichtung der multiprofessionellen Klassenteams, die im nächsten Abschnitt dieses Beitrags vorgestellt werden.

2 Wir benutzen den Begriff ‚Unterstützungsperson‘ (isländisch: stuðningsfulltrúi) für Paraprofessionelle, die Kinder in Klassen und im alltäglichen Schulleben unterstützen und ihnen assistieren. Wir benutzen den Begriff ‚Schulassistent*in‘ (isländisch: skólaliði) für anderes, nicht ausgebildetes Schulpersonal mit anderen Zuständigkeiten (wie Aufsicht für Kinder in Pausen oder in den Gängen, Saubermachen, in der Küche assistieren), wie es im English-Icelandic Dictionary (Orðabók aldamóta, n. d.) vorgeschlagen wird.

Von 2015 bis 2017 nahm Akranes an einem Erasmus+ Projekt zur inklusiven Bildung teil. Dieses Projekt führte Schlüsselpersonen aus dem Bildungs- und Freizeitbereich der Gemeinde zusammen und trug zur Bildung einer tragfähigen gemeinsamen Plattform zwischen ihnen und ihren Einrichtungen bei. Sie führten intensive und produktive Gespräche über inklusive Bildung, die den Veränderungsprozess unterstützten. Ein Ergebnis des Erasmus+ Projekts war das Modell der ‚Partizipationskreise‘, ein Instrument, das sich in diesem Prozess als sehr nützlich erwies.

1.3 Partizipationskreise: ein Modell für inklusive Praktiken

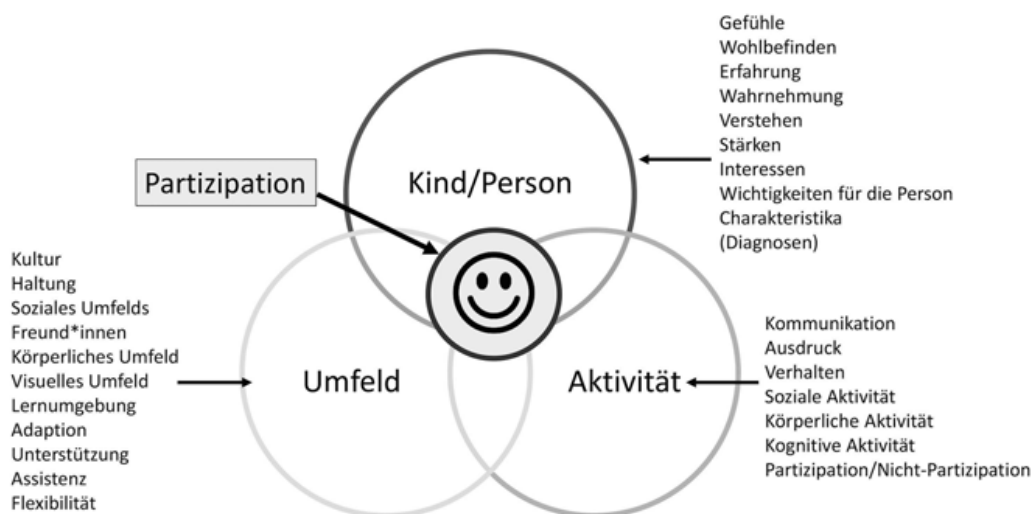
Ziel des Erasmus+ Projekts war es, Instrumente zu entwickeln, die die Fachkräfte in Schulen dabei unterstützen können, inklusivere Praktiken zu entwickeln und Wege zu finden, allen Kindern innerhalb ihrer Gruppe die angemessene Unterstützung zukommen zu lassen. Wir wollten weg von klinischen Methoden zur Bestimmung des Förderbedarfs, die meist auf der Definition von Defiziten beruhen. Stattdessen wollten wir ein Instrument entwickeln, das das pädagogische Personal zu einer inklusiven Denkweise anleiten sollte, indem es Fragen stellt, die Selbstbeobachtung und Selbstkritik erfordern. Das Tool sollte das Personal dabei unterstützen, das Kind ganzheitlich kennenzulernen und Wege und Lösungen für mehr Partizipation und für mehr Inklusion zu finden.

In diesem Zusammenhang entwickelten wir ein Modell, das wir ‚Partizipationskreise‘ nannten. Die Idee für das Modell wurde aus dem Person-Umfeld-Beschäftigungs-Leistungs-Modell (Person-environment-occupation-performance; PEOP) abgeleitet.³ In unserem Modell der Partizipationskreise haben wir die Grundlagen des PEOP-Modells für die Bildungssituation modifiziert. Während des Entwicklungsprozesses arbeiteten wir mit Kindern und Jugendlichen und befragten sie nach ihren Erfahrungen mit Möglichkeiten und Hindernissen für ihre Partizipation in der Schule. Sie nannten fast ausschließlich Umfeldfaktoren. Daher hielten wir es für besonders wichtig, dass das Modell das Umfeld des Kindes in den Blick nimmt. Dies stimmt mit einem sozialen Modell von Behinderung und Vielfalt überein, bei dem die Beeinträchtigung als das Ergebnis dessen gesehen wird, dass eine Person auf Barrieren für die Partizipation im Umfeld stößt (vgl. UN-CRPD 2006, Art. 2).

3 Das PEOP-Modell bietet in der Ergotherapie einen personenzentrierten Zugang und ermöglicht der Person, Ziele zu entwickeln, die auf individuellen Wünschen und Bedarfen basieren. Das Modell baut auf die Annahme, dass die Beschäftigung und Leistung einer Person direkt mit ihren intrinsischen Faktoren des Individuums und extrinsischen Faktoren der Umgebung verbunden sind. All diese Faktoren interagieren und beeinflussen das Wohlbefinden und die Lebensqualität der Person (vgl. Akyurek & Bumin 2017).

Unser Modell besteht aus drei Kreisen: Kind (Person), Aktivität und Umfeld. Alle Kreise sind miteinander verknüpft und voneinander abhängig (vgl. Abb. 1). Was im Kinderkreis geschieht, hat oft direkten Einfluss auf den Aktivitätskreis. Was im Umfeldkreis geschieht, hat in der Regel einen sehr großen Einfluss auf den Kinder- und den Aktivitätskreis. Wenn das Kind zum Beispiel das Umfeld nicht versteht, weil es keine visuellen Anhaltspunkte hat, ist es verwirrt oder ängstlich und drückt seine Gefühle vermutlich durch sein Verhalten aus oder zieht sich von Aktivitäten zurück. Andererseits führt ein unterstützendes Umfeld, in dem das Kind erfährt, dass es seine Stärken nutzen kann, oft zu aktiver Partizipation.

Abb. 1: Partizipationskreise



Ein digital nutzbarer Fragebogen wurde entwickelt, um das Modell zu begleiten. Der Fragebogen enthält eine Reihe von Fragen zu jedem Kreis und dient dazu, Ungleichgewichte zwischen den Kreisen festzustellen, mögliche Barrieren und verpasste Chancen für die Partizipation zu ermitteln und das pädagogische Personal zu inklusiven Denk- und Handlungsweisen anzuleiten. Dieser Fragebogen dient derzeit immer noch als Grundlage für die Beschaffung von Informationen und das Finden von Lösungen in Brekkubæjarskóli, und wir sehen eine große Chance darin, dieses Modell im Rahmen der neuen, weiter unten vorgestellten Kindeswohl-Dienste⁴ einzusetzen.

4 Der Begriff Kindeswohl-Dienste entspricht dem Kindeswohl-Gesetz von 2021. Dabei handelt es sich um ein Gesetz, für das der Erfolg von Kindern und ihr Wohlbefinden programmatisch ist, im Sinne von ‚gedeihen, aufblühen, sich gut entwickeln‘ (Isländisch: „farsæld“). Es geht also um angemessene Umfeldler und Rahmenbedingungen für Kinder – am ehesten vergleichbar mit dem deutschen Begriff des Kindeswohls.

1.4 Integrierte Dienste im Interesse des Kindeswohls

Akranes ist eine von vier isländischen Pioniergemeinden bei der Umsetzung des neuen Gesetzes über integrierte Dienstleistungen im Interesse des Wohlbefindens von Kindern, des so genannten Kindeswohl-Gesetzes (prosperity act) (Nr. 86/2021; vgl. Sigþórsson et al. in diesem Band). Das Gesetz gilt für alle Kinder und Jugendlichen im Alter von 0 bis 18 Jahren und zielt vor allem darauf ab, einen Rahmen zu schaffen, der allen Kindern und ihren Eltern einen barrierefreien Zugang zu angemessenen integrierten Diensten garantiert.

Gemäß dem Gesetz entwickelt Akranes ein neues Dienstleistungssystem, die ‚Kindeswohl-Dienste‘ (isländisch: farsældarþjónusta), die auf Gerechtigkeit für alle Kinder und gemeinsame Verantwortung aller Beteiligten aufbauen. Die Kindeswohl-Dienste werden auf drei Ebenen erbracht: primäre, sekundäre und tertiäre Angebote (Akranes Municipality o. J.; Government of Iceland 2020).

- Zu den Diensten der Primärebene gehören grundlegende Dienste, die für alle Kinder und Familien zugänglich sind. Frühzeitige Unterstützung wird bereitgestellt und gezielt weiterverfolgt.
- Zu den Diensten der zweiten Ebene gehören gezieltere Unterstützungsdienste und Ressourcen, die auf einer fachlichen Beurteilung beruhen.
- Dienste der dritten Ebene umfassen spezialisierte Unterstützungsdienste, die auf einer detaillierten Bedarfsanalyse beruhen.

Wie im nächsten Abschnitt dargelegt wird, beschloss Brekkubæjarskóli, drei Stufen der Unterstützung zu definieren. Dies geschah einige Zeit vor dem Inkrafttreten des neuen Gesetzes, passt aber erstaunlich gut zum Schwerpunkt der Kindeswohl-Dienste.

2 Der Prozess der Veränderung der Unterstützungsdienste in Brekkubæjarskóli

Dieser Abschnitt skizziert den Veränderungsprozess in Brekkubæjarskóli und stützt sich auf Dagnýs Überlegungen zu diesem Prozess, der um 2014 begann und immer noch andauert.

2.1 Der Anfang – Start, Ziele, Erwartungen, erste Schritte

Warum habt ihr diesen Prozess begonnen, was wollt ihr erreichen und warum seid ihr so entschlossen, diesen Weg zu gehen?

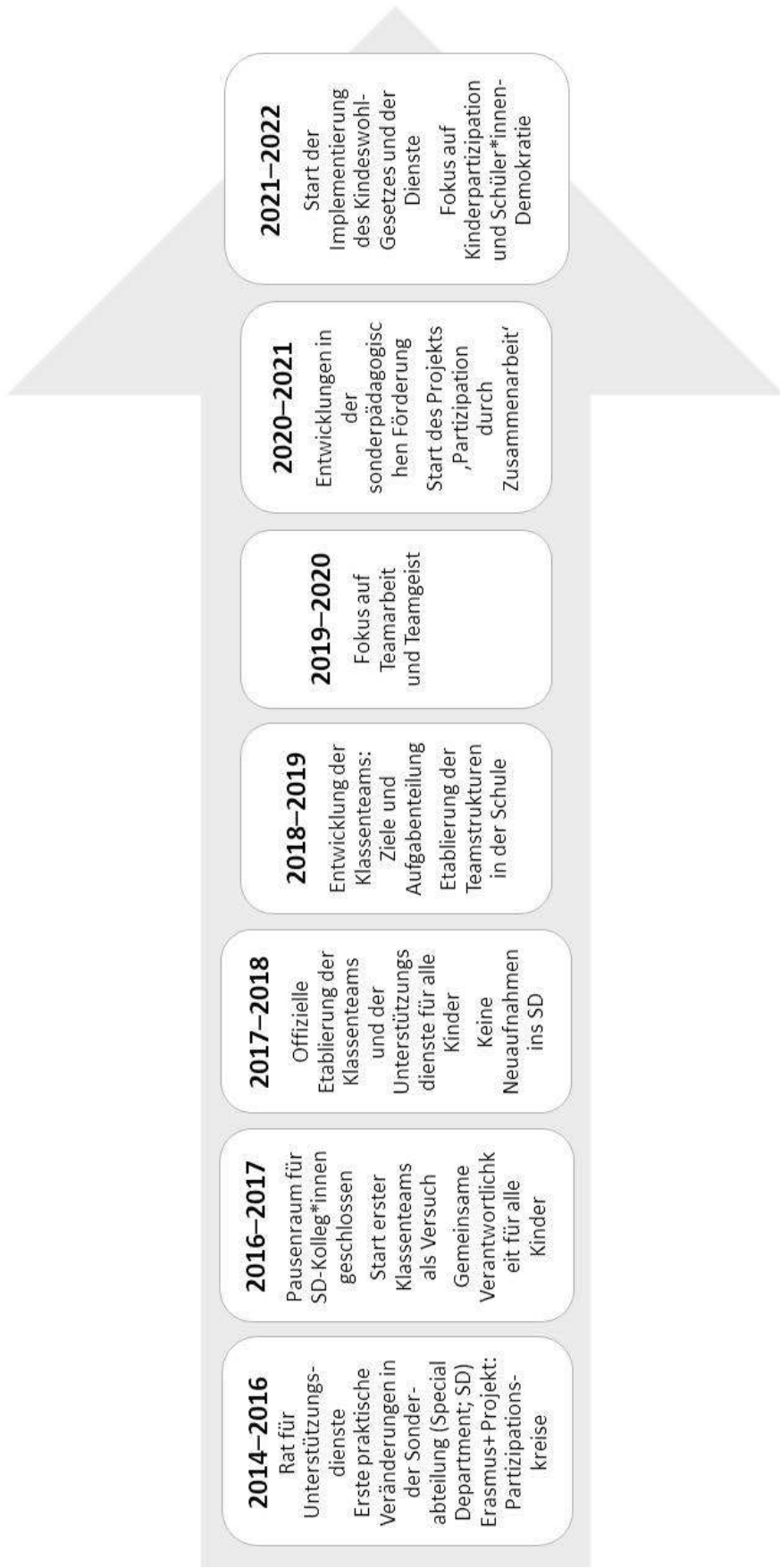
Unsere Vision war schon immer, eine Kultur zu schaffen, in der Vielfalt geschätzt wird. Wir haben uns zum Ziel gesetzt, der Vielfalt unserer Schüler*innen besser gerecht zu werden als bisher. Alle Kinder sollten die Unterstützung erhalten, die sie in der Schule brauchen, unabhängig von Diagnosen oder anderen Etikettierungen. Der Schwerpunkt lag schon immer auf lösungsorientierten Ansätzen in allen Schulpraktiken, bei denen wir allen Kindern ganzheitliche Dienste anbieten, gemeinsam Verantwortung tragen und auf Stärken und Fähigkeiten aller Schüler*innen und Mitarbeiter*innen aufbauen. Außerdem haben wir immer darauf geachtet, dass unsere multiprofessionellen Klassenteams in Bezug auf alle Leistungen für ihre Gruppe möglichst nachhaltig sind.

Was habt ihr getan und wie habt ihr es getan? Welche Schritte habt ihr unternommen?

In erster Linie haben wir damit begonnen, systematisch auf unsere Vision hinarbeiten und sie zum Kern unserer schulischen Praxis und inneren Organisation zu machen. Abb. 2 gibt einen Überblick über den gesamten bisherigen Veränderungsprozess. Es war ein langer Prozess, bei dem wir in kleinen Schritten vorgegangen sind. Insgesamt war es ein ziemlich konfliktfreier Prozess, da jeder Schritt eine logische Fortsetzung bisheriger Praktiken war. Der Prozess beruht auf ständiger Entwicklung und Überprüfung, bei der wir unsere Arbeit und die vorgenommenen Änderungen reflektieren, die Ergebnisse bewerten und auf der Grundlage dieser Bewertung weitere Änderungen vornehmen. Es ist ein kontinuierlicher Prozess, der nie aufhört, weil wir es immer besser machen können.

Einer der wichtigsten Punkte war die Entwicklung und Förderung einer neuen Denkweise. Wir haben unsere Denkweise über die sonderpädagogische Abteilung und die Schüler*innen in und außerhalb von ihr geändert. Zu Beginn war es nicht unser Ziel, die Abteilung zu verändern oder sogar zu schließen. Wir wollten vor allem besser werden und sicherstellen, dass alle Schüler*innen Dienstleistungen und Unterstützung erhalten. Als wir uns dann aber um mehr Kinder kümmerten und die Dinge durch eine andere Brille betrachteten, machte es keinen Sinn mehr, Schüler*innen in einer speziellen Abteilung anzumelden, da wir ohnehin alle Kinder unterstützten. Außerdem kam es zu einer gewissen Diskrepanz, da wir eine große Gruppe von Kindern in der Schule haben, die nicht die diagnostischen Kriterien erfüllen, aber trotzdem einen sehr großen Unterstützungsbedarf haben. Umgekehrt haben wir Kinder mit offiziellen Diagnosen, die während ihres Schulalltags nicht sehr viel Unterstützung benötigen.

Abb. 2: Überblick über den Veränderungsprozess 2014–2022



Im Herbst 2017 hörten wir offiziell auf, Kinder in der sonderpädagogischen Abteilung anzumelden, begannen offiziell mit dem neuen Ansatz umfassender Dienste für alle Kinder und richteten offiziell die multiprofessionellen Klassenteams ein. Die Kinder, die in diesem Jahr in die erste Klasse eingeschult wurden, begannen also mit dem neuen System. Danach verblasste die Abteilung, da die Zahl der eingeschriebenen Schüler*innen immer geringer wurde. Aber das Niveau der Dienste für jede*n Schüler*in blieb immer gleich, nur dass wir jetzt anders über die Dinge denken. Und nebenbei haben wir auch viele andere Dinge beendet, die zur Segregation geführt haben.

Wir haben aufgehört, Unterstützungspersonen für bestimmte Schüler*innen einzustellen oder sie bestimmten Schüler*innen zuzuordnen,⁵ da dies zu Segregation, Marginalisierung und Othering – sowohl bei der*dem Schüler*in als auch bei der Unterstützungsperson – führen kann (vgl. Óskarsdóttir 2017 sowie Köpfer & Óskarsdóttir in diesem Band). Stattdessen begannen wir, diese Menschen in die multiprofessionellen Klassenteams aufzunehmen. Wir betonten, dass alle Kinder zu ihrer Klasse und damit zu jedem Mitglied des Klassenteams gehörten. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass es für ein Kind nicht gut ist, wenn es immer von der gleichen Person unterstützt wird. Das kann zu Problemen führen, z. B. wenn diese Person krank ist und niemand sonst das Kind kennt. Es ist sehr herausfordernd für eine Person, immer bei demselben Kind zu sein, und umgekehrt ist es für das Kind sehr schwierig, immer bei derselben Betreuungsperson zu sein.

Wir haben aufgehört, die Kinder im selben Jahrgang aufzuteilen und bestimmte Gruppen bestimmten Lehrer*innen zuzuweisen. Jetzt haben wir in jedem Jahrgang nur noch eine Gruppe, der alle Lehrer*innen zugewiesen sind. Am Anfang sprachen wir auch nicht mehr von ‚Klassen‘, sondern von ‚Jahrganggruppen‘, aber das wollten die Kinder nicht. Sie hatten das Gefühl, dass sie alle in einer Klasse waren und wollten diesen Begriff verwenden. Aber natürlich können die Klassen bei Bedarf leicht in kleinere Gruppen aufgeteilt werden, aber die Gruppen sind nicht festgelegt und können für verschiedene Aktivitäten variieren.

Wir haben dann eine Struktur der Teamarbeit für alle Schulpraktiken angewendet, was ein sehr logischer Schritt war. In der Schule gab es schon immer eine Kultur der Teamarbeit, und alle waren bereit, dies noch ein wenig weiterzuentwickeln. So haben wir jetzt zehn Klassenteams⁶, ein Kunst- und Handwerksteam, ein Sportteam, ein Wartungsteam und ein Verwaltungsteam. Wir halten es auch für sehr wichtig und effizient, dass wir bei der Einstellung neuer Mitarbeiter*in-

5 Hierzu wird im Isländischen der Begriff „eyrnamerkja“, also ‚ohrmarkiert‘, benutzt; er hat den kulturellen Hintergrund, dass alle Schafe eine Markierung am Ohr haben, die die Zugehörigkeit zu ihrem Besitzer anzeigt. Wenn also eine Person ‚ohrmarkiert‘ wird, gehört sie zu einem bestimmten Kind – und umgekehrt.

6 Im Deutschen würde von Jahrgangsteams gesprochen, die aber im Unterschied zu dieser Schule in feste Klassen unterteilt sind (Anm. d. Ü.).

nen eine klare Vorstellung von unserer Vision haben. Wir wählen Menschen aus, von denen wir das Gefühl haben, dass sie zu unserer Vision und unserer Arbeitsweise ‚passen‘ und bereit sind, auf diese Weise mit uns zusammenzuarbeiten. Wir halten es für wichtig, dass das Lernen über Vielfalt und die Arbeit mit ihr einen wichtigen Platz in der Weiterbildung des gesamten Schulpersonals einnehmen. Und jedes Jahr im Herbst müssen alle Teams in ihrem Curriculum darlegen, wie sie der Vielfalt entsprechen wollen und wie sie die Partizipation aller sicherstellen wollen.

Wir arbeiten immer noch daran, einen Diskurs zu korrigieren, der bestimmte Gruppen von Kindern ausgrenzt, wie z. B. die Rede von ‚Schüler*innen mit besonderen Bedarfen‘, und zu einem inklusiveren Diskurs überzugehen. Der Diskurs geht in der Regel Hand in Hand mit Einstellungen und Perspektiven. Wir wollen die Perspektive fördern, dass inklusive Bildung keine Frage der Wahl ist, sondern unsere gemeinsame Aufgabe, für die wir alle verantwortlich sind. Wir sehen die Schule als einen Querschnitt durch eine vielfältige Gesellschaft und wollen, wie bereits gesagt, die Vielfalt anerkennen. Deshalb müssen wir herausfinden, was zu Segregation und Ausgrenzung führt, und bessere Wege finden. Wir sehen Vielfalt als unsere größte Stärke an.

Im Jahr 2020 haben wir ein Entwicklungsprojekt mit dem Titel ‚Partizipation durch Zusammenarbeit‘ gestartet, das vom isländischen Innovationsfonds finanziert wird und Teil der partizipativen Aktionsforschung ist, die Ruth durchführt (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg & Hinz in diesem Band). Wir wollen das demokratische Denken stärken und auf die Stimmen der Kinder hören. Bisher war der Veränderungsprozess der Unterstützungsdienste von Schulleitung und Personal getragen, jetzt ist es konsequent und zeitgemäß, die Schüler*innen einzubeziehen.

Was die Finanzen betrifft, so sind wir leider immer noch in der Situation, dass Kinder eine Diagnose benötigen, um einen Beitrag aus dem isländischen Ausgleichsfonds zu erhalten. Aber jede Schule kann selbst entscheiden, wie sie diese Mittel für die schulinterne Unterstützung einsetzt. Es ist unser Grundsatz, dass Eltern niemals vom Schulpersonal hören sollten, dass ihr Kind aufgrund von Geldmangel keine Unterstützung erhalten kann. Diese Diskussion führen wir an anderer Stelle. Jedes Kind und seine Eltern sollen das Gefühl haben können, dass dies ihre Schule ist, und sie sollten nicht die Erfahrung machen, dass sie von Leistungen ausgeschlossen werden. Wir haben gesehen, dass wir innerhalb unseres bestehenden finanziellen Rahmens eine ganze Menge tun können, es gibt eine Menge Möglichkeiten für Veränderungen. Heutzutage können wir neuen Schüler*innen mit komplexem Unterstützungsbedarf Leistungen anbieten, ohne zusätzliche Mittel zu beantragen. Wir können Lösungen durch Organisation, Zusammenarbeit und eine sinnvolle Verteilung der Ressourcen finden. Dies war unserer Meinung nach der größte Erfolg unserer realisierten Veränderungen.

2.2 Der Veränderungsprozess – neue Kriterien, Klassenteams, Unterstützungsdienste

Welche Kriterien habt ihr verwendet, nachdem ihr keine Diagnosen mehr für die Leistungserbringung verwendet habt?

Wir mussten neue Kriterien für die Bewertung und Einstufung des Unterstützungsbedarfs entwickeln, die alle Kinder einbeziehen und völlig unabhängig von Diagnosen sind. Natürlich ist es immer kompliziert, Menschen und ihre Vielfalt zu kategorisieren, und daher sind diese Kriterien wahrscheinlich bis zu einem gewissen Grad subjektiv. Aber ich denke, dass wir inzwischen recht gut und geübt darin sind, die Bedarfe unserer Schüler*innen einzuschätzen. Hier haben sich die im Rahmen des Erasmus+ Projekts entwickelten Partizipationskreise als sehr nützlich erwiesen, um jedes Kind ganzheitlich zu betrachten und den Bedarf an Beratung, Adaption, Assistenz und Unterstützung zu ermitteln.

Wir haben auch das ‚Ass-Zweier-Dreier-System‘⁷ entwickelt. Mit diesem System legen wir fest, wie viele Unterstützungspersonen und Unterstützungsfachkräfte jedem Klassenteam zugeteilt werden. Innerhalb dieses Systems gibt es drei Kategorien von Unterstützung: auf der ‚Ass-Stufe‘, auf der ‚Zweier-Stufe‘ und auf der ‚Dreier-Stufe‘.

- Unterstützung auf der Ass-Stufe bedeutet umfangreiche Unterstützung und Assistenz bei allen schulischen Aktivitäten. Auf dieser Stufe erhalten die Schüler*innen Leistungen und Anleitung von einer Unterstützungsfachkraft und benötigen Unterstützung bei allen oder den meisten täglichen Aktivitäten. Sie benötigen auch erhebliche Modifikation des Lehrmaterials, des Umfelds, individualisierte Bildungspläne und oft auch spezifische Leistungen und Trainings. Die Unterstützung auf der Ass-Stufe kann zeitlich begrenzt sein, und eine Diagnose ist keine Voraussetzung für den Erhalt dieser Art von Unterstützung.
- Unterstützung auf der Zweier-Stufe bedeutet Assistenz und Unterstützung während des größten Teils des Schultages, in größeren oder kleineren Gruppen, sowie Leistungen und Beratung durch Unterstützungsfachkräfte. Auf dieser Stufe benötigen die Schüler*innen oft eine Modifikation des Unterrichtsmaterials und der Umgebung und manchmal Unterstützung oder Assistenz bei den täglichen Aktivitäten. In der Regel können sie selbstständig an bestimmten Aufgaben, Projekten oder Aktivitäten arbeiten und an ihnen partizipieren, benötigen aber dennoch kontinuierliche Leistungen und Unterstützung auf der Grundlage von Expert*innenwissen über ihre Bedarfe.

7 Diese Begriffe sind an die Spielkarten Ass, Zwei und Drei angelehnt, da sie neutraler als eins, zwei und drei sind; zudem soll eine Nähe zum Spielen und nicht zum Sortieren betont werden.

- Unterstützung auf der Dreier-Stufe bedeutet Unterstützung zu einer bestimmten Zeit am Tag oder bei bestimmten Aktivitäten. Auf dieser Stufe benötigen die Schüler*innen möglicherweise Training in sozialen Aktivitäten, Lesen, Mathematik, die Einbeziehung von Fach- und Berufsberater*innen, berufsbezogene Programme, eine gewisse Modifikation des Lernmaterials und der Umgebung. Heutzutage sehen wir diese Art der Unterstützung als ‚normale‘ Unterstützung für alle Kinder in einer heterogenen Gruppe an. Es wird immer Kinder in allen Gruppen geben, die für längere oder kürzere Zeit Unterstützung auf der Dreier-Stufe benötigen, also kategorisieren wir nicht in dieser Stufe, sondern bieten immer Unterstützung auf dieser Stufe an.

Wenn wir uns diese Kriterien jetzt ansehen, finden wir es recht bemerkenswert, dass sie mit den Kriterien für die Leistungsbewertung und -erbringung übereinstimmen, die jetzt mit dem neuen Kindeswohl-Gesetz umgesetzt werden. Das bestärkt uns darin, dass diese Entwicklung wirklich Sinn macht, da diese Kriterien aus unserer Reflexion der schulischen Praxis entstanden sind. Sie beruhen auf tatsächlichen Erfahrungen und dem Fachwissen von Menschen, die in diesem Bereich arbeiten.

Kannst du mir mehr über die multiprofessionellen Klassenteams, ihre Zusammensetzung, ihre Hauptaufgaben und die Arbeitsteilung zwischen den Teammitgliedern erzählen?

Die Hauptaufgaben der Klassenteams sind die Organisation und Durchführung von Lehr- und Lernaktivitäten für die gesamte Gruppe, die Erfassung und Bewertung der individuellen Bedarfe, die Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen den Teammitgliedern und die Schaffung einer Kultur, die die Vielfalt würdigt. Um dies effektiv tun zu können, ist es wichtig, dass alle Teammitglieder auf dieselben Ziele hinarbeiten.

Die Anzahl der Personen in jedem Team ist flexibel und hängt von der Anzahl der Schüler*innen und dem Unterstützungsbedarf in der Gruppe ab. Derzeit sind es zwischen 36 und 56 Schüler pro Klasse bzw. Jahrgang. Das Basis-Klassteam besteht aus zwei Klassenlehrer*innen, einer (professionellen) Unterstützungsfachkraft und einer (paraprofessionellen) Unterstützungsperson. Die Unterstützungspersonen sind Teil des Teams, ihre Erfahrung wird geschätzt und genutzt, aber sie haben weniger berufliche Verantwortung. Ein so zusammengesetztes Team soll Unterstützung auf Zweier- und Dreier-Stufe in der Gruppe bieten. Wenn ein*e Schüler*in Unterstützung auf der Ass-Stufe benötigt, wird eine zweite Unterstützungsperson in das Team aufgenommen. Sie ist jedoch nicht dieser*m Schüler*in zugewiesen; vielmehr können durch die Aufnahme in das Team die Aufgaben auf mehrere Personen verteilt werden, so dass sichergestellt ist, dass für diese*n Schüler*in immer Hilfe verfügbar ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass für jede*n Schüler*in mit Unterstützungsbedarf auf Ass-Stufe eine zusätzliche

Unterstützungsperson eingesetzt wird. Dies ist aufgrund der Synergie und der Zusammenarbeit im Team oft unnötig.

Unsere Teams sind ziemlich gut darin geworden, die Aufgaben zwischen den Teammitgliedern aufzuteilen. Am Anfang war nicht allen Teams klar, wer was tun und wer welche Aufgaben übernehmen sollte. Wir arbeiteten dann gemeinsam an einem Aufgaben(-ver-)teilungsdiagramm, das festlegt, wie Verantwortlichkeiten und Aufgaben zwischen den Teammitgliedern verteilt werden können (vgl. Abb. 3).

Einige Teams stützen sich sehr auf diese Tabelle, während andere sie weitgehend selbst erstellen. In der ersten Sitzung eines jeden Schuljahres entscheiden und planen alle Teams ihre Aufgabenverteilung, die natürlich später überprüft werden kann.

Was macht ein Team zu einem erfolgreichen Team?

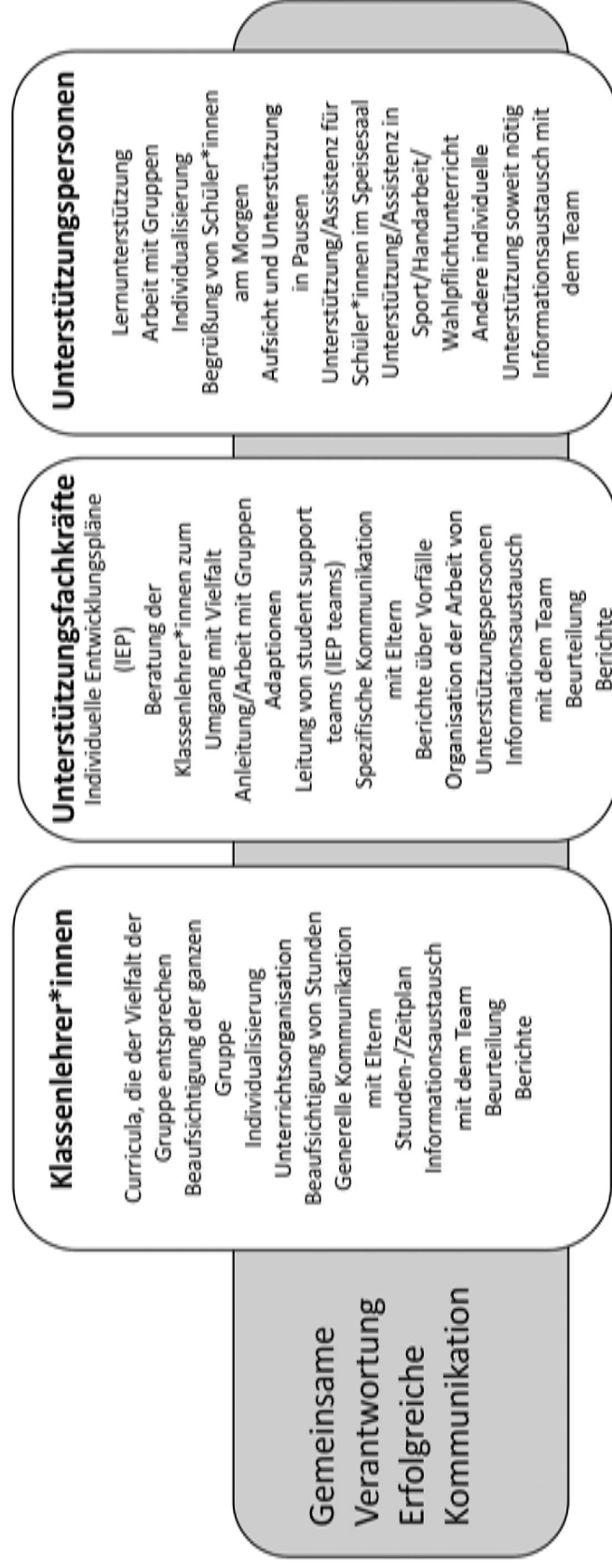
Wir haben herausgefunden, dass es mehrere Aspekte gibt, die zu einer effektiven Teamarbeit und einer positiven Erfahrung der Mitarbeiter*innen beitragen. Die Zusammensetzung des Teams ist sehr wichtig. Wir geben uns im Schulleitungsteam große Mühe, die Teams gut auszuwählen, wobei wir Persönlichkeit, Wissen und Erfahrung berücksichtigen. Je mehr Zusammenarbeit und Absprache innerhalb eines Teams, desto besser; darin sind sich alle einig. Seit drei Jahren haben alle Teams mindestens einmal pro Woche eine feste Sitzungszeit von 40 Minuten. Wir ermöglichen es den Unterstützungspersonen, an diesen Sitzungen teilzunehmen, indem wir unseren Zeitplan ändern; die Kinder gehen einmal pro Woche 40 Minuten früher nach Hause.

Es ist sehr wichtig, dass alle Teammitglieder Zugang zu Curricula, Plänen und Zeitabläufen haben. Das macht alles einfacher; alle sind gut informiert und haben mehr Selbstvertrauen, weil alle Mitglieder wissen, was sie zu tun haben. Curricula oder Pläne werden immer mit Blick auf die gesamte Gruppe erstellt, individuelle Bildungspläne sind auch mit dem Klassencurriculum verbunden. Alle Teammitglieder erhalten Informationen, die für die gesamte Lerngruppe relevant sind. Es ist sehr wichtig, dass sich jedes Teammitglied für alle Kinder verantwortlich fühlt, so dass das gesamte Team reagieren kann, wenn etwas passiert. Außerdem ist es wichtig, über Konflikte zu sprechen, sobald sie auftreten. Das war anfangs schwierig, aber inzwischen sind die meisten Teams bewundernswert gut darin geworden.

Wie sind die Unterstützungsdienste jetzt in der Schule organisiert, wie sind die Arbeitsabläufe?

Die multiprofessionellen Klassenteams sind für ihre Jahrgangsstufe zuständig. Sie sind inzwischen weitgehend selbständig in der Lage, alle Schüler*innen ihrer

Abb. 3: Aufgabenteilung in multiprofessionellen Klassenteams



Gruppe zu betreuen und zu unterstützen. Manchmal haben sie jedoch das Gefühl, dass ein Kind mehr Unterstützung braucht. In diesen Fällen können sie sich an das so genannte ‚Lösungsteam‘ wenden. Sowohl das Personal als auch die Eltern können diese Bedenken äußern und den Prozess der Lösungssuche einleiten. Das Lösungsteam unterstützt dann das Klassenteam bei der Suche nach den richtigen Unterstützungsmöglichkeiten. Manchmal müssen Fälle an das ‚Students Welfare Council‘⁸ weitergeleitet werden, z. B. um die Einleitung eines diagnostischen Prozesses zu beantragen oder um andere Fachleute hinzuzuziehen. Der Hauptzweck des Lösungsteams besteht jedoch darin, die Zahl der Fälle zu verringern, die an andere weitergeleitet werden müssen, sowie die Ressourcen zu finden und zu aktivieren, die bereits in der Schule oder in der näheren Umgebung vorhanden sind, z. B. im Jugendzentrum, im Sportverein, in der Musikschule oder anderswo. Akranes ist eine kleine Gemeinde mit kurzen Kommunikationswegen, was es ermöglicht, viele Dinge auf der Ebene lokaler Zusammenarbeit zu lösen. Das kommt auch den Zielen des neuen Kindeswohl-Gesetzes sehr entgegen.

Wie arbeitet das Lösungsteam?

Das Lösungsteam bespricht die von Klassenteams oder Eltern vorgebrachten Anliegen und sucht gemeinsam mit ihnen nach einer Lösung. Es setzt sich aus der Leiterin der Unterstützungsdienste, einem weiteren Mitglied des Leitungsteams, einer Sozialarbeiterin, einer*em erfahrenen Lehrer*in und einer Unterstützungsfachkraft zusammen. Das Team trifft sich regelmäßig alle zwei Wochen für zwei Stunden. Zumindest zwei Sitzungen finden statt, bevor der Fall bei Bedarf an eine andere Stelle verwiesen wird. Auf diese Weise wollen wir die Effizienz steigern, indem wir die Fälle im Auge behalten und dokumentieren, was unternommen wurde. Wir wollen Annahmen wie ‚Wir haben alles versucht ...‘ vermeiden, denn wir haben eine Dokumentation darüber, was dieses ‚alles‘ ist – und was es nicht ist.

Wie bereits erwähnt, besteht die wichtigste Änderung, die wir vorgenommen haben, darin, dass es nicht mehr notwendig ist, ein Diagnoseverfahren zu beantragen, um mehr Unterstützungsleistungen zu erhalten. Diese Arbeitsweise gehört der Vergangenheit an. Und wir haben inzwischen festgestellt, dass nicht in allen Fällen ein Diagnoseverfahren eingeleitet werden muss. All dies führt zu einer viel effektiveren Nutzung von Psycholog*innen und anderen Diensten und zu einer Verkürzung von deren Wartelisten.

8 Dem Pflichtschulgesetz zufolge ist die Schulleitung verpflichtet, ein ‚Student Welfare Council‘ zu etablieren. Die Aufgabe dieses Rats besteht in der Koordination der Personen, die für einzelne Fälle von Schüler*innen verantwortlich sind. Der Rat besteht aus Repräsentant*innen der schulischen Dienste, der Gesundheitsdienste und der Kinderschutzbehörden.

*Wie haben die Mitarbeiter*innen den Veränderungsprozess erlebt?*

Ich denke, ich kann mit Sicherheit sagen, dass sie mit den Veränderungen im Allgemeinen zufrieden sind, und niemand in der Schule möchte zu den alten Verhältnissen zurückkehren. Niemand möchte die sonderpädagogische Abteilung und das schon erwähnte duale Unterstützungssystem wieder einführen. Im Allgemeinen haben die Leute das Gefühl, dass sie stärker in alle Angelegenheiten eingebunden sind.

Aber all dies fordert von den Mitarbeiter*innen viel Flexibilität. Solch weitreichenden Veränderungen bedeuten oft zusätzliche Arbeit und Mühe, zumindest für eine gewisse Zeit, bis sie herausgefunden haben, wie sie die Stärken und Fähigkeiten der anderen nutzen und wie sie effektiv zusammenarbeiten können, um ihre Arbeit zu optimieren. Aber jetzt sagen uns die Mitarbeiter*innen, dass sie sich besser gerüstet fühlen, um auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, und dass sie mehr Einblick und Überblick haben. Außerdem haben wir uns darauf geeinigt, dass Vertrauen, Respekt und ehrliche Kommunikation sehr wichtig sind. Alle Mitarbeiter*innen sind aufgefordert, alle Angelegenheiten mit dem Team zu besprechen, auch die sehr heiklen, und frei ihre Meinung zu äußern.

Seid ihr auf irgendwelche Herausforderungen gestoßen?

Ja, natürlich gab es Herausforderungen auf dem Weg. Die Gesellschaft ist immer noch irgendwie ‚falsch programmiert‘, wenn es um Diagnosen geht. Es herrscht immer noch die Wahrnehmung, dass Kinder, die eine bestimmte Diagnose erhalten, Anspruch auf bestimmte Dinge haben, z. B. auf ‚ohrmarkierte Unterstützung‘. Folglich denken Menschen oft, dass Kinder in der Schule keine Unterstützung erhalten, wenn sie diese spezifische Art der Unterstützung nicht bekommen.

Aber natürlich ist es eine große Herausforderung, dafür zu sorgen, dass Kinder mit komplexem Förderbedarf ausreichend Unterstützung erhalten. Wir alle sind uns dieser Herausforderung sehr bewusst. In unserem neuen System besteht die Gefahr, dass einige Kinder, oft diejenigen mit der größten Energie, den meisten Raum, die meiste Zeit und die meisten Ressourcen beanspruchen. Wir müssen also ständig auf der Hut sein, und unsere Teams versuchen, ihre Verfahren ständig zu verbessern, um dieser Herausforderung gerecht zu werden.

Außerdem war es zwischen den Teams sehr unterschiedlich, wie schnell sie sich an die Praktiken der Zusammenarbeit gewöhnten und sich gegenseitig als gleichberechtigte Partner*innen im Team respektierten. Gelegentlich hören wir immer noch von Lehrer*innen Aussagen wie: ‚Aber wir sind doch nur zwei Lehrer*innen, die mit 50 Schüler*innen arbeiten ...‘, obwohl ihr Team aus fünf Personen besteht. Das ist eine sehr unhöfliche Aussage, und wir mussten an den Einstellungen arbeiten, die hinter diesem Diskurs stecken. Außerdem gab es immer

einen ‚Lehrertisch‘ in jedem Klassenzimmer, aber andere Teammitglieder, wie das Unterstützungspersonal, hatten keinen ‚traditionellen Arbeitsplatz‘. Letztes Jahr haben wir einige Klassenzimmer renoviert und neue Innenausstattung und Möbel gekauft. In diesen Klassenzimmern gibt es keine Lehrer*innentische mehr. Die Teammitglieder arbeiten an denselben Tischen wie die Kinder und bewahren ihre Unterlagen in einem Spind auf. Es gibt auch nicht für jedes Kind einen Tisch und einen Stuhl, es gibt auch Sitzsäcke und Sofas, und die Kinder entscheiden selbst, wo sie den Tag oder die Stunde verbringen.

Und dann gibt es noch das ‚Luxusproblem‘, erfolgreiche Teams aufteilen zu müssen. Letztes Jahr hatten wir ein Team, das mit einem Jahrgang von der ersten bis zur vierten Klasse zusammengearbeitet hat, ein sehr erfolgreiches, professionelles und ausgezeichnetes Team. Aber wir mussten es aufteilen, um den Jahrgang mit einigen Leuten, die sie kennen, in die nächsthöhere Schulstufe schicken zu können. Wir haben also versucht, zwei Kolleg*innen mit der Gruppe weitermachen zu lassen und zwei haben wieder mit Klasse 1 angefangen – das scheint ganz gut zu klappen, und beide neuen Teams profitieren von der Erfahrung der Teamarbeit, so dass sich tatsächlich ein Multiplikationseffekt einstellt.

2.3 Das Ergebnis – Vorteile, Herausforderungen, weitere Entwicklung

Was waren die größten Vorteile für die Schulpraxis?

Im Anschluss an den Prozess gab es bestimmte Bonuseffekte, die eine unerwartete Freude waren. Unsere Personalressourcen sind sehr ausgeglichen und haben sich seit Beginn der Veränderungen jedes Jahr verbessert. Das bedeutet, dass wir kein zusätzliches Unterstützungspersonal einstellen müssen, obwohl wir neue Schüler*innen mit komplexem Unterstützungsbedarf bekommen. In der Schule herrscht ein Gleichgewicht, und wir können Ressourcen gemeinsam nutzen und verlagern und sind weitgehend autark. Wir können viel erreichen, indem wir die Praktiken ändern – mit der gleichen Anzahl von Mitarbeiter*innen. Das ist ein großer Vorteil.

Einer der wichtigsten Vorteile ist, dass es in unserem neuen System viel einfacher ist, einigen Schüler*innen Unterstützung zu geben. Es gab Schüler*innen, die einfach unter den Tisch kriechen wollten, wenn ein*e Mitarbeiter*in der sonderpädagogischen Abteilung versuchte, sie anzusprechen. Sie wollten nicht mit dem Stigma behaftet sein, das sie mit dieser Abteilung in Verbindung brachten. Oder sie zogen einfach die ‚Bremse‘ an der Tür zu den Bereichen, die zur Abteilung ‚gehören‘, und weigerten sich, hineinzugehen. Aber das hat sich irgendwie völlig geändert, viele Schüler*innen haben nicht das Gefühl, etwas ‚extra‘ oder ‚Besonderes‘ zu bekommen, weil die Unterstützung ein normaler Teil der Schulpraxis geworden ist. Aber das kann auch ziemlich kompliziert sein, wenn Kinder nach

Hause gehen und sagen, dass sie ‚überhaupt keine besondere Unterstützung‘ bekommen haben, und die Eltern sich Sorgen machen, dass sie nicht die richtige Unterstützung bekommen. In solchen Fällen ist es oft nötig, zu erklären, dass das Kind nicht an speziellen Trainingsprogrammen teilnimmt, sondern dass das Training einfach im Zuge der Lernprozesse stattfindet.

Infolgedessen haben fast alle Schüler*innen begonnen, das gesamte Team als ihre ‚Lehrer*innen‘ zu betrachten, ganz gleich, ob es sich um die Unterstützungsperson, die Unterstützungsfachkraft oder die*den Lehrer*in handelt, die*der etwas sagt. Früher war es oft so, dass die Schüler*innen den Unterstützungspersonen nicht den gleichen Respekt entgegenbrachten wie den Lehrer*innen, aber das haben wir jetzt weitgehend hinter uns gelassen.

Und das Beste ist, dass sich diese Veränderungen sehr positiv auf die Arbeitsmoral ausgewirkt haben, es gibt viel Solidarität, Freundschaft, Respekt und Wachstum in unseren Teams, was in der Schularbeit sehr wertvoll ist. Das gesamte Personal hat das Gefühl, dass jede*r gleich wichtig ist, jede*r hat die gleiche Stimme, und es gibt keine ‚Klassentrennung‘ mehr wie früher.

Wie hat diese Reise die Schule auf die jüngsten Entwicklungen vorbereitet?

Ich kann mit Sicherheit sagen, dass unser Weg des Wandels und der Entwicklung sehr gut mit den jüngsten Entwicklungen im Schulwesen übereinstimmt und den Boden dafür bereitet hat. Er hat die Schule und die Gemeinde darauf vorbereitet, die neuen Aufgaben zu übernehmen. Wir sehen viele Gemeinsamkeiten zwischen der inklusiven Bildung und den neuen Kindeswohl-Diensten, beide Prozesse folgen den gleichen Regeln oder Prinzipien: Sie betreffen *alle* Kinder, sie stellen keine Wahl dar, sondern eine gesetzliche Verpflichtung, sie erfordern veränderte Perspektiven, veränderte Praktiken und gemeinsame Verantwortung für eine Entwicklung und einen Umsetzungsprozess.

Die wichtigsten Elemente und gleichzeitig größten Herausforderungen in beiden Prozessen sind die Schaffung, Aufrechterhaltung und Pflege vonhaltungen, die Inklusion fördern durch die Übernahme gemeinsamer Verantwortung für alle Kinder und die Entwicklung nachhaltiger Unterstützungssysteme. Wenn es uns jedoch nicht gelingt, diese Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen, besteht die Gefahr, dass wir in die gleichen Abgründe klinischer Ansätze und dualer oder segregierter Dienstleistungssysteme zurückfallen. Ich kann also sagen, dass die Reise uns vorbereitet hat, aber wir müssen am Ball bleiben und dürfen unsere Ziele nicht aus den Augen verlieren, müssen weiterhin über Aktionen und Entwicklungen nachdenken und uns stets fragen, ob sie mit unserer Vision übereinstimmen.

3 Diskussion

Nach dieser Reise durch den Veränderungsprozess möchten wir einige Diskussionspunkte ansprechen, von denen wir denken, dass sie für die weitere Entwicklung innerhalb der Schule, in der Gemeinde und für die inklusive Bildung im Allgemeinen berücksichtigt werden müssen. Diese Punkte könnten darüber entscheiden, ob wir auf dem Weg zu nachhaltigen und inklusiven Unterstützungssystemen vorankommen oder in die alten Muster zurückfallen.

Wir denken, dass Brekkubæjarskóli bei der Entwicklung eines inklusiven und nachhaltigen Ansatzes für schulische Dienste einen weiten Weg zurückgelegt hat und in der Tat weiter als die meisten Schulen im isländischen Bildungssystem gekommen ist; vor allem, wenn es darum geht, in multiprofessionellen Teams zusammenzuarbeiten, die Verantwortung zu teilen und die Unterstützung nach den tatsächlichen Bedarfen aller Kinder und nicht nach Diagnosen zu organisieren. Brekkubæjarskóli hat sich zu einer professionellen Lernorganisation entwickelt, die komplizierte Aufgaben übernehmen und die meisten auftretenden Probleme lösen kann. Eine solche Organisation steht im Mittelpunkt des von Sigþórsson et al. (in diesem Band) vorgestellten funktionalen Modells der schulischen Dienste. Wir möchten auch darauf hinweisen, dass Brekkubæjarskóli eine Stufe der Teamarbeit erreicht hat, die Sigþórsson et al. als eine Stufe beschreiben, auf der „Teamarbeit zur normalen Arbeitsweise und zum Teil der Schulkultur geworden ist.“

Die multiprofessionellen Klassenteams sind das wichtigste Merkmal dieser Kultur der Teamarbeit in Brekkubæjarskóli. Diese Teams sind im Zentrum des Unterstützungssystems angesiedelt, sie sind Kernteams (vgl. Sigþórsson et al. über einen umfassenden Ansatz zur Unterstützung von Schüler*innen in diesem Band). In diesen Kernteams in Brekkubæjarskóli arbeiten Fachkräfte (Lehrer*innen und Unterstützungsfachkräfte) und Paraprofessionelle (Unterstützungspersonen) zusammen und teilen sich die Verantwortung für alle Kinder in ihrer Gruppe. Diese Praxis hat eine nahezu hierarchiefreie Kultur geschaffen, die von gegenseitigem Respekt und dem Willen zu Zusammenarbeit, Austausch und Lernen geprägt ist. Lehrer*innen werden sehr oft als die wichtigsten Akteure einer inklusiven Entwicklung beschrieben (vgl. Guðjónsdóttir et al. 2019 sowie Óskarsdóttir et al., Sigþórsson et al. in diesem Band). In Brekkubæjarskóli sind die Lehrkräfte Teil eines Teams von Schlüsselakteur*innen, in dem alle Mitglieder gleich wichtig sind und einen Beitrag zum Team leisten. Der Beitrag der paraprofessionellen Unterstützungspersonen wird als sehr wichtig angesehen. Ihre Erfahrung, ihre persönlichen Stärken und ihr Zugang zu den Kindern sind sehr wertvoll.

Um effektiv zusammenzuarbeiten, muss jedes Team in sich selbst inklusiv sein, die Vielfalt seiner Mitglieder respektieren und ihre Stärken und Beiträge schätzen. Es wurde die Frage aufgeworfen, ob Unterstützungspersonen eher eine Chance oder ein Hindernis für die Beteiligung aller Kinder darstellen, ob

ihre Rolle die Inklusion fördert oder segregative Praktiken schafft (vgl. Egilsson & Traustadóttir 2009 sowie Köpfer & Óskarsdóttir in diesem Band). Unserer Meinung nach liegt die Antwort in der Kultur der Teamarbeit innerhalb jeder Schule: Gibt es Zusammenarbeit, Austausch und gegenseitigen Respekt oder nicht? Inklusion muss in allen Aspekten des Schullebens und der Gemeinschaft verwirklicht werden, auch innerhalb des Personals, sonst wird es nicht funktionieren.

Das wichtigste Element bei der Schaffung nachhaltiger Unterstützungssysteme ist die gemeinsame Verantwortung und das Engagement aller für das Wohlergehen jedes Kindes. Wenn es uns nicht gelingt, gemeinsam Verantwortung für alle Kinder zu übernehmen, dann werden wir keine nachhaltigen Systeme schaffen können. Kontinuität und gemeinsame Verantwortung sind Schlüsselbegriffe in den neuen Kindeswohl-Gesetzen. Wenn wir aber weiterhin Systeme haben, in denen wir Kinder immer wieder woanders hin verweisen, weil sie ‚eine Diagnose brauchen‘, ‚evaluiert werden müssen‘, ‚besondere Unterstützung brauchen‘, dann werden wir diese Konzepte nicht verwirklichen können. Wir müssen Organisationen und Teams schaffen, die selbständig sind. In solchen Teams gibt es das Wissen und das Selbstvertrauen, dass es allen Bedarfen aller Kinder auf allen Ebenen entsprechen können wird. Und dafür ist die Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen und ebenso die von Professionellen und Paraprofessionellen unverzichtbar.

Was auf jeden Fall verbessert werden muss, ist der Einsatz von Universal Design für das Lernen für alle Kinder. In der Schule verwenden wir immer noch zu viele ‚Sonderlösungen für Einige‘. Wir müssen uns bewusster machen, dass Unterstützungsleistungen auf der Dreier-Stufe (oder der Primarstufe in den Kindeswohl-Diensten) zu den Grundleistungen gehören. Wir müssen immer mehrere Möglichkeiten des Lehrens und Lernens für eine vielfältige Gruppe von Kindern anbieten. Und wir müssen Wege finden, die Unterstützung auf der Zweier- und Ass-Stufe in unsere universellen Lösungen einzubeziehen. Wir sehen die Partizipationskreise als ein sehr vielversprechendes Instrument, um Lösungen zu finden, die alle Kinder in der Gruppe einbeziehen.

Ein weiteres wichtiges Element ist die Philosophie, die hinter der Erfüllung der Bedarfe von Kindern steht, die herausforderndes Verhalten zeigen. Herausforderndes Verhalten ist einer der häufigsten Gründe dafür, dass unsere Teams Hilfe bei anderen suchen, dass Kindern Lösungen angeboten werden, die Segregation von anderen beinhalten oder dass sie an Fachleute außerhalb der Schule verwiesen werden. In Island haben die Schulen sehr unterschiedliche Philosophien und Strategien, wie sie mit diesen Herausforderungen umgehen (vgl. Guðjónsdóttir & Hinz in diesem Band). Wir sind der Meinung, dass wir eine Philosophie und einen Ansatz brauchen, die die Situation, den Hintergrund, die Erfahrungen und die Persönlichkeit jedes Kindes respektieren. Auch hier können wir die Partizipationskreise nutzen, um die Gründe zu finden, warum ein Kind ein

bestimmtes Verhalten zeigt, die Gründe für die Not eines Kindes. Vielleicht müssen wir Veränderungen im Umfeld vornehmen oder unser Verhalten gegenüber dem Kind ändern. Wir müssen darauf achten, wie sich das Kind fühlt, ihm zuhören und herausfinden, was es ausdrücken möchte. Aber wie bereits gesagt, ist es hier äußerst wichtig, dass unsere Teams sowohl über das Wissen, die Ausbildung und das Selbstvertrauen verfügen, die Situation einzuschätzen und Lösungen innerhalb der Schule zu finden, aber auch mit anderen in der lokalen Gemeinschaft zusammenzuarbeiten, um integrierte Dienste zu schaffen, die dem Kind und der Situation zugutekommen. Das Kind und das Team sollten niemals darauf warten müssen, dass andere reagieren, und in der Zwischenzeit in schlechten Situationen feststecken. Hier könnte eine neue nationale Organisation für pädagogische Entwicklung dem gesamten Schulpersonal wertvolle Bildung und Beratung bieten.

In diesem Zusammenhang sehen wir große Chancen in der Zusammenarbeit mit den Kindern. Wie bereits erwähnt, wollen wir die Partizipation der Kinder an der Schulentwicklung fördern, das demokratische Denken stärken, auf die Stimmen der Kinder hören und sie in die sich verändernden Unterstützungssysteme einbeziehen. Um eine nachhaltige Zusammenarbeit mit Kindern zu etablieren, muss sie Teil der kooperativen Teamstruktur in der Schule werden. Die Zusammenarbeit mit Kindern muss ein Teil der Teamarbeitskultur werden. Der Schüler*innenrat in Brekkubæjarskóli hat diese Fragen diskutiert, kürzlich mehrere Ideen vorgestellt, wie die Schüler*innen in die Kooperationsstrukturen innerhalb der Schule eingebunden werden können, und Aktionspläne vorgeschlagen. Es wird sehr spannend sein, in dieser Richtung weiterzuarbeiten. Wir sind sehr zuversichtlich, dass die Zusammenarbeit mit den Schüler*innen dazu führen wird, bessere Wege zu finden, um alle Kinder und Erwachsenen auf angemessene Weise zu unterstützen.

4 Schlussfolgerung

Abschließend möchten wir die Schlüsselaspekte hervorheben, die wir für die Schaffung nachhaltiger Unterstützungssysteme in Schulen für entscheidend halten:

- multiprofessionelle Zusammenarbeit
- eine Kultur der Teamarbeit
- Zusammenarbeit von Fachleuten und Paraprofessionellen
- Zusammenarbeit zwischen Erwachsenen und Kindern
- gegenseitiger Respekt
- geteilte und gemeinsame Verantwortung für alle Kinder
- Engagement aller für das Wohlergehen eines jeden Kindes

- Philosophien und Ansätze, die die Situation, den Hintergrund, die Erfahrungen und die Persönlichkeit eines jeden Kindes respektieren und berücksichtigen
- Unterstützung für multiprofessionelle Teams, damit sie selbständig und selbstbewusst Lösungen für alle Kinder auf allen Ebenen der Unterstützung finden können
- Zugang zu Bildung und Beratung durch eine neue nationale Organisation für Bildungsentwicklung
- Zusammenarbeit mit der lokalen Gemeinschaft, um integrierte Dienste zum Wohle der Kinder zu schaffen.

Literatur

Act on integrated service in the interest of children's prosperity no. 86/2021.

Akranes Municipality (o. J.): Farsæld barna á Akranesi. [Children's prosperity in Akranes]. URL: www.akranes.is/thjonusta/velferd-og-fjolskylda/farsaeld-barna-a-akranesi

Akyurek, Gokcen & Bumin, Gonca (2017): Community Participation in People with Disabilities. In: Huri, Meral (Ed.): Occupational Therapy – Occupation Focused Holistic Practice in Rehabilitation. London: IntechOpen, 81–106. URL: doi.org/10.5772/intechopen.68470

Egilson, Snæfríður & Traustadóttir, Rannveig (2009): Assistance to learners with physical disabilities in regular schools: Providing inclusion or creating dependency. In: European Journal of Special Needs Education 24(1), 21–36. URL: doi.org/10.1080/08856250802596766

Guðjónsdóttir, Hafdís; Óskarsdóttir, Edda & Karlsdóttir, Jóhanna (2017): Responsive teachers in inclusive practice. In: Mena, Juanjo; García-Valcárcel, Ana; García-Peñalvo, Francisco José & Del Poso, Marta Martín (Eds.): Search and Research: Teacher education for contemporary contexts. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 357–365

Government of Iceland (2020): Integration of Services in the Interest of Children's Prosperity. URL: www.bvs.is/media/almennigur/samthaetting_tjonustu_handout_ens_v4.pdf

Orðabók aldamóta [Millenium dictionary] (o. J.): URL: snara.is

Óskarsdóttir, Edda (2017): Constructing support as inclusive practice: a self-study. Unpublished EdD thesis. Reykjavík: University of Iceland

United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

„I couldn't care less about the algebra“ – Flexible und kindorientierte Differenzierung am Beispiel des Mathematikunterrichts in einer isländischen Schule

Robert Kruschel & Alina Schulte

1 Einleitung

In inklusiven Schulsettings gilt es, Lerngruppen und allen Individuen in ihnen auch bei größter Spannweite an Voraussetzungen, Fähigkeiten und Perspektiven gerecht zu werden. Diese Prämisse ist wohl inzwischen weitgehend unhinterfragt. Die Frage nach dem konkreten ‚wie‘ der Gestaltung von inklusionsorientiertem Unterricht ist hingegen omnipräsent im Diskurs und bleibt naturgemäß offen. Die möglichen Antworten decken dabei eine weite Bandbreite an Ansätzen und Konzepten ab.

Nach einem kurzen Einblick in diesen Diskurs wird der Beitrag der Frage nachgehen, wie Pädagog*innen einer Grundschule¹ eines Vorortes der isländischen Hauptstadt Reykjavik die Herausforderung von Leistungsheterogenität angehen. Da es bis auf wenige Ausnahmen keine Sonderschulen im isländischen Gesamtschulsystem gibt, zeichnet sich auch diese Schule durch eine ‚unausgelesene‘ Schüler*innenschaft und damit eine große Heterogenität aus. Auch im Mathematikunterricht verfolgen die Pädagog*innen ein vielstufiges differenziertes System, um den Schüler*innen in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht zu werden. Der Beitrag arbeitet im Folgenden anhand der Analyse von Interviewdaten die pädagogischen Motive für die Wahl dieses Systems sowie dessen konkrete Gestaltung heraus. Dabei wird nicht nur die Perspektive der Lehrpersonen beleuchtet, sondern auch die der Schüler*innen. Im letzten Teil erfolgen eine Einordnung und Reflexion der Erkenntnisse vor dem Hintergrund inklusionspädagogischer Bezüge.

1 Ein Äquivalent zur deutschen Grundschule fehlt in Island. Stattdessen existiert mit der Grunnskóli eine verpflichtende Gesamtschule für Kinder vom begonnenen 6. bis zum vollendeten 16. Lebensjahr (1. bis 10. Schuljahr).

2 Differenzierung im inklusiven Unterricht

Die Debatte um die Organisation von Unterricht, der einer heterogenen Gruppe möglichst gerecht werden möchte, lässt sich in Deutschland sowohl auf die Anfänge des Integrationsdiskurses (z. B. Feuser 1989) als auch jenen um Differenzierung (z. B. Keim 1977) zurückführen. Auch in dem spätestens seit 2009 erstarkten Diskurs um die Gestaltung inklusiver Schule ist die Unterrichtsgestaltung ein zentraler Topos, der nun noch stärker über die Frage des gemeinsamen Unterrichts von Schüler*innen mit und ohne Behinderung hinaus und vielmehr von einer natürlichen leistungsheterogenen Gruppe ausgeht. So verfolgt inklusiver Unterricht das Ziel, eine möglichst angemessene „Förderung jedes einzelnen Kindes zu gewährleisten und dabei die Vielfalt der Lerngruppe zu wertschätzen, wobei diese zugleich als Ressource für das Lernen der*des Einzelnen genutzt werden soll“ (Korff 2018, 1). Die Existenz von vermeintlich leistungshomogenen Gruppen, die die segregierenden Schulsysteme Deutschlands herstellen würden, um leistungsadäquaten Unterricht gewährleisten zu können, ist mehr als deutlich in Frage gestellt (vgl. exempl. Wild et al. 2018). Umso stärker ist eine Suchbewegung über den tradierten, linear konstruierten Unterricht hin zu geeigneten Differenzierungsformen zu beobachten. Die Möglichkeiten differenzierten Lernens im Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit sind mannigfaltig (vgl. z. B. die Übersicht bei Bönsch 2018, 127 ff) und die Ausgestaltung erfolgt in einer bemerkenswerten Varianz (vgl. exempl. Mühlhausen 2019).

Sind in einigen Fächern inklusive Ansätze für Praktiker*innen eher naheliegend und didaktisch inzwischen ausgereift (vgl. exempl. für den Deutschunterricht: Naugk et al. 2016; für den Sachunterricht: Kaiser & Seitz 2020), ist der Mathematikunterricht eher als Problemfeld zu deklarieren. Auch wenn hier inzwischen eine intensiviertere wissenschaftliche Auseinandersetzung zu beobachten ist (Korff 2018; Veber, Benölken & Berlinger 2018), ist eine gewisse Skepsis gegenüber einem auf die gesamte Heterogenität einer Lerngruppe eingehenden Mathematikunterricht zu beobachten. Für Lehrkräfte stellt sich dieser nach wie vor als eine besondere Herausforderung dar. Wie Lehrer*innen ihr in Island gerecht werden, wird im Folgenden anhand der Praxis einer Schule exemplarisch dargestellt.

3 Grundlagen – Mathematikunterricht in der Oberstufe der Barnaskóli

3.1 Ein Blick auf die Barnaskóli²

Die analysierte Schule befindet sich in einer Stadtgemeinde in der Metropolregion Reykjavík. Sie besitzt über 20 Jahre Erfahrung im gemeinsamen Schulbesuch von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. In der Schule lernen ca. 500 bis 600 Schüler*innen von der 1. bis zur 10. Klasse, was sie zur schüler*innenstärksten Schule in der Gemeinde macht. An der Schule sind insgesamt 70 Lehrpersonen inkl. Heilpädagog*innen (þroskaþjálfar), Psycholog*innen, Beschäftigungstherapeut*innen (iðjuþjálfar) etc. tätig. Darüber hinaus kümmern sich 30 weitere Arbeitskräfte um das Wohlergehen der Schulgemeinde, z. B. das Küchenpersonal oder Sozialarbeiter*innen sowie die Mitarbeiter*innen des in der Schule ansässigen Jugendzentrums.

Die Räumlichkeiten der Schule gliedern sich in drei Bereiche, in denen jeweils unterschiedliche Jahrgangsstufen³ verortet sind: In den Klassenräumen befinden sich meist zusätzlich Arbeitsbereiche für die Lehrkräfte. Angrenzend an die Klassenräume der jeweiligen Jahrgangsstufe sind Förderräume zu finden, in die sich Schüler*innen zurückziehen können oder in denen in Kleingruppen gelernt wird. Die Schule besitzt eine – aus deutscher Perspektive – sehr gute technische Ausstattung wie beispielsweise ein Foto-Atelier oder einen 3D-Drucker. Alle Schüler*innen verfügen ab der 5. Klasse über ein eigenes iPad, das häufig im Unterricht eingesetzt wird.

Das Schulklima lässt sich anhand persönlicher Erfahrungen⁴ und Eindrücke als offen und freundlich beschreiben. Die Schüler*innen pflegen einen sehr freundlichen und toleranten Umgang sowohl untereinander als auch mit den Erwachsenen. Auch im Lehrer*innenkollegium zeigt sich eine offene und positive Grundstimmung. Der in der Schule vorherrschende ‚free spirit‘ erlaubt den Schüler*innen beispielweise, beim Arbeiten die Füße auf den Tisch zu legen oder Musik zu hören, wenn es ihnen dabei hilft, sich zu konzentrieren und sich wohl zu fühlen.

2 Um die Anonymität der Befragten zu wahren, wird ein anonymisierter Schulname verwendet, im späteren Verlauf werden auch die Namen der Gesprächspartner*innen pseudonymisiert. Auf die Nennung von Zeilenangaben für Zitatstellen wird verzichtet.

3 Unterstufe (1.–4. Klasse), Mittelstufe (5.–7. Klasse), Oberstufe (8.–10. Klasse).

4 Alina Schulte absolvierte im März 2022 ein vierwöchiges Praktikum an der Schule.

3.2 Differenzierung im inklusiven Matheunterricht

Der Mathematikunterricht⁵ an der Schule ist durch eine vielfältige Differenzierung auf unterschiedlichen Niveaustufen gekennzeichnet. Schüler*innen einer Klassenstufe lernen im inklusiven Setting gemeinsam von- und miteinander. Hierbei stehen ihnen unterschiedliche Lernmaterialien zur Verfügung, die teilweise von den Lehrkräften individuell erstellt wurden. Innerhalb einer Jahrgangsstufe werden die Zeitfenster⁶ für den Mathematikunterricht synchronisiert. Die dann ca. 60 Schüler*innen einer Jahrgangsstufe werden während der Unterrichtszeit durch ein Team von Pädagog*innen, bestehend aus Mathelehrkräften, Sonderpädagog*innen sowie Heilpädagog*innen begleitet. Dabei ist jede*r gewillt, allen Schüler*innen persönliche Unterstützung zuteilwerden zu lassen.

Auf bis zu neun verschiedenen Differenzierungsstufen können die Schüler*innen sich mathematische Zusammenhänge erschließen. Das Arbeitsniveau wird vorerst zwar von den Lehrkräften vorgegeben, jedoch haben die Schüler*innen jederzeit die Möglichkeit, persönlich Rücksprache zu halten, wenn sie sich über- oder unterfordert fühlen. Für bestimmte Themenbereiche lernen die Schüler*innen nicht wie üblich in einem großen Arbeitsraum gemeinsam, sondern finden sich in verschiedenen Arbeitsräumen in Kleingruppen zusammen. Die Einteilung hat aber keine homogene Lerngruppen zum Ziel. Im Gegenteil wird immer darauf geachtet, dass von der Verschiedenheit gelernt wird.

3.3 Datenerhebung und -auswertung

Im Rahmen eines universitären Blockpraktikums konnten umfangreiche Daten gesammelt werden. Neben der Anfertigung von Notizen im Rahmen teilnehmender Beobachtungen wurden mit acht Schüler*innen und vier Lehrkräften Interviews durchgeführt. Die Schüler*innen besuchten zum Zeitpunkt der Befragung die 8., 9. oder 10. Jahrgangsstufe. Es wurden Schüler*innen ausgewählt, die in einem breiten Leistungsspektrum auf verschiedenen Differenzierungsstufen im Mathematikunterricht lernen. Bei den vier Lehrkräften handelt es sich um ein Team im Mathematikunterricht der Oberstufe (im Folgenden bezeichnet als Freya, Loki, Donar und Nanna). Zu diesem zählen eine Mathematiklehrerin sowie eine eigentlich bereits pensionierte Lehrperson, eine Sonderpädagogin mit dem studierten Unterrichtsfach Mathematik und eine Heilpädagogin der Schule.

Für die Interviews wurden vorab Leitfragen erstellt, die während der Befragung situativ adaptiert wurden. Die Befragungen fanden Ende März 2022 als Ein-

5 Der Isländischunterricht wird ähnlich gestaltet, steht hier aber nicht im Fokus.

6 Ein Unterrichtsblock dauert 70 Minuten.

zelinterviews in unterschiedlichen Räumlichkeiten der Schule statt. Die Analyse der Daten erfolge unter Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016).

4 Darstellung der Ergebnisse

4.1 Grundsätzliche Gestaltung der Differenzierung

Die hier im Fokus stehende Form der Differenzierung wurde eingangs grob skizziert. In einem ersten Schritt soll diese holzschnittartige Darstellung durch Perspektivierungen der Lehrpersonen vertieft werden.

In Island geben die landesweiten Fachcurricula Lernziele, aber keine Lerninhalte vor. Den Schulen obliegt die Aufgabe, diese entsprechend auf der Schulebene zu rekontextualisieren und mit konkreten Themen zu besetzen. Zu Beginn des Schuljahres gibt es an der Schule daher ein Treffen aller am Mathematikunterricht der Klassen 8 bis 10 beteiligten Teams, die *gemeinsam* überlegen, welche Themenschwerpunkte sie im kommenden Schuljahr setzen und welche Lehrwerke dafür hilfreich sind. Dabei bringen die unterschiedlichen Professionen ihre jeweiligen Sichtweisen ein. Entsprechend der versammelten Kompetenzen erstellen sie – bereits mit den konkreten Voraussetzungen der Schüler*innen im Hinterkopf – das Lernmaterial für die verschiedenen Niveaugruppen. Durch die Orientierung an den aktuell Lernenden zeigt sich bereits eine gewisse Flexibilität der Lehrpersonen.

Die Schüler*innen lernen – anfangs noch weitestgehend auf dem gleichen Niveau – in Gruppen von ca. 20 Lernenden für sechs bis acht Wochen. Jede Gruppe hat eine Lehrperson als Ansprechpartner*in. Die Wochen vom Schuljahresbeginn bis Weihnachten bilden eine Diagnosephase:

“...in 8th grade we use all the period until about Christmas time to figure out in which groups they should belong. If they are going faster than the other kids or if they are going slower or if they maybe need more hands on materials or something like that. We give us that time maybe half a year when we meet them first.” (Freya)

Die Lehrpersonen lassen sich bewusst Zeit, um adäquat auf das Lernen der Schüler*innen reagieren zu können. Anschließend wird zunehmend auf unterschiedlichen Niveaus gelernt. Dabei handelt es sich um ein vielstufiges, flexibles System: Auf einer Liste

“we have colored our students. And the ones that are *purplish* they almost need a person to be with them at all times. And in this group there really is only one that we thought, we got the information that would need a person with them at most of the

time. The *pink* ones are kids who need a little help with how to behave in a classroom. [...] You need to help them to get started or else they will be all over the place maybe kids with ADHD or other difficulties. We have kids who are *light green* that we know need a slidly more simple material. So, the *white* kids get the normal material. The *green* kids get the slightly simpler version of the material. And then there are some *dark green* ones [...] they need an even simpler version of, what the others are doing. And then we are also finding the ones who need to go deeper or go faster, because they are already finished early with everything or they are very quick picking up things. So, this will also change during the school year, who needs what.” (Freya; Herv. d. A.)

Daneben existieren auch noch Farbcodes für Schüler*innen, die schneller lernen (z. B. *blue*). Die Zuordnungen werden nur intern und nur zeitlich begrenzt genutzt und nicht den Schüler*innen gegenüber kommuniziert, um Beschämungen zu vermeiden.

Die grundsätzliche Herangehensweise an die Gestaltung des Systems wird dabei in zwei prägnanten Zitaten auf den Punkt gebracht, die gleichzeitig die konstitutiven Antinomien des Lehrerhandelns (vgl. Helsper 1997) widerspiegeln:

“So, we work with what we have and hope we don't ruin anybody's life.” (Freya)

“I'm not saying we are perfect by no means, but we try our best to accommodate.” (Freya)

Der Ungewissheitsantinomie folgend, können die Folgen pädagogischen Handelns nie zu 100% hervorgesagt werden. Pädagogik bleibt teilweise ‚Trial & Error‘. Die Lehrpersonen dieser Schulen gehen jedoch mit einer gewissen Hoffnung in die Lehr-Lern-Prozesse, dass sie das Leben ihrer Schüler*innen nicht grundlegend negativ beeinflussen, sondern zum Besseren verändern.

Mit der Subsumtionsantinomie ist die Erkenntnis verbunden, dass Lehrer*innenhandeln nicht technologisierbar ist. Es gibt weder perfekte Lehrkräfte noch perfekten Unterricht. Erkennbar wird hier aber ein pädagogisches Ethos, möglichst den besten Weg der Anpassung zu finden und sich somit der Differenzierungsantinomie, die Spannung zwischen homogenisierter Gleichbehandlung aller Schüler*innen und der Notwendigkeit, zwischen der Schüler*innengruppe und einzelnen Schülern differenzieren zu müssen, zu stellen.

4.2 Gruppenzusammensetzung

Der Zusammensetzung der Sub-Gruppen liegt ein leistungsheterogener Grundgedanke zu Grunde mit der Begründung, dass sich die Kinder gegenseitig anregen:

“We always try to have them on different levels, so they have some role models.” (Loki)

Mit der Gruppenkomposition ist die Hoffnung verbunden, Schüler*innen würden positive Vorbilder füreinander sein und sich so gegenseitig motivieren. Dabei wird die Idee verfolgt, dass nicht nur voneinander gelernt werden soll, sondern es wird auch betont, dass Unterschiedlichkeit die gewünschte und akzeptierte Normalität ist (vgl. auch Hinz in diesem Band):

“to learn from each other and see it’s okay to not everybody be on the same page. It’s okay to be different.” (Loki)

Wie das folgende Zitat belegt, ist neben der Unterschiedlichkeit der Schüler*innen in Bezug auf ihre Lernleistung auch deren sozialer Umgang von Interesse, wenn über die Gruppenkomposition nachgedacht wird. Das Team prüft auf der Grundlage des Wissens über die Schüler*innen, wer mit wem und wo am besten lernen kann. Dabei wird auch die Perspektive der Eltern einbezogen und weitgehend berücksichtigt:

“We build on how we know the children. We know that these two work together very well. Then they feel good together, so we let them stay together. I know them, I know that they have this problem, so I take them for me. Maybe come in the parents meetings, parents maybe ask: ‘Is there another that doesn’t do very well where he is. Can we move? Is there somewhere at where he is more and we want to be with that teacher or we want to be with this teacher’. And we always do, what they ask, if we look at it.” (Donar)

Das Wissen der Eltern über die sozialen Strukturen rund um ihr Kind wird von den Teammitgliedern aufgegriffen und genutzt, um entsprechend anregende und produktive Lernsettings zu kreieren. Auf die Rückfrage, ob Schüler*innen in diesem Prozess der Kleingruppenbildung involviert sind, antwortet eine befragte Lehrerin mit einem klaren

“No, if they don’t want to go, they have to go. We are very strict about that.” (Loki).

Hier zeigt sich ein deutlich lehrerzentriertes Vorgehen, bei dem pädagogische Überlegungen der Erwachsenen über möglichen Partizipationsansprüchen der Schüler*innen stehen. Dieses Prinzip ist auch mit dem Anspruch verbunden, dass

alle Schüler*innen sich von Zeit zu Zeit in einer Position befinden sollten, wo sie ‚special‘ sind:

“We have in the eighth grades, [...] the first time in a long long time [...] this attitude where it’s just the idiots that do special education. And I have made it my goal to have every kid in eighth grade in the special education classroom this year. Every single kid is gonna be there. So if they are idiots okay they are all idiots then.” (Freya)

Die Pädagog*innen zeigen hier einen kreativen Umgang mit Etikettierungen, indem sie die Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht behindert; vgl. Hinz 2002, 357) zugunsten eines Spektrums individueller Unterschiedlichkeit auflösen.

In Gruppen besteht immer die Gefahr des gegenseitigen Beschämens und Mobbings. Gefragt danach, ob diese Phänomene im Mathematikunterricht zu beobachten sind, antwortet eine Lehrerin:

“Not that we know off. But there could be. We try to teach them all along that people have all kinds of different abilities [...] like all of the autistic children that we have here, usually they are introduced when they are in the younger classes so they tell about themselves, what they like and what they don’t like: ‘I don’t like being touched’ ... all kinds of things, so the kids in the class know how to react with them. They know that they are having different needs but most of them have friends and they fit quite nicely.” (Freya)

Ein reflexives Bewusstsein wird deutlich. Sie glaubt nicht, dass entsprechende Phänomene passieren, aber kann es auch nicht definitiv ausschließen, da nicht jede Situation in der Schule durch Erwachsene erfasst wird. Hervorzuheben ist aus einer inklusionspädagogischen Perspektive, dass von früh an ein diversitätssensibler Ansatz verfolgt wird, bei dem Unterschiedlichkeit nicht nur einseitig durch die Lehrpersonen in Lehr-Lern-Settings thematisiert wird, sondern das subjektive Erleben von Schüler*innen – also ihr Erfahrungswissen – in den Vordergrund gerückt und anhand von individuellen Bedürfnissen Unterschiedlichkeit erfahrbar und nachvollziehbar gemacht wird. Damit wird – potenziell – Mobbingprozessen die Grundlage entzogen, da Othering-Prozesse erschwert werden. ‚Anderssein‘ wird als Teil von ‚Menschsein‘ gerahmt. Das Beieinandersein ist ein Faktor, um das Lernen und die Lernmotivation zu bestärken, wie die folgenden beiden Beobachtungsnotizen zeigen:

„In Arbeitsphasen fragen die Schüler*innen die Sitznachbar*innen. Auch unaufgefordert zeigte sich, wie ein Schüler einem anderen hilft. [...] Immer wieder beobachte ich, dass die Freundinnen einer Schülerin, die Schwierigkeiten hat, sich für den Unterricht zu motivieren, zu ihr kommen und sie auffordern, sich ihnen anzuschließen.“ (Beobachtung Alina Schulte)

Sich gegenseitig zu helfen – inhaltlich wie motivational – , scheint in der DNA des Lernens der Schule verankert zu sein.

Obwohl eine Zuordnung zu bestimmten Gruppen durch das Team erfolgt, ist auch ein separiertes Lernen in einem extra dafür vorgesehen Raum möglich, wenn Schüler*innen z. B. für bessere Konzentration eine ruhigere Umgebung benötigen. Eine Beobachtungsnotiz beschreibt den Prozess:

„Eine Schülerin verlässt ohne etwas zu sagen den Klassenraum. Sie geht in den naheliegenden Förderraum, weil sie eine Auszeit braucht. Ihre Mitschüler*innen sowie die Lehrkraft setzen den Unterricht wie gewohnt fort und scheinen davon weder gestört noch abgelenkt zu sein.“ (Beobachtung Alina Schulte)

Hier zeigt sich eine Routine: Das selbstgewählte (!) Verlassen des Raumes – und damit auch das Entfernen aus dem sozialen Kontext – ist nicht ungewöhnlich, so dass sich niemand daran stört. Der ‚spezielle‘ Raum steht allen Schüler*innen offen, auch wenn er häufiger von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf genutzt wird:

“But some of our kids like to be excluded sometimes. They need the peace and quiet of the small rooms. We have a lot of small room where they can go and just rest. Because being in a big room is too much.” (Freya)

Diese Art von Selbst-Separation wird von den Lehrpersonen als inklusiver Moment gerahmt. Und damit sind dies dann auch keine ‚speziellen‘ Förderräume für ‚spezielle‘ Schüler*innen mehr, sondern Ressourcen, die allen offenstehen.

4.3 Dokumentation des Lernfortschritts und Modifikation der Lernmaterialien

Während des Lernens in den Kleingruppen erfolgt eine kontinuierliche Beobachtung der Lernprozesse durch die Lehrpersonen:

“Then we have a few that need a different kind of material and sometimes if we find that it’s too difficult for them, then we just change. We don’t let them finish. We are just okay now this is too difficult now you just do this instead.” (Loki)

Dieser Prozess ist stark gesteuert von der lehrenden Person, aber zugleich höchst kindorientiert: Sie passt das Material an, sobald deutlich wird, dass es nicht dem Lernniveau des Kindes entspricht. Die Erhebung des Lernstands erfolgt dabei sowohl mit Hilfe von Tests als auch durch das persönliche Gespräch zwischen Kind und Lehrperson. Im direkten Austausch wird im Gegensatz auch immer wieder

betont, dass die Schüler*innenrückmeldung wahrgenommen wird und auf sie reagiert wird. Möglicherweise zeigt sich hier auch ein stärker partnerschaftliches Verhältnis. So berichtet eine Lehrerin im Gespräch, dass sie Materialien für einen Jungen entsprechend seines Lerntempos angepasst hat, er jedoch gerne auf einem anderen Niveau arbeiten wollte:

“We wouldn’t handle what the class is doing but he wanted to try and then I don’t take it away from him. I contact the parents saying okay we are giving him a few weeks to see how he is doing it and then I ask him do you want to have this material? Should we make it easier or which way?” (Nanna)

Die Pädagog*innen nehmen das Feedback der Schüler*innen ernst. Wenn die Schüler*innen explizit möchten, können sie auch an Materialien weiterarbeiten. Die Eltern werden in diesem Beispiel wiederum als Bildungspartner*innen in den Lernprozess einbezogen. Wie dies genau passiert, zeigt die folgende Episode:

“Now with the boy we got in math we have noticed we needed to do something. So, the first thing I do is I communicate to the parents: ‘Can we adjust? Can we do something?’ As soon as the parents have taken part in it, I call the child and I talk with them. Like: ‘I have talked to your parents regarding this and this, what do you think about it?’ I ask them to have the opinion on it. That’s how I do it. If something happens in the class, we just deal with it.” (Nanna)

Die Heilpädagogin verfolgt einen kooperativen Prozess, indem die Positionen der verschiedenen Akteur*innen transparent gemacht werden und *gemeinsam* sowie *adaptiv* nach einem geeigneten Lernweg gesucht wird.

Bemerkenswert ist der Umgang mit den unterschiedlichen Materialien, die die Schüler*innen bearbeiten. Den Lernenden gegenüber wird die Botschaft vermittelt, dass es genau das Material ist, welches das Individuum benötigt, um Lernfortschritte zu machen – unabhängig davon, was die*der Sitznachbar*in gerade bearbeitet:

“We try to do it respectfully, so we don’t tell anyone that they are really bad at this. But they know [...] that they are not doing the same as the other ones, because they can feel they don’t understand, what they are talking about. But I don’t think that the children, who are doing are going really fast, I don’t think they realize how slow some of the others are. They know that people are working at different things but they don’t know that this guy is working on the third grade level.” (Freya)

Hier zeigt sich ein respektvoller und offener Umgang mit den Schüler*innen, der verbunden ist mit der Grundhaltung, die Lernenden nicht zu beschämen. Eine Haltung, nach der Lernen auf allen individuellen Niveaus wertvoll ist, wird ausgestrahlt. Diese Aussage deckt sich mit Beobachtungen vor Ort: Es gibt kein ge-

gegenseitiges Thematisieren, wer warum gerade welche Aufgabe bearbeitet. Alle erledigen ihre Aufgaben in der Gewissheit, dass dies aktuell für das Individuum die ‚richtige‘ ist. So dokumentiert sich in den Aussagen der Lehrpersonen ein Vertrauen in das Lernen der Schüler*innen und ein angemessenes Tempo ohne stresserzeugenden Druck:

“We do that not very fast. Wait a minute and see how it goes and maybe talk to the parents. Then we let them go faster.” (Donar)

In diesem Zitat zeigt sich eine Spezifik, die sich generell im erhobenen Material wiederfinden lässt. Mit einer großen Häufigkeit sprechen die Pädagog*innen davon, dass Kinder langsamer oder schneller lernen. Sehr selten werden Ausdrücke wie ‚leichter/schwieriger‘ oder ‚schlechter/besser‘ verwendet. In dieser Beobachtung kann ein gewisses Verständnis des Lernens einer Gruppe gedeutet werden: Es scheint normal zu sein, dass eine Gruppe von Individuen unterschiedliche Wege geht und in unterschiedlichen Tempi vorgeht, eine Fokussierung an einer vermeintlichen Norm scheint nicht den Lernprozess zu dominieren. Standardisierung wird offenbar nicht über individualisiertes Lernen gestellt.

Das wohl auffälligste Zitat im Datenkorpus ist das Folgende. Es gibt einen Einblick in das Verständnis von Lernen in dieser isländischen Schule:

“They learn how to be a person and I sometimes say, I know it’s kind of stupid maybe, but what I like for my students to remember when they have been here, is not a thing that they have learned but that they felt good and that they had friends and that they are secure in themselves for who they are, they don’t need to be another way than they are. I couldn’t care less about the Algebra.” (Freya)

Hier dokumentiert sich ein konsequent kindorientiertes Bildungsverständnis – es geht in Schule darum, eine ‚gute Zeit‘ zu haben in stabiler sozialer Kohäsion und mit der Herausbildung der Persönlichkeit. Das Fachliche („algebra“) rückt doch offensichtlich in den Hintergrund. Das Wohlbefinden der Lernenden und deren Persönlichkeitsbildung wird umso stärker betont. Gerahmt wird diese Aussage von der Beobachtung vor Ort, dass sich niemand weiter mit Mathematik beschäftigen muss, wenn es der Person gerade nicht gut geht oder sie z. B. müde ist.

Schüler*innen müssen nicht anders sein als sie sind, sie werden nicht implizit dazu aufgefordert, sich zu verstellen. Hier deutet sich eine grundlegende inklusive Haltung an, nach der kindorientiert und akzeptierend gedacht wird.

Es erfolgt teamintern ein professioneller und regelmäßiger Reflexionsprozess, in den Positionen externe Akteur*innen einfließen. Dieser führt zu einer kontinuierlichen Adaption des Unterrichts. Dieser Prozess der Reflexion wird als eine Art Lernprozess für die Pädagog*innen umschrieben:

“There is a lot of different students and always something you have to adapt and I think still am learning how to do it properly.” (Freya)

Mit dem Fokus auf die Schüler*innen sehen sich die Lehrpersonen selber als Lernende und nicht als Allwissende.

4.4 Bewertung im Unterricht

Wie weiter oben bereits beschrieben, erfolgt eine permanente Lernstandsdiagnostik der Schüler*innen. Durch Beobachtung sowie regelmäßige Tests werden die Lernfortschritte erfasst. Gleichzeitig wird den Schüler*innen gegenüber deutlich kommuniziert, welche Lerninhalte sie erfolgreich erfassen müssen, um den gewünschten Abschluss zu erhalten:

“We have curriculum that we work often with and in that the kids. But they know if they are going to college then they have to finish this all. They can't go in there, if they have not finished, and then they go in special classes there. But some do that. They have to do it.” (Donar)

So wird einerseits die intrinsische Motivation der Schüler*innen geweckt und gleichzeitig eine Transparenz in Bezug auf schulische Anforderungen hergestellt. Zudem wird der Widerspruch zwischen individueller und curriculärer Bezugsnorm transparent gemacht.

An der Schule werden wie im Rest Islands Noten zwischen ‚A‘ und ‚D‘ vergeben⁷. Entsprechend den Abschlussnoten orientiert sich der weitere mögliche Weg der Lernenden. Ein ‚D‘ bedeutet, dass die minimalen Anforderungen nicht erfüllt wurden. Lernen die Schüler*innen auf einem anderen – leichteren – Niveau, können sie eher gute Noten erreichen. Im Abschluss wird diese Note allerdings wieder an einer vorgegebenen Norm gerechnet. So können sie im Laufe des Schuljahres bessere Noten erhalten, als sie dann auf dem Abschlusszeugnis erscheinen.

Im isländischen System ist eine ‚schlechte‘ Note (C/D) jedoch keine Einbahnstraße. Die Schüler*innen mit einem ‚D‘ müssen – wenn sie auf die weiterführende Schule (framhaldsskóli)⁸ wechseln wollen – zwei zusätzliche halbe Jahre vorbe-

7 Es handelt sich hier um Kategorien in einer Bewertungsskala, in die die Kompetenzen der Schüler*innen eingeordnet werden: A = „hervorragende Fähigkeiten“, B = „gute Fähigkeiten“, C = „ordentliche Fähigkeiten“ und D = „die unter C beschriebenen Kriterien werden nicht erfüllt“. A, B und C können auch noch ein + kriegen. In der neuesten Bewertungsskala erscheinen die früher verwendeten E und F nicht mehr (vefir.mms.is/namsmat/pdf/Leidbeiningabaeklingur.pdf).

8 Jede*r, die*der die Pflichtschule abgeschlossen hat, hat das Recht, eine weiterführende Schule zu besuchen. Die anschließende framhaldsskóli (Gymnasium) bietet eine allgemeine akademische Bildung und ist in erster Linie als dreijähriger Bildungsgang organisiert, der mit einer

reitende Mathematik belegen, um ihre Lerndefizite nachzuholen. Bei einem ‚C‘ ist es ein weiteres halbes Jahr Mathe. Ein ‚B‘ reicht, um direkt zu wechseln. An der Barnaskóli erreichen nach Aussage einer Lehrerin ca. 60% der Schüler*innen diese Note. Noten scheinen im Kontext schulischer Bildung in Island weniger determinierend als in Deutschland zu sein. Auch mit ‚schlechten‘ Noten gibt es entsprechende Systeme, mit denen ein Zugang zur framhaldsskóli erworben werden kann. Es zeigt sich eine größere Flexibilität für die Übergangsgestaltung.

Schüler*innen mit einem ‚individual education plan‘ (vgl. Hinz in diesem Band) lernen lernzieldifferent, wobei die Pädagog*innen versuchen, eine inhaltliche Nähe aufrechtzuerhalten. Diese erhalten Noten mit einem Sternchen. Eine Lehrerin erklärt die Intention dieses Vorgehens der Notengebung:

“they instead of getting a B we do a B with a star because they have reached all the goals in their individual education plan and the star shows it’s a different material than all the rest of the students. Then we are showing that they cannot follow the same materials but they can still succeed in what they do.” (Freya).

Die Pädagog*innen zeigen so, dass die Kinder mit IEP auf einem deutlich anderen Level lernen als die anderen. Gleichzeitig dokumentieren sie den Lernerfolg den jeweiligen Kindern gegenüber, um deren Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit zu stärken. Sie versuchen so, einen Weg zu gehen mit der Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls und den individuellen Lernbedarfen.

4.5 Wahrnehmung der Schüler*innen

Die Gründe für eine differenzierte Unterrichtsgestaltung werden mit einer großen Selbstverständlichkeit auch von den Schüler*innen erkannt:

“The teachers are really good. If you know you’re really good at maths, you go harder in it. I’m doing hard but my friends he was doing not good, he did little slower or just easier not slower. That’s why we do it.” (Árni, Klasse 8)

Die Schüler*innen erkennen an, dass ihre Lehrpersonen aus dem Wissen um die Unterschiedlichkeit der Kinder heraus den Unterricht anpassen und Individuen entsprechend in ihrer (Lern-)Entwicklung unterstützen. Die Frage, ob es sie stören würde, dass Schüler*innen mit unterschiedlichen Materialien arbeiten, verneinen alle Befragten deutlich. Es dokumentiert sich auch eine gewisse Haltung, nach der die Verantwortung für das eigene Lernen beim Individuum liegt:

Reifeprüfung abschließt. Die Dauer der Kurse variiert jedoch von einem bis zu zehn Semestern, am weitesten verbreitet sind jedoch dreijährige Kurse (vgl. hierzu auch Sverrisdóttir in diesem Band).

“Doesn't matter what other people are doing.” (Örvar, Klasse 8)

Auch ein anderer Schüler nennt die Vorteile des differenzierten Unterrichts, da ihm mit seinem individuellen Tempo eine schnellere Erreichung des Schulabschlusses ermöglicht wird:

“because you can get beyond the others and you can skip a couple of math classes and go next door, the [weiterführende Schule].” (Gísli, Klasse 8)

Die unter Punkt 4.4 beschriebene differenzierte Notengebung ist aus Sicht dieses Schülers keine Benachteiligung wie der folgende Gesprächsausschnitt zeigt:

AS: What's with the ones who are getting easier material than you do?

S4: They just get their grades for what they are doing.

AS: Okay. Do you think that is fair?

S4: Yes, because they are learning things.” (Gísli, Klasse 8)

Die soziale Bezugsnorm scheint bei der Notengebung an dieser isländischen Schule eine geringere Rolle zu spielen. Vielmehr ist der individuelle Bezug maßgeblich. Fair bedeutet nicht, dass alle das Gleiche lernen müssen und dann vergleichend benotet werden; fair bedeutet vielmehr, dass alle auf ihrem jeweiligen Niveau lernen.

Ein Schüler schätzt sein Lernen nach einem individuellen Lernplan folgendermaßen ein:

“Yeah it's better. I do something different than the others are doing. That's better for me. And this helps me a lot to do it.” (Lóa, Klasse 8)

Der Schüler ist der Meinung, dass das Lernen auf seinem Niveau für ihn besser ist und ihn weiterbringt. Die Auseinandersetzung mit ‚anderem Material‘ scheint nicht zu stören. Diese Einschätzung zieht sich durch das erhobene Material.

Hier zeigt sich eine gewisse Entlastung, die sich aus dem Aspekt heraus ergibt, dass die Lehrperson einen Blick auf das eigene Lernen hat und das Material entsprechend vorbereitet und zuteilt:

AS: Okay, good. Do you like the system or how the teachers put up the material for you?

S: Yeah. I do enjoy it. It's pretty comfortable, you can just work on what you really want.” (Jofriður, Klasse 9)

5 Einordnende Analyse

Die isländischen Lehrer*innen sind überzeugt, dass ihr System die Schüler*innen in ihrer Entwicklung unterstützt, wie das folgende Zitat eindrucksvoll zeigt:

“But I think in the end we have stronger kids, who learn, that they don’t have to be good in everything in what they do, they can have help from their friends. Everybody is different. Our society is full of people with different abilities, so I would never change into a homogenic kind of teaching because it is not in my nature and also because I have some, when I was younger, we in my school, we used to have the better class and the worst class. Some of my husband’s friends who were in the worst class they still don’t want to come into a school they don’t want to enter a school to meet with the teachers of their children because they feel so broken down from being there. I’m all for that we can all be different people with different abilities. And we don’t have to do well in everything always.” (Freya)

Um Stigmatisierungen und seelische Verletzungen zu vermeiden, hat diese Schule einen Weg gefunden, Heterogenität als Normalität zu begreifen und Schüler*innen nicht mit dichotomen Bewertungen zu beschämen. Wie weit dies gelingt, kann und soll in diesem Beitrag nicht überprüft werden. Vielmehr erfolgt an dieser Stelle eine zusammenfassende Einordnung der vorgelegten Analyse.

Resümierend bleibt festzuhalten, dass es sich um einen lehrer*innengesteuerten Unterricht handelt, der aber flexibel und inklusionsorientiert gestaltet wird. Das zentrale inklusive Momentum ist dabei die fortlaufende Anpassung des Lehr-Lern-Settings an die Bedürfnisse der Lernenden. Für die Adaption ausschlaggebende Momente können sowohl ernst genommene Gespräche auf Augenhöhe zwischen Schüler*innen und Pädagog*innen, Impulse der Eltern oder Methoden der engmaschige Lernstandsdiagnostik (z. B. durch Beobachtung) sein. Der tolerante Umgang aller Beteiligten untereinander unterstützt diese Flexibilität.

Die Konzeption des Unterrichts erinnert an das Team-Kleingruppen-Modell, das in Deutschland vor allem im Kontext der Gesamtschulentwicklung an Bedeutung gewann (vgl. Schlömerkemper & Winkel 2009). Mehrere Fachlehrer*innen unterstützen eine größere Lerngruppe, aber differenzieren dann unter Verwendung ähnlichen Materials in weitgehend leistungshomogenen Gruppen. Die Lehrer*innen organisieren sich im Teamteaching und nutzen dabei alternative Lehr-Lern-Setting – sie begleiten also unterschiedliche Niveaugruppen in verschiedenen Räumen. Die sich daraus ergebende Gefahr, dass „die Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf hauptsächlich von der sonderpädagogischen Lehrkraft unterrichtet werden“ (Kricke & Reich 2016, 53), ist im Setting der Barnaskóli nicht vordergründig, da die Zuteilung der Lehrpersonen zum einen flexibel ist und zum anderen nicht anhand solcher Statuszuschreibungen erfolgt. Es ist an-

zunehmen, dass langfristig an (vordergründiger) Bedeutung verliert, wer welcher Berufsgruppe angehört, da über einen längeren Zeitraum gemeinsam Praktiken des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen eingeübt werden.

In Deutschland werden im Kontext der Entwicklung inklusiven Unterrichts vielfach geöffnete und offene Unterrichtsformen diskutiert (vgl. Spielberg 2015). Es bietet sich daher an, mit der Systematik Peschels (vgl. 2016, 88 ff) auf die skizzierten Unterrichtssettings zu blicken. Er unterscheidet vier Stufen offenen Unterrichts:

- Stufe 0 als Vorstufe „Geöffneter Unterricht“ – nicht „Offener Unterricht“
- Stufe 1: Die methodische Öffnung
- Stufe 2: Die methodische und inhaltliche Öffnung
- Stufe 3: Die sozial-integrative Öffnung

Entgegen der Vermutung, dass in Island aufgrund der geringen äußeren Segregation besonders ‚raffinierte‘ Formen offenen Unterrichts zu finden sind, muss konstatiert werden, dass zumindest an der untersuchten Schule lediglich eine Öffnung von Unterricht stattfindet (Stufe 0). Dem Stufenmodell folgend wird hier lediglich die organisatorische und methodische Dimension adressiert, indem Entscheidungsmöglichkeiten bei den Rahmenbedingungen geöffnet werden. So können die Schüler*innen Zeit und Ort der Bearbeitung der durch die Lehrkräfte vorgegebenen Materialien (mit-)bestimmen. Zudem wird die Position der Schüler*innen (und der Eltern) aufgenommen und kann Einfluss auf den weiteren Lernprozess haben. Inhalte, Methoden und Lernweg sowie die soziale Zusammensetzung der Lerngruppen werden jedoch weitgehend von den Pädagog*innen entsprechend der vermuteten Lernbedarfe der Schüler*innen entwickelt. Lernen wird nicht als ein eigenaktiver und konstruktivistischer Prozess verstanden, sondern ist ein von den Lehrpersonen gerahmter Prozess, der aber gleichzeitig nicht determiniert ist, sondern von Schüler*innen beeinflusst werden kann.

Auf der Grundlage des vorliegenden empirischen Materials bleibt offen, inwiefern mit- und voneinander Lernen in diesem Setting stattfindet. Der Systematik der „Gemeinsamen Lernsituationen“ (Wocken 2014) folgend, handelt es sich bei dem vorliegenden Beispiel um koexistente Lernsituationen, in denen die Lernenden ihre je eigenen Lernziele verfolgen, „während die sozialen Austauschprozesse [...] eher Beiwerk sind“ (ebd.). Es wird aber auch an verschiedenen Stellen im Material deutlich, dass soziales Miteinander durchaus Beachtung finden kann. Auch wenn die Schüler*innen nicht an einem *gemeinsamen* Thema arbeiten, existieren doch Berührungspunkte wie inhaltliche Verbindungen, an denen gegenseitige Unterstützung bezüglich des Lernens oder der Motivation sichtbar wird. Ferner bewegt sich das Lernen anscheinend außerhalb der Prämisse sozialen Vergleichens. Es ist ein erstaunliches Selbstverständnis in Hinsicht auf die Unterschiedlichkeit der Lernprozesse und des damit einher gehenden Unterrichtsma-

terials erkennbar. Im akzeptierenden Umgang mit- und untereinander ist es für die Schüler*innen selbstverständlich, dass andere an anderen Aufgaben arbeiten. Stattdessen konzentrierten sie sich auf ihr Lernen. Die Schüler*innen kennen die Bedürfnisse und Heterogenität ihrer Mitschüler*innen seit klein auf und nehmen diese wertschätzend an. Eine Lernkultur, die binnendifferenziertes Lernen zur Selbstverständlichkeit erhebt, konnte an der Barnaskolí anscheinend erfolgreich etabliert werden.

Die Flexibilität des isländischen Schulsystems, die gerade im Vergleich mit Deutschland größere Verfügungsrechte für Bildungsakteure auf den unterschiedlichen Ebenen des Mehrebenensystems zukommen lässt, birgt hohes Potenzial für inklusive Bildungsprozesse. Da die curricularen Vorgaben durch den Staat nur lose formulierte Lernziele sind, kommen von dieser Ebene wenig Begrenzungen. Die Schulleitung der Schule verzichtet darauf, eine Rekontextualisierung der Vorgaben vorzunehmen und gibt stattdessen die Verantwortung an das jeweilige pädagogische Team weiter, das die Inhalte mit dem spezifischen Blick auf die Schüler*innen angemessen rekontextualisieren *kann*. Dieses erstellt eine Planung, die aber wenig determinierend ist, da sie durch pädagogische Beobachtung, weitere Formen der Diagnostik sowie die Rückmeldungen von Schüler*innen wie von Eltern weitere Adaptionen erfahren kann. Dieser Prozess wird dabei nicht als Problem oder Herausforderung gerahmt, sondern als ein Teil didaktischer und pädagogischer Normalität. Die Begründungsfigur dafür ist das sowohl von Schüler*innen auch als Lehrpersonen immer wieder kommunizierte Leitbild eines Lernprozesses, der abseits von Normalitätsvorstellungen lokalisiert ist und in dem unterschiedliche Tempi und Zugänge als natürliche Grundlage individuellen und gemeinsamen Lernens verstanden werden.

Bei dem skizzierten Modell handelt es sich um einen didaktischen Ansatz, der ein hochgradig inklusives Kennzeichnen hat: Er nimmt – wie es von inklusiver Didaktik gefordert wird – „eben nicht vermeintlich spezielle Bedarfe von ‚besonderen Kindern‘ in den Blick“ (Korff 2018, 53), sondern versucht „die prinzipielle Verschiedenheit der Lerner*innen anzuerkennen und für die Lernprozesse nutzbar zu machen“ (Wocken 2014, 53). Die didaktische Potenz der beschriebenen koexistenten Lernsituationen liegt „in der Entfaltung individueller Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen“ (ebd.). Dieses Arrangement gibt den Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit den jeweils notwendigen Raum und die notwendige Zeit. Die Herstellung von tatsächlich gemeinsamen Lernsituationen ist und bleibt eine Schwierigkeit des Mathematikunterrichts, wie auch Korff (2018, 238 ff) in ihrer Studie herausarbeiten konnte – egal ob in Deutschland oder in Island. Individuelle Lernsituationen dominieren den inklusiven Mathematikunterricht. Je älter die Schüler*innen dabei werden, umso herausfordernder ist die Herstellung eines Unterrichts, der die Heterogenität der Lernenden aufnimmt. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis scheint der hier skizzierte Umgang auch didaktisches Anregungspotenzial für deutschen Mathematikunterricht in der Sekundar-

stufe zu bieten, zumal er auf einer inklusionsbejahenden und diversitätssensiblen Grundhaltung zu fußen scheint.

Literatur

- Bönsch, Manfred (2018): Heterogenität und Differenzierung: gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen. 4., unv. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, 4–48
- Helsper, Werner (1997): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 521–569
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354–361
- Kaiser, Astrid & Seitz, Simone (2020): Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis. 2., unv. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider
- Keim, Wolfgang (1977): Schulische Differenzierung: eine systematische Einführung. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Korff, Natascha (2018): Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe. Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen. 3., unv. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider
- Kricke, Meike & Reich, Kersten (2016): Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim/Basel: Beltz
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarb. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Mühlhausen, Ulf (2019): Konfliktfeld Inklusiver Unterricht: eine Praxisfundierung des Diskurses. Baltmannsweiler: Schneider
- Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael & Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim/Basel: Beltz
- Peschel, Falko (2016): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. 9., unv. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider
- Schlömerkemper, Jörg & Winkel, Klaus (2009) [1987]: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Biografische und empirische Untersuchungen zum Sozialen Lernen in der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar. URL: www.jschloe.de/2009_TKM-Buch.pdf
- Spielberg, Saskia (Hrsg.) (2015): Offener Unterricht im heterogenen Klassenzimmer: Best-Practice-Beispiele zur effektiven Unterrichtsorganisation. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Veber, Marcel; Benölken, Ralf & Berlinger, Nina (2018): Inklusiver Grundschulmathematikunterricht – Chancen und Herausforderungen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung. In: Miller, Susanne; Holler-Nowitzki, Birgit; Kottmann, Brigitte; Lesemann, Svenja; Letmathe-Henkel, Birte; Meyer, Nikolas; Schroeder, René & Velten, Katrin (Hrsg.): Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, 203–209
- Wild, Elke; Lütje-Klose, Birgit; Neumann, Phillip & Gorges, Julia (2018): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. In: Die Deutsche Schule 110, 109–123
- Wocken, Hans (2014): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Im Haus der inklusiven Schule: Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldhaus, 59–75

3 Reflexionen inklusiver Bildung in Island

Inklusive Pädagogik in Island zwischen Behaviorismus und Sozialkonstruktivismus¹

Hafdís Guðjónsdóttir & Andreas Hinz

In diesem Beitrag geht es um zwei verschiedene Lerntheorien und Beispiele dafür, wie sie in isländischen Schulen umgesetzt werden. Zunächst wird durch zwei Geschichten eingeführt, dann werden die Lerntheorien kurz erläutert – auf ganz unterschiedliche Weise, die der Logik der beiden entspricht. Am Ende werden die Unterschiede und ihr Bezug zur Inklusion diskutiert.

1 Einleitung – zwei Geschichten aus isländischen Schulen

Organisiert von der GEW Sachsen im Oktober 2021, sah eine Gruppe von Lehrer*innen und Studierenden in isländischen Schulen ganz unterschiedliche Situationen und Ansätze. Zwei Geschichten zeigen dies.

In einer Schule wurde der Gruppe gesagt, dass ein wichtiger Teil inklusiver Bildung darin besteht, Lesen und Schreiben auf sehr differenzierte und individuelle Weise zu lernen. Während der Woche gibt es also täglich Situationen, in denen die Kinder altersgemischt nach Lesefähigkeit und Lesegeschwindigkeit homogen gruppiert werden. Dann beginnen sie eine Minute lang mit dem Schnelllesen – angeleitet von einer Sonderpädagogin mit Stoppuhr. Später erklärt sie der Gruppe, dass sie diese Art des Lernens wertschätzen sollte, weil die Kinder gerne ‚besser‘ und ‚schneller‘ werden: „Sie haben das Gefühl, dass sie erfolgreich sind, dass sie Fortschritte machen.“ So wird die Akzeptanz aller gefördert: „Wenn die Kinder in der Gruppe an der gleichen Stelle sind, wie im Leseunterricht, können die Gruppen wachsen.“ Besonders Kinder mit Problemen, die nicht zurückbleiben sollen, „bekommen genau das, was sie zu diesem Zeitpunkt brauchen.“ Und „die Erfahrung ist immer gut“. In dieser Schule ist dies ein wichtiger Teil inklusiver Bildung. Sie hat einen Vertrag mit der Universität abgeschlossen, damit Studierende lernen, wie ‚direkte Instruktion‘ und ‚präzises Lernen‘ funktionieren. Es gibt auch Teile der inklusiven Bildung wie ‚selbstständiges Arbeiten‘, offenes Spiel und andere.

1 Die englische Fassung dieses Textes findet sich unter ‚Online-Materialien‘ auf der Homepage des Verlags: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/online_material/inklusive_bildung_in_island.html

Am nächsten Tag erfuhr die Gruppe in einer anderen Schule, dass für sie die Gemeinschaft ganz unterschiedlicher Menschen die Grundlage für inklusive Bildung ist. Selbstverständlich ist eine differenzierte Art des Lernens erforderlich; dies geschieht auf sehr flexible und situationsorientierte Weise, mit einer Teamstruktur und gemeinsamer Verantwortung – und vor allem im Dialog mit den Kindern (vgl. Kruuschel & Schulte in diesem Band). Bei einem Treffen mit einigen Lehrerinnen erzählen sie den Besucher*innen, dass die meisten Schüler*innen dieser Schule sich schon lange kennen, vielleicht seit der ersten Klasse oder sogar seit dem Kindergarten. Und so gibt es viele Situationen, in denen sich die Schüler*innen gegenseitig unterstützen – und die Lehrer*innen „halten sich zurück“ und lassen diese „normale Sache zwischen Jugendlichen“ mit Freude geschehen. Beim gleichen Treffen spricht eine Lehrerin für Sonderpädagogik über Dialoge mit „meinen Kindern“ – was bei einigen Zuhörer*innen hochgezogene Augenbrauen hervorruft. Sofort sagt eine andere Lehrerin, Spezialistin für Isländisch als Zweitsprache: „Sie sind auch meine.“ Und ebenso sagt die dritte Lehrerin, eine Spezialistin für IT – und alle beginnen zu lachen: „Wir sind alle bereit zu teilen!“ Jetzt gehen die Augenbrauen wieder nach unten. Das Team zeigt eine große Tabelle mit neun Farben in einer Liste aller Mitglieder einer Klasse und ihrer Fächer, die unterschiedliche Lernniveaus und Unterstützung anzeigen – und sie sagen, dass dies nur eine Momentaufnahme des letzten Monats ist, die sich in jedem Monat ändern kann und wird. Für sie ist dies kein Plan für die Aktivitäten der Kinder, sondern eine Hilfe zur Reflexion im Team und um alle im Blick zu haben. In dieser Schule gibt es eine gemeinsame Verantwortung für ein breites Spektrum ‚besonderer Bedürfnisse‘. Und selbst wenn es einen ‚besonderen Raum‘ mit dem Schwerpunkt auf Schüler*innen mit Autismus (oder anderen Schwerpunkten) gibt, ist es keine ‚Pflicht‘, dort ‚Sonderpädagogik zu bekommen‘. Sie gehören alle zu einer Klasse und zu ihren Mitschüler*innen. Der ‚besondere Raum‘ ist nicht weniger und nicht mehr als ein ‚sicherer Ort‘, zu dem sie gehen können, wenn sie Rückzug brauchen oder wenn sie bestimmte Personen treffen möchten, oft zusammen mit ihren Mitschüler*innen.

Dazu ein kurzer Kommentar: Für die deutsche Gruppe war es schön, so große Unterschiede zwischen den Schulen zu sehen. Es zeigt, dass jede einzelne Schule die Notwendigkeit ernst nimmt, ein eigenes Konzept für das Lernen und die Partizipation ihrer Kinder zu entwickeln. Dennoch gibt es unterschiedliche Tendenzen, die grundsätzliche pädagogische Fragen aufwerfen, vor allem im Kontext inklusiver Pädagogik.

In der einen Schule war es offensichtlich, dass sie sich in ihrer Pädagogik auf Theorien des Behaviorismus stützt, die andere Schule scheint sich mehr auf soziale Theorien zu stützen, wenn sie das Lernen für ihre Schüler*innen gestaltet. Um diese unterschiedlichen Ansätze besser verstehen zu können, ist es sinnvoll, die verschiedenen, hinter dem Lernen und Lehren stehenden Theorien und die Pädagogik der Inklusion näher zu betrachten.

2 Behaviorismus

Die auf dem Behaviorismus aufbauende Praxis war in einigen der besuchten Schulen offensichtlich. Um sie näher zu erläutern, richtet sich der Fokus zunächst auf die – dem praktischen Ansatz zugrunde liegende – Theorie und dann auf die unterschiedlichen schulischen Praktiken.

2.1 Der Behaviorismus als theoretischer Ansatz

Behaviorismus als Lerntheorie betont, dass Verhaltensweisen durch Interaktion mit der Umwelt erlernt werden und dass vererbte Anteile nur einen sehr geringen Einfluss auf das Verhalten haben. Verhaltensweisen können durch klassische Konditionierung, Assoziation, operante Konditionierung oder durch Konsequenzen erlernt werden. Behaviorist*innen definieren „Lernen als eine dauerhafte Veränderung des Verhaltens als Ergebnis von Erfahrung“ oder von einer Interaktion mit der Umwelt (Wolery, Bailey & Sugai 1988, 3). Die Verhaltenstheorie basiert auf der Annahme, dass die Verhaltenskomponenten Vorgeschichten sind, die einem Verhalten vorausgehen, die Reaktion auf diese Vorgeschichten und die Konsequenzen, die danach auftreten. Der verhaltenstheoretische Ansatz konzentriert sich auf beobachtbares Lernen (vgl. Wolery, Bailey & Sugai 1988). Die Verhaltensanalyse untersucht das Verhalten des Menschen mit dem Ziel, es zu verstehen, zu erklären, zu beschreiben und vorherzusagen (vgl. ebd.). Die angewandte Verhaltensanalyse – Applied Behavior Analysis, ABA – ist die funktionale Form der Verhaltensanalyse und konzentriert sich auf die praktische Anwendung der Verhaltensanalyse in Kontexten der Schule, der Gemeinde, am Arbeitsplatz und zu Hause (vgl. ebd.). Nach Horner & Sugai (2015) ist die ABA eine wissenschaftliche Disziplin, die empirische Ansätze anwendet, die auf den Prinzipien der respondenten und operanten Konditionierung basieren, um Verhalten von sozialer Bedeutung zu verändern.

Die ABA konzentriert sich auf die Veränderung des Verhaltens, indem sie zunächst die funktionale Beziehung zwischen dem angestrebten Verhalten und der Umgebung bewertet. Darüber hinaus zielt der Ansatz häufig darauf ab, sozial akzeptable Alternativen für abweichende Verhaltensweisen zu entwickeln (vgl. Horner & Sugai 2015). Die folgenden fünf Merkmale werden verwendet, um ABA zu definieren: angewandt und verhaltensorientiert, analytisch und konzeptionell, technologisch, effektiv und allgemeingültig (vgl. Wolery, Bailey & Sugai 1988). Das Versprechen der ABA ist, dass das Verständnis des menschlichen Verhaltens direkte Auswirkungen auf die Verbesserung sozialer Systeme haben wird. Die Herausforderungen, mit denen Schulen, Familien, Arbeitsplätze und Gemeinden konfrontiert sind, machen die Anwendung dieser Verhaltenstheorie notwendig, so Horner & Sugai (2015).

Positive Verhaltensunterstützung (Positive Behavior Support, PBS) ist ein praktischer Ansatz innerhalb dieses Rahmens, der darauf abzielt, problematische Verhaltensweisen zu verringern und die Lebensqualität von Menschen aller Altersgruppen und Fähigkeiten zu verbessern (vgl. Sugai et al. 2000). PBS hat sich aus den wissenschaftlichen und methodischen Grundlagen der ABA entwickelt und ist eine Interventionstechnik, die auf soziale, verhaltensbezogene, pädagogische und biomedizinische Erkenntnisse aufbaut und evidenzbasierte Praktiken mit formalen Strategien zur Systemveränderung kombiniert (vgl. Carr et al. 2002; Dunlap et al. 2008). Der Schwerpunkt liegt sowohl auf dem Wachstum wertgeschätzter Lebensstiloptionen, die einem Individuum zur Verfügung stehen, als auch auf der Verringerung problematischer Verhaltensweisen oder einer Verhaltensanalyse (vgl. Carr et al. 2002). Der Ansatz beginnt mit der Festlegung der am höchsten bewerteten Ergebnisse in der Schule (z. B. im Lesen, Rechnen, Schreiben und Sozialverhalten), und der nächste Schritt besteht darin, die kleinste Anzahl von forschungsvalidierten Verfahren auszuwählen, die zum Erreichen dieser Ergebnisse beitragen. Um berücksichtigt zu werden, müssen mindestens 80 % der Zielgruppe das Ergebnis erreichen. Meistens konzentrieren sich Schulen darauf, eine schulweite positive soziale Kultur zu schaffen, die Folgendes umfasst (vgl. Luiselli, Putnam & Sunderland 2002; Horner, Sugai & Anderson 2010; Sugai et al. 2014):

- Definition und Lehre eines kleinen Sets von Verhaltenserwartungen (z. B.: sei respektvoll, sei verantwortungsbewusst und sei sicher),
- Einführung eines universellen Systems von Verstärkern zur Erfüllung dieser Erwartungen,
- Implementierung eines konsistenten Systems zur Unterbrechung, Korrektur und Umleitung von falschem Verhalten, sowie
- Aufbau eines effizienten Systems zum Sammeln, Zusammenfassen und Verwenden von Daten für Entscheidungen.

2.2 Angewandte Verhaltensanalyse in einer Schule in Island

Um ein Bild davon zu vermitteln, wie ABA funktioniert, ist es sinnvoll, ein Beispiel aus einer Schule, das Schulcurriculum und die in der Schule angewandten Lehrmethoden vorzustellen (der eingerückte Text ist der öffentlichen Homepage der Schule entnommen). Gemäß dem Schulcurriculum und den bei dem Besuch gewonnenen Informationen werden die Methoden der ABA als Leitfaden zur Unterstützung der schulischen Arbeit verwendet.

Es werden evidenzbasierte und effektive Methoden verwendet, um Verhalten und Lernen zu bewerten, Strategien zu entwickeln und so Fähigkeiten zu vermitteln, die

die Interessen der Schüler*innen im Fokus haben. Mit effektiven Lehrmethoden erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Kompetenz in Bezug auf ein bestimmtes Lernergebnis schneller zu zeigen, aufrechtzuerhalten und zu verallgemeinern, als sie es aus eigener Kraft oder mit weniger erfolgreichen Lehrmethoden hätten tun können.

Die Schule wendet nicht nur eine einzige pädagogische Strategie an, sondern die Lehrkräfte haben mehrere Wege gewählt, um bestimmte Ziele in verschiedenen Gebieten zu erreichen. Die folgenden Methoden stehen auf der Liste dieser verschiedenen Strategien im Schulcurriculum.

Lehrmethoden

Für den Unterricht in Lesen, Schreiben, Mathematik und Sozialverhalten hat sich die Schule für Lehrmethoden entschieden, die auf der verhaltensorientierten Lerntheorie aufbauen. Im Schulcurriculum werden die Gründe dafür wie folgt dargelegt.

Die Schule wendet forschungsbasierte und effektive Methoden für das Lesenlernen der Kinder an. Bei den Methoden handelt es sich um Engelmans direkte Instruktion (Direct Instruction, DI) und um körperliches Training nach Ogden Lindsleys Methode, das Präzisionslernen (Precision Teaching, PT). Die Fähigkeiten der Schüler*innen werden auf systematische Weise und mit ansteigenden Anforderungen aufgebaut. Die Forschung hat den Erfolg dieser Methoden gezeigt, zum einen den geführten Unterricht bei der Einführung und Vermittlung von Inhalten, zum anderen das Geschicklichkeitstraining, das sich gut eignet, um das Lernen durch das Training der Geschicklichkeit zu beschleunigen. Die Leistung der Schüler*innen wird präzise gemessen und die Ergebnisse werden aufgezeichnet. Die Methode dient somit auch als Bewertungsinstrument für den Fortschritt der Schüler*innen und die Effektivität des Unterrichts.

Engelmans direkte Instruktion basiert auf Methoden des systematischen, direkten, klaren und kontrollierten Unterrichts. Alle Schüler*innen werden entsprechend ihren Fähigkeiten im Fach in Gruppen eingeteilt, so dass der Unterricht optimal auf die Bedürfnisse aller ausgerichtet ist. Der Unterricht ist vorgegeben und strukturiert. Er wird nach einem detaillierten Skript unterrichtet, das von den Schüler*innen viel Aktivität und Beteiligung auf allen Lernstufen verlangt, von den Grundlagen bis hin zu Verständnis und Geschwindigkeit.

Die direkte Instruktion ist am Lehren orientiert, da die Lehrkraft den Unterricht nicht nur plant, sondern auch die Schüler*innen durch die Aufgaben führt. Gemäß dem Schulcurriculum werden auch andere Methoden für den Leseunterricht

eingesetzt; eine davon ist Peer-Assisted Learning Strategies for Kindergarten Students (K-PALS).

K-PALS – eine Lehrmethode zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und des Lesens, bei der sich die Schüler*innen gegenseitig unterrichten.

Im Schulcurriculum wird betont, dass es sehr wichtig ist, auf soziales Verhalten zu achten, und die Schule hat verschiedene Programme eingeführt, um das Ziel akzeptablen Verhaltens in der Schule zu erreichen, wie die folgenden Beispiele belegen:

Freundschaft – Das Freundschaftsprojekt basiert auf den neuesten Forschungsergebnissen über Mobbing. Schlüsselbegriffe sind Toleranz, Respekt, Fürsorge und Mut.

ART (Aggression Replacement Training) ist ein pädagogisches Trainingsmodell, das Schüler*innen dabei unterstützt, soziale Fähigkeiten, Selbstkontrolle und Moral aufzubauen.

YAP (Young Athletes Program) – ein internationales Projekt, das von der Organisation Special Olympics durchgeführt wird.

PECS (The Picture Exchange Communication System) ist ein Bildaustauschsystem, das vor allem bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen eingesetzt wird, die über begrenzte oder keine Kommunikationsfähigkeiten verfügen und nicht in der Lage sind, Sprache zur Kommunikation einzusetzen.

DT (Discrete Trials) werden verwendet, um neue oder komplexe Fähigkeiten zu vermitteln, die viel Aufmerksamkeit von einem Kind erfordern.

PBS wurde in allen Vor- und Pflichtschulen einer Stadt eingesetzt, einige Schulen im ganzen Land haben diese Methoden in ihrer Schule ebenfalls angewandt. PALS wird in einigen Schulen eingesetzt. Diese Lehrmethoden werden als vielversprechende, forschungsbasierte Methoden eingeführt, die als ‚best practice‘ gelten – und „immer genau funktionieren“, wie die Sonderschullehrerin gegenüber den Besucher*innen betont (s. o.).

In ihrer Untersuchung stellten Cochran-Smith & Dudley-Marling (2012) fest, dass sich die Sonderpädagogik bei ihren theoretischen Grundlagen typischerweise an Verhaltenspsychologie, Medizin und Psychometrie (mit mathematisch-statistischen Messverfahren) orientiert – eine Perspektive, bei der es darum geht, die Defizite zu ermitteln, die das Lernen behindern, und dann die wirksamsten Lehrstrategien („best practice“) zu finden, um die jeweilige Fähigkeit zu vermitteln.

Dies verspricht Eltern, Schüler*innen und Lehrer*innen viel Sicherheit. Demgegenüber betrachtet die allgemeine, multikulturelle und fachbezogene Pädagogik Bildung eher aus einer Perspektive der sozialen Gerechtigkeit, z. B. der Anthropologie, Soziologie, Kulturpsychologie und Soziolinguistik.

3 Sozialkonstruktivismus – soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte

Die allgemeine, an sozialer Gerechtigkeit orientierte Lehrer*innenbildung sieht sich einer sozialkonstruktivistischen Sicht des Lernens verpflichtet, die es in den Kontext menschlicher Beziehungen stellt. Dem Konstruktivismus zufolge können Schüler*innen Erkenntnisse gewinnen oder mit unterschiedlichen Graden von Gültigkeit und Genauigkeit etwas über die Welt lernen, aber es gibt keine einzig gültige Vorgehensweise, sondern eine Vielfalt nützlicher Methoden. Aus dieser Sicht wird der Mensch durch die Umgebung behindert, und ist nicht in sich behindert (vgl. Cochran-Smith & Dudley-Marling 2012). Weltweit werden differenzierte Pädagogik und Ergebnisse, die die Fähigkeiten und Präferenzen der Lernenden, ihrer Familien, Gemeinschaften und Kulturen widerspiegeln, gegenüber Bildungssystemen bevorzugt, die auf der Vorstellung der Normalisierung von Schüler*innen basieren (vgl. Kozleski et al. 2014). Das bedeutet, dass die Bedürfnisse der Lernenden und ihrer Familien zwar sehr unterschiedlich sein können, aber nicht jede Schule ein passendes Angebot für jegliche Varianten bieten muss.

Inklusive Pädagogik basiert grundlegend auf den Grundsätzen sozialer Gerechtigkeit, der Demokratie, der Menschenrechte und der vollen Partizipation aller (vgl. Florian 2008; Karlsdóttir 2009; Guðjónsdóttir & Jónsson 2011; Ainscow 2020; Boban & Hinz 2022 sowie Jörgensdóttir Rauterberg & Hinz in diesem Band). Diese Prinzipien sind auf verschiedene Weise miteinander verbunden und voneinander abhängig. Ein sozial gerechtes Bildungssystem basiert auf der Überzeugung, dass qualitativ hochwertige Bildung das demokratische Recht aller ist – und nicht ein Privileg, um das konkurriert werden muss (vgl. Reay 2012).

Eine grundlegende Prämisse des Ansatzes inklusiver Pädagogik bezieht sich auf der Ablehnung der Etikettierung von (fehlenden) Fähigkeiten, verstanden als statische Fähigkeiten, die historisch die Struktur des Bildungswesens untermauert haben (vgl. Florian & Spratt 2013). Daher zielt inklusive Pädagogik insbesondere darauf ab, Praktiken zu kritisieren, die die ‚allgemeine‘ Versorgung für die meisten und additiv ‚zusätzliche‘ oder ‚andere‘ Angebote für einige bereithalten. Denn der bloße Akt der Fokussierung auf Unterschiede verstärkt Isolation und Marginalisierung von Kindern und trägt zur sozialen Konstruktion von Behinderung bei (vgl. Grenier 2010). Daher scheint es viel inklusiver zu sein, eine hetero-

gene Lerngruppe als ein „unteilbares Spektrum“ (Hinz 2004, 45) von gleichen *und* unterschiedlichen Individuen anstatt mit einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (ebd.) zu sehen, die die Idee der Segregation fortsetzt.

Drei grundlegende pädagogische Prinzipien sind für die Entwicklung inklusiver Praktiken notwendig (vgl. Hart, Drummond & McIntyre 2007):

- Die Klassenlehrkraft ist für die Bildung aller Schüler*innen in der Klasse verantwortlich und engagiert sich für sie – und nicht nur für einige von ihnen.
- Die Schüler*innen werden als aktive Akteur*innen in ihrer Bildung gesehen, und
- die Lehrkraft vertraut darauf, dass sie lernen wollen, sie macht ihnen keine Vorwürfe, wenn dies nicht (oder anders als geplant) geschieht, sondern hinterfragt, was in der Lernumgebung zu verändern ist.

Die Praxis inklusiver Bildung basiert auf einer Pädagogik, die mehr umfasst als die Fähigkeit, vorgeschriebene Unterrichtspraktiken anzuwenden. Vielmehr integriert diese Praxis professionelles Wissen über Lernen, Lehren und die kindliche Entwicklung und umfasst das ethische und soziale Engagement für Kinder. Pädagogische Qualitäten der aufmerksamen professionellen Lehrkraft zeigen sich in Lehrer*innen, die die kindliche Entwicklung und individuelle Unterschiede verstehen (vgl. Guðjónsdóttir 2000) – im Hinblick auf verschiedene Konstruktionen potenzieller rassistischer, klassistischer, sexistischer, ableistischer etc. Marginalisierung.

Das allgemeine Schulcurriculum und der Zugang für alle Lernenden zu ihm ist wichtig. Der Kontext des Lernumfelds wirkt sich darauf aus, wie und was Menschen lernen; daher ist es bedeutsam, wie Lernmöglichkeiten geschaffen werden und dass sie allen Lernenden zugänglich sind. Ein besserer Zugang für Menschen mit speziellen Bedarfen zum allgemeinen Curriculum ist seit vielen Jahren ein wichtiges Anliegen inklusiver Bildung gewesen. Das Informationszeitalter hat die in den Schulen geschaffenen personalisierten und kontextualisierten Lernräume stark beeinflusst; dadurch haben sich Hierarchien und Strukturen verändert, die diese Räume bestimmen. Alle Schüler*innen bringen wertvolle Ressourcen und Erfahrungen in den Unterricht ein – ihre Talente, Stärken und Fähigkeiten, die auf ihren persönlichen Erfahrungen, ihrem Wissen und ihren Überzeugungen beruhen. Lehrkräfte, die die Ressourcen ihrer Schüler*innen wahrnehmen, können ihren Unterricht besser auf sie abstimmen (vgl. Rodriguez 2007; Jackson, Ryndak & Wehmeyer 2008). Eine inklusive Praxis zeichnet sich also dadurch aus, wie Lehrkräfte auf Vielfalt reagieren, wie sie Entscheidungen über Gruppenarbeit treffen und Fachwissen einsetzen (vgl. Florian 2010).

Zu den wichtigen Elementen von Unterrichtskonzepten, die allen Schüler*innen eine Chance auf Erfolg bieten, gehören: umfassende und systematische Methoden zur Erfassung von Informationen über die Schüler*innen, Verbindungen zwischen dem Lernen und ihrem Leben sowie Flexibilität und Offenheit der Cur-

ricula. Ein flexibles Curriculum mit Alternativen gibt Lehrer*innen die Möglichkeit, auf die Unterschiede in jeder Klasse einzugehen (vgl. Guðjónsdóttir 2003; Rouse 2008).

Die Forschung über effektiven inklusiven Unterricht und inklusive Schulen stellt folgende Bereiche als wichtig für die Entwicklung inklusiver Praktiken heraus (vgl. Guðjónsdóttir 2000; Meijer 2003; Ferguson 2008):

- die Betonung schüler*innenzentrierten und handlungsorientierten Lernens,
- der Fokus auf die Klassenraumgestaltung für vielfältige Gruppenaktivitäten von Schüler*innen,
- Methoden zur Gestaltung von universellen Curricula und Unterricht sowie
- die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Eltern.

Mit diesen Bereichen im Blick ist es notwendig, nach Lehr- und Lernmethoden zu suchen, die schüler*innenzentriert und flexibel sind, Wahlmöglichkeiten für Schüler*innen betonen, Zusammenarbeit und In(-ter-)dependenz fördern und für vielfältige Gruppen von Schüler*innen geeignet sind (vgl. Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir 2017).

Diese Überzeugungen sind integrale Bestandteile inklusiver Bildungssysteme, denn diejenigen, die für kritische soziale Gerechtigkeit eintreten, streben eine Welt an, die fair ist und auf Gleichheit für alle aufbaut, und nicht darauf, dass alle das Gleiche bekommen, um jeweils die eigenen Ziele zu erreichen. Inklusion bedeutet zudem, dass die Ursache von Lernschwierigkeiten oder schulischen Schwierigkeiten nicht mehr in Schüler*innen selbst oder in sozialen Umständen zu suchen sind, sondern dass das Problem als Einfluss des Bildungssystems oder des Umfelds betrachtet wird (vgl. UNESCO 2009). Daher ist es logisch, Unterstützung in erster Linie systemisch für eine Gruppe oder eine Klasse vorzusehen und erst in zweiter Linie mit einer engen persönlichen Verbindung zu einem Individuum, denn letzteres kann leicht zu sozial hindernden und ausgrenzenden Prozessen führen (vgl. Sigþórsson et al., Óskarsdóttir et al. sowie Köpfer & Óskarsdóttir in diesem Band).

4 Diskussion

Einerseits scheint es, als ob diese beiden Hauptansätze unterschiedliche pädagogische Welten aufzeigen – so unterschiedlich sind die Denkweise und die Art, Prioritäten zu setzen (und so ist es auch bei der Darstellung dieser Theorien in diesem Kapitel). Andererseits gibt es keine zwei homogenen Blöcke unterschiedlicher Verständnisse – es gibt kein Entweder-Oder, kein polarisiertes Denken oder Alles-oder-Nichts. Stattdessen ist es eher ein Spektrum zwischen verschiedenen Auffassungen mit unendlichen Varianten von Praktiken.

Dennoch scheint es sinnvoll, die Widersprüche zwischen einem behavioristischen und einem sozialkonstruktivistischen Verständnis von Pädagogik zu reflektieren (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Hauptaspekte behavioristischer und sozialkonstruktivistischer Pädagogik (eigene Darstellung)

Behavioristische Pädagogik	Sozialkonstruktivistische Pädagogik
lehrer*innenzentriert mit strukturiertem Programm	schüler*innenzentriert mit eröffneten Lernräumen
hauptsächlich beeinflusst von den Defiziten des Kindes	beeinflusst von vielen Systemen und (systemischen) Ressourcen
die Schüler*innen folgen dem Programm	die Schüler*innen lernen von der Umgebung, indem sie aus verschiedenen Optionen wählen
Lehrstrategien	Lehrmethoden
individuelles Lernen	individualisiertes und kooperatives Lernen
loben, belohnen und bestrafen	Feedback geben
Bewertung durch Tests	Bewertung durch Reflexion der Prozesse
Komplexität reduzieren	(möglichst) der Komplexität entsprechen
Stärkung des traditionellen Systems	Herausforderung der Transformation

Um die Tabelle zu erläutern: Der *lehrer*innenzentrierte* Ansatz ist durch eine Strategie gekennzeichnet, bei der die Lehrkraft aktiv am Unterricht beteiligt ist, während die Schüler*innen folgen oder sich im rezeptiven Modus befinden. Der lehrer*innenzentrierte Ansatz baut auf dem *didaktischen Ansatz* oder auf einem *strukturierten Programm* auf („best practice“). Dieser Lernansatz war lange Zeit die vorherrschende Unterrichtsmethode und beruht auf der Überzeugung, dass die Lehrkraft Expertin und Quelle des Wissens ist. Sie vermittelt den Schüler*innen das Wissen durch *Vorträge, Lehrbücher, Demonstrationen, Lesen, Diskussionen, praxisbezogene Strategien* und andere didaktische Strategien, bei denen die Schüler*innen dasselbe zur gleichen Zeit tun. *Direkte Instruktion* ist eine der lehrerzentrierten Strategien, bei der die Lehrkraft Informationen präsentiert, während sie in der Regel vorne im Klassenzimmer steht und die Schüler*innen durch die Aufgaben führt. Wenn die Lehrkraft im Mittelpunkt steht, kann der Lernprozess gestrafft werden, und es wird oft gesagt, dass dies der Disziplin förderlich ist. Auf der anderen Seite hat der lehrerzentrierte Ansatz den Nachteil, dass er zu restriktiv sein und die Kreativität einschränken kann, dass er die Möglichkeiten der Schüler*innen einschränkt, zu forschen und Fragen zu stellen, und dass er dazu führen kann, dass die Schüler*innen das Gefühl haben, dass sie nicht zum selbstständigen Lernen in der Lage sind. Sehr oft gibt es Schüler*in-

nen in der Klasse, die sich nicht in der Lage fühlen, mit dem Unterrichtstempo mitzuhalten.

Die Absicht *schüler*innenzentrierten Lernens* besteht darin, die Lernenden von „defensiven“ Empfänger*innen von Informationen (Holzkamp 1995, 441) zu „expandierenden“ Beteiligten (Holzkamp 1995, 491) an ihrem eigenen Entdeckungsprozess zu machen und sie zu ermutigen, die Fähigkeiten, die sie ihr Leben lang nutzen werden, kontinuierlich zu verbessern. Der Schwerpunkt liegt auf der Schaffung eines *Lernraums* für die Schüler*innen, wobei Methoden eingesetzt werden, die ihnen die Möglichkeit geben, aktiv an ihrem Lernen teilzuhaben. Dazu gehört beispielsweise das *forschende Lernen*, das mit Problemen beginnt, die aus der Perspektive Lernender betrachtet werden. Ziel ist es dabei, Schüler*innen über das Grundwissen hinaus zu einem tieferen Verständnis von *kritischem Denken*, *evidenzbasierter Argumentation* und *kreativer Problemlösung* zu verhelfen. Beim *projektbasierten Lernen* wird eine Umgebung geschaffen, in der die Schüler*innen in hohem Maße zusammenarbeiten und Fragen und Herausforderungen aus der realen Welt untersuchen. Sie erforschen ein reales Problem und erarbeiten gemeinsam Lösungen, wobei sie ihre Arbeit am Ende der Unterrichtseinheit oft öffentlich präsentieren. Diese Methode eröffnet den Schüler*innen einen *Lernraum*, in dem sie Wissen erwerben können, das sich nahtlos in ihr tägliches Leben übertragen lässt. Von einem konstruktivistischen Blickwinkel aus besteht das Hauptziel darin, dass die Schüler*innen aktive Sinnstifter*innen sind, die lernen, auf nachhaltige Weise zu lernen, und von denen nicht erwartet wird, dass sie das Gleiche, in der gleichen Geschwindigkeit oder mit dem gleichen Ansatz lernen (vgl. Wolfe, Steinberg & Hoffman 2013).

Da das auf dem Behaviorismus aufbauende Lehren und Lernen betont, dass Verhaltensweisen durch die Interaktion mit der Lehrkraft erlernt werden, sind *Lob und Bestrafung* ein wichtiger Faktor in den Unterrichtsstrategien. Die Lehrer*innen konzentrieren sich darauf, die Schüler*innen zu belohnen, wenn sie das gewünschte Lernen, Verhalten oder die gewünschten Leistungen zeigen, weil sie glauben, dass dies positive Auswirkungen auf die Schüler*innen hat und ihre Motivation und ihr Selbstwertgefühl steigert. Auf der anderen Seite werden einige Schüler*innen nicht sehr oft gelobt und könnten so Misserfolge erleben; auch könnten die ‚Gelobten‘ zunehmend von externem Lob abhängig werden. Die Leistungen der Schüler*innen werden durch Tests, Aufgaben und Benotung bewertet. Noten spielen bei der Bewertung des Lernens eine große Rolle, und es wird davon ausgegangen, dass die Schüler*innen gute Noten anstreben und daher alles tun werden, um sie zu erhalten.

Eine *schüler*innenzentrierte Bewertung* beinhaltet das aktive Engagement der Schüler*innen selbst (vgl. Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir 2017). In schüler*innenzentrierten Lernumgebungen legen die Schüler*innen gemeinsam mit der Lehrkraft ihre Lernziele fest, beobachten ihre Fortschritte und entscheiden, wie sie Lücken im Lernprozess schließen können. Es ist wichtig, dass sich die

Schüler*innen aktiv an ihrem Lernprozess beteiligen, indem sie eine intrinsische Motivation haben. So werden sie ermutigt, ihre Arbeit zu reflektieren und ihre Fortschritte sowie verbesserungswürdige Bereiche zu erkennen. Wenn Schüler*innen die Verantwortung übernehmen, wird eher nachhaltiges, selbstgesteuertes Lernen gefördert und Disziplinprobleme werden verringert.

Der Einsatz strukturierter Programme mit vorgefertigten Strategien oder das Angebot von Werkzeugen und Toolboxen für Lehrkräfte zielt vermutlich darauf ab, die *Komplexität des Unterrichts* zu verringern, könnte aber auch nur lineares Denken, Kontrolle und Vorhersehbarkeit fördern (vgl. Gough 2012). Zumindest in den letzten zwei Jahrzehnten wurde immer mehr Wert darauf gelegt, Bildung zu einer evidenzbasierten Praxis zu machen, die mit messbaren Bildungsmaßnahmen und der Messung von Ergebnissen verbunden ist (vgl. Gough 2012).

Die *Anerkennung von Komplexität* schafft einen Raum, in dem Fragen danach gestellt werden können, wie Komplexitätsreduzierung erreicht wird und wer Komplexität reduziert, für wen und in wessen Interesse (vgl. Biesta 2009). Die Begegnung mit Komplexität lädt dazu ein, das Lehren als eine offene, rekursive, natürliche, nicht-lineare und vielversprechende Tätigkeit zu betrachten. Komplexität bietet verschiedene Möglichkeiten, über Bildung nachzudenken, von der Qualifizierung von Wissen und Fähigkeiten bis hin zur Entwicklung einzigartiger Individuen (vgl. Biesta 2006). Die Welt verändert sich ständig, und zwar in einer Weise, die einen Wandel in der Bildung erfordert (vgl. Hecht 2011).

Traditionelle Bildung oder traditionelle Systeme haben nicht für alle Schüler*innen funktioniert, einige wurden privilegiert und andere benachteiligt (und einige von ihnen beides auf unterschiedliche Weise intersektional) – was die Reproduktion der gesellschaftlichen Hierarchie in und durch Bildung verstärkt. Daher ist es notwendig, Veränderungen einzufordern, sich der *Herausforderung der Transformation* zu stellen und ein System zu schaffen, das offen für Vielfalt und soziale Gerechtigkeit ist.

Manchmal gibt es Tendenzen, beide Ansätze zu vermischen. Ein eindrucksvolles Beispiel dafür ist das kooperative Lernen. Kooperatives Lernen ist eine der Methoden, die den Schwerpunkt darauf legen, dass Schüler*innen lernen, zusammenzuarbeiten und ihr eigenes und das Lernen der anderen zu verbessern (vgl. Johnson & Johnson 2003). Es kann sowohl als formelles als auch als informelles Lernen organisiert werden, indem die Schüler*innen gemeinsam bestimmte Aufgaben und Aufträge erledigen oder ein gemeinsames Lernziel erreichen. Die Vermischung dieser beiden Ansätze führt oft zu Problemen: Wenn man in bestehenden Unterrichtsstunden, Curricula oder Kursen ‚Think-Pair-Share‘ als Fünf-Minuten-Aufgabe in einen lehrer*innenzentrierten Unterricht einbaut, lernen die Schüler*innen nicht wirklich, auf demokratische Weise zusammenzuarbeiten. Es wirkt eher wie eine kurze Pause, die oft dazu genutzt wird, andere davon zu überzeugen, dass die Schüler*innen die Möglichkeit haben, aktiv zu sein und zusammenzuarbeiten.

Es scheint sogar so zu sein, dass Bildungssysteme wie in den USA oder Kanada die behavioristische Tradition ‚in ihrer pädagogischen DNA‘ haben. Daher haben viele kein Problem damit, inklusive Pädagogik auf einer behavioristischen Grundlage aufzubauen. Dies führt jedoch zu massiven Widersprüchen, wenn inklusive Pädagogik eine kritische Haltung gegenüber Hierarchien und Herrschaftsstrukturen einnimmt und ein demokratisches und partnerschaftliches Verständnis von Pädagogik bevorzugt. Dann wird es fraglich, wie man in und durch ‚inklusive Settings‘ mit Tendenzen zu Normalität, Adulthood, Kolonialismus – gegenüber indigenen Völkern – und Ableismus Schüler*innen zu ‚angemessenen kanadischen Bürger*innen‘ ‚machen‘ kann (vgl. Boban & Hinz 2019). Es gibt dort aber auch Kontroversen, gegenläufige Tendenzen und starke Kritik, z. B. aus indigener Perspektive.

5 Fazit – Kernaspekte inklusiver Pädagogik

Die Unterschiede in den beiden theoretischen Ansätzen könnten in einem unterschiedlichen anthropologischen Verständnis des Kindes begründet sein. Ein behavioristisches Verständnis würde bedeuten, dass das Kind durch gut strukturierte Programme dazu angeleitet werden muss, ein soziales Wesen in der Gesellschaft zu werden. Dazu gehört auch ein ‚Befreiungsprozess‘ von seiner Selbstbezogenheit hin zu sozialen Beziehungen. Ein sozialkonstruktivistisches Verständnis würde bedeuten, dass das Kind bereits kompetent ist, Empathie besitzt etc. und mit einer Fülle von Möglichkeiten in die Welt begleitet werden muss. Darin enthalten ist ein ‚Befreiungsprozess‘ der Beseitigung von Barrieren jeglicher Art – von der Diskriminierung von Kindern durch Erwachsene mittels Adulthood bis hin zur Kommunikation. Das sind sehr unterschiedliche Befreiungsprozesse, und es ist offensichtlich, dass inklusive Pädagogik dem zweiten Verständnis entspricht. Und hier geht es um alle Kinder; jedes Kind, unabhängig davon, ob es als behindert oder als was auch immer bezeichnet wird, hat Ressourcen und Fähigkeiten, die von Pädagog*innen zu unterstützen sind – und nicht durch Förderung zu ‚manipulieren‘.

Ausgehend von diesem Gedanken gibt es drei Hauptaspekte, die für das Verständnis inklusiver Pädagogik entscheidend sind.

- Erstens sind die Schüler*innen als Subjekte ihres eigenen Lernens anzusehen (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg 2022; Jörgensdóttir Rauterberg & Hinz in diesem Band). Je mehr Möglichkeiten sie dazu haben, desto besser. Durch die Partizipation an den eigenen Lernprozessen (vgl. Jürgens 2020) und an der Schulentwicklung (vgl. Hinz et al. 2013) können Kinder ihr Selbstwertgefühl stärken und Selbstwirksamkeit erfahren. Es gilt also, jegliche Tendenzen zu vermeiden, die Schüler*innen daran hindern, Subjekte ihres eigenen Lernens

zu werden – und dazu gehören behavioristisches Denken und Handeln (vgl. Hopmann 2022), auch wenn sie mit aktiv erscheinenden Phasen kombiniert werden.

- Zweitens gilt es, das Arrangement von Lernangeboten für Schüler*innen und den Arbeitsraum für Pädagog*innen so zu gestalten, dass der Status der Schüler*innen als Subjekte ihres Lernens unterstützt wird. In diesem Sinne haben die Ergebnisse isländischer Studien zur Arbeit von Lehrkräften gezeigt, dass sich Zusammenarbeit, Teamarbeit und Teamteaching positiv auf die Kommunikation und Kooperation auswirken und den Respekt gegenüber Schüler*innen erhöhen (vgl. Sigurgeirsson & Kaldalóns 2017; Svanbjörnsdóttir 2019; Sigurgeirsson 2021; Karlsdóttir & Guðjónsdóttir 2022). Zusammenarbeit ist in allen Bereichen schulischer Arbeit zentral – bei der Organisation und Entwicklung des Unterrichts, aber auch für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, Schüler*innen, Eltern und Expert*innen außerhalb der Schule. Teamteaching ist wichtig für die Bereicherung des Lernens und Lehrens.
- Drittens: Lernen und Lehren ist ein nie endender Suchprozess – möglichst in einem reflektierenden Team, auch mit Eltern und mit den Kindern selbst. Bei dieser Sichtweise sind ‚diagnostische Verfahren‘, die sich an der Reflexion von Prozessen orientieren (vgl. Boban & Hinz 2016), hilfreicher als die, die sich an Status, zugeschriebenen Defiziten und Normalisierungszielen ausrichten. Und: Unverfügbarkeit (wie in der Resonanztheorie; vgl. Rosa 2017) und Kontingenz (wie als „Technologiedefizit“ in der Systemtheorie; Tenorth 1986) sind immer bedeutsame Aspekte der Reflexion – niemand weiß wirklich, was in Lernprozessen vor sich geht, aber alle brauchen für Planungen das Gefühl, dass sie es wüssten.

So könnte es am Ende etwas widersprüchlich klingen, wenn eingangs geschrieben wurde, dass es für die deutschen Besucher*innen eine gute Erfahrung war, so unterschiedliche Schulpraktiken auf der Grundlage verschiedener Pädagogiken oder sogar Philosophien der Pädagogik zu sehen. Und das ist es auch! Für die Reflexion der Besucher*innen war es wunderbar, diese Unterschiede zu sehen, aber für die Kinder, die in beiden Schulen lernen ...

Literatur

- Ainscow, Mel (2020): Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. In: *Prospects* 49, 123–134. URL: doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w
- Biesta, Gert (2006): *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers
- Biesta, Gert (2009): Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 33–46

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2016): Dialogisch-systemische Diagnostik – eine Möglichkeit in inklusiven Kontexten. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64–78
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019): Menschenrechtsbasierte Pädagogik – inklusiv und ‚appropriate‘? Fragen nach Besuchen in Toronto und New Brunswick. In: Jahr, David & Kruschel, Robert (Hrsg.): Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 429–442
- Carr, Edward G.; Dunlap, Glen; Horner, Robert H.; Koegel, Robert L.; Turnbull, Ann P.; Sailor, Wayne; Anderson, Jacki L.; Albin, Richard W.; Koegel, Lynn K.; & Fox, Lise (2002): Positive behavior support. In: Journal of Positive Behavior Interventions, 4(1), 4–16. URL: doi.org/10.1177/109830070200400
- Cochran-Smith, Marilyn & Dudley-Marling, Curt (2012): Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. In: Journal of Teacher Education, 63(4), 237–244. URL: doi.org/10.1177/00224871124465
- Dunlap, Glen; Carr, Edward G.; Horner, Robert H., Zarcone, Jennifer R. & Schwartz, Ilene (2008): Positive behavior support and applied behavior analysis: A familial alliance. In: Behavior Modification 32, 682–698
- Ferguson, Diane L. (2008): International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. In: European Journal of Special Needs Education 23(2), 109–120
- Florian, Lori (2008): Special or inclusive education: future trends. In: British Journal of Special Education 35(4), 202–208
- Florian, Lori (2010): The concept of inclusive pedagogy. In: Hallett, Fiona & Hallett, Graham (Eds.): Transforming the role of the senco: achieving the national award for sen coordination. New York: McGraw-Hill Education, 61–72
- Florian, Lori & Spratt, Jennifer (2013): Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. In: European Journal of Special Needs Education 28(2), 119–135
- Gough, Noel (2012): Complexity, complexity reduction, and ‘methodological borrowing’ in educational inquiry. In: Complexity: An International Journal of Complexity and Education 9(1), 41–56. URL: doi.org/10.29173/cmplct16532
- Grenier, Michelle (2010): Moving to inclusion: a socio-cultural analysis of practice. In: International Journal of Inclusive Education 14(4), 387400
- Guðjónsdóttir, Hafdís (2000): Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms. Unpublished dissertation. Eugene: University of Oregon
- Guðjónsdóttir, Hafdís (2003): Viðbragðssnjallir kennarar. [Responsive teachers]. In: Glæður, 13(1&2), 59–66
- Guðjónsdóttir, Hafdís & Karlsdóttir, Johanna (2009): „Látum þúsund blóm blómstra“. [Let a thousand flowers bloom]. In: Uppeldi og menntun 18(1), 61–77
- Guðjónsdóttir, Hafdís & Óskarsdóttir, Edda (2017): ‚Dealing with diversity‘: Debating the focus of teacher education for inclusion. In: European Journal of Teacher Education 43(1), 95–109. URL: doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774
- Hart, Susan; Drummond, Mary Jane & McIntyre, Donald (2007): Learning without limits: constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. In: Florian, Lori (Ed.): The Sage handbook of special education. London: Sage, 499–514
- Hecht, Yaacov (2011): Democratic education: The beginning of a story. Roslyn Heights, NY: AERO
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion! In: Schnell, Irmtraud & Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–74
- Hinz, Andreas; Boban, Ines; Gille, Nicola; Kirzeder, Andrea; Laufer, Katrin & Trescher, Edith (2013): Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung

- des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ im Land Sachsen-Anhalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus
- Hopmann, Benedikt (2022): Wider die Verhaltensregulation und Responsibilisierung: Befähigungstheoretische Perspektiven (auf Inklusion). In: Badstieber, Benjamin & Amrhein Bettina (Hrsg.): (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 96–112
- Horner, Robert H.; Sugai, George & Anderson, Cynthia M. (2010): Examining the evidence-base for school wide positive behavior support. In: Focus on Exceptional Children 42, 1–14
- Horner, Robert H. & Sugai, George (2015): School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. In: Behav Analysis Practice 8, 80–85. URL: doi.org/10.1007/s40617-015-0045-4
- Jackson, Lewis B.; Ryndak, Diane L. & Wehmeyer, Michael L. (2008): The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning: A case for inclusive education as a research-based practice. In: Research and Practice for Persons with Severe Disabilities 33(4), 175–195
- Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth (2022): Children's participation in the development of inclusive practices in the school community: A school based participatory action research project. Unpublished interim report. Reykjavik: University of Iceland
- Johnson, David. W. & Johnson, Frank P. (2003): Joining together: Group theory and group skills. Boston: Allyn and Bacon
- Jónsson, Ólafur P. (2011): Lýðræði, réttlæti og menntun. [Democracy, justice and education]. Háskólaútgáfan
- Jürgens, Barbara (2020): Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung zur Partizipation von Schüler*innen. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 65–81
- Kozleski, Elizabeth B.; Artiles, Alfredo J.; McCray, Erica D. & Lacy Lisa (2014): Equity challenges in the accountability age: Demographic representation and distribution in the teacher workforce. In: Sindelar, Paul T.; McCray, Erica D.; Brownell, Mary T. & Lignugaris-Kraft, Benjamin (Eds.): Handbook on research in special education teacher education. New York: Routledge, 113–126
- Luiselli, James K.; Putnam, Robert F. & Sunderland, Michael (2002): Longitudinal evaluation of behavior support intervention in a public middle school. In: Journal of Positive Behavior Interventions 4, 182–188
- Meijer, Cor J. W. (Ed.) (2003): Inclusive education and classroom practices. Odense, DK: European agency for development in special needs education
- Reay, Diane (2012): “What would a socially just education system look like?: Saving the minnows from the pike.” In: Journal of Education Policy 27, 587–599. URL: doi.org/10.1080/02680939.2012.710015
- Rodriguez, Terry L. (2007): Language, culture, and resistance as resource: Case studies of bilingual/bicultural Latino prospective elementary teachers and the crafting of teaching practices. Unpublished doctoral thesis. Madison: University of Wisconsin
- Rosa, Hartmut (2017): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 7. Auflage. Berlin: Suhrkamp
- Rouse, Martin (2008): Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. In: Education in the North 16(1), 6–13
- Sigurgeirsson, Ingvar (2021): „Það er alltaf þessi faglega samræða.“ Innleiðing teymiskennslu í tólf grunnskólum. In: Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun. URL: doi.org/10.24270/netla.2021.1
- Sigurgeirsson, Ingvar & Kaldalóns, Ingibjörg (2017): Er samvinna lykill að skólaþróun? Samanburður á bekkjarkennsluskólum og teymiskennsluskólum. [Is cooperation the key to school development? Comparison of class teaching schools and team teaching schools.] In: Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun. URL: netla.hi.is/greinar/2017/ryn/10.pdf

- Sugai, George; Simonsen, Brandi; Bradshaw, Catherine; Horner, Robert & Lewis, Timothy J. (2014): Delivering high quality school wide positive behavior support in inclusive schools. In: McLeskey, James; Spooner, Fred; Algozzine, Bob & Waldron, Nancy L. (Eds.): Handbook of effective inclusive schools: Research and practice. Milton Park: Routledge, 306–321
- Sugai, George; Horner, Robert H.; Dunlap, Glen; Hieneman, Meme; Lewis, Timothy J.; Nelson, C. Michael; Scott, Terrance; Liaupsin, Carl; Sailor, Wayne; Turnbull, Ann P.; Turnbull, H. Rutherford; Wickham, Donna; Wilcox, Brennan & Ruef, Michael (2000): Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. In: Journal of Positive Behavior Interventions 2(3), 131–143
- Svanbjörnsdóttir, Birna M. (2019): Teymisvinna og forysta: Birtingarmynd fimm árum eftir að innleiðingarferli faglegs lærdómssamfélags lauk. [Teamwork and leadership: Manifestations five years after the completion of a professional learning community implementation process]. In: Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. URL: doi.org/10.24270/netla.2019.3
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): „Lehrerberuf vs. Dilettantismus“. Wie die Lehrerverberufion ihr Geschäft verstand. In: Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Transparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 275–323
- UNESCO (2009): Policy guideline on inclusion in education. Paris: UNESCO
- Wolery, Mark; Bailey, Donald B. & Sugai, George M. (1988): Effective teaching: Principles and procedures of applied behaviour analysis with exceptional learners. Boston: Allyn and Bacon
- Wolfe, Rebecca E.; Steinberg, Adria & Hoffman, Nancy (2013): Anytime, anywhere: student-centered learning for schools and teachers. Cambridge, MA: Harvard Education Press

Inklusive Bildung in Island aus Sicht von Aktivistinnen – Im Gespräch mit Inga Björk Margrétar Bjarnadóttir & Sunna Dögg Ágústsdóttir

Nico Leonhardt

1 Einleitung

Neben verschiedenen menschenrechtlichen Anstößen auf internationaler Ebene führten in Island bereits sehr früh verschiedene Entwicklungsschritte zu einem sich als *inklusiv* verstehenden System. So können ein stark verankerter Gleichberechtigungsgedanke, die frühe Einführung der Gesamtschule in den 1970er Jahren sowie verschiedene gesetzliche Regelungen zur Gleichbehandlung im Bereich *gender* als wichtige (beispielhafte) Faktoren angesehen werden (vgl. Leonhardt & Kruschel 2022), die dafür gesorgt haben, dass man sich stärker und selbstverständlicher dafür einsetzt, dass alle Teilhabe erfahren (vgl. Merz-Atalik 2014). Darüber hinaus lassen sich auch im vor- und hochschulischen Bereich „langjährige Entwicklungen und Projekte beobachten, die dem Gedanken der Chancengleichheit und einem menschenrechtlichen Zugang zu Inklusion entsprechen“ (Leonhardt & Kruschel 2022, 6).

Im folgenden Beitrag soll ein Inklusionsverständnis zugrunde gelegt werden, welches auf die Überwindung von Marginalisierung, Diskriminierung und Stigmatisierung abzielt und als prozesshaft (vgl. Dannenbeck & Dorrance 2009) zu verstehen ist. Diesem Verständnis folgend braucht es auch eine fortlaufende ‚kritische Brille‘ auf gesellschaftliche Verhältnisse, welche „unausweichlich von Machtverhältnissen durchdrungen“ (Kremsner 2020, 69) sind. Auch inklusive Bildungsprozesse unterliegen der Gefahr, dass bestimmte Personen(-gruppen) z. B. durch Otheringprozesse (vgl. Boger & Textor 2016) als ‚Andere‘ markiert und ausgeschlossen sowie als ‚Subalterne‘ (vgl. Spivak 2008) nicht gehört werden.¹

So sollen im Sinne einer ‚Pluralisierung der Perspektiven‘ (vgl. Emcke 2019) Erfahrungen und Sichtweisen von Menschen, die von Marginalisierung bedroht sind, im Folgenden sichtbar gemacht werden. Konkret führte der Autor ein Interview mit zwei Aktivistinnen mit Behinderungserfahrungen. Der Beitrag kann daher keine allumfassende Darstellung von Perspektiven auf inklusive Bildung

1 Weiterführend zu Machtprozessen im Bereich Schule vgl. Liebel 2020 sowie Leonhardt et al. 2023 (i. E.)

in Island bieten, sondern nur eine Perspektiverweiterung darstellen mit dem Fokus auf Behinderungserfahrungen. Weiterhin steht auch dieser Beitrag im Spannungsfeld, aus einer privilegierten Position heraus die Perspektiven von marginalisierten Personen aufzuschreiben und diese einzuordnen. Im Sinne der Disability Studies soll jedoch versucht werden, Stimmen von Personen einzubeziehen, die in der Gefahr stehen, nicht gehört zu werden.

Um die Entstehung so dialogisch wie möglich zu gestalten, wurde der Text (inkl. des Interviews) zur Überprüfung an die Gesprächspartnerinnen geschickt, mit der Zusicherung, dass er nur veröffentlicht wird, wenn er die Zustimmung der beiden erhält. Zu betonen ist auch, dass die Behinderungserfahrungen der Sprechenden nicht als (einziges) ‚Qualitätsmerkmal‘ zur Befähigung zum Sprechen gelten, vielmehr ist es die Kombination aus Erfahrungen innerhalb des isländischen Systems und des professionellen politischen Engagements der sprechenden Personen.²

Nun wird im Folgenden das geführte Interview dargestellt und im Anschluss mit einem ableismuskritischen Blick reflektiert und eingeordnet.

2 Interview mit Inga Margrétar Bjarnadóttir Bjarnadóttir (IMBB) & Sunna Dögg Ágústadóttir (SDÁ)

Können Sie sich bitte kurz vorstellen und Ihre Aktivitäten beschreiben?

IMBB: Schon als Kind war ich in dieses Thema involviert, und meine Eltern haben mich als Kind und Jugendliche in alles einbezogen, so dass ich gelernt habe, für mich selbst einzutreten.

Ich habe selbst eine körperliche Behinderung, ich habe spinale Muskelatrophie, eine genetische Krankheit, und ich sitze im Rollstuhl, seit ich vier Jahre alt bin.

Ich habe Kunstgeschichte an der Universität von Island studiert, aber ich habe hauptsächlich in der Öffentlichkeitsarbeit und im Menschenrechtsaktivismus gearbeitet. Derzeit arbeite ich bei Landssamtökin Proskahjálp, dem isländischen Verband für Menschen mit geistigen Behinderungen, der sich für die Rechte und Interessen von Menschen mit Behinderungen einsetzt, mit besonderem Schwerpunkt auf behinderte Kinder und Jugendliche sowie Menschen mit geistigen Behinderungen. Meine offizielle Berufsbezeichnung ist Kommunikationsmanagerin, d. h. ich arbeite hauptsächlich in den Bereichen Kommunikation, Werbung

2 Dennoch besteht durch eine solche Sensibilisierung durch Sichtweisen von ‚Anderen‘ nach Buchner (2022, 215) die Gefahr, dass durch „individualisierte Lesarten zu ableistischen Erfahrungen [...] die strukturelle Ebene aus dem Blick gerät“ oder eigene „biographische Verstrickungen in die ableistische Differenzordnung“ verdeckt werden.

und Medien für diese Organisation. Darüber hinaus bin ich eine Spezialistin in verschiedenen Bereichen und setze mich zum Beispiel für das Thema Gewalt gegen Menschen mit Behinderungen, unabhängiges Leben und digitale Rechte ein.

Insgesamt spreche ich viel mit verschiedenen Unternehmen und Institutionen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und ich arbeite auch an einigen Universitäten als Teilzeitdozentin in verschiedenen Bereichen, sowohl in der Bildung, der Strafverfolgung, der Behindertenforschung als auch in Kunstgeschichte und Design.

SDÁ: Ich bin neunzehn Jahre alt und seit etwa zwei Jahren als Selbstvertreterin aktiv. Ich habe erst mit vierzehn Jahren erfahren, dass ich autistisch bin, also wusste ich die meiste Zeit meines Lebens nicht einmal, dass ich behindert bin.

Außerdem arbeite ich seit 2020 im Proskahjálp. Ich sollte vielleicht auch erwähnen, dass ich das POTS-Syndrom habe, ein Syndrom, welches das automatische Nervensystem sowie mein Herz und meinen Herzschlag beeinträchtigt. Andere würden mich auch als hochfunktionale Autistin bezeichnen, was ich selbst eher kritisch sehe.

Was bedeutet für Sie Inklusion, oder was verstehen Sie darunter?

IMBB: Inklusion bedeutet für mich, dass ich nicht mehrere Pläne schmieden muss, bevor ich auftauche oder teilnehme, es bedeutet, dass ich nicht die einzige marginalisierte Person im Raum bin, dass es Vielfalt, echte Vielfalt im Raum gibt. Sei es die Hautfarbe, die LGBTQ+-Zugehörigkeit oder eine Behinderung. Das bedeutet, dass, wenn ich auftauche, es nicht nur ‚weiß fähige Menschen‘ sind.

Und natürlich ist die Barrierefreiheit für mich persönlich am wichtigsten, aber das bedeutet für mich viel mehr als nur Rampen und Aufzüge. Als ich jünger war, habe ich von Barrierefreiheit und Inklusion nur im Zusammenhang mit körperlich behinderten Menschen gehört. In den letzten zehn Jahren, vor allem an der Universität, hat mir das sehr die Augen geöffnet und mich gelehrt, meine eigenen Erfahrungen kritisch zu betrachten. Zum Beispiel gab es nur ein sehr enges Spektrum von Menschen und wenig Vielfalt, so dass ich festgestellt habe, dass ich oft die einzige marginalisierte Person im Raum war. Inklusion bedeutet für mich also, dass wir ein breites Spektrum an unterschiedlichen Menschen sehen.

SDÁ: Für mich bedeutet Inklusion vor allem drei Dinge: Dass jeder mitmachen kann, dass wir alle zusammenarbeiten, um Wege zu finden, damit jeder teilnehmen kann und dass man nicht gezwungen wird, etwas zu tun, was man nicht tun kann oder will.

Für mich bedeutet es auch, dass ich einen Raum betreten kann und nicht das Gefühl habe, für alles, was ich tue, beurteilt zu werden. Ich fühle mich immer sehr ausgegrenzt und nicht Teil der Gemeinschaft, wenn ich irgendwo hingeh.

Ich glaube nicht, dass ich jemals das Gefühl hatte dazuzugehören, nachdem ich mit sechs Jahren in die Schule kam. Denn ich hatte immer das Gefühl, dass ich anders bin und dass mit mir etwas nicht stimmt. Aber dann habe ich angefangen, mehr über Behinderungen nachzudenken und darüber, wer ich bin, und über Autismus zu lernen, und ich begann zu verstehen, dass vielleicht nicht mit mir etwas nicht stimmt, sondern mit der Gesellschaft um mich herum.

Gab es Ereignisse, Menschen, Orte oder Erfahrungen, die Sie in Bezug auf Inklusion geprägt haben, oder gab es inklusive Momente in Ihrem Leben?

IMBB: Ich hatte eine Assistentin im Kindergarten, die mich sehr geprägt hat, weil sie immer für mein Recht auf Teilhabe an allem eingetreten ist, sowohl bei ihren Kolleg*innen als auch bei der Leitung und der Gemeinde. Sie hat alles getan, damit ich an Aktivitäten und Bildung teilnehmen konnte.

Später wechselte sie den Arbeitsplatz, um mit mir in die Grundschule zu gehen. Im Nachhinein betrachtet war das sehr wichtig. Sie begann auch, sich in der Schule zu engagieren, aber es war schwieriger, weil die Schule schlechter zugänglich war. Es gab also – gerade als ich in die Grundschule kam – einige Barrieren.

Später, als sie nicht mehr in der Schule arbeitete, konnte ich den Unterschied wirklich spüren. Andere Leute wurden eingestellt, um mir zu helfen, aber niemand war so integrativ und gut wie sie.

Und natürlich waren auch meine Eltern eine große Unterstützung. Sie sagten mir immer: „Unzugänglichkeit ist keine Option. Und wenn dir jemand Nein sagt, ist das einfach keine Option – wir akzeptieren kein Nein als Antwort.“ Sie haben mich zum Beispiel zu Treffen mit der lokalen Regierung mitgenommen und sich für mich eingesetzt, was für mich sehr wichtig war. Aber wir haben auch die Erfahrung gemacht, dass die Öffentlichkeit sagte: „Du kannst nicht alles haben, was du willst, und du bist zu herrisch, und sie muss lernen, dass sie nicht immer bekommen kann, was sie will.“ Es war also wirklich schwierig, das als Kind zu erleben, aber es war auch sehr ermutigend, sowohl von dieser Assistentin als auch von meinen Eltern zu lernen, dass wir ein Nein nicht akzeptieren. Und das ist der Grund, warum ich heute da bin, wo ich bin.

SDÁ: Als ich anfang, in Þroskahjálpi zu arbeiten, begann ich zu verstehen, dass Inklusion viel damit zu tun hat, wie die Menschen über einen denken. Zum Beispiel, wenn sie anfangen, dich in ihren Köpfen von anderen zu trennen. Aber im Þroskahjálpi fühlte ich mich wirklich einbezogen, vielleicht zum ersten Mal in meinem Leben. Ich habe gelernt, dass ich mich nicht dafür schämen muss, wer ich bin.

Vielmehr ist es auch ein Problem der Erziehung und der Menschen, die mich nicht verstehen.

Ich war auch einmal auf einer Konferenz, auf der ich einen Vortrag gehalten habe. Als ich dort war, hatte ich nicht das Gefühl, dazuzugehören, obwohl ich das unbedingt wollte. Aber ich konnte es mir nicht erlauben, mich so zu fühlen. Denn ich hatte so viele schlechte und enttäuschende Erfahrungen gemacht. Am Anfang waren die Leute wirklich nett zu mir, aber sobald ich etwas Autistisches oder Merkwürdiges tat, mochten sie mich nicht mehr und meine Zugehörigkeit wurde mir genommen.

IMBB: Ich möchte einen weiteren Moment hinzufügen, der meine Vision von Inklusion geprägt hat. Das war, als ich anfing, in einer Jugendorganisation mitzumachen, die mit einer politischen Partei zu tun hatte. Ich wurde eingeladen, mit ihnen an einigen Veranstaltungen teilzunehmen. Dabei war es so interessant zu sehen, dass der Leiter der Organisation die Struktur und alles andere komplett veränderte, damit ich mich voll einbringen konnte. So gab es z. B. die ungeschriebene Regel, dass die Gruppe niemals an unzugängliche Orte gehen würde, zum Beispiel wenn wir zusammen feiern gingen, Konferenzen, Treffen und so weiter hatten. Und sie haben sogar, ohne mich zu fragen, Änderungen in der großen politischen Partei vorgenommen und Regeln für alle Organisationen im ganzen Land aufgestellt.

Das war so neu für mich, dass ich mich nicht für meine eigene Möglichkeit der Beteiligung einsetzen musste. Es ist so ermüdend, wenn man immer abwägen muss, ob man genug Energie hat, um sich zu engagieren. Es war so erfrischend, dass jemand anderes einfach die Rolle des Fürsprechers für mich übernommen hat, so dass ich das nicht mehr tun musste. Denn es ist so anstrengend, für sich selbst einzutreten, und man fühlt sich manchmal sehr einsam, weil man immer das Gefühl hat, dass man aus allem eine so große Sache macht und eine Last ist.

Welche Erfahrungen und Perspektiven haben Sie in Bezug auf Ihre Schulzeit gemacht und wie inklusiv war sie?

IMBB: Ich ging auf eine nicht-segregierte Schule und wuchs auf dem Land auf. Dort war ich das einzige körperlich behinderte Kind. Als Kind hatte ich nie eine Beziehung zu Kindern mit geistigen Behinderungen, denn ich war Teil einer Klasse und hatte viele Freunde und war sehr aktiv in sozialen Gruppen und so weiter. Aber in meiner Schule gab es eine spezielle Abteilung oder spezielle Klassen für Kinder mit geistigen Behinderungen, mit Verhaltensproblemen oder Schüler mit Migrationshintergrund. Alle, die in den Klassen nicht mithalten konnten, wurden in spezielle Abteilungen gesteckt.

Ich wuchs also gewissermaßen in einem gemischten Umfeld auf, aber natürlich war ich das einzige körperlich behinderte Kind, und ich musste mich nie wirk-

lich mit dem Etikett ‚behindert‘ auseinandersetzen. Ich saß zwar im Rollstuhl, aber ich habe mich nicht als etwas anderes gesehen als andere Schüler. Alle anderen behinderten Kinder waren behindert, aber ich fühlte mich nicht so. Weil ich so gut integriert war und so viele Freunde hatte. Und das Klischee des einsamen behinderten Kindes passte einfach nicht zu mir. Das ist natürlich verinnerlichter Ableismus. Ich wollte nicht in dieselbe Kategorie gesteckt werden. Und natürlich hatte ich Glück, dass ich eine integrative Schule hatte, aber gleichzeitig sehe ich viele Probleme damit, wie andere behinderte Kinder und ausgegrenzte Kinder im Allgemeinen in meiner Schule behandelt wurden, und wie ich Gelegenheiten verpasst habe, großartige Menschen kennenzulernen, die einfach aus meiner Klasse genommen wurden, weil sie ausgegrenzter waren als ich.

SDÁ: Danke, Inga, dass du das mit uns geteilt hast, denn ich denke, das Wichtigste, was wir tun können, ist, uns unsere eigenen Behinderungswahnvorstellungen einzugestehen. Ich weiß, dass ich mich selbst nie als behindert angesehen habe, bis ich etwa fünfzehn war. Ich glaube auch, dass ich anderen autistischen Kindern gegenüber ziemlich ableistisch war, weil ich nicht einmal wusste, dass ich autistisch war. Aber ich hatte viele Schwierigkeiten in meiner Schule. Es waren nie die Noten; es waren immer soziale Probleme: Ich hatte nie das Gefühl, dass ich jemandem vertrauen konnte. Ich konnte nie mit jemandem reden, ohne Angst zu haben, in Schwierigkeiten zu geraten.

Ich habe mich oft geschämt, weil ich nicht dazugehörte und nicht das Richtige gesagt habe, oder alle haben mich komisch angeschaut und gefragt: „Was machst du da? Was ist los mit dir?“ Und vor allem erinnere ich mich, dass ich in der achten Klasse, als ich etwa vierzehn war, in eine andere Abteilung versetzt wurde. Ich kam also in eine Sonderklasse, weil man gerade herausgefunden hatte, dass ich Autistin bin. Das Lernen fiel mir wirklich leicht, und ich hatte eigentlich immer sehr gute Noten. Aber ich erinnere mich vor allem daran, dass man mich dort hineingesteckt hat und nicht erwartet hat, dass ich gut bin. Man saß einfach da und hat den Mund gehalten. Es wurde kein Wert auf das Lernen gelegt. Ich hatte das Gefühl: „Wir haben dich separiert, damit du die anderen Kinder nicht störst.“ Ich war wirklich leidenschaftlich am Lernen interessiert, aber diese Leidenschaft erlosch irgendwie, je mehr Zeit ich dort verbrachte. Denn ich hatte das Gefühl, dass ich nichts vom Lernen hatte. Ich hatte immer das Gefühl, dass ich ein Ärgernis war und einfach weggesperrt wurde, damit niemand mit mir reden konnte, weil ich lästig war. Das war immer mein Gefühl.

Wenn Sie sich eine komplett inklusive Schule vorstellen könnten, wie sollte sie Ihrer Meinung nach aussehen?

IMBB: Meiner Meinung nach müsste die strukturelle Barrierefreiheit perfekt sein. Für mich war es in der Schule sehr unangenehm, auf die Toilette zu gehen

oder z. B. zu essen und alltägliche Aufgaben zu erledigen, und ich habe immer versucht, vor den anderen Schülern zu verbergen, dass ich Hilfe brauche. Deshalb wäre eine barrierefreie Schule mit einer eigenen Toilette und allen notwendigen Hilfsmitteln für die Schüler*innen sehr wichtig. Die Barrierefreiheit an meiner Schule war nicht sehr gut, aber auch nicht schrecklich. Es gab zwei Stellen in der Schule, die ich nicht erreichen konnte, es war also nicht allzu schlimm, was die Zugänglichkeit anging, aber trotzdem nicht gut genug.

Und auch die verschiedenen Unterrichtsstunden, die sich mit Hauswirtschaft oder Handwerk beschäftigen, waren für mich immer sehr unzugänglich, so dass die Lehrer*innen oft einfach aufgaben, es mit mir zu versuchen. Für mich war das sehr traurig, weil ich diesen Unterricht sehr genossen habe. Und zu Hause habe ich mit meiner Mutter eine Nähmaschine benutzt, bei der ich nur mit dem Ellbogen auf das Pedal drücken musste, aber die Nählehrerin sagte nur: „Nein, das ist zu gefährlich, und du wirst die Maschine nicht gut genug bedienen können“, obwohl ich es zu Hause konnte. Für mich persönlich ist die körperliche Erreichbarkeit also sehr wichtig.

Aber was die anderen Schüler*innen angeht, so sollten wir natürlich gemeinsam Zeit verbringen können, egal ob sie erst vor kurzem eingewandert sind oder eine geistige Behinderung haben. Es fühlt sich einfach so seltsam an, die Leute getrennt zu halten, weil jede*r Schüler*in anders ist, und wie Sunna sagte, nimmt man jemanden aus der Klasse, nur weil er in eine bestimmte Kategorie passt, und dann werden seine*ihre Bedürfnisse dort nicht erfüllt, sondern er*sie wird einfach beiseite gestellt. Es sollte also keine Segregation geben und viel mehr Personal, das den Kindern hilft, in dem Tempo zu lernen, das sie brauchen.

SDÁ: Meine Ansicht ist wahrscheinlich schwer zu beschreiben. Im Grunde alles, was Inga gesagt hat, aber ich denke, um die Schule zu verändern, muss man die Schulkultur ändern. Jedes Kind muss wissen, dass eine Behinderung nichts Schlimmes ist. Und ich persönlich glaube, ich hätte mich viel besser gefühlt, wenn jemand in meine Schule gekommen wäre und über Barrierefreiheit gesprochen hätte und darüber, dass behinderte Schüler*innen nicht dumm sind. Besonders geistig behinderte Schüler*innen sind nicht dumm. Ich hätte mich viel wohler gefühlt, wenn es einmal im Monat eine Veranstaltung oder Aktivitäten für Menschen mit Behinderung gegeben hätte. Es sollte jemand kommen, der behindert ist und mit uns über die Erfahrungen mit Behinderungen sprechen.

Aber bevor ich wusste, dass ich autistisch bin, wusste ich nicht einmal, dass ich behindert bin. Vielleicht wäre es also wirklich schön, jemanden zu haben, der einfach über seine Erfahrungen spricht und mit dem ich vielleicht eine Verbindung herstellen kann und das Gefühl habe, dass das normal ist und mit mir alles stimmt.

Sie haben auch viel über Fähigkeiten und ihre Bedeutung im Leben gesprochen. Wie wichtig war es, in der Schule fähig zu sein?

SDÁ: Ich glaube, ich weiß natürlich nicht viel darüber, wie man körperlich fit ist. Denn in meiner Schule gab es keine körperlich behinderten Menschen, die ich kannte, zumindest nicht, soweit ich weiß. Aber ich war nicht wirklich sozial mit anderen Kindern in meiner Klasse, vielleicht ist das der Grund.

Aber wenn man nicht sozialverträglich war, wurde man ausgegrenzt und gemobbt. Und die Lehrer*innen haben nichts unternommen. Sie haben nur zugehört und zugelassen, dass man gemobbt wurde, weil sie mich auch für seltsam hielten. Vielleicht konnten die anderen Kinder mit dem ‚Seltsamen‘ besser umgehen, indem sie gemein zu mir waren. Und mein Verhalten war nicht einmal so ‚abscheulich‘, zumindest für mich. Es war nicht so, dass ich mir auf dem Spielplatz die Hosen runtergezogen habe oder so, sondern ich wusste einfach nicht immer, was ich sagen sollte. Das heißt nicht einmal, dass ich geflucht habe oder gemein zu anderen war. Es war eher so, dass ich wirklich ehrlich war.

IMBB: In den Schulen ist es sehr unterschiedlich, wie leicht es ist, Unterstützung zu bekommen. In meinem Fall ist meine Behinderung so schwer, wie Nicht-Behinderte es nennen würden, also wäre es für mich sehr einfach, Unterstützung zu bekommen. Aber ich weiß, dass es für viele Menschen mit weniger schweren Behinderungen sehr schwierig ist, die benötigte Hilfe zu bekommen. Wenn sie also Hilfe brauchen, können sie sie nicht wirklich bekommen. Wenn man Hilfe braucht, aber nicht in eine bestimmte Schublade passt, kann es sehr schwierig sein, diese Hilfe zu bekommen.

In vielen der beschriebenen Situationen oder Aspekte scheint Macht eine große Rolle zu spielen. Inwieweit würden Sie sagen, dass Schulen mächtig sind? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht oder was denken Sie darüber?

SDÁ: In meiner Schule lag die Machtdynamik ganz bei den Lehrer*innen. Man musste also gut mit ihnen auskommen, sonst hat man sich in der Schule nicht wirklich wohl gefühlt. Man musste sehr, ich weiß nicht, irgendwie unterwürfig sein! Die Machtstruktur drehte sich um die Lehrer*innen, und ich tat mein Bestes, um mit ihnen befreundet zu sein. Aber wenn ich mit jemandem nicht befreundet sein konnte, hatte ich in der Schule ständig Angst, weil ich dachte, sie würden mich für etwas schikanieren, was ich falsch gemacht hatte. Ich bin Linkshänderin und konnte in meiner Jugend nicht besonders gut schreiben und die Leute verstanden meine Schrift nicht wirklich. Ich erinnere mich, dass sie mich vor der Klasse demütigten, indem sie mir sagten, wie schrecklich meine Schrift sei.

Ich ging zu einem Ergotherapeuten, der mir das Schreiben beibrachte, und dann stellten sie fest, dass ich ein sehr schlechtes Gleichgewicht habe. Mein

Gleichgewichtssinn ist schrecklich, und nachdem ich das den Leuten erzählt hatte, begannen die Lehrer*innen, mich ein bisschen besser zu verstehen. Es ging immer darum, eine Ausrede dafür zu haben, dass ich nicht perfekt bin.

IMBB: Wenn man sich daran erinnert, wie es ist, als Kind in einer solchen Situation zu sein, in der niemand wirklich weiß, woher man kommt und versteht, womit man es zu tun hat, kann das sehr beängstigend sein. Man überlegt, wie man die Lehrer*innen davon überzeugen kann, dass man das braucht, was man braucht. Gleichzeitig überlegt man, wie man es vor seinen Mitschülern verbergen kann, weil man Angst hat, wie sie reagieren, wenn sie herausfinden, dass man eine ‚Sonderbehandlung‘ bekommt. Die Lehrer*innen haben sehr oft versucht zu kontrollieren, was ich mache und ob ich am Sport- oder Schwimmunterricht teilnehme, und sie haben mir immer wieder unterstellt, dass meine Eltern etwas verlangen, was ich nicht wirklich brauche. Sie versuchten, mich aus dem Sportunterricht herauszuholen. Sie sagten: „Ja, es ist sehr wichtig, dass sie an allem teilnimmt, was sie kann“, und wir sagten: „Ja, das tue ich ständig, aber ich werde nicht eine Stunde lang dasitzen und meinen Klassenkameraden beim Laufen und in der Leichtathletik zusehen, wenn ich diese Zeit nutzen kann, um zur Physiotherapie oder etwas anderem zu gehen!“

Vielleicht lassen wir die Schule hinter uns und gehen zu Ihrem jetzigen Leben oder Ihrer Tätigkeit als Selbstvertreterin über. Was bedeutet Selbstvertretung und Selbstbestimmung für Sie persönlich? Warum machen Sie das, warum sind Sie politisch aktiv?

IMBB: Für mich ist es keine Option, keine Selbstvertreterin oder Aktivistin zu sein. Es ist eine Frage des Überlebens, sich an der Selbsthilfe zu beteiligen, denn mein Leben wäre so schrecklich, wenn ich es nicht täte. Ich muss immer für jede Kleinigkeit kämpfen, und ich musste es immer tun. Manchmal denke ich: Was wären meine Interessen, wenn ich nicht im Rollstuhl säße? Wenn ich die völlige Freiheit hätte, einfach zu wählen, was ich in meinem Leben mache.

Aber ich liebe meinen Job bei Proskahjálp und bin sehr dankbar, dass ich einen Job im Bereich Menschenrechte habe. Sie prägt einen so sehr, weil man keine Wahl hat. Aber natürlich ist es auch sehr kraftvoll, und es kann sich sehr ermächtigend anfühlen, die Kontrolle über seine Situation zu übernehmen. Und es gibt einige behinderte Menschen, die sich nicht selbst für ihre Rechte als behinderte Menschen einsetzen. Aber für mich ist es einfach keine Option, es nicht zu tun, weil ich sehe, wie schlecht behinderte Menschen in der Gesellschaft behandelt werden.

SDÁ: Für mich geht es um das Recht, Raum einzunehmen und das Recht, man selbst zu sein. Ich kann es folgendermaßen erklären: Ich benutze meistens den Bus, ich fahre noch kein Auto. Ich möchte es, aber im Moment benutze ich den Bus. Und manchmal muss man kämpfen, um einen Platz im Bus zu bekommen.

Wenn man nicht das Gefühl hat, dass man ein Recht auf einen Sitzplatz im Bus hat, nur weil man behindert ist, dann stimmt etwas nicht. Ich erinnere mich, dass ich immer das Gefühl hatte, dass ich keinen Sitzplatz im Bus verdiene. Auch wenn es freie Plätze für andere Menschen gibt. Und Selbstbehauptung bedeutet für mich, dass ich das Recht habe, einen Platz zu nehmen. Dass ich das Recht habe, anderen zu sagen, wenn sie meine Grenzen überschreiten oder wenn ich etwas nicht tun kann. Bei der Selbstbehauptung geht es also darum, dass ich mir meinen Platz nehmen kann und in der Lage bin, zu existieren und mit meiner Existenz zufrieden zu sein.

IMBB: Ich glaube, es gibt ein sehr starkes Zitat von Audre Lorde, das besagt: „Dein Schweigen schützt dich nicht.“ Und ich habe immer das Gefühl, dass ich mich auf dieses Zitat beziehen kann, weil man sich entscheiden kann, zu schweigen und sich in einer ableistischen Gesellschaft zu verhalten und keinen Platz einzunehmen, wie Sunna sagte.

Wie ist die Selbstvertretung in Island organisiert und strukturiert?

IMBB: Soweit ich weiß, gibt es kein Netzwerk oder etwas Ähnliches. Behinderte Menschen gehören verschiedenen Organisationen an. Es gibt Þroskahjálp, die Organisation, für die wir arbeiten. Und es gibt auch eine feministische Behindertenbewegung für Frauen mit Behinderungen, die eher eine Graswurzelbewegung ist. Sie haben einige Peer-Education-Treffen und Kurse abgehalten, um behinderte Frauen, Transfrauen und nicht-binäre Menschen mit Behinderungen über Behindertenfeindlichkeit aufzuklären und zu stärken. Aber ich habe das Gefühl, dass behinderte Menschen sehr ausgegrenzt sind. Und ich habe in meiner Arbeit mit und für Menschen mit geistiger Behinderung selbst erlebt, dass es Vorurteile gibt. Denn viele körperlich behinderte Menschen wollen nicht zur gleichen Gruppe gehören wie Menschen mit geistiger Behinderung. Wenn sie zum Beispiel im Rollstuhl sitzen, finden sie es erniedrigend, in dieselbe Kategorie wie Menschen mit Down-Syndrom gesteckt zu werden. Und das macht mich so wütend.

SDÁ: Das nennt man auch verinnerlichten Ableismus. Er ist in Island sehr verbreitet, zumindest unter behinderten Menschen. Was mich betrifft, so kenne ich leider nicht viele geistig behinderte Menschen, die sich wehren. Aber ich arbeite für ungmennaráð Þroskahjálpar, einen Jugendrat für Þroskahjálp. Wir konnten uns wegen der Pandemie nicht oft treffen, weil die meisten Menschen dort sehr anfällig für Corona sind. Aber in Island gibt es viel verinnerlichten Ableismus. Sogar unter geistig behinderten Menschen gibt es Bezeichnungen wie ‚hochfunktional‘, ‚niedrigfunktional‘ und ‚zurückgeblieben‘. Es ist, als ob behinderte Menschen wirklich versuchen, sich voneinander abzugrenzen – lässt uns als Einheit zusammenstehen.

IMBB: Es gibt einige prominente Menschen, wir haben einige berühmte Fürsprecher*innen in Island. Zum Beispiel gibt es eine Frau namens Steinunn Ása Þorvaldsdóttir. Sie ist eine behinderte Medienschaffende und arbeitet in einer Fernsehsendung, in der alle Moderator*innen geistig behindert sind. Und dann gibt es noch eine Feministin namens Freyja Haraldsdóttir, eine feministische Behindertenwissenschaftlerin, die sich ebenfalls sehr für Menschen mit geistigen Behinderungen einsetzt und eine leitende Rolle in der feministischen Behindertenbewegung hat. Sie war eine Pionierin, die sich für die Rechte von Familien und ein unabhängiges Leben eingesetzt hat. Aber ich würde gerne ein engeres Netzwerk von Menschen mit Behinderungen haben, unabhängig von der Art der Behinderung, die sie haben. Aber der verinnerlichte Ableismus, wie Sunna sagte, ist wahrscheinlich das größte Hindernis.

Wie funktioniert die Selbstvertretung in Island ganz konkret?

IMBB: Ich benutze Twitter und Instagram sehr viel, so dass die meisten meiner Follower*innen und die größte Anerkennung über diese Medien kommen. Ich habe auch viele Jobangebote über die sozialen Medien bekommen, weil die Leute dadurch wissen, wer ich bin. Es ist mir auch gelungen, ein Netzwerk von Leuten an Universitäten aufzubauen, die meine Arbeit schätzen und mit anderen Wissenschaftler*innen und Geschäftsleuten über mich sprechen. Es hat sich also gewissermaßen organisch entwickelt.

SDÁ: Normalerweise schreibe ich Onlineartikel für Vísir (visir.is) oder es ist einfach so – wenn man mich persönlich trifft, bin ich immer selbstbewusst. Außerdem gehe ich auf viele Konferenzen, auf denen ich versuche, Vorträge zu halten und die Leute zum Nachdenken anzuregen, daher bin ich normalerweise sehr entschlossen. Ich glaube, das muss ich auch sein, damit mir die Leute zuhören.

Was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten politischen Ziele für Menschen mit Behinderungen in Island bzw. was sind die größten Herausforderungen?

SDÁ: Ich denke, es ist einfach eine Wahl an sich. Wir helfen also behinderten Menschen zu wählen. Für mich besteht die größte politische Herausforderung darin, mit Respekt behandelt zu werden und wählen zu können oder einfach zu existieren, ohne schikaniert zu werden.

IMBB: All diese unsichtbaren Barrieren sind so schwer zu überwinden, wie Sunna sagte, und ich denke, das ist das Schwierigste. Die Menschen sehen nicht, wie schwierig es ist, behindert zu sein, weil die Gesetzgebung ziemlich in Ordnung ist und die Menschen Unterstützung und alle Mobilität bekommen können, die sie brauchen. Natürlich ist es dank der Gesetzgebung nicht einfach, aber es dau-

ert Jahre, bis man grundlegende Unterstützung und das Recht auf den Besuch einer integrativen Schule erhält. Ich habe das Gefühl, dass es eine große Kluft zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen gibt, über die aber viel geschwiegen wird.

Es ist, als ob Menschen mit Behinderungen existieren können und nicht schlecht behandelt werden, solange sie sich richtig und normal verhalten. Zum Beispiel diese Freyja Haraldsdóttir, die ich vorhin erwähnt habe. Sie sitzt im Rollstuhl und wollte ein Kind adoptieren. Sie war in den Medien sehr beliebt und das isländische Volk liebte sie. Sie hat ein Buch über ihr Leben geschrieben, als sie eine junge Erwachsene war. Aber sobald sie anfang, aufzubegehren und ihr Recht, Mutter zu sein, einforderte, begannen die Gegenreaktionen gegen sie. Sie war ein nationaler Liebling, aber als sie begann, gegen die nationale Adoptionsagentur zu kämpfen, meinten die Leute: „Sie wird eine schreckliche Mutter sein, weil sie im Rollstuhl sitzt.“ Ich glaube, wenn es um kontroversere Themen wie Familienrechte, höhere Bildung oder Sex und Dating geht, wird es schwierig. Ich habe das Gefühl, dass die Leute sagen: „Island ist so offen und jeder ist willkommen und wir sind sehr inklusiv“, aber sobald man anfängt, das Boot zu schaukeln, ist die Gegenreaktion so stark.

Sie haben viel über empowernde Situationen und Aspekte gesprochen, aber vielleicht können Sie abschließend sagen, was Empowerment für Sie bedeutet?

IMBB: Empowerment bedeutet für mich, dass ich meine Meinung sagen kann und weiß, dass eine Gruppe von Menschen oder ein größerer Teil der Gesellschaft hinter mir steht. Ich glaube nicht, dass ich mich ermächtigt fühle, wenn ich meine Meinung sagen muss und nicht sicher sein kann, dass ich nicht diese extremen Gegenreaktionen erlebe, die wir manchmal gegen behinderte Menschen erleben, und die ich manchmal selbst erlebt habe. Dann fühle ich mich gestärkt, wenn ich mich sicher fühle, wenn ich meine Meinung sage.

SDÁ: Empowerment ist für mich dasselbe, aber nicht wirklich. Ich genieße es wirklich, wenn ich einen Streit mit anderen gewinnen kann. Das ist für mich Empowerment. Ich kann zum Beispiel auf einer Konferenz auf das Podium gehen und etwas sagen, und alle sind empört, aber wenn ich auf den Punkt komme, merken sie, dass ich Recht habe. Das ist für mich eine Ermutigung. Selbst wenn sie nicht glauben, dass ich Recht habe, kann ich mich ermächtigt fühlen, indem ich einfach sage: „Ich habe das Recht zu existieren und ich habe das Recht, etwas Freiraum zu haben, ich habe das Recht, meine eigene Meinung zu haben. Ich habe das Recht, nicht das nette Mädchen zu sein, das sehr höflich ist.“

Das war ich in der Schule, ich musste immer nett sein, und ich musste sehr unterwürfig sein. Und für mich bedeutet Empowerment, dass ich schreien oder ich selbst sein kann, ohne mir Sorgen um meine Sicherheit machen zu müssen.

3 Abschließende Gedanken

Die zwei politisch engagierten Interviewpartnerinnen benennen in ihren Aussagen wesentliche Aspekte, die individuelle Erfahrungen, aber auch gesellschaftliche Auseinandersetzungen deutlich werden lassen. Dabei spielen ableistische Differenzordnungen eine ganz prägende Rolle. Ableismus wird nach Campbell (2009, 5) definiert als

“a network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard), that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human.”

Dabei ist Behinderung „nicht mehr nur als abweichende Differenz zur Normalität“ zu verstehen, „sondern als zwischenmenschliches und gesellschaftliches Verhältnis, das in der Bestimmung von Fähigkeiten seinen Ausdruck findet“ (Buchner et al. 2015, o. S.) und somit *alle* betrifft, Menschen mit und ohne Behinderungserfahrungen (vgl. Köbsell 2015).

Die Darstellungen der zwei Aktivistinnen zeigen, dass auch in einem sehr inklusionsorientierten Bildungs- und Gesellschaftssystem ableistische Normen stets präsent und alles durchdringend sind.³ Dies reiht sich in die Erkenntnisse hinsichtlich anderer Diskriminierungsebenen, wie beispielsweise Rassismus (vgl. Haruna-Oelker 2022) oder Klassismus (vgl. Hooks 2020) ein.

SDÁ betont beispielsweise in ihren Aussagen, oft Erfahrungen der Ausgrenzung und Abwertung zu machen, was sich darin begründet, stets als ‚anders‘ markiert zu werden. Oder IMBB spricht davon, manchmal das Gefühl zu haben „nicht genug zu sein“ und somit nicht mit den Fähigkeitserwartungen der anderen mithalten zu können. Die Konfrontation mit Fähigkeitserwartungen und -ordnungen scheint omnipräsent. Nur IMBB spricht an einer Stelle von einer Ausnahme, der Erfahrung in der Jugendorganisation der sozialdemokratischen Partei des Landes, als sie *mal nicht* für ihre Belange eintreten musste. Interessanterweise wurde für beide deren Beeinträchtigung nicht deutlich durch deren körperlichen, geistigen oder sozial-emotionalen Zustand, sondern vielmehr in der Auseinandersetzung und in Interaktionen mit anderen, die von anerkennend bis beschämend reichen. Insbesondere für IMBB spielten in ihrem Leben Personen eine wichtige Rolle, die ihr auf anerkennende und unterstützende Weise zur Seite standen. Besonders bei der Erfahrung mit der Assistentin, die über den Kindergarten hinaus an ihrer Seite verblieb, zeigt sich die große Bedeutung von Personen, die sich nicht nur in einer sonderpädagogisch fördernden Position, sondern in einer unterstützenden Mentor*innenrolle sehen, wie es u. a. Netti et al. (2022)

3 Campbell (2009) bezeichnet dies als ‚ableistnormativity‘

auch in einer anderen Lebensgeschichte beschreiben. SDÁ hingegen zeigt noch viel mehr verbessernde Situationen auf, die sie stets Ausschluss spüren lassen.

Die sich als inklusiv verstehende Schule auf Island scheint ebenso sehr unterschiedliche Erfahrungen hervorzurufen. So erzählt IMBB von einem selbstverständlichen Miteinander unter den Schüler*innen, in denen ihre (körperliche) Beeinträchtigung keine große Rolle spielte. Andererseits berichtet sie davon, dass Schüler*innen, die nicht als „gesellschaftsfähig“ galten, nicht dieses Privileg hatten und dass insbesondere Schüler*innen mit sogenannter geistiger Behinderung innerhalb der Schule separiert wurden. Auch SDÁ berichtet von Erfahrungen der Separierung in ihrer Schule, wo sie eine Sonderklasse besuchen musste. Sie beschreibt dabei das damit einhergehende Spannungsfeld, die eigenen Bedürfnisse berücksichtigt zu wissen und auf der anderen Seite die Angst, ‚den Anderen‘ zeigen zu müssen, dass man eine „Sonderbehandlung“ ‚benötigt‘. So werden in Anlehnung an Buchner (2022, 210) in diesen Beispielen das Bestehen einer „hierarchisierende[n] Differenzproduktion im Kontext schulischer Leistung und die damit verknüpften Selektionsvorgänge“ deutlich. Inklusive Pädagogik und Schule auf Island stehen damit ebenfalls vor der Herausforderung, „Denk- und Handlungsmuster sowie eine damit einhergehende Arbeit am Selbst“ zu inkludieren, um „ableistische Subjektproduktionen“ zu vermeiden (ebd., 212; vgl. hierzu auch Óskarsdóttir et al. in diesem Band).

Neben den teils persönlichen Erzählungen gehen die beiden Personen auch auf gesellschaftliche Diskurse ein, die ebenfalls ableistische Muster⁴ erkennen lassen. In zwei Beispielen im Interview wird zum Beispiel deutlich, dass die gesellschaftliche Akzeptanz von Vielfalt an ihre Grenzen stößt, wenn Forderungen oder Lebensentwürfe an die Normalitätsgrenzen der ableistischen Mehrheit stoßen. So berichtet IMBB vom Umgang mit ihrem persönlichen Kampf um Barrierefreiheit, in dem sie mit der Reaktion ‚Du kannst nicht alles haben‘ konfrontiert wurde. Und im Rahmen eines größeren gesellschaftlichen Diskurses zeigt sich dies an dem öffentlichen Wunsch von Freyja Haraldsdóttir, einer berühmten und bis dahin sehr anerkannten behinderten Frau. Das Einfordern des Rechts auf Mutterschaft irritierte die ableistischen (und sicherlich genderbezogenen) Normalitätsgrenzen und brachte ‚das Boot zum Schaukeln‘. Es werden im Interview aber auch Herausforderungen aufgezeigt für eine starke politische Selbstvertretung(-sbewegung). So zeigen sich auch ableistische und damit hierarchisierende Differenzordnungen zwischen Menschen mit Behinderungserfahrungen, wenn es beispielsweise um die Einschätzung von sogenannter

4 Die beschriebenen Normvorstellungen und Diskriminierungserfahrungen zeigen starke Ähnlichkeiten zu Beschreibungen zu anderen Diskriminierungsebenen wie beispielsweise Rassismus. In einem intersektionalen Sinne könnten diese Gedanken demnach darüber hinaus reflektiert werden, was an dieser Stelle jedoch den Umfang des Textes überschreiten würde.

geistiger Behinderung geht. Von diesen ableistischen Tendenzen nehmen sich die Interviewpartnerinnen in einem reflexiven Sinne auch selbst nicht aus.

Auch wenn die Erzählungen von IMBB und SDÁ nur zwei Perspektiven darstellen, können sie doch die Sicht auf inklusionsorientierte Prozesse und Praktiken erweitern. Auch wenn kritisch betrachtet weitere Stimmen (beispielsweise von People of Colour) ungehört bleiben an dieser Stelle, liefern die Erfahrungen und professionellen Einschätzungen der beiden Aktivistinnen wichtige Aspekte zur weiteren kritisch-reflexiven Analyse inklusionsorientierter Bestrebungen auf Island oder auch darüber hinaus. Die in der Einleitung beschriebene Prozesshaftigkeit gilt damit gleichfalls für inklusive Pädagogik, „da es niemals eine ‚Lösung‘ geschweige denn eine Lösung für alle* geben wird“, was eine immerwährende Reflexion inklusiver Prozesse erfordert (Boger 2016, o. S.).

Literatur

- Boger, Mai-Ahn (2016): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317
- Boger, Mai-Ahn & Textor, Annette (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma – Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn, 79–97
- Buchner, Tobias; Pfahl, Lisa & Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (2). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273
- Buchner, Tobias (2022): Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung. In: Akbaba, Yalız; Buchner, Tobias; Heinemann, Alisha M. B.; Pokitsch, Doris & Thoma, Nadjy (Hrsg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer, 203–228
- Campbell, Fiona K. (2009): *Contours of Ableism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Dannenbeck, Clemens & Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161
- Emcke, Carolin (2019): *Gegen den Hass*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer
- Haruna-Oelker, Hadija (2022): *Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken*. München: btb
- Hooks, Bel (2020): *Die Bedeutung von Klasse*. Münster: Unrast
- Köbsell, Swantje (2015): Ableism. Neue Qualität oder ‚alter Wein‘ in neuen Schläuchen? In: Attia, Iman; Köbsell, Swantje & Prasad, Nivedita (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transcript, 21–34
- Kremsner, Gertraud (2020): Gewalt und Machtmissbrauch gegen Menschen mit Lernschwierigkeiten in Einrichtungen der Behindertenhilfe. In: *Teilhabe* 59, 10–15
- Leonhardt, Nico; Goldbach, Anne; Staib, Lucia & Schuppener, Saskia (Hrsg.) (2023): *Macht in der Schule – Perspektiven in schwerer und einfacher Sprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (i. E.)
- Leonhardt, Nico & Kruschel, Robert (2022): „Þetta reddast“ – Das wird schon. Inspirationen und Irritationen im Umgang mit Vielfalt im isländischen Bildungssystem. In: *Erziehung und Wissen-*

schaft (E&W) 31(2), 6–10. URL: www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/inspirationen-und-irritationen-im-umgang-mit-vielfalt-im-isländischen-bildungssystem

Liebel, Manfred (2020): *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Merz-Atalik, Kerstin (2014): Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In: Trumpp, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva-Kristina & Klauß, Theo (Hrsg.): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 24–46

Netti, Patricia; Boban, Ines & Hinz, Andreas (2022): „Ich mache mir einfach mehr Gedanken über die Gesellschaft als über mich“. *Leben, Lernen und Arbeiten zwischen inklusiven Ansprüchen und exklusiven Traditionen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Spivak, Gayatri Ch. (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia & Kant

„We are taking it step by step.“ Inklusionsorientierter Studiengang – (erreichte) Ziele und Herausforderungen im Diploma-Studiengang an der Háskóli Íslands (University of Iceland)

Lucia Staib

1 Einleitung

Universität wird oft als ein Raum verstanden, der nur der ‚geistigen Elite‘ vorbehalten ist. In wissenschaftlichen Diskursen blieb dieser Raum mit Aufkommen der Inklusionsdebatte lange unbeachtet, jedoch hat die Thematik in den letzten Jahren eine breitere Öffentlichkeit erreicht: Die Entwicklung hin zu einer inklusionsorientierten Hochschule rückt verstärkt in den (bildungs-)politischen Fokus. Hochschule wird hier verstärkt in die Pflicht genommen, einen eigenen Prozess anzustoßen und eine Entwicklung hin zu mehr Inklusion zu gehen. Die Zielperspektive einer inklusionssensiblen Hochschule umfasst die Berücksichtigung der Heterogenität der Lernenden, Lehrenden und Forschenden sowie das aktive Voranbringen und Gestalten der Teilhabebedingungen an Hochschulbildung und -forschung, in der Ausschlüsse reflektiert und bearbeitet werden (Dannenbeck et al. 2016, 12). „Menschen, denen kognitive Einschränkungen zugeschrieben werden, [die] als dis_abled („un_fähig“) markiert [sind,] haben in der Regel weder Zugang, noch Bildungsrecht oder Mitgestaltungsmöglichkeiten innerhalb von Hochschulen“, konstatieren Leonhardt, Schuppener & Goldbach (2022, 261). Doch vermehrt können nun auch Studierende mit sogenannter geistiger Behinderung ein Studium an der Universität (vgl. Hauser et al. 2016; O’Brien et al. 2019) aufnehmen oder werden qualifiziert, um in Lehre und Forschung zu partizipieren¹ – wobei dieser Entwicklung immer noch Innovationscharakter innewohnt. Es lässt sich beobachten, dass Hochschule erste Schritte auf einem möglichen Wandlungsprozess hin zu einer inklusiven Ausrichtung erfährt, die diversere Fähigkeitsdimensionen zu berücksichtigen anstrebt.

Trotz aller Entwicklungen besteht eine Diskrepanz zwischen dem menschenrechtsbasierten Anspruch auf inklusive Bildung (vgl. UN-Behindertenrechtskon-

1 vgl. hier exemplarisch: „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen“ (QuaBIS) an der Universität Leipzig. URL: quabis.info/index.php

vention, Artikel 24) und der Umsetzung von inklusiver Bildung, vor allem im Kontext des tertiären Bildungsbereichs.

Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag den inklusionsorientierten Diploma-Studiengang ‚Vocational studies for people with intellectual disabilities‘² an der Háskóli Íslands³ dar. Mit dem Studiengang wurde für die inklusive Weiterentwicklung der tertiären Bildung an der Háskóli Íslands bereits viel erreicht (vgl. Stefánsdóttir & Björnsdóttir 2016). Vor dem Hintergrund der Erfahrungen von Studierenden des Studiengangs sowie von Organisator*innen und Mitarbeiter*innen des Diploma-Teams werden Barrieren und Chancen vor dem Hintergrund inklusiver Hochschulentwicklung diskutiert.

2 Icelandic way – Umsetzung von Inklusion

Inklusion wird in Island von einer gesamtgesellschaftlichen Grundeinstellung getragen. Diese zieht sich durch die Gesellschaft und politische (Entscheidungs-)Ebenen und spiegelt sich besonders deutlich auch im Bildungssystem wider (vgl. Leonhardt & Kruschel 2022). Im Vergleich zum deutschen Bildungssystem zeigen sich bspw. im Umgang mit und Nutzen von diagnostischen Verfahren sowie Diagnostikquoten deutliche Unterschiede. Die Ressourcen, die auf Grundlage von diagnostiziertem Förderbedarf bereitgestellt werden, können anders als im deutschen Schulsystem nicht nur für die Förderung *eines* Kindes genutzt werden. Ganz im Gegenteil liegt die Entscheidung, wie finanzielle und personelle Ressourcen genutzt werden, in der Entscheidung der Schule und können so eingesetzt werden, wie sie benötigt werden – z. B. für die Gestaltung der Schul- und Klassenräume, für die Anstellung von pädagogischem Fachpersonal, das spezifisch für ein Kind, aber auch für die gesamte Klasse eingesetzt werden kann, für Anschauungs- und Unterrichtsmaterialien und für eine Versorgung aller Schüler*innen mit den für sie notwendigen Ressourcen.

Auch im Aufbau des Schulsystems kommt der inklusive Charakter deutlich zum Ausdruck. In Island bestehen zum aktuellen Zeitpunkt nur zwei Sonderschulen, die von Eltern nachgefragt werden (vgl. hierzu Hinz in diesem Band). Die Schulbehörde ist jedoch bestrebt, auch diese Schule in die Gesamtschule zu überführen (vgl. ebd.), in der „die Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer sozialen Herkunft oder Fähigkeiten“ gewährleistet wird (Biermann & Powell 2014, 687). „Der fast vollständige Verzicht auf segregierende Organisationsformen bei gleichzeitiger Stärkung des bildungsbezogenen egalitären Charakters der Gesamtschule macht das isländische damit im europäischen

2 Übersetzung L. S.: Beruflicher Studiengang für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. URL: www.hi.is/starfstengt_diplomanam_fyrir_folk_med_throskahomlun

3 University of Iceland, in Reykjavík

Vergleich aus inklusiver Perspektive zu einem besonders spannenden Schulsystem“ (Leonhardt & Kruschel 2022, o. S.). Jedoch verringert sich die Inklusivität mit zunehmender Klassenstufe – schon im Übergang zur Upper Secondary School (vgl. Sverrisdóttir in diesem Band) und noch mehr im Übergang zum tertiären Bildungsbereich (vgl. Björnsdóttir 2017). Bewerber*innen, die sich für ein Studium an einer der isländischen Universitäten interessieren, müssen einen Schulabschluss nachweisen, der die Teilnahme an einer weiterführenden Schule (Alter: 16–20 Jahre) voraussetzt (vgl. Government of Iceland 2022). Diese Möglichkeit bleibt vielen Menschen mit Behinderungserfahrungen verwehrt, zumal in inklusiver Form.

Auch im bildungspolitisch leuchtenden ‚Nordstern‘ Island befindet sich inklusive Beschulung und die Möglichkeit des lebenslangen Lernens noch in den Anfängen. „Postsecondary education [...] for people with intellectual disabilities is a new idea in the Nordic countries and the college experience is traditionally and globally reserved for the ‘best’ students” (Stefánsdóttir & Björnsdóttir 2016, 328).⁴ Dieses gedankliche Setting stellt einen segregierenden tertiären Bildungsbereich dar und führt zu einer exkludierenden Hochschulbildung, der durch inklusive Initiativen und Hochschulprojekte aufgebrochen werden soll. In den letzten 15 Jahren verdichten sich international die Bestrebungen hin zu einer inklusiven Hochschulentwicklung und inklusionsorientierten Hochschulprojekten⁵. Im Folgenden soll ein Einblick in einen inklusiven Studiengang an der University of Iceland gegeben werden.

3 Inklusionsorientierter Studiengang: ‚Vocational studies for people with intellectual disabilities‘

An der University of Iceland ist der Diploma-Studiengang ‚Vocational studies for people with intellectual disabilities‘ in der School of Education⁶ angesiedelt. In diesem Teilzeitstudiengang können Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung den Studiengang innerhalb von zwei Jahren absolvieren. Der Studiengang besteht seit 2007 und seit Beginn haben sieben Jahrgänge abgeschlossen. Die Immatrikulation ist im Zwei-Jahres-Rhythmus für 15 Studierende möglich.

4 Weitere Beschreibungen des ‚Icelandic setting‘ finden sich bei Stefánsdóttir & Björnsdóttir 2016, die insbesondere die Zugänglichkeit zu inklusiver (Hochschul-)Beschulung beschreiben.

5 bspw. Hochschulprogramm BLuE an der PH Salzburg (<https://www.phsalzburg.at/studium/studienangebot/blue-hochschulprogramm>), QuaBIS-Projekt an der Universität Leipzig & TU Dresden (<http://www.quabis.info/>), Trinity College Dublin (<https://www.tcd.ie/tcpid/>); weitere Beispiele unter: <https://joinin.education/search/?f1=&f2=&f3=&f4=&wpcfs=preset-1>

6 Auf Deutsch: Bildungswissenschaftliche Fakultät

Der im Namen des Studiengangs enthaltene Teil ‚vocational studies‘ bezeichnet arbeitsbasiertes Lernen für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung an der Universität. Es beinhaltet gleichzeitig eine theoretische Auseinandersetzung wie auch praktische Qualifizierung in pädagogischen Settings.

Die *Grundwerte*, die das Studienprogramm und die University of Iceland explizit vertreten, sind orientiert an einem sozialen Modell von Behinderung (vgl. Leonhardt & Kruschel 2022), den Forderungen von Interessensorganisationen von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung, der Menschenrechtskonvention und dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg 2021). „The diploma programme ist based on the understanding that inclusive education should be available to all students at all education levels and students should be granted the support they need to be included in the academic and social life of university“ (Stefánsdóttir & Björnsdóttir 2016, 330; nach Stéfansdóttir & Jóhannsdóttir 2011). Inklusion wird als ein Prozess verstanden, den es auszuformen gilt und bei dem die gesamtgesellschaftliche Verantwortung in den Fokus gerückt wird. Insbesondere wird sich auf die Verpflichtung der unterzeichneten Staaten berufen, ein „inclusive education system at all levels“ zu gewährleisten, sodass Menschen mit Behinderungserfahrungen „inclusive, quality and free primary education and secondary education“ in Anspruch nehmen können. Dies muss ebenso für den tertiären Bildungsbereich gelten. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Gewährleistung und Sicherstellung der Rechte von Menschen mit Behinderungserfahrungen (vgl. Háskóli Íslands 2022) – die Bestrebung hierfür wird als Grundlage des gemeinsamen Handelns herangezogen und ist eng mit den Zielen sowie der Konzeption des Studiengangs verzahnt. Dieser spiegelt sich auch im Engagement der Projektkoordinator*innen wider, die sich darum bemühen, dem Studiengang universitäts- und islandweit Aufmerksamkeit zu verschaffen. So sollten sich ferner alle Akteur*innen der Universität in der Verantwortung fühlen, das Diploma-Programm (stärker) zu unterstützen, da Inklusion gesamtgesellschaftlich zum Tragen kommen muss: „The program should be the responsibility of everyone at School of Education, just like an inclusive society is“ (Jörgensdóttir Rauterberg 2021, 20).

Das *Studium an sich* wird als inklusiv bezeichnet. Die Studierenden des Diploma-Studiengangs besuchen gemeinsam mit anderen Studierenden der Hochschule Kurse. Einzelne Seminare sind jedoch explizit nur für die Studierenden des inklusionsorientierten Studiengangs vorgesehen. Das Programm sowie der Zuschnitt der Seminare werden auf die Bedürfnisse und die Interessen der Studierenden zugeschnitten und organisiert. Alle Studierenden profitieren von zugänglichem Lernmaterial, kürzeren Vorlesungen, regelmäßigen Pausen, kleineren Bewertungseinheiten, mehr Diskussionen und vielfältigen Lern- und Arbeitsmöglichkeiten (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg 2021, 22).

Der *Aufbau des Studiums*⁷ umfasst vier Semester, wobei ein Semester 15 ECTS beinhaltet. In den vier Semestern des Studiums werden insgesamt 60 Credits erworben (vgl.: ein BA-Studium umfasst sechs Semester und insgesamt 180 Credits). Diese Credits können jedoch nicht auf andere Studiengänge angerechnet werden. Im ersten Jahr belegen die Studierenden zwei inklusive Kurse⁸ à zehn Credits sowie ein Seminar zu Berufsberatung (fünf Credits). Zudem müssen die Studierenden ein Praktikum absolvieren, welches fünf Credits umfasst. Im zweiten Jahr werden zwei Wahlkurse⁹ à zehn Credits durchgeführt sowie ein zweites Fünf-Credit-Praktikum. Zum Abschluss müssen die Studierenden ein ‚final project‘ mit fünf Credits absolvieren (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg 2021; Háskóli Íslands 2022). Die Praktika müssen im angestrebten Berufsfeld absolviert werden. Thematisch werden im Studium Bereiche der Soziologie, der Pädagogik und ethische sowie menschenrechtliche Fragestellungen bearbeitet.

Schwerpunkte des Studiums liegen im Konzept des Universal Design of Learning, kooperativen Lernmethoden und der Zusammenarbeit unter den Studierenden. Zudem wird dem Peer-to-Peer-Support eine hohe Bedeutung beigemessen, worunter die Unterstützung der Studierenden beim Erreichen ihrer Bildungsziele und ihrer Teilhabe am sozialen Leben der Universität durch Kommiliton*innen zu verstehen ist. Doch nicht nur von Peers, sondern auch von den Organisator*innen des Studiengangs erfahren die Studierenden Hilfe und Rat (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg 2021, 11 ff). Besonders ist hierbei, dass es einen Kurs für die Studierenden der anderen Studiengänge der Universität gibt (peer support, social and academic support), für den sich diese Studierende fünf Credits anrechnen lassen können (vgl. ebd.). Zudem bietet die Universität die Möglichkeit, das Studium mit persönlicher Assistenz durchzuführen.

An einem Studium interessierte Personen müssen sich für die *Aufnahme* in den Studiengang bewerben. Zentrale Voraussetzung für die Aufnahme im Studiengang ist das Interesse an einer Tätigkeit im pädagogischen Bereich (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg 2021; Háskóli Íslands 2022). Zudem müssen Interessent*innen ein ‚highschool diploma‘ vorweisen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Zugang der Studierenden zum *Arbeitsmarkt* und „eines der Hauptziele ist es, die Möglichkeiten der Studierenden zur Teilnahme an der Gesellschaft zu verbessern“ (vgl. Háskóli Íslands 2022) – entsprechend der Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention. Zu Beginn des Studiums wählen die Studierenden einen Schwerpunkt, der die berufliche Ausrichtung beschreibt (Schule, Kindergarten, Gemeindezentrum, Behindertenhilfe; vgl. ebd.). Im Stu-

7 https://www.hi.is/starfstengt_diplomanam_fyrir_folk_med_throskahomlun

8 Bsp. aus dem Vorlesungsverzeichnis 2021–2022: Communication and collaboration in university studies; Introduction to leisure studies

9 Bsp. aus dem Vorlesungsverzeichnis 2021–2022: Ethics and disability; History and disability; outdoor recreation and outdoor learning in life and work

dium wird eine enge Verzahnung mit außeruniversitären Partner*innen und Praktika realisiert, wodurch die Studierenden Berufspraxis erlangen und der Weg in Anstellungsverhältnisse geebnet wird. Die Studierenden können mit der im Studium erworbenen Qualifikation in Freizeit- und Gemeindezentren, Kindergärten, gemeinnützigen Organisationen, Jugendverbänden und Freiwilligenorganisationen etc. arbeiten und sich auch im Kampf für die Rechte von Menschen mit Behinderungen engagieren (vgl. ebd.).

Die erklärten *Ziele* des Studiengangs sind neben der Öffnung der Universität für bisher exkludierte Gruppen, zum einen Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung Möglichkeiten zur vollständigen gesellschaftlichen Teilhabe zu bieten und zum anderen, sie auf eine Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Stefánsdóttir & Björnsdóttir 2016) vorzubereiten. Zudem soll entsprechend der UN-Behindertenrechtskonvention der Zugang von Menschen mit Behinderungserfahrung zu allgemeiner Hochschulbildung gewährleistet werden und die Möglichkeiten in Hinblick auf zukünftige Beschäftigungsverhältnisse und Weiterbildungen verbessert werden (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg 2021).

Die *Vision* des Studienprogramms (vgl. ebd.) ist eine inklusive Bildung, die alle Studierenden der verschiedenen Fakultäten der Universität erreichen soll, um so die berufliche Bildung an der Universität für Menschen mit Behinderungserfahrungen zu ermöglichen (vgl. ebd.).

4 Stimmen aus dem Studiengang – bereits Erreichtes und Herausforderungen

Im Rahmen einer Bildungsexkursion der GEW Sachsen im Oktober 2021 wurden verschiedene (Bildungs-)Einrichtungen in und um Reykjavik besucht, unter anderem auch der beschriebene Studiengang. In einem Gespräch mit drei Studierenden des Studienganges und einer Dozentin erhielten die Exkursionsteilnehmer*innen Informationen über das Studium, die gesellschaftlichen Voraussetzungen für inklusive Bildung in Island, über Wünsche, Einstellungen und Barrieren. Auf Basis dieses Austausches stellten sich folgende Fragen: Welche Ziele wurden bereits erreicht? Welche Herausforderungen sind noch vorhanden? Und was muss aus Sichtweise der Akteur*innen im Studiengang und der Studierenden noch weiter ausgebaut werden? Unter diesem Fokus wurde zudem mit acht Studierenden, die sich im September 2022 im zweiten Studienjahr befanden, und den Programmkoordinator*innen des Diploma-Studiengangs ein Interview geführt.¹⁰

10 Das Gespräch im Oktober 2021 ist mit G1 angegeben, das Interview im September 2022 mit G2. Die Teilnehmenden sind mit I, A, sowie B1, B2, B3 und B6 angegeben.

4.1 Aufnahme in den Studiengang

Voraussetzung für die Aufnahme in das Studienprogramm sind zwei Kennenlerntage, an denen sich die Studieninteressierten mit den Organisator*innen des Studienganges treffen und sich bei Spielen und Gesprächen kennenlernen. Im Studiengang wurden seit 2007 60 % der Bewerber*innen aufgrund der limitierten Studienplatzkapazitäten abgewiesen (vgl. Stefánsdóttir & Björnsdóttir 2016, 333). Die Aufnahme in den Studiengang ist nicht abhängig von einem zu erreichenden Notendurchschnitt, sondern von der Einschätzung und Entscheidung der Verantwortlichen. Seitens der Organisator*innen wird entschieden, wer in den Studiengang aufgenommen wird. Ein*e Studierende*r (G2) beschreibt die Situation so:

B3: And they learn about me. And then, I think, the teacher they decide who gets in and who gets not in. #00:02:13-8#

Diese Auswahlpraxis bietet einerseits die Chancen, dass die Organisator*innen sondieren können, wer für die Anforderungen des Projekts geeignet ist; andererseits erfolgt die Aufnahme somit gegebenenfalls unter subjektiven Gesichtspunkten.

Für die Aufnahme in den Studiengang spielt die Besonderheit, dass Noten nicht relevant sind, eine große Rolle. Erst dadurch wird für viele der am Studium interessierten Personen mit Behinderungserfahrungen die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen, überhaupt real. Die Studieninteressierten müssen keine Hochschulreife vorweisen, wie es bei anderen Studiengängen die Pflicht ist. Was auf der einen Seite Zugang zu Hochschule gewährleistet und Zugangsbarrieren verringert, stellt auf der anderen Seite einen versuchten Ausgleich der allgemein ableistischen Strukturen an Hochschule dar. Die Teilnahme an der University of Iceland bleibt jedoch nur auf den Diploma-Studiengang reduziert. In der Aufnahme in den Studiengang und durch die reduzierten Studienmöglichkeiten kommen hier wirkmächtige Barrieren zum Tragen – und bilden ein Kontrastprogramm für das Ansinnen eines inklusiven Studiengangs ab. Gerade vor dem Hintergrund der Begrenzung der Studienplätze im Diploma-Programm und der fehlenden Möglichkeiten für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung, ein Studium an einem anderen isländischen Hochschulstandort durchzuführen, birgt die Auswahlpraxis ein inhärentes Diskriminierungspotential.

Es gibt zu wenig Plätze im Studiengang und aktuell neben einem inklusiven Programm an der Kunsthochschule keine andere Möglichkeit, ein Studium an einem anderen Standort oder einen weiteren thematischen Schwerpunkt zu wählen. Die Studierenden des Diploma-Studiengangs sind darauf beschränkt, nur Kurse innerhalb der School of Education zu belegen. Die Mitarbeiter*innen des Programms und die Studierenden sind sehr daran interessiert, das Programm über die pädagogische Fakultät hinaus auszuweiten (vgl. Jörgensdóttir Rauterberg 2021). Die tatsächlichen Bedarfe kollidieren jedoch mit der exklusiven Tra-

dition von Hochschule. Hier bedarf es einer kritischen Analyse, wie die vorgegebenen Rahmenbedingungen weiter auf der Mesoebene im Rahmen von inklusiven Konzepten für etwa Studiengängen und Prüfungsordnungen (vgl. Goldbach et al. 2022) seitens der Universität verankert werden können und wie durch eine weitere Öffnung des Studienganges eine weitergehende Entwicklung in Richtung einer inklusionssensiblen Hochschule erreicht werden kann.

4.2 Strukturelle und individuelle Veränderungen

Auf die Frage, welche Änderungen direkt umgesetzt werden müssten, wenn dies direkt möglich sei, antworteten die Studierenden (G2) mit dem Wunsch nach *“more class options [...] to choose”* und

B5: Yeah, open more [...] for people with handicaps #00:14:06-7#

A: Yeah, open more like, yeah more just classes. #00:14:14-3#

An anderer Stelle (G2) werden die Schwierigkeiten betont, weitere Fächer zu belegen und die Möglichkeiten, die das Modulangebot bietet, auszunutzen:

B3: We can't apply for more classes. #00:08:19-1#

Die Studierenden sind in ihrer Auswahl auf das Angebot des Diploma-Studiengangs reduziert. Während Studierende der Faculty of Education weitere Kurse belegen können und weitere Schwerpunkte wählen können, bleibt diese Möglichkeit den Diploma-Studierenden in weiten Teilen verwehrt. Im weiteren Verlauf des Gespräches (G2) wird jedoch deutlich, dass die Studierenden motiviert sind, die Studien- und Rahmenbedingungen zu verändern und sich hierfür aktivistisch einzusetzen:

B3: We are fighting about it #00:09:06-6#

A: Fighting for like more choose. Like more modules and do more than school, more than education studies. #00:09:15-7#[...]

I: And you said you're fighting for like the university to open and that you get more chances to get into other faculties? #00:09:25-6#

B3: Yeah #00:09:27-2#

Die Studierenden setzen sich aktiv für eine Veränderung der Strukturen ein und ebnen den Weg für die nachfolgenden Studierenden (G2),

B6: in a way everybody can get a chance [...] to participate #00:31:33-2 und

B5: Yeah, open more [...] for people with handicaps #00:14:06-7#

Hierfür werden Öffentlichkeitsarbeit und Aufmerksamkeit auch außerhalb der Universität gesucht sowie bewusst Medien genutzt. So wurden auch bereits im Verlaufe der Jahre, in denen das Diploma-Programm ein Teil der Fakultät ist,

Veränderungen erreicht. So berichtet eine Person in G1 davon, dass mobilitäts-ingeschränkte Studierende nun nicht mehr wie anfänglich im zwar barrierefrei zugänglichen, aber separierten Bereich eines Hörsaals neben der Hutablage an der Veranstaltung teilnehmen müssen. Des Weiteren wurden sanitäre Einrichtungen nach Beschwerde seitens mobilitätseingeschränkter Studierender barrierefrei umgerüstet:

And there wasn't an accessible bathroom and so on. So, so they made the little documentary film and it was shown in the, uh, TV because, uh, someone knew someone who knew someone and gathered into the news and that quite made an impression and something happened in here.

Auch die Jahresausstellung, die seitens des Studiengangs jährlich veranstaltet wird, findet mittlerweile repräsentative und räumliche Anerkennung im Hauptgebäude der Universität. Zudem scheint sich die Einstellung in Bezug auf die Aufnahme von Studierenden aus dem Diploma-Studiengang an anderen Fakultäten zu verändern (G2):

A: Yeah, yes it has changed a lot. Yeah over the past ten years or so. We were more isolated then than we are today and so on. #00:12:27-4#

[...]

A: And as I told you before that [B5] is doing a course in history and some other students are taking a course in [...] media studies. #00:12:40-9#

[...]

A: And so, we are taking it step by step. #00:12:48-4#

An dieser Aussage wird deutlich, dass Veränderungen, welche ‚step by step‘ erreicht wurden und noch erreicht werden sollen, einen langen Atem bedurften, welcher auch in Zukunft notwendig sein wird. Seit dem Start im Jahre 2007 ist es nun für einzelne Studierende möglich, Kurse an anderen Fakultäten zu belegen. Aktuell stellt dies noch einen Sonderfall dar, jedoch wird sich darum bemüht, diese Entwicklungen weiter auszubauen und zu verstetigen. Das Selbstverständnis des Organisationsteams des Diploma-Studiengangs stellt sich in allen Bereichen deutlich dar: Inklusive Bildung im tertiären Bildungsbereich ist entsprechend der UN-BRK zu gewährleisten und nicht nur Einzelnen zu gewähren – dennoch werden die Voraussetzungen hierfür seitens der Bildungspolitik und den Universitäten nicht geschaffen, sondern sind weitestgehend noch abhängig vom Engagement einzelner Projekte und Akteur*innen. Die Präsenz der Diploma-Studierenden an der Háskóli Íslands regt Reflexionsprozesse an und sorgt für Veränderungen (G2):

B3: Maybe like for [B5] she is in history, so their teacher can get to know people with disabilities. And I think that's how they opened for us. So, they don't just judge us

like “they can’t do anything.” Maybe like let us try some classes and they are like “oh, they’re really nice.” #00:28:20-2#

A: So, you’re changing things. #00:28:22-4#

B3: Yes, like, [B5] more like. #00:28:27-1#

Evaluationen zeigen, dass Studierende des Diploma-Studiengangs die Kurse bereichern und ihre Teilnahme die Auseinandersetzung mit und das Verständnis für Vielfalt erhöhen. Die Studienstrukturen verändern sich jedoch nur schwerlich und zähhaft. Inklusive Bildung im tertiären Bildungsbereich wirkt wie ein zäher Prozess, bei dem Ziele offenbar nur ‚step by step‘ erreicht werden können.

Des Weiteren berichten die Studierenden von individuellen Veränderungen, die sich im Laufe ihres Studiums an der Universität für sie ergeben haben. Sie beschreiben sich selbst mit Adjektiven wie „*more ambitious*“, „*being a good student*“, „*being more outgoing*“ und, dass sie durch das Studium „*more self-consciousness*“ bekommen haben (G2). Die Studierenden berichten davon, dass das Studium an sich keine grundlegenden Veränderungen gebracht hat, sondern sie es als eine ‚normale‘ Weiterentwicklung wahrnehmen, um mit Altersgenossen und ggf. alten Schulfreund*innen an der Universität ein Studium durchzuführen. In Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Eingebundenheit und Erfahrungen im Kontext von Teilhabe hat sich für die Studierenden keine gravierende Veränderung ergeben.

4.3 Benachteiligung

Auf die Frage, ob es Dinge gebe, die die Studierenden an ihrem Studium kritisch betrachten würden, antworteten zwei Studierende wie folgt (G2):

B3: [...] There’s I think so much we want to learn but we can’t. We can’t apply for their classes. #00:07:51-1#

I: Why? #00:07:51-1

B6: Because we have disabilities. #00:07:54-7#

[...]

B3: And it’s because of the diploma we graduated in high school with. [...] #00:08:05-2#

Trotz der gegebenen Möglichkeiten und des Engagements der Akteur*innen im Umfeld des Diploma-Studiengangs wird seitens der Studierenden eine Benachteiligung aufgrund ihrer Behinderung wahrgenommen. Die Wahrnehmung, dass sie nicht mehr Auswahlmöglichkeiten haben, um das lernen zu können, was sie wollen und nicht an den Seminaren ‚der anderen Studierenden‘ teilnehmen können, wird unter anderem faktenbasiert auf die exkludierenden Regularien der Hochschulpraxis zurückgeführt – auf der anderen Seite jedoch als diskriminierende Praxis gelabelt und auf die eigene Behinderung zurückgeführt.

4.4 Perspektiven nach dem Studium

Die Perspektive eines Studiums bildet nach dem Schulabschluss für viele der Diploma-Studierenden eine Möglichkeit, sich ihrem Interessensgebiet intensiv zu widmen, sich weiterzubilden und einen akademischen Bildungsweg einzuschlagen.

Am Ende des Studiums müssen sich die Studierenden allerdings mit den mangelnden Möglichkeiten abfinden, die nach Abschluss des Diploma-Programms auf sie warten. Das Bild differenziert sich in der Betrachtung der Wünsche für den Weg nach dem Abschluss. Auf der einen Seite schätzen die Studierenden ihre Chancen, einen Beruf in dem von ihnen anvisierten Feld zu finden, als realistisch ein (G2) und können hier bereits auf Kontakte und Erfahrungen aus ihren betrieblichen Praktika zurückgreifen. Den Diploma-Studiengang werten sie hier als „Türöffner“ (G2). Auf der anderen Seite bildet sich der Wunsch nach Weiterbildung und einer weiterführenden akademischen Karriere ab. Diese Möglichkeit bleibt ihnen jedoch verwehrt. In Bezug auf ihre Wünsche formulieren die Studierenden in G2 die Anliegen, nach dem Studium weiterstudieren zu wollen, sich weiterzubilden und die Möglichkeit zu haben, in einem anderen Studium an der Universität ihren Interessen weiter nachzugehen.

- I: And what do you wish for your future. Just like after graduation, what do you wish? #00:29:56-9
- B6: Study again. #00:29:57-7#
- B3: Yeah, study more. #00:29:59-3#
- B1: Study again. #00:29:59-5
- B2: Yeah, again, study. #00:30:00-9
- I: Study more? #00:30:00-8#
- B3: Yeah #00:30:03-3
- I: And why? What do you want to do with the study? #00:30:04-9#
- B3: So, we can work at places you need to get diploma- high school, like the main high school diploma not just this here. So, we can work in more places. [...] 00:30:24-9#
- I: Having more opportunities huh? #00:30:26-7#
- B1,2,3: Yes. #00:30:26-5#

Aufgrund des nicht-qualifizierenden Schulabschlusses gibt es hierzu jedoch nach aktuellem Stand keine Möglichkeit. Auf die Frage, was nach dem Studium auf sie warte, antworteten die Studierenden (G2):

- B2,3,6: Nothing #00:24:54-4#
- B3: Just work. [...] #00:24:58-0#

Der Studiengang eröffnet berufliche Möglichkeiten und Betätigungsfelder, die den Studierenden so bisher aufgrund der ableistischen Verbesonderungspraxis und diskriminierenden Rahmenbedingungen, die den beruflichen Weg für viele

Menschen mit Behinderungserfahrungen in berufliche Sondereinrichtungen vorzeichnen, nicht möglich gewesen wären.

5 Fazit

Abschließend kann einerseits dargestellt werden, dass mit dem Diploma-Studiengang ‚Vocational studies for people with intellectual disabilities‘ bereits weite Strecken in Hinblick auf die Etablierung inklusiver Bildungsmöglichkeiten im tertiären Bildungsbereich in Island zurückgelegt wurden. Jedoch lässt sich kritisch hinterfragen, inwiefern von einem inklusiven Studiengang bzw. einem inklusiven Setting gesprochen werden kann, wenn die Studierenden teilweise Seminare besuchen, die explizit nur für Studierende des Studiengangs vorgesehen sind.

Zudem lässt sich feststellen – und diese Feststellung bleibt vermutlich bei den wenigsten kritischen Betrachtungen von inklusiv orientierten Projekten aus –, dass Rahmenbedingungen die uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Behinderungserfahrungen im universitären Kontext erschweren und dass “beliefs and differentiating practices based on the binary notion of normal/disabled are barriers to successful education for all students” (Stefánsdóttir & Björnsdóttir 2016, 330). Universität als exklusiver Raum, der in ein ‚Innen und Außen‘ (Kronauer 2010) unterteilt ist, steht damit dem uneingeschränkt gültigen Menschenrecht auf Bildung entgegen. Die binäre Unterscheidungspraxis und Zuschreibung bzw. Aberkennung von Fähigkeiten anhand der scheinbar gegensätzlichen Pole behindert/nicht-behindert führt eine ableistische Verbesonderung fort.

Die Studierenden des Diploma-Studiengangs sind mit einer geringen Anzahl von Studienplätzen konfrontiert, einer nur langsam wachsenden Anzahl von Auswahlmöglichkeiten an Kursen anderer Fakultäten der Universität sowie der Möglichkeit, zwischen nur zwei Studiengängen in ganz Island zu wählen, die sich im geistes-/kulturwissenschaftlichen Spektrum befinden. Die Enge und Beschränktheit der bestehenden Strukturen führen zu einer direkten Reduktion der Möglichkeiten für die Studierenden des Diploma-Studiengangs. Möglichkeitsräume, die sich durch inklusive Hochschulprojekte entwickeln, sind bei der noch unzureichenden strukturellen Einbettung auf das Engagement einzelner Akteur*innen beschränkt und können keine nachhaltige Strahlkraft entwickeln. (vgl. Leonhardt et al. 2022, 269 f) Die bisher geschlossenen Räume der Exklusion öffnen sich ‚step by step‘ – auch wenn hier noch einige Schritte in Richtung Inklusion und geöffneter Räume zu gehen sind, so stellen die bisherigen Entwicklungen doch eine Erweiterung der Möglichkeiten dar.

Literatur

- Biermann, Julia & Powell, Justin (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 679–700. URL: doi/org.10.1007/s11618-014-0588-0
- Björnsdóttir, Kristín (2017): Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. In: European Journal of Special Needs Education, 32(1), 125–136. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254968
- Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen; Moldenhauer, Anna; Oehme, Andreas; Platte, Andrea (2016): Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Goldbach, Anne; Hauser, Mandy; Schuppener, Saskia; Leonhardt, Nico; van Ledden, Hannah; Bergelt, Daniel (2022): Social responsibility in the context of inclusive higher education development – experiences and insights from the perspective of participatory higher education teaching. In: International Journal of Sustainability in Higher Education 23(4), 85–100. DOI:10.1108/IJSHE-04-2021-0140
- Government of Iceland (2022): Education. URL: www.government.is/topics/education
- Hauser, Mandy; Schuppener, Saskia; Kremsner, Gertraud; Koenig, Oliver & Buchner, Tobias (2016): Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich. In: Bucher, Tobias; Koenig, Oliver & Schuppener, Saskia (Hrsg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 278–289
- Háskóli Íslands (2022): Starfstengt diplómanám fyrir fólk með þroskahömlun. URL: www.hi.is/starfstengt_diplomanam_fyrir_folk_med_throskahomlun (30.08.2022)
- Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth (2021): Inclusive university in Iceland. Vortrag im Rahmen des Besuchs der Bildungsexkursion der GEW Sachsen im Studiengang ‚Vocational studies for people with disabilities‘. Reykjavík: University of Iceland
- Leonhardt, Nico & Kruschel, Robert (2022): „Þetta reddast“ – Das wird schon. Inspirationen und Irritationen im Umgang mit Vielfalt im isländischen Bildungssystem. In: Erziehung und Wissenschaft Sachsen (E&W) 31(2), 6–10. URL: www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/inspirationen-und-irritationen-im-umgang-mit-vielfalt-im-isländischen-bildungssystem
- Leonhardt, Nico; Schuppener, Saskia & Goldbach, Anne (2022): Menschenrecht auf (Hochschul)Bildung – Eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre. In: Leonhardt, Nico; Kruschel, Robert; Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, 259–272
- O’Brien, Patricia; Bonati, Michelle L.; Gadow, Friederike & Slee, Roger (2019) (Hrsg.): People with intellectual disability experiencing university life. Theoretical Underpinnings, evidence and lived experience. Leiden: Brill
- Stefánsdóttir, Guðrún V. & Björnsdóttir, Kristín (2016): ‘I am a college student’. Postsecondary education for students with intellectual disabilities. In: Scandinavian Journal of Disability Research 18(4), 328–342. DOI: 10.1080/15017419.2015.1114019
- UN-Behindertenrechtskonvention (2022): Bildung | UN-Behindertenrechtskonvention. URL: www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/

„It will turn out okay ... somehow.“ Pädagogische Praxis zwischen Inklusion und Diskriminierung – am Beispiel der Resilienzförderung

Julia Zimmer

Eine Gruppe deutscher Pädagog*innen machte sich im Herbst 2021 ein Bild von der Gestaltung inklusionsorientierter Praxis in isländischen Bildungseinrichtungen. Neben Gesprächen mit Vertreter*innen des Schulamts Reykjavík und der Lehrer*innengewerkschaft öffneten diverse Schulen und Kindergärten, die University of Iceland sowie außerschulische Lern- und Freizeiteinrichtungen ihre Türen. Es wurde deutlich, dass das Land seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2007 bereits einen großen Teil des Weges in Richtung (schulischer) Inklusion beschritten hat. Das gemeinsame Lernen nahezu¹ aller wird durch multiprofessionelle Teams organisiert, wobei Lernende aktiv in die Planung, Gestaltung und Reflexion des eigenen Lernprozesses eingebunden werden. Unterricht wird zumeist offen gestaltet und das Lernen findet dabei selbstbestimmt, forschend und gemeinsam in lernförderlicher Atmosphäre statt. Insgesamt konnte ein positiver Eindruck gewonnen werden.

Die Eindrücke boten aber auch Anlass zu Diskussion und kritischer Reflexion. So beschreibt der Vorsitzende der isländischen Bildungsgewerkschaft den ‚isländischen Weg‘ (bildungs-)politischer Entscheidungen mit der Aussage:

“It will turn out okay ... somehow.”

(„Das wird schon ... irgendwie.“, Ü. d. A.)

Dieses Motto bietet in seiner Offenheit viel Spielraum für eine Interpretation seiner Bestandteile und dadurch Diskussionsanlässe in Bezug auf professionelle pädagogische Überzeugungen, die bildungspolitische Entscheidungen und damit auch schulische Praxis bedingen. Wofür steht beispielsweise das „It“? Steht hier die Erreichung standardisierter Bildungs- und Erziehungserfolge

1 Es gibt in Island noch zwei ‚Special Schools‘, in denen ca. 150 der knapp 14.500 Lernende des Landes gesondert beschult werden. Grund dafür sind laut Schulamt deren gravierende psychologische, soziale, verhaltens- oder entwicklungsbezogene Schwierigkeiten – und vor allem die Nachfrage von Eltern (vgl. Hinz in diesem Band).

im Fokus? Dann würde sich schulische Inklusion synonym zu Integration als kompensatorisch-fördernde pädagogische Praxis zeigen, um diejenigen, denen eine Erreichung der Standards nicht ohne Weiteres gelingt, zur Teilhabe an dieser gesetzten Normalität zu befähigen. Das „It“ könnte sich aber auch auf das Interesse an der Gestaltung einer (schulischen) Gemeinschaft beziehen, die alle bedingungslos aufnimmt und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten ungeachtet etablierter Leistungsnormen eröffnet.

Ähnliche Deutungsspielräume eröffnet das „okay“. „Okay“ für wen oder was? Für die gemeinsame Gestaltung einer inklusiveren Gesellschaft? Oder „okay“ bezogen auf die Kompetenzentwicklung des Individuums und – pessimistisch weitergedacht – gar für das Maß an wirtschaftlicher Verwertbarkeit und die damit verbundene Eingliederung in kapitalistische Marktlogiken? Oder alles zusammen? Ist das möglich? Und welche Funktion kommt der Einschränkung „somehow“ zu? Beschreibt sie das Produkt, also das angestrebte „It“, das dann *irgendwie* okay – also nicht wirklich gut, aber auch nicht schlecht – ist? Oder bezieht sie sich auf den Prozess, der *irgendwie* zu diesem mittelmäßigen Produkt führt? Oder steht diese ganze Aussage doch eher für eine allgemeine Gelassenheit der Isländer*innen, die voller Zuversicht und ohne Anspruch auf Perfektibilität in das Bildungssystem vertrauen und individuelle Lern- und Entwicklungsverläufe annehmen und respektieren können? Es bleibt an dieser Stelle offen, was der ‚icelandic way‘ bezüglich Inklusion bedeuten könnte.

Einen Anhaltspunkt zum isländischen Inklusionsverständnis bietet die *Reykjavik Education Policy 2030*, die laut Schulamt ein wichtiges Instrument zum Erreichen von Inklusion im Bildungssystem darstellt (City of Reykjavik, Department of Education and Youth²):

“Schools in Reykjavik are inclusive schools where all pupils are active and recognized participants in the school-community on equal basis. Students see themselves reflected in their curriculum and diversity is honored. All students are respected and attain their best educational performance. Inclusion is a constantly developing process, the schoolwork is holistic and support is offered according to needs.”

Diese Erklärung lässt weiterhin Interpretationsspielraum hinsichtlich konkreter inklusionspädagogischer Praxis, verweist aber auf gängige deutschsprachige Diskurse bzgl. inklusiver Pädagogik und Schule (vgl. Simon 2019, 23): Neben der Ermöglichung umfassender Partizipation aller werden die Gleichwürdigkeit der an

2 „Schulen in Reykjavik sind inklusive Schulen, in denen alle Lernenden aktive und anerkannte Mitglieder der Schulgemeinschaft auf einer gleichberechtigten Basis sind. Lernende sehen sich selbst in ihrem Curriculum repräsentiert und Heterogenität wird wertgeschätzt. Alle Lernenden werden respektiert und erreichen ihre besten Lernleistungen. Inklusion ist ein sich stets entwickelnder Prozess, die schulische Arbeit ist ganzheitlich und Unterstützung wird je nach Bedarf angeboten.“ (Ü. d. A.)

Schule Beteiligten, die Wertschätzung von Vielfalt und die Notwendigkeit bedürfnisorientierter Unterstützung betont.

Die Exkursion sollte einen Eindruck vermitteln, inwiefern diese Vorgaben Eingang in die pädagogische Praxis in Island finden. Der Austausch innerhalb der Exkursionsgruppe zeigte, dass Beobachtungen sehr unterschiedlich bewertet wurden und die Verständnisse davon, was inklusive Praxis bedeutet, stark divergierten. Dies und auch kritische Reaktionen aus verschiedenen Vortragsveranstaltungen, in denen die Erfahrungen mit einem breiteren Fachpublikum diskutiert wurden, regten dazu an, die Beobachtungen im Nachgang noch einmal neu zu rahmen. An dieser Stelle soll betont werden, dass die kritische Auseinandersetzung mit den Beobachtungen nicht dazu dienen soll, die Qualität der isländischen Inklusionsbemühungen zu bewerten. Das wäre weder möglich noch sinnvoll, da die Perspektive einer Beobachterin dies nicht zulässt.

1 Pädagogische Praxis als Einheit von Reflexion und Aktion

Anstatt dessen dient im Folgenden eine Situation aus den Schulbesuchen als Beispiel für eine kritische Auseinandersetzung mit als inklusionsorientiert markierter Praxis, mit Fokus auf deren diskriminierende Potenziale. Dabei ist anzumerken, dass die Beobachtungen, die in Island gemacht wurden, für sich allein noch keine pädagogische Praxis darstellen. Beobachtet wurde zunächst erst einmal das Beobachtbare, also vor allem Aktionen im pädagogischen Feld. Die damit verbundenen professionellen Reflexionen wurden nur sehr eingeschränkt und unsystematisch in kurzen Gesprächen abgefragt. (Inklusions-)Pädagogische Praxis im Sinne Freires³ (1973, 51 f) stellt aber eine Kombination aus Aktion und Reflexion dar. Inklusionspädagogische Praxis wird hier also nachträglich rekonstruiert, indem nach möglichen Motiven der beobachteten Aktionen und daraus erwachsenden Bedeutungen und – möglicherweise diskriminierenden – Konsequenzen gefragt wird.

Das Trilemma der Inklusion von Mai-Anh Boger bietet hierzu eine geeignete Analysefolie. Es soll nun kurz vorgestellt werden.

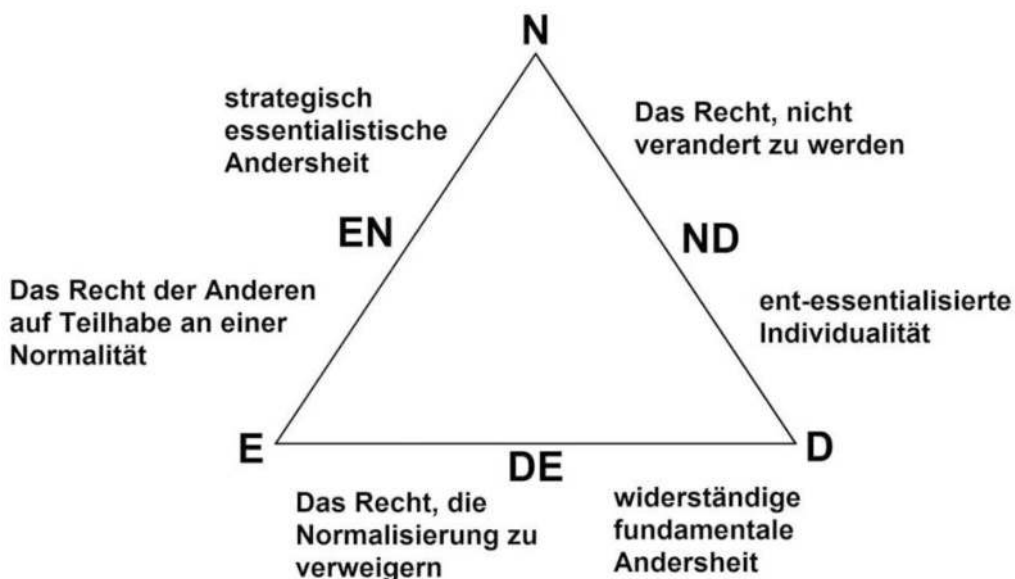
Ergebnis dieser Überlegungen sollen (Forschungs-)Fragen sein, die durch die Reise und den darauffolgenden Austausch darüber mit Studierenden und Kolleg*innen entstanden sind.

3 Freires Pädagogik der Unterdrückten zeigt, warum revolutionäre Praxis immer eine pädagogische Praxis darstellt. Diesem Text liegt die Annahme zugrunde, dass (schulische) Inklusion ein revolutionäres Vorhaben darstellt.

2 „Man kann nicht alles haben“ – Das Trilemma der Inklusion als Reflexionsinstrument inklusionspädagogischer Praxis

Mit dem Trilemma der Inklusion hat Boger ein Instrument entwickelt, das es ermöglicht, „sich im Themenfeld um Diskriminierung, Anti-Diskriminierung und Inklusion zu orientieren“ (2019a, 19) und zu verstehen, warum jegliche Bemühung um Antidiskriminierung wiederum diskriminierendes Potenzial birgt. Die Pointe des Trilemmas lautet: „Man kann nicht alles haben“ (ebd., 47), was aber weder heißen soll, dass Inklusion nicht möglich sei, noch dass es zulässig wäre, nicht alles haben zu wollen, also eines der Begehren des diskriminierten Subjektes grundsätzlich außer Acht zu lassen.

Abb. 1: Das Trilemma der Inklusion (Quelle: Boger 2017, o. S.)



Der Inklusionsbegriff wird durch Boger synonym zu Anti-Diskriminierung bzw. Diskriminierungskritik gebraucht. Sie geht davon aus, dass „das Begehren des diskriminierten Subjekts [nach Nicht-Diskriminierung] dissonant-widerstrebend ist“ (ebd., 23), da Diskriminierungserfahrungen sehr unterschiedlich sein können. Boger identifiziert drei Einsatzpunkte inklusiver/antidiskriminierender Bewegungen, an denen sich das Begehren nach Nicht-Diskriminierung verdichtet (vgl. Abb. 1):

- *E*: Inklusion kann ihren Ausgang vom *Empowerment* nehmen, wobei der Fokus auf die Anerkennung unterdrückter Subjekte als *Andere**⁴ liegt.
- *N*: Inklusion kann auch als *Normalisierung* einsetzen, wenn die Anschlussfähigkeit an normalisierte Ordnungskategorien begehrt wird.
- *D*: Inklusion kann aber auch von dem Begehren nach *Dekonstruktion* ausgehen, wenn es darum geht, Konstruktionen von Normalität* und Andersheit* zu verschieben.

Durch die Verbindung von jeweils zwei dieser drei Einsatzpunkte wird der jeweils dritte zwangsläufig ausgeschlossen, wodurch Inklusion so beschrieben werden kann:

- Die *EN*-Linie verbindet *Empowerment* und *Normalisierung*: Das Subjekt versteht sich hier „als anders* [...] und [artikuliert] somit *als Andere_r** ein Begehren nach Teilhabe an einer Normalität*“ (Boger 2019a, 7), wobei die Möglichkeit der Dekonstruktion der Dichotomie normal*-anders* in diesem Moment ausgeschlossen wird (bezeichnet mit *non-D*). „Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes danach, nicht als anders* wahrgenommen und adressiert zu werden“ (ebd.).
- Verbinden sich auf der *ND*-Linie *Normalisierung* und *Dekonstruktion*, wird die Möglichkeit des *Empowerments* ausgeblendet (*non-E*): „Wer sich nicht als anders* versteht, weil er nicht an Normalität* glaubt, sondern diese Dichotomie dekonstruiert, kann in diesem Moment nicht die andere* Stimme erheben. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes nach Anerkennung der Andersheit*“ (ebd.).
- *Dekonstruktion* und *Empowerment* führen auf der *DE*-Linie dazu, dass das Begehren nach *Normalisierung* nicht berücksichtigt wird (*non-N*): „Wer sich als fundamental anders* versteht und gegen die Entwertung dieser Andersheit* kämpft, emanzipiert sich von Normalvorstellungen. Das unterdrückte Begehren ist sodann jenes nach Normalisierung“ (ebd., 8).

Das Trilemma der Inklusion als Reflexionsinstrument ermöglicht damit eine kritische Diskussion inklusionsorientierter Praxen, ohne deren Inklusionsorientierung grundsätzlich anzuzweifeln. Voraussetzung ist die Anerkennung des Umstands, dass jeder Versuch, dem Begehren nach Nicht-Diskriminierung beizukommen, automatisch diskriminierendes Potenzial mit sich bringt. Ziel inklusionpädagogischer Praxis kann es dann nicht sein, jederzeit allumfassend inklusiv zu handeln, sondern das eigene Handeln stets diskriminierungskritisch zu reflektieren. Boger (2019a, 353) fasst diese Forderung zusammen:

4 mit dem * hinter Worten, die z. B. auf Andersheit oder Normalität verweisen, markiert Boger die Konstruiertheit dieser Konzepte

„Die Inklusionspädagogin weiß um die Fragilität aller* Universalismen und All-Sätze (haha ...). Sie weckt keine falschen Hoffnungen auf eine paradiesische Pädagogik, die allen* gerecht wird, sondern lässt sich ihren Schatten zeigen.“

3 Inklusionspädagogische Maßnahmen unter der Lupe: Resilienzförderung

Am Beispiel der Resilienzförderung soll nun gezeigt werden, inwiefern als inklusiv markierte pädagogische Maßnahmen diskriminierendes Potenzial bergen.

Vignette Resilienz: Schulmotto „Cooperation – Friendship – Resilience“

Die Schulleitung stellt die Schule sowie ihr Schulmotto vor. Es lautet: „Cooperation – Friendship – Resilience“. Die Frage danach, inwiefern Resilienz im Schulalltag sichtbar werde, beantwortet sie mit einer kurzen Anekdote: Als vor einiger Zeit in der Schule ein Theaterstück vor einem größeren Publikum aufgeführt werden sollte, bekam einer der jüngeren Schüler kurz vor dem Auftritt großes Lampenfieber und äußerte hinter der Bühne, dass er Angst habe und nicht auftreten wolle. Hier sei dann das Schulmotto zum Einsatz gekommen, indem die betreuende Lehrkraft zum Schüler sagte: „Now is the time for resilience.“ (Nun ist es Zeit für Resilienz., Ü. d. A.), woraufhin der Schüler dann, wie vorher geplant, die Bühne betrat und seine Rolle spielte.

(Situation aus der Erinnerung der Autorin rekonstruiert)

Die Erläuterung der Schulleitung zum Stellenwert von Resilienz im Schulalltag bietet Anlass zur Reflexion, da hier in einer pädagogischen Interaktion auf ein psychologisches Konstrukt verwiesen wird, das im aktuellen (sonder-)pädagogischen Diskurs große Popularität genießt, dessen Umriss mitunter aber unscharf werden. Fingerle et al. verbinden mit der „inflationären Verwendung [...] die Gefahr einer Begriffsentleerung“ (2020, 7). Zudem steht die Vignette beispielhaft für weitere schulische Praxen im Kontext von Inklusion, die – im Trilemma gesprochen – auf der EN-Linie verortet sind. Allgemein kann inklusionspädagogische Praxis auf dieser Linie als Förderung bezeichnet werden. Die Einsatzpunkte der antidiskriminierenden Bewegung sind dann Empowerment und Normalisierung. Es besteht eine Normalität* – hier die Fähigkeit vor Publikum zu spielen – und es gibt eine Abweichung von dieser Norm, ein Anderes* – hier im Beispiel der Schüler, den seine Angst an der Teilhabe an der gesetzten Normalität* hindert. Der Verweis auf das Schulmotto, dessen Bedeutung dem Jungen in der Situation offenbar bekannt ist, dient nun als Brücke zwischen Andersheit* und Normalität* und ermöglicht so Integration und Teilhabe durch Befähigung der Anderen*(-Gruppe). Ein großer Teil der Beobachtungen während der Exkursion kann dieser Art von inklusionspädagogischen Maßnahmen zugeordnet werden.

4 Resilienz im pädagogischen Kontext

Resilienz stellt ein komplexes Konstrukt dar, das ausdifferenziert werden kann in emotionale, akademische/bildungsbezogene, soziale, kulturelle oder verhaltensbezogene Resilienz. Im pädagogischen Kontext spricht Stangl (2022, o. S.) von Resilienz als

„Widerstandsfähigkeit von Kindern, sich trotz belastender Umstände und Bedingungen normal zu entwickeln. Ganz allgemein betrachtet ist Resilienz die Fähigkeit von Menschen, auf wechselnde Lebenssituationen und Anforderungen in sich ändernden Situationen flexibel und angemessen zu reagieren und stressreiche, frustrierende, schwierige und belastende Situationen ohne psychische Folgeschäden zu meistern, d. h., solchen außergewöhnlichen Belastungen ohne negative Folgen standzuhalten.“

Die Förderung von Resilienz findet seit den 1990er Jahren verstärkt Eingang in pädagogische Diskurse. Im Zusammenhang mit dem von Antonovsky entwickelten Salutogenese-Konzept, das im Gegensatz zur Pathogenese nicht nach Ursachen von Krankheiten, sondern nach Bedingungen des Entstehens und der Erhaltung von Gesundheit fragt, kann von einem Paradigmenwechsel im Umgang mit seelischen und körperlichen Auffälligkeiten gesprochen werden. So gilt es seither, neben Risikofaktoren, also den „Ursachen und Bedingungen für die Entstehung psychischer Störungen oder Verhaltensauffälligkeiten [...] auch Schutzfaktoren zu identifizieren, die für die Entwicklung und den Erhalt seelischer und körperlicher Gesundheit maßgeblich mit verantwortlich sind“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnauböse 2022, 7). Diese Faktoren finden sich im Kind selbst, in der Familie und in der sozialen Gemeinschaft, der das Kind angehört. Schützend wirken Anpassungsfähigkeit, ein gutmütiges ausgeglichenes Temperament, Leistungsfähigkeit und hohe Intelligenz, die Schulbildung der Eltern (v. a. der Mutter), Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten, Gesundheit, Zuversicht und Hoffnung (bzw. starker Glaube, Lebenssinn), interne Kontrollüberzeugungen, Zielbestimmtheit, soziale Verbindungen sowie enge Freunde und Selbstvertrauen (vgl. Werner 2020, 15 ff). Die Förderung von Resilienz erscheint vielversprechend. So haben (Wustmann 2016, 15)

„resiliente Kinder [...] bessere Chancen, die auf sie zukommenden gesellschaftlichen, familialen und individuellen Veränderungen und Krisen erfolgreich zu bewältigen. In einer postmodernen Gesellschaft ist Resilienz eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Kinder zu selbstsicheren, gesunden und kompetenten Persönlichkeiten entwickeln können.“

5 Diskriminierendes Potenzial von EN-Praxen am Beispiel der Resilienzförderung

Dederich & Zirfas (2017, 10) weisen darauf hin, dass durch einen einseitigen Fokus auf individuelle Stärken, Resilienz, Kompetenzen und Ressourcen und dem damit verbundenen „Versuch, Vulnerabilität zu minimieren bzw. aufzuheben“, weitere oder sogar neue Vulnerabilitäten hervorgebracht werden könnten.

Resilienzförderung entspricht einer inklusionspädagogischen Praxis auf der EN-Linie des Trilemmas. Diese bringt den Vorteil mit sich, „klar und ungebrochen auf die Diskriminierung der Anderen* hinzuweisen [...] und besondere Maßnahmen für diese einzufordern“ (Boger 2019b, 103). Jedoch muss sowohl die Verhärtung der Kategorien Normal* und Anders* als auch die Etablierung einer begehrenswerten Normalität kritisch betrachtet werden.

So geht „allein das Vorhaben, die Anderen* zu fördern, logischerweise mit der Unterstellung der Förderbedürftigkeit“ (ebd., 102) und somit von Defiziten einher. Vulnerable Personen werden dann als Andere* adressiert, die durch Förderung an der begehrenswerten Normalität eines souveränen Umgangs mit belastenden Situationen teilhaben können sollen. Normale* Kinder zeichnen sich demnach durch ihre psychische Widerstandskraft aus, wobei die Anderen* sich nicht entsprechend flexibel und rasch an außergewöhnliche Belastungen anpassen können. Es wird eine Norm stets stabiler oder zumindest rasch wieder herstellbarer – womöglich sogar wachsender – Stärke, Belastbarkeit und Zufriedenheit des Individuums etabliert.

Das Begehren nach Teilhabe an dieser Normalität läuft jedoch Gefahr, systematisch ausgebeutet zu werden, denn „je stärker jemand diese Normalisierung begehrt, desto mehr wird er jeder Anpassungsnötigung nachgeben“ (ebd.). Normalisierungswünsche und Normalisierungszwänge liegen hier nah beieinander. Boger fragt, „was [...] einem die Hoffnung wert [sei], weniger aufzufallen“ und „[w]ie weit [...] wir gehen [würden], um ‚ins Bild zu passen‘“ (ebd., 89) und weist darauf hin, dass „der Kampf der Anderen* um Teilhabe an einer Normalität* [...] daher stets auch als innerer Kampf zu verstehen“ (ebd., 91) ist. Das Wesentliche an inklusionspädagogischer Praxis, die sich auf der EN-Linie verorten lässt, besteht daher „im Ausbalancieren der beiden Aspekte, die diese Linie verbinden, also der Normalisierungswünsche einerseits (N) und dem Begehren, sich in seiner Andersheit* zu schützen und diese zeigen zu dürfen andererseits (E)“ (ebd., 6).

In diesem Zusammenhang ergibt sich die Frage danach, ob Fördermaßnahmen per se als inklusionspädagogische Praxen zwischen Empowerment und Normalisierung betrachtet werden können oder welche Bedingungen sie erfüllen müssen, um sich von einer Praxis der bloßen Normalisierung zu unterscheiden (vgl. hierzu Bogers Überlegungen zur Unmöglichkeit eines von außen initiierten Empowerments: Sie weist darauf hin, „dass es bei Empowerment darum geht,

dass Menschen für sich selbst sprechen und in diesem Sprechen gehört und nicht enteignet werden“ (2019a, 56)).

Die als inklusionsorientiert markierte pädagogische Praxis der Resilienzförderung könnte sich unter Umständen den Vorwurf der reinen Normalisierung einhandeln, womit laut Boger eine „Spaltung der Anderen*-Gruppe in Normalisierungswillige und Normalisierungsverweigernde [...] in Normalisierungsfähige und Nicht-Integrierbare“ (2019b, 60) einherginge. Privilegien, die den Normalen* ihren Platz im Zentrum der Macht sichern und nur einen Teil der Anderen* auf-rücken lassen, würden dabei ausgeblendet. Fingerle (2020) gibt hierzu in seinen „Überlegungen zum Preis der Resilienz“ zu bedenken, dass Anpassungsleistungen, wie sie das Resilienzkonzept fordert, einen individuell sehr unterschiedlichen Veränderungsaufwand erfordern (ebd., 64 f):

„Wenn neue Routinen, Praktiken erlernt [...] werden müssen, um in einer neuen Welt erfolgreich zu sein, dann handelt es sich quantitativ und qualitativ um eine andere Leistung, als wenn man bereits bestehende Praktiken ohne große Änderungen auf eine [...] ähnlich strukturierte Umwelt transferieren kann“.

Ob ein Kind sich in belastenden Situationen gut an seine Umwelt und deren Anforderungen anpassen kann, hängt also in hohem Maße davon ab, wie nah es sich bereits an dem befindet, was diese Umwelt als normal* konstruiert.

Boger spricht außerdem auch vom „Risiko der Entsolidarisierung durch Hierarchisierung“ (2019b, 60) als einer Aporie, die mit Politiken der Normalisierung einhergehen kann. Wenn Resilienz definiert wird als Leistungsfähigkeit, Erfolg und Fähigkeit zur Anpassung (vgl. Werner 2020, 10 f) und eine Abweichung von dieser Normalität* als individuelles Defizit gilt, wird auf ein bereits überwunden geglaubtes medizinisches Modell von Behinderung referiert und behindernde Strukturen und Kulturen werden weitgehend ignoriert. Befinden wir uns in kapitalistisch geprägten Kontexten, ist davon auszugehen, dass die Kulturen und Strukturen, durch die Normalität* etabliert wird, stark an der marktwirtschaftlichen Verwertbarkeit von Menschen orientiert sind, was den Grad der Resilienz von Individuen zwangsläufig mit dem Grad der Nutzbarkeit ihrer Arbeitskraft in Verbindung bringen würde. Weniger resiliente Menschen liefen Gefahr, nicht ausreichend Arbeitskraft zur Verfügung stellen zu können, was deren Wert in der Logik des Kapitalismus senken würde. (Resilienz-)Förderung als rein normalisierende Praxis läuft dann Gefahr, Hierarchien und Diskriminierung zu produzieren, wenn sie als normative pädagogische Praxis betrachtet wird, die eine Teilhabe an Normalitäten* ermöglichen soll, denen ausgrenzende und unterdrückende Momente von Grund auf inhärent sind. Dederich & Zirfas verweisen in diesem Zusammenhang auf die Potenzialität der Verletzbarkeit (und eben nicht auf ihren Fakt) und schlagen vor, den pädagogischen Blick auf das Potenzial von „Vulnerabilität als gesellschaftsdiagnostische und gesellschaftskritische Figur“ (2017,

103) zu richten. Denn wo Vulnerabilität als Möglichkeit des Verletzt-Werdens bemerkt wird, kann nicht die einzig denkbare Reaktion die der Resilienzförderung sein. Vulnerantialitäten, also „Möglichkeiten des Verletzens, Beschädigens, Diskriminierens usw.“ (ebd., 12) müssen betrachtet werden, denn es wäre „zynisch, wollte man primär das Ziel verfolgen, Kinder gewissermaßen für unerträgliche Verhältnisse ‚fit‘ zu machen“ (Göppel 2000: 89, zit. nach ebd., 104).

Eine unhinterfragte Affirmation etablierter Normalität* blendet empowernde oder dekonstruktive Sichtweisen aus. Gesellschaftliche Wert- und Normvorstellungen und jedes damit verbundene Förderziel – auch das Ideal des resilienten Individuums – müssen demnach stets nach ihrem vulneranten Potenzial befragt werden.

Dabei rückt die Frage nach der Interpretation von Begrifflichkeiten des inklusionspädagogischen Diskurses durch Akteur*innen von Schule ins Zentrum des Interesses, da hier Übersetzungsfehler vorkommen können. Herrmann (2018) geht im Rahmen einer etymologischen Betrachtung des Resilienzbegriffs auf dessen Wurzeln im Feld der Ökologie ein und verweist auf den Unterschied zwischen Stabilität als Fähigkeit, nach einer zeitlich begrenzten Störung relativ unverändert in ein Gleichgewicht zurückzukehren, und dem gegenüber Resilienz als Eigenschaft ökologischer Systeme, Veränderungen und Störungen einfach zu absorbieren und dabei das Verhältnis zu ihrer Umwelt nicht nennenswert zu verändern. Übertragen auf Resilienz als psychologisches Konstrukt im pädagogischen Kontext hieße das laut Herrmann, „stets auf das Schlimmste gefasst zu sein“ (2018, 197). In diesem Sinne läge Resilienzförderung dann beängstigend nahe an einer Erziehung zur Härte, vor der die Kritische Theorie seit jeher warnt⁵. Sicherlich ist Resilienzförderung nicht per se damit gleichzusetzen. So wird in den einschlägigen Studien darauf hingewiesen, dass Resilienz entwickelt wer-

5 „In dieser gesamten Sphäre geht es um ein vorgebliches Ideal, das in der traditionellen Erziehung auch sonst seine erhebliche Rolle spielt, das der Härte. [...] Dies Erziehungsbild der Härte, an das viele glauben mögen, ohne darüber nachzudenken, ist durch und durch verkehrt. Die Vorstellung, Männlichkeit bestehe in einem Höchstmaß an Ertragen-können, wurde längst zum Deckbild eines Masochismus, der — wie die Psychologie dartat — mit dem Sadismus nur allzu leicht sich zusammenfindet. Das gepriesene Hart-Sein, zu dem da erzogen werden soll, bedeutet Gleichgültigkeit gegen den Schmerz schlechthin. Dabei wird zwischen dem eigenen und dem anderer gar nicht einmal so sehr fest unterschieden. Wer hart ist gegen sich, der erkaufte sich das Recht, hart auch gegen andere zu sein, und rächt sich für den Schmerz, dessen Regungen er nicht zeigen durfte, die er verdrängen mußte. Dieser Mechanismus ist ebenso bewußt zu machen wie eine Erziehung zu fördern, die nicht, wie früher, auch noch Prämien auf den Schmerz setzt und auf die Fähigkeit, Schmerzen auszuhalten. Mit anderen Worten: Erziehung müßte Ernst machen mit einem Gedanken, der der Philosophie keineswegs fremd ist: daß man die Angst nicht verdrängen soll. Wenn Angst nicht verdrängt wird, wenn man sich gestattet, real so viel Angst zu haben, wie diese Realität Angst verdient, dann wird gerade dadurch wahrscheinlich doch manches von dem zerstörerischen Effekt der unbewußten und verschobenen Angst verschwinden.“ (Adorno 1966, 100 f)

den kann, wenn Gefühle nicht unterdrückt werden und resiliente Menschen die Fähigkeit zur Empathie besitzen. Nichtsdestotrotz sollte Vorsicht geboten sein: Wird die Förderung von Resilienz als inklusionspädagogische Maßnahme verwechselt mit *etwas aushalten können* oder *sich zusammenreißen* – was eine Lesart der Vignette (s. o.) darstellen könnte –, dann würde dieses Unterfangen in die Nähe einer Erziehung zur Härte rücken, was als höchst beunruhigende Entwicklung einzuschätzen und sicherlich nicht im Sinne der Inklusion wäre.

Welche praktische Konsequenz folgt nun aus der kritischen Betrachtung des Resilienzkonzepts als ein Beispiel inklusionspädagogischer Praxis? Die Forderung Resilienz nicht zu fördern, wäre kaum sinnvoll, da Resilienz nachgewiesen viele positive Aspekte mit sich bringt. Resilienz ist in jedem Fall ein bemerkenswertes Konzept. Ob es jedoch Eingang in ein Schulmotto finden und damit gleichberechtigt zu Freundschaft und Kooperation zur schulischen Normalität gekürt werden sollte, bleibt aus den genannten Gründen fraglich. Der Wahrnehmung von Vulnerabilität käme ein großer Wert als Linse für die Entdeckung von Vulnerantialitäten zu, dem eine voreilige Resilienzförderung gegebenenfalls im Wege stünde. Im Kontext von Inklusion sollte Schule einen Anspruch auf eine kritische Betrachtung hegemonialer Projekte und deren inklusionsorientierte Weiterentwicklung erheben. Dieser ergibt sich im Zusammenhang mit Inklusion als gesamtgesellschaftlichem und damit verbunden auch schulischem Projekt aus der Bemühung um Auflösung aller hierarchischen Verhältnisse und damit um Beseitigung jeglicher Form der Unterdrückung. Es ist fraglich, wie sich Resilienzförderung hier positioniert, da das Verständnis von Widerstand irreführend ist. Wenn die pädagogische Nutzung von Ergebnissen der Resilienzforschung auf eine bereits von Hiller (1999) kritisierte „Produktion hochintegrierter Personen“ (zit. nach Dederich & Zirfas 2017, 104) hinausläuft, wird deren kritisches Potenzial preisgegeben und Widerstand als Widerstand gegen sich selbst, die eigenen Empfindungen und individuellen Verletzbarkeiten interpretiert und nicht als Widerstand gegen die verletzenden Verhältnisse an sich.

Es wären zwei allgemeine Fragen zur Resilienzförderung zu klären:

- Welche Strukturen und Kulturen im Sinne ‚stärkender Umgebungen‘ braucht es, um Ressourcen aufzubauen, auf die in Krisensituationen zurückgegriffen werden kann?
- Kann man zu resilient sein? Gibt es also Nebenwirkungen von Resilienz?

Zudem ergeben sich drei weitere Fragen hinsichtlich der Interpretation des Resilienzbegriffs:

- Was verbinden Lehrkräfte mit dem Konzept der Resilienz?
- Worauf zielen die angestrebten Anpassungsleistungen?
- Welches Verständnis von ‚erfolgreicher Lebensbewältigung‘ liegt hier an?

Von allgemeinem Interesse wären in diesem Kontext zwei zusätzliche Fragen:

- Inwiefern erhalten Lehrkräfte Räume, Zeit und ggf. Unterstützung, um berufsbezogene (subjektive) Theorien zu reflektieren? Insbesondere sollte hier das grundlegende Verständnis, das Akteur*innen des Bildungswesens von Inklusion haben, stets thematisiert und jegliche als inklusionspädagogisch markierte Maßnahmen daraufhin diskutiert werden.
- In welchem Rahmen reflektiert Schule bereits Strukturen und Kulturen, die dem Projekt der Inklusion entgegenstehen, und entwickelt gemeinsam mit den Lernenden Alternativen, die über deren Schulzeit hinaus notwendig sein werden, um Inklusion zu gestalten? Hier könnte z. B. analysiert werden, inwiefern eine Erziehung zum Widerstand gegen unterdrückende Verhältnisse bereits curricular verankert ist.

Inklusionspädagogische Praxis auf der EN-Linie – Förderung – legitimiert sich aus dem Anspruch, die Folgen von Unterdrückung und Diskriminierung der Anderen* anzuerkennen und deswegen für eine Teilhabe der Anderen* an einer etablierten Normalität zu kämpfen. Dies erfordert konsequenterweise eine Anerkennung als Andere*. Damit geht stets die Gefahr der (Re-)Produktion von Stigmata einher. Außerdem bestätigt die Forderung nach Teilhabe an einer Normalität diese, womit die Möglichkeit, sie oder Teile von ihr in Frage zu stellen, verwehrt bleibt. Wird Andersheit* aber im Rahmen (förder-)pädagogischer Anstrengungen einseitig negativ bewertet, als Defizit markiert und gerät infolgedessen der Empowerment-Aspekt aus dem Blickfeld, laufen Fördermaßnahmen Gefahr, zu Normalisierungspraktiken zu verkommen, die ihrerseits wiederum Unterdrückung und Diskriminierung produzieren können.

6 Diskriminierende Potenziale anderer inklusionspädagogischer Praxen (ND und DE)

Auch pädagogische Praxen, die Inklusion von anderen antidiskriminierenden Einsatzpunkten her gestalten, bringen blinde Flecken mit sich, die ebenso bewusst gemacht und diskutiert werden sollten wie das Gewaltvolle, das den Praxen der Förderung oder Integration innewohnt.

Wird Inklusionspädagogik als Verbindung von Normalisierung und Dekonstruktion gestaltet, läuft sie Gefahr, die Unterschiedlichkeit von Differenzen abzuerkennen und „dadurch Herrschaftsverhältnisse in den Raum des Unsagbaren“ zu verbannen (Boger 2019b, 131). Damit wird unter Umständen übersehen, dass auch die ‚neue Normalität‘ meist nur den Privilegiertesten offensteht.

Andere Schwierigkeiten bringen inklusionspädagogische Praxen mit, die sich zwischen Empowerment und Dekonstruktion bewegen. Insofern safe spaces ausschließlich Schutz vor dem Außen bieten und keine „Gegenkulturen und Gegen-

entwürfe ausbilden und erproben“ (ebd., 165), bezeichnet sie Boger als „therapeutische Phantasien“ (ebd., 166), die ins Leere laufen. Sie verhindern im Extremfall eine Teilhabe an gesellschaftlicher Normalität.

7 Fazit

Boger spricht von der Notwendigkeit „die verschiedenen Linien im Haus [zu] bespielen“ (2017, 8) und beschreibt dieses „Pendeln“ folgendermaßen (ebd.):

„Ich muss mich bei der Unterrichtsgestaltung fragen, was das Allgemeine ist, das ich für alle* so vorbereite, dass niemand verändert wird (ND), was die differenten Methoden sind, mit denen ich dieses Allgemeine* auch den Kindern zeigen kann, die andere* Zugangsweisen benötigen (DE) und was diesen Kindern, die ich in ihrer Andersheit* anerkenne, hilft, möglichst barriere- und diskriminierungsfrei am normalen* Unterricht teilzunehmen (EN). Das wird in der Theorie inkonsistent, ja – aber das ist es, was es in der Praxis möglich macht Konzepte dafür zu haben, was es heißt indifferent alle* Kinder in ihrer Individualität anzuerkennen (ND), solidarisch mit den Anderen* zu sein und Teilhabe zu ermöglichen (EN) und dabei nicht in einem imperialpädagogischen Modus alle zu nötigen, sich zu integrieren, sondern ggf. Segregation zuzulassen in Anerkennung der Tatsache, dass Lehrkräfte und – strukturell gedacht – vor allem Lehrpläne die Macht haben festzulegen, welche Gegenstände angeblich gemeinsame sind (DE).“

Inklusionspädagogik wird als Differenzgerechtigkeit verstanden, was „die Bereitschaft [erfordert], immer wieder aufs Neue abzuwägen, was nach Analyse einer diskriminierenden Ausgangssituation die beste anti-diskriminierende pädagogische Antwort ist“ (ebd.) und sich dabei darüber bewusst zu sein, dass diese Antwort wiederum diskriminierendes Potenzial birgt.

Es wurde deutlich, dass im isländischen Bildungssystem intensiv an der Umsetzung des Inklusionsversprechens gearbeitet wird. Die Beobachtungen lassen aber vermuten, dass inklusionspädagogische Praxis momentan vornehmlich im Rahmen von Fördermaßnahmen stattfindet. Laut Schulamt Reykjavík verfolgen bereits Vorschulen eine sogenannte ‚ideology of early intervention‘: Abweichungen sollen schnell erkannt, Kinder bestmöglich gefördert und so zur Teilhabe an der gesellschaftlichen Normalität befähigt werden. Teilweise werden auch Strukturen aufgebrochen, um Lernmöglichkeiten für alle Schüler*innen zugänglich zu machen. Etablierte Ordnungskategorien der Schule – Leistung, Bewertung, Kompetenzziele, usw. – scheinen dabei aber kaum in Frage gestellt zu werden. Dekonstruktive Perspektiven, die gesellschaftliche Normen wie Leistungsfähigkeit, Perfektibilität, Gesundheit, Unabhängigkeit, Wettbewerb, wirtschaftliche Verwert-

barkeit etc. grundsätzlich kritisieren, konnten durch den Einblick in aktuelle isländische Bemühungen um (schulische) Inklusion kaum identifiziert werden.

8 Perspektiven

Neben einer systematischeren diskriminierungskritischen Auseinandersetzung mit inklusionspädagogischen Maßnahmen könnten die Möglichkeiten zu deren theoretischer Reflexion untersucht werden. Es stellt sich letztlich die Frage nach dem Verständnis von Inklusion und den daraus resultierenden gesellschaftlichen wie schulischen Implikationen.

Die Vermutung, dass sich als inklusionsorientiert markierte pädagogische Praxis meist an etablierten Normalitäten* orientiert, erinnert an eine 1969 von Becker gegenüber Adorno geäußerte Warnung im Rahmen eines Gesprächs über eine Erziehung zur Mündigkeit:

„Daß die Anpassungsleistung als der Haupterfolg [...] [von] Erziehung gilt, ist wohl in sich eine Tatsache, die uns zu denken geben sollte [...]“

(Adorno 1969, 137)

Wenn Schule stärker als Reflexionsinstanz der aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse verstanden würde, eröffneten sich neben der Möglichkeit zur Dekonstruktion diskriminierender gesellschaftlicher Normen wahrscheinlich weitere Perspektiven, z. B. für die Lernmotivation der Adressat*innen schulischer Bildung, denn hier lernt die Generation, die es vor allem angeht, wie die Welt morgen inklusiv gestaltet werden kann. Inklusion sollte demnach nicht auf die Steigerung von Möglichkeiten der Förderung von Lernenden begrenzt werden, sondern sie bedarf einer stärkeren Betonung der gesellschaftskritischen Rolle von Schule, womit deren Funktion des gesellschaftlichen Erhalts um den der inklusionsorientierten Weiterentwicklung ergänzt werden könnte.⁶

Literatur

Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W. & Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 92–109

Adorno, Theodor W. (1969): Erziehung zur Mündigkeit, in Adorno, Theodor W. & Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 133–147

6 Ich danke Karolin Beyer, die als studentische Hilfskraft meines Arbeitsbereichs aufmerksam Korrektur gelesen und wertvollen Anregungen zum Text gegeben hat.

- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413
- Boger, Mai-Anh (2019a): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage
- Boger, Mai-Anh (2019b): Politiken der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren. Münster: edition assemblage
- Dederich, Markus & Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderung und Aufgabe. Stuttgart: Kohlhammer
- Fingerle, Michael; Opp, Günther & Suess, Gerhardt (2020): Einleitung. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael & Suess, Gerhardt (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt, 7–8
- Fingerle, Michael (2020): Adaptation und Flexibilität – Überlegungen zum Preis der Resilienz. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael & Suess, Gerhardt (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt, 56–68
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönau-Böse, Maike (2022): Resilienz. München: Reinhardt
- Simon, Toni (2019): Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In: Frohn, Julia; Brodesser, Ellen; Moser, Vera & Pech, Detlef (Hrsg.): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–27
- Stangl, Werner (2022): Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. URL: lexikon.stangl.eu/593/resilienz
- Werner, Emmy E. (2020): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael & Suess, Gerhardt (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt, 10–21
- Wustmann Seiler, Corina (2016): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Berlin: Cornelsen

Expertise und Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht – Erfahrungen aus Island

Mandy Klatt & Sebastian Spillner

1 Einleitung

Expert*innen zeichnen sich durch erfolgreiches Handeln in einer Profession und dem Bewältigen von professionsspezifischen Herausforderungen aus. Bezogen auf Lehrkräfte formuliert Berliner (2001) Eigenschaften, die eine Expertenlehrkraft definiert. Dementsprechend wurden in der Professionalisierungsforschung diverse Kompetenzen formuliert, die eine Lehrkraft benötigt, um ihre Aufgaben professionell bewältigen zu können (vgl. Terhart 2002; Bromme 2004; Baumert & Kunter 2006).

Schulische Inklusion bedeutet die aktive Teilhabe aller Schüler*innen, unabhängig von ihren individuellen Unterschieden, an allen schulischen Prozessen. Um gemeinsames Lernen zu ermöglichen, müssen Bedingungen und Strukturen angepasst und proaktiv verändert werden (vgl. Loreman 2010). Dementsprechend zeichnet sich die Expertise einer Lehrkraft für inklusiven Unterricht vor allem durch eine wertschätzende Haltung gegenüber der Vielfalt von Menschen aus, wobei sie die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt (vgl. Tiemann 2016).

Ein Blick in ein anderes Land wie Island ist dabei sehr lohnenswert, da die isländische Regierung seit den 1970er Jahren auf das gemeinsame Lernen von unterschiedlichen Schüler*innen setzt und offiziell im gesamten Bildungssektor das Konzept „Schule der Vielfalt“ anstrebt. Schüler*innen sollen Schulen in ihrer Nachbarschaft besuchen können und mittels multiprofessioneller Teams eine bestmögliche Bildung erhalten (vgl. Wolff et al. 2021).

Dieser Beitrag versucht im Anschluss an die Exkursion der GEW-Gruppe im Oktober 2021 den Begriff der Expertise und der Professionalisierung für inklusiven Unterricht am Beispiel von isländischen Lehrkräften zu reflektieren. Da es nicht möglich war, während des einwöchigen Islandaufenthalts Lehrpersonen über einen längeren Zeitraum zu begleiten oder ihre Kompetenzen zu prüfen, können keine langfristigen Expertise- und Professionalisierungsprozesse untersucht werden. Das Augenmerk des Artikels liegt vielmehr auf der Zuordnung der gemachten Erfahrungen und Beobachtungen zu einzelnen Entwicklungsaufgaben von Lehrkräften, um so inklusionsorientierte Expertise und Professionalisierung in Island zu reflektieren.

Dafür wird in einem ersten Schritt die Bedeutung der Lehrkraft in inklusiven Settings herausgestellt, um darauffolgend den Begriff der Expertise genauer zu beleuchten. Anschließend werden die drei prominentesten Ansätze der aktuellen Professionalisierungsforschung vorgestellt und eine Verbindung zwischen Expertise und Profession hergestellt. Der fünfte Punkt verfolgt das Ziel, die gemachten Beobachtungen einem Ansatz, der für das Anliegen des Textes als der passendste schien, zuzuordnen. Der letzte Abschnitt fasst die vorherigen Ausführungen zusammen und endet mit einem Fazit hinsichtlich der Expertise von Lehrpersonen in inklusivem Unterricht.

2 Die Rolle der Lehrkraft in inklusiven Settings

Mehr als zehn Jahre nach Deutschlands Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zeigt die Studie der Bertelsmann-Stiftung, dass Inklusion im deutschen Schulsystem nach wie vor nur langsam voranschreitet (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm 2020). Begründet wird dies hauptsächlich damit, dass weiterhin an einem segregierenden und strukturell selektiven Schulsystem festgehalten wird (vgl. ebd.). Die Empfehlungen und Beschlüsse der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2015 fordern ein inklusives Bildungsangebot in der allgemeinen Schule sowie die Förderung sozialer Zugehörigkeit und Teilhabe aller Schüler*innen (HRK/KMK 2015, 2):

„Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente.“

Um dieser Entwicklungsaufgabe gerecht zu werden, müssen verschiedene Stell-schrauben zur Veränderung des Systems Schule bedient werden. Arndt et al. (2014) bezeichnen die Lehrkraft als den wichtigsten Faktor für die gelingende Bewältigung eines inklusiven Wandels. Auch der Index für Inklusion schreibt der Rolle einer Lehrkraft eine zentrale Rolle beim Aufbau einer inklusiven Schulkultur zu (vgl. Boban & Hinz 2013).

Um diese Schulkultur erfolgreich zu realisieren, benötigt es Lehrpersonen mit einer entsprechenden Expertise im Umgang mit Vielfalt, woraus sich wiederum Implikationen für die Professionalisierung von Lehrpersonen ableiten lassen. Dafür gilt es im Folgenden den Begriff der Expertise zu klären, ihn in den Zusammenhang für inklusiven Unterricht zu bringen und ihn in der Professionalisierungsforschung zu verorten.

3 Expertise in der Professionalisierungsforschung

Aufgrund unterschiedlicher Konzeptionen von Expertise ist es schwierig, den Begriff eindeutig zu definieren (vgl. Gruber & Degner 2019). Das Ziel der Expertiseforschung ist im Allgemeinen die Untersuchung „besonders erfolgreicher Personen, die über einen längeren Zeitraum wiederholt hervorragende berufliche Leistungen erbringen“ (Mulder & Gruber 2011, 433). Expertise meint demnach eine Form der Exzellenz, unter der eine besondere Qualität des Wissens und Könnens verstanden wird (vgl. Rauner 2005; Miege & Rehberg 2008).

Für die Untersuchung der Expertise wird häufig die berufliche Entwicklung bestimmter Altersgruppen einer Profession, wie z. B. Lehramtsanwärter*innen, betrachtet (vgl. Berliner 2004). Der Vergleich von unerfahrenen (Noviz*innen) und erfahrenen Personen (Expert*innen) dient dazu, das „Wissen und Können innerhalb einer Profession zu konstatieren und genauere Informationen über Unterschiede beider Gruppen in Inhalt, Struktur, Organisation und Art des professionellen Wissens zu erlangen“ (Reinisch 2009, 76). Expertise gilt dabei als interne Voraussetzung, die im hohen Maße domänenspezifisch ist und sich kontinuierlich entwickelt, je nachdem welche Erfahrungen in einer Domäne gesammelt werden (vgl. Mulder & Gruber 2011). Die fachliche Expertise von Lehrpersonen wird dabei abhängig von situations- und personenspezifischen Gegebenheiten über das gesamte Berufsleben hinweg produziert und reproduziert (vgl. Terhart 2001, 2011).

Auch wenn sich der Expertiseansatz aus der Kognitionspsychologie ableitet und sich somit methodologisch von dem soziologisch reflektierten Professionenansatz unterscheidet (vgl. Kaiser et al. 2020), gilt es beide Begrifflichkeiten für den vorliegenden Text sinnvoll miteinander zu verknüpfen. So wird Expertise im weitesten Sinne auf berufliche Tätigkeiten bezogen, die ein hohes Maß an Professionalisierung erfordern (vgl. Mulder & Gruber 2011). In der Professionalisierungsforschung wird dabei der Frage nachgegangen, wie berufsspezifische Expertise systematisch erworben werden kann.

Wird nun der Begriff der Expertise auf die Realisierung von inklusivem Unterricht angewandt, so ist ein Aspekt besonders zentral: Eine wertschätzende Haltung der Lehrkraft, die sich vor allem in der Sensibilität gegenüber der Vielfalt von Schüler*innen äußert (vgl. Tiemann 2016). Die Lehrperson hat dabei das Individuum mit allen Facetten im Blick und vermeidet generalisierende Zuschreibungen in Bezug auf die Unterschiedlichkeiten. Außerdem orientiert sich ihr pädagogisch-didaktisches Handeln an den Potenzialen der Lernenden (ebd.). Des Weiteren wird sie der Forderung nach Beachtung von Gleichheit und Differenz im Unterricht gerecht und schreibt der Reflexion von planerischem sowie unterrichtlichem Handeln und der eigenen Einstellung eine zentrale Rolle zu (Tiemann 2016, o. S.):

„Soll keine Schülerin und kein Schüler ausgeschlossen werden, müssen Teilhabeprozesse, -chancen aber auch -risiken von den Lehrkräften kontinuierlich reflektiert werden.“

Die empirische Ergebnislage zur Expertise von Lehrpersonen in der Professionalisierungsforschung ist jedoch geprägt von Unvollständigkeit und zugleich einer Fülle an Forschungsarbeiten mit unterschiedlichen konzeptuellen und empirischen Annäherungen. Dies erschwert den Erkenntnisfortschritt und schmälert die Qualität der Professionalisierungsforschung von Lehrpersonen (vgl. Kaiser et al. 2020).

Das folgende Kapitel zielt darauf ab, einen systematischen Überblick über verschiedene Ansätze zu geben, die das Professionelle von pädagogischen Berufen anhand ihrer Tätigkeitsmerkmale zu bestimmen versuchen.

4 Professionalisierungsansätze von Lehrpersonen

In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung haben sich in Deutschland drei Ansätze herauskristallisiert: der kompetenztheoretische, der strukturtheoretische und der berufsbiografische Ansatz. Die Professionalisierungsansätze unterscheiden sich in der Schwerpunktsetzung und den methodischen Verfahrensweisen. In allen drei Ansätzen ist jedoch die Frage, wie Lehrer*innen zu Expert*innen werden, von zentraler Bedeutung (ebd.). Die Ansätze sollten demnach nicht voneinander getrennt, sondern eher in einer sinnhaften Verkettung zusammen betrachtet werden.

Expertise sollte in dem vorliegenden Text als ein Konstrukt verstanden werden, „das sich übergreifend zu den Professionalisierungsansätzen verhält und mit spezifischen Implikationen für eine inklusionsbezogene Professionalisierung verbinden lässt“ (Kaiser et al. 2020, o. S.). Diese Implikationen werden im fünften Abschnitt anhand der gemachten Erfahrungen und eines ausgewählten Professionalisierungsansatzes reflektiert.

4.1 Der kompetenztheoretische Professionalisierungsansatz

Der kompetenztheoretische Ansatz, der auf dem Expertiseansatz aufbaut (vgl. Shulman 1986; Bromme 1992), findet seine prominentesten Vertreter*innen in Baumert und Kunter (2006) und ihrem Kompetenzmodell COACTIV.

Das professionelle Handeln im Unterricht entsteht dabei aus dem Zusammenspiel folgender vier Kompetenzaspekte: dem Professionswissen, Überzeugungen und Wertehaltungen, der Motivation und der Fähigkeit der professionellen Selbstregulation.

Das Modell untergliedert den Aspekt des Professionswissens in verschiedene Kompetenzbereiche. Die am weitesten verbreitete und gebräuchlichste Taxonomie Shulmans (1986) geht davon aus, dass Professionswissen von Lehrpersonen in verschiedene Dimensionen unterteilt ist: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines/pädagogisches Wissen (vgl. Shulman 1986). Baumert & Kunter (2011) erweitern Shulmans Taxonomie durch die Bereiche des Organisations- und Beratungswissens.

Das Professionswissen, das von Lehrpersonen im Rahmen ihrer Professionalisierung erworben wird, bildet dabei die zentrale Dimension der professionellen Kompetenz. Diese Kompetenz ist jedoch abhängig von den individuellen Voraussetzungen einer Lehrperson. Sie umfasst sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft, in berufsspezifischen Situationen zu handeln. Kompetenzen werden dabei als veränderbar und im Rahmen von professionellen Entwicklungsprozessen vermittelbar verstanden (vgl. Baumert & Kunter 2011).

Der kompetenzorientierte Ansatz zielt in erster Linie darauf ab, das professionelle Wissen und Können von Lehrkräften in Form von internationalen Forschungsergebnissen quantifizierbar zu machen (vgl. Leineweber 2018). In der inklusionsorientierten Professionalisierungsforschung wird der Ansatz häufig zum einen aufgrund der klar benannten und überprüfbaren Kompetenzen und zum anderen aufgrund eines noch fehlenden einheitlichen Konzepts zur Umsetzung inklusionsbezogener Inhalte in der Lehrkräftebildung herangezogen (vgl. Greiner 2019).¹

4.2 Der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz

Der strukturtheoretische Ansatz geht zurück auf Oevermanns Professionalisierungstheorie, der „den Lehrberuf als quasi-therapeutische Tätigkeit“ begreift (Kaiser et al. 2020). Helsper (2011) knüpft daran an, indem er die institutionenbedingten Widersprüche (Antinomien) des Lehrer*innenhandelns in den Blick nimmt. Zentral für diesen Ansatz ist „das Verhältnis von Organisation bzw. Institution und individuellem Handeln“ (Greiner 2019, 8), welches alle schulischen Akteur*innen vor zahlreiche, unauflösbare Herausforderungen stellt.

Ein Beispiel für die auszuhaltende Widersprüchlichkeit im Rahmen der Homogenität des segregierten Schulsystems ist die Einheitlichkeit-Differenz-Antinomie, bei der Lehrer*innen verpflichtet sind, alle Schüler*innen im Sinne der Bildungsteilhabe gleich zu behandeln. Dagegen zeigt sich jedoch die Notwendigkeit verstärkter Zuwendung zu einzelnen Kindern und Jugendlichen, z. B. familiär benachteiligte Schüler*innen. Die Lehrkraft befindet sich demnach in

1 Für eine Zusammenstellung von Kompetenzen, die Lehrkräfte für inklusiven Unterricht benötigen, kann das Projekt *Teacher Education for Inclusion* zu Rate gezogen werden (vgl. EADSNE 2010).

der Schwebelage zwischen der Förderung des Gefühls der Gemeinschaft und dem Schaffen von individualisierenden Zugängen (vgl. Helsper 2016).

Für die inklusionsbezogene Professionalisierungsdebatte ist es für Lehrpersonen unerlässlich, sich sensibel und reflexiv mit den Widersprüchen auseinanderzusetzen, indem sie ihr eigenes Denken und Handeln permanent hinterfragen (vgl. Greiner 2019).

4.3 Der berufsbiografische Professionalisierungsansatz

Der berufsbiografische Professionalisierungsansatz, der auf Hericks (2009) zurückgeht, kann als verbindende Klammer der vorhergehenden, stark voneinander abweichenden Argumentationslinien gesehen werden.

Der Ansatz nimmt dabei die unausweichlichen Antinomien und notwendigen Kompetenzen in den Blick und ergänzt sie um den Aspekt der subjektiven Bearbeitungsstrategien. So hat jede Lehrkraft individuelle, subjektive Vorstellungen und Möglichkeiten, die widersprüchlichen Anforderungen im Lehrberuf zu meistern und Kompetenzen zu erlernen (vgl. ebd.). Diese Doppelmatrix fasst Hericks (2009) unter dem Begriff der beruflichen Entwicklungsaufgabe einer Lehrkraft zusammen, unter die vier zentrale Bereiche fallen. So werden Lehrpersonen dazu aufgerufen (Hericks 2009, 6; Hervorh. i. O.),

- „die eigene Rolle als Lehrkraft zu klären; mit eigenen Schwächen und Grenzen umzugehen und so etwas wie einen eigenen ‚Stil‘ als Lehrerin oder Lehrer zu kreieren (Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung*)
- ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler von Fachinhalten zu entwickeln (Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*)
- die Schülerinnen und Schüler als entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Andere wahrnehmen zu lernen (Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*)
- die Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen zu erkennen und zu nutzen sowie Kooperationsbeziehungen aufzubauen und zu gestalten (Entwicklungsaufgabe *Kooperation*).“

Aus diesen Entwicklungsaufgaben lässt sich nach Hericks (2009) der Begriff der Professionalität ableiten. So durchläuft die Lehrperson beim Lösen der Aufgaben einen berufsbiografischen Entwicklungsprozess, bei dem berufliche Kompetenzen entstehen und die berufliche Identität der Lehrperson durch stetige Reflexion stabilisiert wird. Den zentralen Aspekt bei dem Modell sieht Hericks (2009) in der Tatsache, dass die vier Entwicklungsaufgaben von jeder Lehrkraft unterschiedlich wahrgenommen und gewichtet werden, wodurch es zu höchst individuellen und subjektiven Bearbeitungsstrategien und Lösungen kommt.

5 Einordnung der auf Island gemachten Beobachtungen und Erfahrungen anhand von Entwicklungsaufgaben des berufsbiografischen Ansatzes

Die Einordnung der auf Island gemachten Beobachtungen und Erfahrungen können nur schwerpunktmäßig erfolgen, da die Entwicklungsaufgaben einer Lehrkraft nicht getrennt voneinander zu verstehen sind. So drückt sich die Entwicklungsaufgabe der Anerkennung nicht nur in der Art und Weise aus, wie Lehrpersonen Unterricht gestalten (Entwicklungsaufgabe Vermittlung), sondern auch darin, wie sie die Belange aller Schüler*innen mitdenken und zu diesem Zwecke mit außerschulischen Institutionen kooperieren (Entwicklungsaufgabe Kooperation).

5.1 Entwicklungsaufgabe Rollenfindung

Diese Entwicklungsaufgabe zielt darauf ab, dass die Lehrperson ihre eigene Rolle als Lehrkraft klärt, um eine Balance zu finden zwischen den „spezifisch-rollenförmigen“ und die auf die Ganzheit der Person abzielenden *diffusen* Anteile der Lehrer-Schüler-Beziehung.“ (Hericks 2009, 7). Der persönliche Lehrer*innenstil wiederum stützt sich auf Werte und Haltungen, welche die Lehrperson vertritt und ihren Schüler*innen entgegenbringt.

Diese Entwicklungsaufgabe wurde in Island besonders deutlich an der Formulierung von Leitideen und -bildern aller besuchten Schulen. So wurde in den Schulen der Gedanke der Gleichheit, des Respekts, der Verantwortung und der Kooperation betont. Auffällig war dabei, dass diese Leitideen in den Schulen für alle Akteur*innen in Form von Wandbildern und -plakaten und Schulmottos und -logos sichtbar waren.

Die Schule Skarðshlíðarskóli im Großraum Reykjavik gestaltete bspw. ihr Motto „Cooperation, Friendship & Resilience“ als Schmetterling, der sich im Schulgebäude, auf der Homepage etc. wiederfand. Diese Leitideen waren jedoch nicht nur äußerlich wahrnehmbar, sondern wurden vor allem in Form von demokratischen Prozessen gelebt. Die Schüler*innen wurden bspw. in die Gestaltung der Lernumgebung aktiv mit eingebunden. Anhand dieser Erfahrungen wird deutlich, dass es als Lehrkraft an den besuchten Schulen essentiell war, den eigenen Stil und die Rolle zu finden, um die gemeinsam erarbeiteten Leitideen vorleben und an die Schüler*innen weitergeben zu können.

Die Entwicklungsaufgabe Rollenfindung beschäftigt sich ferner mit der Beziehungsarbeit zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. In der Schule Salaskóli im östlichen Stadtrand von Reykjavik wurde am Tag des Besuchs unter dem Motto ‚Pyjama‘ unterrichtet. Die Schüler*innen als auch die Lehrkräfte trugen an dem Tag ihre Schlafanzüge und anlässlich des Mottos durften in einigen Klassen

Süßigkeiten und Chips beim Schauen eines Filmes genascht werden. Diese Erfahrung führt vor Augen, dass Schule von den isländischen Lehrkräften und Schüler*innen als Raum genutzt wurde, um die Nähe und Distanz in der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung auszubalancieren.

Am deutlichsten wurde die Entwicklungsaufgabe Rollenfindung jedoch, als es um das Rollenverständnis der Lehrkraft ging. An einigen besuchten Schulen fand eine Verschiebung des Rollenverständnisses von der allwissenden Lehrperson hin zur Lernbegleitung statt, die Lerngelegenheiten schafft und den Schüler*innen im kritischen Umgang mit Wissensquellen unterstützt, z. B. beim kritischen Umgang mit der Internetrecherche. Interessant war ebenso, dass an der Schule in Salskóli Schüler*innen als Expert*innen in den Unterricht eingebunden wurden, um moderne technische Geräte und neue Medien zu erklären. Die Lehrpersonen fungierten somit nicht mehr als alleinige Träger*innen von Wissen und Können, sondern das Wissen aller am Unterricht beteiligten Akteur*innen konnte hilfreich genutzt werden.

5.2 Entwicklungsaufgabe Vermittlung

Bei der Entwicklungsaufgabe der Vermittlung ist es im ersten Schritt wichtig darauf zu verweisen, dass viele der gemachten Beobachtungen auf einem bestimmten Verständnis von Lernern basieren. So führte bereits Wallrabenstein (1993, 58) aus:

„Wenn das Ich des Kindes betroffen ist, wenn es seine eigene Lebenswelt in dem zu Lernenden wiederfindet, wenn es mit allen Sinnen handelnd etwas für sich selbst entdeckt, dann erfolgt die notwendige Ausbildung eigener Sinn- und Erkenntnisstrukturen als Aufbau von dynamischen Denksystemen, die erweitert, verändert und verdichtet zu selbstständigem Handeln führt.“

Somit steht das Kind mit seinen Bedürfnissen und Interessen im Mittelpunkt, wobei Lernen als ein individueller Prozess im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes verstanden wird. Es spielt demnach nicht nur die Erziehung zur Sache, sondern und vor allem die Persönlichkeitsentwicklung (Selbst- und Mitbestimmung etc.) eine entscheidende Rolle.

An mehreren Schulen konnte bspw. projektorientierter und fächerübergreifender Unterricht beobachtet werden. In der Schule Myllubakkaskóli in Keflavik arbeiteten die Kinder an einem landesweiten Projekt, bei dem ein Kinder- und Jugendbuch aufgearbeitet und am Ende publiziert werden sollte.

An einer anderen Schule fand zum Thema ‚Halloween‘ fächerübergreifendes Lernen statt, indem im Werk- und Kunstunterricht von 6. Klässler*innen Kürbisformen aus Holz geschnitten wurden. Im Informatikunterricht wurde parallel ein

Computerspiel unter dem gleichen Motto programmiert. Die Unterrichtseinheiten waren nicht nur thematisch miteinander verbunden, sondern auch räumlich, so dass die Schiebetüren, die die Räume voneinander trennten, weit geöffnet waren. Mit Stolz präsentierten die Kinder ihre Ergebnisse in Form von angemalten Kürbissen und gruseligen Computerspielen.

In der Schule Salaskóli existierte ein Raum, der die Bezeichnung „makers space“ trug. Hier erfuhren Kinder und Jugendliche, denen das Lernen im Klassenkontext schwerfiel, in handwerklicher Arbeit eine individuelle Begleitung durch eine erfahrene Lehrkraft. In einzelnen Lernzeiten erhielten sie die Möglichkeiten, eigene Projekte zu bearbeiten, Modell-Fahrzeuge, Möbel oder Textilien herzustellen. Durch die geschaffenen Erfolgserlebnisse konnte nicht nur der Selbstwert der Kinder und Jugendlichen gestärkt, sondern auch die spätere Weiterarbeit im Unterricht ermöglicht werden.

Eine weitere Beobachtung an einigen Schulen war, dass die Lehrpersonen die Verschiedenheit der Lerngruppe antizipiert und dementsprechende Differenzierungsmaßnahmen geplant haben. Im Sinne der Idee von Gleichheit und Differenz (vgl. Honneth 1992; Prengel 1993) wurden Lernsituation geschaffen, in denen Schüler*innen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen lernen konnten. Gleichzeitig gab es Lernsituationen, in denen das gemeinsame Tun und somit die soziale Zugehörigkeit im Mittelpunkt standen (vgl. Wocken 2012). In der Schule Urriðaholt in Reykjavik wurde das gemeinsame Projekt ‚Europa‘ im Unterricht eingeführt und vorgestellt. Anschließend konnten die Schüler*innen eine Lernmappe anfertigen, um das Themengebiet individuell, nach eigenem Interesse und in Selbstverantwortung zu bearbeiten.

5.3 Entwicklungsaufgabe Anerkennung

Anerkennung ist eine grundlegende Voraussetzung für die Identitätsbildung von Menschen (vgl. Taylor 1995). Honneth (1992) formuliert drei Ebenen, wie sie gezeigt, aber auch vorenthalten werden kann: die emotionale, rechtliche und soziale Ebene.

In den Schulen konnte die emotionale Anerkennung in Form einer positiven, offenen und interessierten Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Kindern und Jugendlichen beobachtet werden. So standen die Lehrpersonen den Schüler*innen bei Problemen zur Seite und gaben Unterstützung über den schulischen Kontext hinaus. Überraschend war an einer Schule zu beobachten, wie ein Kind nach Unterrichtsende auf die Schulleiterin freudig zugelaufen kam und von dieser freundschaftlich mit einer Umarmung und mit dem direkten Ansprechen des Vornamens begrüßt wurde.

Die rechtliche Anerkennung soll allen Schüler*innen gleiche Bildungs- und Teilhabechancen an Handlungs- und Entscheidungsprozessen gewährleisten. So wurde die Schule Myllubakkaskóli in Keflavik z. B. aufgrund der Nussallergie *eines* Kindes als nussfreie Schule ausgewiesen. Die Sensibilisierung wurde deutlich, indem in der gesamten Schule durch Schilder darauf hingewiesen wurde. Als weiteres Beispiel der rechtlichen Anerkennung kann die Schule Skardhlidarskóli im Großraum Reykjavik angeführt werden, in der die Belange der LGBTQ+ Community mitgedacht wurden. Anstelle der binären Toilettenaufteilung gab es in der gesamten Schule Unisex-Einzeltoiletten für alle Schüler*innen.

Soziale Anerkennung entsteht, indem sich Schüler*innen als Mitglieder einer Gemeinschaft wahrnehmen und Zugehörigkeitserfahrung durch z. B. ritualisierte Praktiken und gemeinsame Interessen sowie Werte machen. So erarbeiteten bspw. die Schüler*innen der Schule Myllubakkaskóli in Keflavik gemeinsam Werte und Regeln des Zusammenlebens, wodurch anzunehmen ist, dass das Zugehörigkeitsgefühl aller Beteiligten gestärkt wurde.

5.4 Entwicklungsaufgabe Kooperation

Bei der Entwicklungsaufgabe der Kooperation geht es nicht nur darum, als Lehrperson innerhalb des Kollegiums ein Netzwerk an Kooperationsbeziehungen zu gestalten, um gemeinsam als Team die eigene Schulentwicklung voranzubringen, sondern auch darüber hinaus die institutionellen Rahmenbedingungen als Ressource zu verstehen (vgl. Hericks 2009). Um der Vielfalt der Lernenden gerecht zu werden, bedarf es daher der aktiven Zusammenarbeit aller Akteur*innen innerhalb der Institution Schule und darüber hinaus.

Deutlich wurde dies in Hinblick auf die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte in der nördlich von Reykjavik gelegenen Kleinstadt Akranes, in der ein Jugend- und Freizeitzentrum besucht wurde. Das kommunal gestützte Zentrum wird von Schulen und Einrichtungen der Stadt genutzt, um Kinder und Jugendliche bei der Freizeitgestaltung und der Bearbeitung von Problemen zu unterstützen sowie Räume der Begegnung zu schaffen. Die Kinder und Jugendlichen haben die Möglichkeit, aus einem großen Programm wie z. B. altersgemäße Spiele, gemeinsames Kochen und Essen, Sport und Theater etc. zu wählen.

Weiterhin konnte in den meisten Schulen das Arbeiten in multiprofessionellen Teams beobachtet werden, wobei Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen und andere Helfer*innen beim Planen, Durchführen oder Auswerten von Unterricht beteiligt waren. In der Schule Skardhlidarskóli wurde Co-Teaching praktiziert, sodass zwei Lehrkräfte gemeinsam für den Unterricht und die Lernenden verantwortlich waren. Um diese Zusammenarbeit unter den Kolleg*innen zu ermöglichen, gab es zum einen im Lehrer*innenzimmer eine gemütliche Sofaecke und genügend Platz, zum anderen wurde den Lehrpersonen zum Besprechen des ge-

meinsamen Unterrichts ausreichend Zeit in Form eines extra Zeitfensters eingeräumt.

Neben der Zusammenarbeit im Kollegium wurde das Thema der Kooperation auch als überfachliches Lern- und Lehrziel umgesetzt. So lernten die Schüler*innen der Schule Salaskóli jahrgangsübergreifend auf zwei Etagen, wobei nach fünf bis sechs Wochen die gebildeten Gruppen neu zusammengestellt wurden, um neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit unter den Schüler*innen zu schaffen.

6 Zusammenfassende Gedanken und Fazit

Die im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Inklusion der GEW Sachsen besuchten Schulen und Institutionen vermittelten spannende Einblicke in das Arbeiten von isländischen Lehrkräften in inklusiven Settings.

Nichtsdestotrotz sollte festgehalten werden, dass es sich bei den besuchten Schulen nur um – zudem sehr unterschiedliche – Einzelfälle handelt, von denen man nicht auf das gesamte Schulwesen in Island schließen kann. Und auch wenn viele der isländischen Lehrpersonen an den besuchten Schulen vor allem durch ihre dem Kind zugewandte, offene Haltung bereits ein zentrales Kriterium für Expertise in inklusivem Unterricht erfüllen, dürfen weitere Faktoren nicht vergessen werden. So wird in Island bspw. die Möglichkeit des inklusiven Unterrichts durch die im internationalen Vergleich sehr klein ausfallende Klassengröße begünstigt (vgl. OECD 2019).

Dennoch wurde durch die Zuordnung der Beobachtungen zum berufsbiografischen Ansatz deutlich, dass die isländischen Lehrpersonen in den besuchten Schulen den Entwicklungsaufgaben Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation in vielerlei Hinsicht gerecht zu werden versuchen. Expertise und Professionalisierung in inklusiven Settings können sich entwickeln bzw. erlangt werden, wenn Lehrpersonen ihren Unterricht schüler*innenzentriert, aktivierend und partizipativ für alle Lernenden gestalten. Dies kann jedoch nur in einem schulkulturellen Rahmen erfolgen, in dem kooperative und partizipative Denk- und Arbeitsweisen zum Alltag der Lehrkräfte wie auch der Schüler*innen gehören, die systematisch erprobt und reflektiert werden (vgl. Óskarsdóttir & Guðjónsdóttir in diesem Band). So wird anhand der gemachten Beobachtungen deutlich, was Hericks (2009, 103) wie folgt konstatiert:

„Ohne die grundsätzliche Bereitschaft, Zeit und Kraft in die Entwicklung des eigenen Unterrichts zu investieren, kommt eine professionelle Entwicklung nicht in Gang. Umgekehrt treiben Innovationen im Bereich des eigenen Unterrichts die individuelle Professionalisierung positiv voran.“

Für die Expertise von Lehrpersonen bedeutet dies, dass die Forderung nach schulischer Inklusion als Chance und Potenzial für die eigene Professionalisierung verstanden werden sollte. Dementsprechend ist unterrichtliches Handeln ein dynamischer und reflexiver Prozess, der von Lehrpersonen in Bezug auf die Vielfalt der Lernenden eine Offenheit gegenüber neuen methodischen Wegen verlangt (vgl. Tiemann 2015).

Literatur

- Arndt, Ann-Kathrin; Harting, Angela; Katzer, Pit; Laubner, Marian; Stenger, Sophie & Werning, Rolf (2014): *Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation*. München: Oldenbourg
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u. a.: Waxmann, 29–53
- Berliner, David C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482
- Berliner, David C. (2004): Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. In: *Bulletin of Science, Technology & Society* 24(3), 200–212
- Biermann, Julia & Powell, Justin J. W. (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 679–700
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2013): Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. *Zeitschrift Für Inklusion* (2). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11
- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber
- Bromme, Rainer (2004): Das implizite Wissen des Experten. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 22–48
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2010): *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense, DK: EADSNE
- Greiner, Franziska (2019): *Professionalisierung angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe für inklusiven Unterricht*. Doctoral dissertation. Jena: Friedrich-Schiller-Universität
- Gruber, Hans & Degner, Stefan (2019): Expertise. In: Fürstenau, Bärbel (Hrsg.): *Lehr-Lern-Theorien. Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern*. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 97–110
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael; Marotzki, Winfried & Mieg, Harald (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 50–62
- Hericks, Uwe (2009a): „Es ist natürlich 'n bisschen lauter als bei anderen Kollegen ...“ – Individuelle Unterrichtsentwicklung in der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Vortrag an der Universität Köln. URL: www.uni-marburg.de/de/fb21/schulpaedagogik/arbeitsgruppen/ag-hericks/personen/media/vortrag-uni-koeln-hericks.pdf

- Hericks, Uwe (2009b): Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern. PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 37/28(3), 100–103. URL: www.pedocs.de/volltexte/2021/3181/pdf/Hericks_Entwicklungen_in_der_Berufseinstiegsphase_2009_3_D_A.pdf
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- HRK/KMK (Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kaiser, Michaela; Seitz, Simone & Slodczyk, Nadine (2020): Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung von Lehrpersonen. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion 2. URL: www.pedocs.de/volltexte/2020/20917/pdf/Kaiser_Seitz_et_al_2020_QfI_Expertise_als_uebergreifendes.pdf
- Hollenbach-Biele, Nicole & Klemm, Klaus (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Leinweber, Helga & Thomas, Monika (2017): Heterogene Lerngruppen als Herausforderung für Sportlehrkräfte? Erste Erkenntnisse einer quantitativen Befragung aus dem Teilprojekt Heterogenität und Inklusion im Rahmen des Projekts Schulsport 2020. IMPULSE – Das Wissenschaftsmagazin der Deutschen Sporthochschule Köln, (2), 28–33. URL: www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Institute/Psychologisches_Institut/Schulsport_2020/Publikationen/IMPULSE_HeIn.pdf
- Loreman, Tim (2010): A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education. In: Forlin, Chris (Hrsg.): Teacher education for inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches. London: Routledge, 82–90
- Mieg, Harald A. (2008): Expertisierung vs. Professionalisierung: relative und andere Experten aus Sicht der psychologischen Expertiseforschung. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus, 3265–3275. URL: nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-151215
- Mulder, Regina H. & Gruber, Hans (2011): Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, 427–438
- OECD (2019): Island – Überblick über das Bildungssystem. URL: gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=ISL&tresh
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske+Budrich
- Rauner, Felix (2005): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Gütersloh: Bertelsmann
- Reinisch, Holger (2009): „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel: Beltz, 33–41
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15(2), 4–14
- Taylor, Charles (1995): The Politics of Recognition. In: Taylor, Charles & Gutmann, Amy (Hrsg.): Multiculturalism. Expanded Paperback Edition. Princeton, NJ: Princeton University, 25–74
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel: Beltz
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. URL: www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung_oekonomische_bildung/terhart_ewald_2002_standards_lehrerbildung_eine_expertise_kultusministerkonferenz.html

- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Bd. 57. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 202–224
- Tiemann, Heike (2015): Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In: Meier, Stefan & Ruin, Sebastian (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport. Berlin: Logos, 53–66
- Tiemann, Heike (2016): Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. In: Zeitschrift Für Inklusion (3). URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382
- Wallrabenstein, Wulf (1993): Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Wocken, Hans (2012): Kulturverfall durch Inklusion? Wider den „Rassismus der Intelligenz“. www.hans-wocken.de URL: www.hans-wocken.de/Texte/Kritik-Flaig.pdf
- Wolff, Charlotte E.; Huilla, Heidi; Tzaninis, Yannis; Magnúsdóttir, Berglind Rós; Lappalainen, Sirpa; Paulle, Bowen; Seppänen, Piia & Kosunen, Sonja (2021): Inclusive education in the diversifying environments of Finland, Iceland and the Netherlands: A multilingual systematic review. In: Research in Comparative and International Education, 16(1), 3–21

Verzeichnis der Autor*innen

Elíðóttir, Jórunn; ist außerordentliche Professorin an der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität Akureyri, Island. Sie ist Vorschullehrerin, studierte Sonderpädagogik in Norwegen (cand.paed.spec.) und promovierte in Sonderpädagogik an der Universität Worcester, Großbritannien. Sie war sowohl als Sonderpädagogin in der Vorschule als auch als Fachlehrerin und Beraterin für Sonderpädagogik auf der Stufe der Pflichtschule tätig. Ihr Forschungsinteresse gilt der Sonderpädagogik, der inklusiven und der frühkindlichen Bildung. Kontakt: je@unak.is

Guðjónsdóttir, Hafðís; ist emeritierte Professorin. Sie arbeitete 22 Jahre an der School of Education der University of Iceland. Davor war sie 26 Jahre lang als Lehrerin an Grundschulen tätig, eine Erfahrung, die sich auf ihre akademischen Schwerpunkte ausgewirkt hat. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Inklusion und multikulturelle Bildung, Pädagogik und pädagogische Praktiken, Lehrer*innenentwicklung und Professionalität sowie Lehrer*innenbildung. Ihre Forschungsmethodik ist hauptsächlich qualitativ, Praxisforschung und Self-Studies in der Praxis der Lehrer*innenbildung. Kontakt: hafdgud@hi.is

Gunnþórsdóttir, Hermína; ist Professorin an der Universität Akureyri, Fakultät für Erziehungswissenschaften. Sie hat an der University of Iceland promoviert (2014) und in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen gearbeitet. Ihre Lehr- und Forschungsinteressen beziehen sich auf soziale Gerechtigkeit in der Bildung, inklusive Schule und Bildung, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit, Disability Studies, Bildungspolitik und -praxis. Kontakt: hermina@unak.is

Hauksdóttir, Dagný; ist Leiterin der Abteilung für Bildung und Kultur in Akranes. Von 2014 bis 2021 war sie Leiterin der Unterstützungsdienste in der Schule Brekkubæjarskóli. Dagný machte 2007 ihren Abschluss als Ergotherapeutin an der Universität Akureyri und studierte Sonderpädagogik an der Universität von Island. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf inklusiven Praktiken in schulischen Einrichtungen und inklusiver Schulentwicklung. Kontakt: dagnyh@akranes.is

Hinz, Andreas, Prof. (i. R.) Dr.; war 1999 bis 2020 Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und zuständig für Inklusion, v. a. in allen Lehramtsstudiengängen; davor 1986 bis 1998 Mitglied Wissenschaftlicher Begleitungen von Integrationsversuchen in Hamburger Grundschulen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind inklu-

sive und demokratische Bildung, inklusive Schulentwicklung, Inklusion in der Arbeitswelt, dialogische Diagnostik, Zukunftsplanung. Kontakt: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de; Homepage: www.inklusionspaedagogik.de

Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth; ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der School of Education der University of Iceland. Sie hat 2003 einen Bachelor-Abschluss in Sozialpädagogik an der Iceland University of Education und 2015 einen Master-Abschluss in Sozialpädagogik an der University of Iceland erworben. Ruth hat viele Jahre Erfahrung als Sozialpädagogin in Pflichtschulen und im Freizeitbereich. Ihr Arbeits- und Forschungsschwerpunkt ist die Beteiligung von Kindern an der inklusiven Entwicklung in Schule und Freizeit. Kontakt: ruth@hi.is

Jóhannsdóttir, Sigríður Arndís; hat einen BA in Sozial- und Freizeitpädagogik sowie einen MA in Positiver Psychologie. 1993 bis 2002 war sie Projektmanagerin für soziale Aktivitäten für Kinder und Jugendliche. Personalreferentin in einer Gemeinde in Island. Projektmanagerin bei der Aufnahme von Familien ausländischer Herkunft; Hauptziele sind die soziale Einbindung, Adaption und Stärkung des Einzelnen. Kontakt: Sigridur.Arndis.Johannsdottir@reykjavik.is

Klatt, Mandy; ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Im Mittelpunkt ihrer Forschungsinteressen stehen neue, multimodale Methoden zur Erforschung von Lehr- und Lernprozessen wie Eye-Tracking, Audio- und Videografie im Unterricht. In ihrer Dissertation beschäftigt sie sich u. a. mit der Expertiseentwicklung von Lehrpersonen. Kontakt: mandy.klatt@uni-leipzig.de

Köpfer, Andreas, Prof. Dr.; ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Deutschland. Seine Forschungsschwerpunkte sind inklusive Bildung im internationalen Vergleich, sozial- und raumtheoretische Analysen zu Behinderungen und Benachteiligungen, Critical Autism Studies, rekonstruktive und partizipative Sozialforschung. Kontakt: andreas.koepfer@ph-freiburg.de

Kruschel, Robert, Dr.; ist Erziehungswissenschaftler und Lehrer. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und im Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Governance und Steuerung von Inklusion im Bildungssystem, inklusionsorientierte, menschenrechtsbasierte und sozialraumorientierte Schulentwicklung sowie Demokratische Bildung. Kontakt: robkru@icloud.com

Leonhardt, Nico; ist Sonderpädagoge und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (Institut für Förderpädagogik) der Universität Leipzig. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, inklusionssensible Hochschulentwicklung, Leichte Sprache, Partizipative Forschung und Lehre. Kontakt: nico.leonhardt@uni-leipzig.de

Óskarsdóttir, Edda; EdD, ist außerordentliche Professorin an der School of Education der University of Iceland. Sie hat einen Hintergrund als Klassenlehrerin, Sonderpädagogin und Koordinatorin für Unterstützungsdienste für Pflichtschulen in Island und war an einer Reihe von internationalen und nationalen Projekten zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems beteiligt. Ihre Forschungsinteressen beziehen sich auf inklusive Bildung mit dem Schwerpunkt der Lehrer*innenbildung und der Frage, wie die Politik ein inklusives Schulsystem unterstützt. Kontakt: eddao@hi.is

Schulte, Alina; ist Studentin für Sonderpädagogik und studentische Mitarbeiterin am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig. Derzeit schreibt sie ihre Staatsexamensarbeit im Arbeitsbereich der Allgemeinen Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Differenzierung in einer inklusiven Lernumgebung. Kontakt: alinapiaschulte@gmx.de

Sigurðardóttir, Sigríður Margrét; ist Assistenzprofessorin an der Universität Akureyri (Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Fakultät für Erziehungswissenschaften) in Island. Ihre Forschungsschwerpunkte sind pädagogische Führung und Schulleitung, Berufs- und Schulentwicklung sowie Bildungspolitik und Governance. Kontakt: sigridurs@unak.is

Sigþórsson, Rúnar; ist emeritierter Professor an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität Akureyri. Er erwarb 1996 einen MPhil in Schulentwicklung an der Universität Cambridge und promovierte in Erziehungswissenschaften an der Iceland University of Education. Seine jüngsten Forschungsarbeiten befassen sich mit Lehrplänen und der Entwicklung von Unterrichtspraktiken und dem Lernen von Schüler*innen, den Bedingungen für die Verbesserung von Schulen und der Alphabetisierung. Kontakt: runar@unak.is

Spillner, Sebastian; ist Lehrkraft für besondere Aufgaben und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Sportdidaktik/Bewegungspädagogik der Universität Leipzig. Neben der Betreuung und Organisation des Tagespraktikums bietet er Lehrveranstaltungen in der Sportdidaktik sowie zur Thematik „Vielfalt und Inklusion im Sportunterricht“ an. Seine Dissertation schreibt er zur Professional-

sierung von angehenden Sportlehrkräften im inklusiven Unterricht. Kontakt: sebastian.spillner@uni-leipzig.de

Staib, Lucia; ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Förderpädagogik im Arbeitsbereich Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind inklusionsorientierte Hochschulentwicklung, Partizipative Lehre und Partizipative Forschung, Leichte Sprache und barrierearme (Wissenschafts-)Kommunikation sowie eine kritische Rezeption des gängigen Verständnisses von Empowerment. Kontakt: lucia.staib@uni-leipzig.de

Svanbjörnsdóttir, Birna Maria; ist außerordentliche Professorin und Leiterin der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität Akureyri, Island. Sie blickt auf eine lange Lehrtätigkeit an Grundschulen zurück. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die berufliche Entwicklung von Lehrer*innen, Mentoring, Lehrer*innenausbildung und Unterrichtsqualität. Kontakt: birnas@unak.is

Sverrisdóttir, Anna Björk, Dr.; ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der School of Education der University of Iceland. Sie schloss 2003 einen BA in Sozialpädagogik, 2010 einen MA in Erziehungswissenschaften und 2021 ihre Promotion in Erziehungswissenschaft mit dem Fokus auf Disability Studies in Education an der University of Iceland ab. Anna Björk hat im Laufe der Jahre an verschiedenen Orten als Sozialpädagogin, in Kindergärten, in Wohnheimen und als Beraterin im Sozialdienstsystem gearbeitet. Kontakt: abs@hi.is

Þorsteinsson, Trausti; ist ehemaliger außerordentlicher Professor an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Universität Akureyri. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen Schulmanagement, berufliche Entwicklung von Lehrer*innen und Professionalität. Kontakt: trausti@ismennt.is

Zimmer, Julia; ist Gymnasiallehrerin und arbeitet derzeit Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Förderpädagogik an der Universität Leipzig. Ihre Schwerpunkte in der Lehre sind gesellschaftstheoretische Grundlagen der Inklusion und deren Übersetzung in Prinzipien des inklusiven Unterrichts. Kontakt: julia.zimmer@uni-leipzig.de