

**Abschlussbericht zur Studienreise
an das Institut für Sonderpädagogik der Åbo Akademi**

Rostock, Oktober 2019

Eine kleine studentische Reisegruppe aus Lehramtsstudierenden am Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation machte sich über Land und Wasser auf den Weg in Richtung Norden. Das geografische Ziel der Studienfahrt war das Institut für „Specialpedagogik“ der Åbo Akademi, Campus Vaasa, zu der seit 2019 eine ERASMUS+ Partnerschaft besteht. Inhaltlich war einerseits intendiert, dass die Studierenden [A] den Studienort, die Studienstrukturen, die Forschungsschwerpunkte und das Studentenleben an der neuen Erasmus+ Partnerhochschule kennenlernen, sowie [C] die regionale Schullandschaft unter besonderer Berücksichtigung von sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten im Lernen [C!] analysieren und reflektieren.

Diese hochschuldidaktischen Intentionen waren andererseits gerahmt von der Absicht, unter der Studierendenschaft der Universität Rostock, aber auch der Åbo Akademi, für ein Erasmus+ Auslandssemester zu werben. Dieses übergeordnete hochschulstrategische Ziel konkretisiert sich an der Bemühung, die Entwicklung eines strukturierten Erasmus+ Auslandssemester [B] zu initiieren.

Vor dem Hintergrund dieser Ziele standen sowohl Aktivitäten an der Partnerhochschule selbst als auch an Einrichtungen von der Primar- bis beruflichen Bildung an. Die Treffen mit der Fachschaft und Vertreter*innen des Instituts „Specialpedagogik“ rahmten die Hospitationen an Schulen und Info-Veranstaltungen von Unterstützungsangeboten in freier Trägerschaft:

<i>Tag</i>	<i>Vormittag</i>	<i>Nachmittag</i>
27.-29.09.	Anreise	
30.09.	Begrüßung durch das Institut und Besichtigung Åbo Akademi	VET-Schule Vaasa (C)
01.10.	Hospitationen in SEN-Ausbildungs-angeboten, VET Optima	Hospitationen in SEN-Ausbildungs-angeboten, VET Optima
02.10.	Hospitation an einer Sekundarschule einschl. SEN-Förderung [C]	Seminarteilnahme an der Åbo Akademi
03.10.	Hospitation an einer Primarschule einschl. SEN-Förderung [C]	außerschulische Angebote in Trägerschaft (Sozialpäd. Einrichtung b. Schulverweigerung, ..) [C]
04.10.	Praktikumsschule der Åbo Akademi	Reflexionen
05/06.10.	Freizeitprogramm am Wochenende	
07.10.	runder Tisch mit Dozentschaft, der Fachschaft Specialpedagogik und der Erasmus-Koordinatorin der Åbo Akademi [A] [C] Reflexion der Hospitationen; Austausch zum Studienaufbau an beiden Instituten; bestehende Erasmus-Angebote	
ab 08.10.	Weiterfahrt nach Turku/Åbo Treffen im Büro der International Affairs der Stadt Turku/ Åbo Rückreise	

[A] Kennenlernen der Partnerhochschule

Ihre nicht nur vor Ort gesammelten Eindrücke und Erfahrungen haben die Studierende in einem Reisebericht zusammengefasst, der für die Öffentlichkeitsarbeit der Hansestadt Rostock in Verbindung mit der Universität Rostock zur Verfügung gestellt wurde. Dieser nachfolgende Reisebericht bietet, erstens, einen Einblick in Erwartetes bis Überraschendes und den damit einhergehenden Irritationen, die dazu beitragen, dass eine Studienreise in das Ausland ein hochschuldidaktisch geeignetes Format darstellt, um sich kultursensibel den konventionellen Setzungen anzunähern, wie die (Lehrer*innen-)Bildung im heimischen System institutionell gedacht und organisiert ist. Neben den inhaltlichen Aspekten entstanden, zweitens, erste soziale Kontakte, die über eine initiierte Veranstaltung der Fachschaft vor Ort hinaus gepflegt wurden. Zusätzlich stärkte sich über die intensive gemeinsame Zeit auch das soziale Miteinander innerhalb der studentischen Reisegruppe selbst.

Reisebericht der Studierenden | Zwischen dem 27. September und dem 11. Oktober unternahmen 12 Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik der Universität Rostock gemeinsam mit ihrem Juniorprofessor Dr. Basendowski eine u.a. von der Hansestadt Rostock, der Studierendenschaft und PROMOS geförderte Studienreise nach Finnland. Damit folgten sie der Einladung der Åbo Akademi University Vaasa, wobei Åbo der schwedische Name unserer Partnerstadt Turku ist. Nach insgesamt zweitägiger Anreise über Land und Wasser erreichten die Rostocker*innen am Sonntagabend ihr eigentliches Ziel Vaasa, wo sie am folgenden Montagvormittag ihr Partnerinstitut besuchten. Herzlich wurden sie von Frau Prof. Kristina Ström sowie zwei studentischen Vertreter*innen begrüßt und lernten nachfolgend in einer intensiven Auseinandersetzung sowohl den Verlauf des Studiums an der schwedischsprachigen (!) finnischen Hochschule als auch den Campus kennen. Positiv fiel den Rostocker Studierenden dabei vor allem das breiter angelegte Studium auf. Denn im Gegensatz zum Studium an der hiesigen Universität, in der die Studierenden auf zwei Förderbereiche und ein allgemeinbildendes Fach spezialisiert werden, werden finnische Studierende auf nahezu jeden Förderbereich und auf fast alle Unterrichtsfächer vorbereitet. Die Frage nach der Tiefgründigkeit der durchweg sehr praxisorientierten Studieninhalte begleitete so die Gruppe auch über die nachfolgenden Hospitationen.

Von diesem ersten Eindruck eingestimmt, besuchten die Studierenden von Montagnachmittag bis Freitag verschiedene Bildungs- und Betreuungseinrichtungen der Gemeinden Vaasa, Nykarleby, Jakobstad sowie Korsholm. Angefangen von rein schulischen Berufsschulen, in denen in Skandinavien nahezu die gesamte praktische und theoretische Berufsausbildung verläuft, hospitierten die Studierenden in kleinen Gruppen im Unterricht in allgemeinbildenden, aber auch in sonderpädagogischen Settings an Grund- und weiterführenden Schulen. Auf der Suche nach strukturellen Vorkehrungen inklusiver Bildung für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche standen neben den Schulen auch ein in freier Trägerschaft befindliches Zentrum außerschulischer Hilfen zur Lebensbewältigung und Wiedereingliederung auf dem Plan. Eindrücklich war die zum Abschluss kennengelernte finnische Konstruktion der Praktikumsschule, die unter dem Dach der jeweiligen Hochschule geführt werden. In allen Lehramtsstudiengängen finden mehrere Einheiten bis Module in der zugehörigen Primar- und Sekundarschule statt und deren Personal wird regelmäßig für diese Aufgaben – auch

wissenschaftlich – fortgebildet. Die Praktikumsschule der Åbo Akademi selbst schmückt nun nach der Studienreise ein von der Hansestadt gesponserter Rostocker Greif. Im Laufe der Woche nahmen die Studierenden überdies an einer Lehrveranstaltung für Mathematikförderung teil und mehrere studentische Austauschabende gestatteten in lockerer Atmosphäre Einblicke in das studentische Leben und Lernen an der Åbo Akademi.

Das Wochenende nutzten die Rostocker*innen zur Reflexion der bisher getätigten Beobachtungen und zum Durchatmen in der finnischen Schärenlandschaft. So wanderten die Studierenden fünf Kilometer entlang der atemberaubenden Küste rund um den „Saltkaret - Tower“ in Björköby sowie 12 Kilometer über Wurzel und Stein durch den verregneten Zauberwald von Kunileden.

Der Abschluss an der Åbo Akademi stand im Zeichen der curricularen Beratschlagung. Es wurde Zeit, dass nun die Rostocker*innen ihren Studiengang samt Modulstruktur offiziell vorstellten. Im gemeinsamen Austausch wurden inhaltliche Übereinstimmungen beider Studiengänge gesucht und auch gefunden. Dies war eine Intention der Studienfahrt und Beginn eines Prozesses, der nun verstetigt werden soll. Langfristiges Ziel ist es, zwischen beiden sonderpädagogischen Instituten Vereinbarungen zu treffen, die es den Studierenden ermöglichen sollen, für ein Semester an der Erasmus-Partneruniversität zu studieren und dies ohne dadurch ein oder gar zwei Semester an der Heimatuniversität zu verlieren.

Am Mittwoch gestaltete sich der perfekte Abschluss für die Rostocker*innen. Im Rathaus unserer Partnerstadt Turku/Åbo wurden sie u.a. von Mika Akkanen (Beauftragter für internationale Beziehungen der Stadt Turku/Åbo) begrüßt. Mit guter Laune erwartete dieser die gesundheitlich etwas angeschlagenen jungen Erwachsenen mit „Kiss my Turku“ – Pins und referierte anschließend freudig über die Stadt- bzw. Landesgeschichte, der Partnerschaft zu Rostock und aktuelle Sehenswürdigkeiten der Stadt und Umgebung. Informationen, welche die Studierenden vor der Abreise nach Schweden und Deutschland gut nutzen konnten.

[C] Hochschuldidaktische Intention | Vergleich der (inkluisiven) schulischen Bildungssysteme

Eindrücke – das finnische Schulsystem | Alle Lehrkräfte, mit denen wir sprachen, waren der Überzeugung, dass Finnland über ein sehr gutes, wenn nicht sogar über das beste Schulsystem verfügt.^{[1][SEP]} Finnische Kinder werden nicht vor ihrem siebten Geburtstag eingeschult, jedoch besuchen alle Kinder, die in diesem Jahr sechs Jahre alt werden, eine verpflichtende Vorschule (Pre-School). In dieser findet kein eigentlicher Unterricht statt, jedoch eine gezielte Vorbereitung für die Schule, so u.a. für soziale Kompetenzen, die in den Schulen erwartet werden.^{[1][SEP]} Die Einschulung erfolgt an einem Termin zu Beginn des Schuljahres. Die Schüler*innen besuchen die „Grundskola“, eine Gesamtschule („Comprehensive School“), von der 1.-9. Klasse. An einigen Standorten ist die Primarstufe räumlich von der Sekundarstufe I getrennt. Obgleich es in Finnland eine Unterrichts- und keine Schulpflicht gibt, d.h. der Unterricht muss nicht zwangsläufig in einer Institution stattfinden, beschulen die Gesamtschulen nahezu alle Schüler*innen im Alter von 7 bis ca. 16 Jahren. Das finnische Bildungssystem zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass sämtliche Gesamtschulen – und beruflichen Einrichtung mit wenigen Ausnahmen – weder in privater noch in kirchlicher Trägerschaft

liegen. Es gibt einen einheitlichen Lehrplan für alle Gesamtschulen im Land, sprich kein föderales Bildungssystem vergleichbar wie in Deutschland. Eine (gar zentrale) Abschlussprüfung einschließlich Schulabschluss, im deutschen Sinne, sieht das finnische Schulsystem nicht vor.

Im Anschluss an die obligatorische allgemeine Schulbildung haben die Jugendlichen die Auswahl zwischen mehreren Möglichkeiten. Sie können einerseits das Gymnasium („Senior Secondary School“) mit einer Laufzeit von drei Jahren unter der Voraussetzung besuchen, dass sie zuvor ein definiertes schulisches Leistungsniveau in bestimmten Fächern erreicht haben. Dieser Bildungsweg führt über Abschlussprüfungen zu einem Abitur vergleichbaren Abschluss („matriculation“). Durch das „Abitur“ erhalten die Schüler*innen die Berechtigung, die Universität oder polytechnische Hochschule zu besuchen. Nach dem Bachelorabschluss, für den die Studenten i.d.R. drei Jahre benötigen, kann nach zwei weiteren Jahren der Masterabschluss erlangt werden.

Die zweite Möglichkeit ist, nach den neun Jahren in der Gesamtschule eine Berufsausbildung an beruflichen Schulen zu besuchen („VET-schools“). Während der Reise lernten wir zwei dieser VET-schools kennen, welche personell gut ausgestattet zu sein scheinen: An einer der Schulen sind ungefähr 220 Professionelle für die Bildung und Betreuung von 2200 Auszubildenden angestellt. Auf dem Campus befinden sich in der Regel die Standorte für alle möglichen Ausbildungsberufe, die auch in Finnland staatlich geordnet sind. Auffallend war jedoch, dass die berufsbildenden Kurse für Menschen mit Behinderung oder Benachteiligung entweder in der räumlichen Peripherie oder (teils auch bewusst) außerhalb des Campus untergebracht sind. Oder in anderen Worten, es gibt in der finnischen Berufsbildung durchaus special classes bis special schools. Interessant war es zu erfahren, dass es keine formale schulische Zugangsvoraussetzung für die einzelnen Berufsausbildungen (seit der letzten Reform) gibt. An den schwedischsprachigen VET-schools müssen die Bewerber*innen folglich unabhängig der schulischen Nachweise in jede angebotene Ausbildung aufgenommen werden – hier jedoch unter der Bedingung, dass diese Jugendlichen nachweislich schwedisch sprechen und schreiben können. Hinzu kommt, dass die Bewerber*innen an jedem Tag sich in eine der angebotenen Ausbildungen eintragen können. Neben der in Finnland üblichen rein berufsschulischen Organisationsform hat sich in den vergangenen Jahren eine duale („apprenticeship training“) Alternative entwickelt, die zuvorderst Jugendliche mit Benachteiligungen bis psycho-sozialen Beeinträchtigungen in das Berufsausbildungssystem integriert. Inhaltlich unterscheiden sich beide Varianten nicht, denn die standardisierten Anforderungen in den jeweiligen modular geordneten, beruflichen Handlungsfeldern sind identisch.

Ein dritter Bildungsweg nach der Gesamtschule stellt die Kombination aus den beiden bereits vorgestellten Alternativen dar. Dieser Pfad mündet in eine Art dualen Abschluss aus beruflichem Abitur und Berufsausbildung. Charakteristisch ist, dass dies einen der gängigen Zugänge in die berufsbezogenen Studiengänge an den polytechnischen Hochschulen darstellt. Dort können die jungen Erwachsenen die erlernten beruflichen Fähigkeiten weiterentwickeln und ergänzen, wobei ihnen die bereits erhaltene Arbeitserfahrung ein Vorteil ist. Der mögliche Abschluss ist ein polytechnischer Bachelorabschluss (3-4 Jahre) bzw. Masterabschluss (1-2).

Ein vierter Bildungsweg nach der Gesamtschule bilden die sogenannten „preparatory classes“, in denen u.a. die Jugendlichen ihre schulischen Leistungen verbessern können, mit dem Ziel den „gymnasialen“ Bildungsgang besuchen zu dürfen. Eine zweite Ausrichtung der „preparatory classes“ ist, für Jugendliche innerhalb des Kanons an standardisierten Berufsausbildungen mit anerkanntem Abschluss beruflich zu orientieren bzw. die (schrift-)sprachlichen Voraussetzungen zu sichern.

Der fünfte – kennengelernte – Bildungsweg findet sich in den üblichen Darstellungen des finnischen Bildungssystems nicht. Dieser (sonderpädagogische) Bildungsweg hat zum einen berufliche Qualifizierungen außerhalb der standardisierten Berufsausbildungen im Blick. Konzeptionell wurde uns vorgestellt, dass sich die Qualifikation der Schüler*innen nicht primär auf die klassisch (berufs-)schulischen Inhalte bezieht, sondern, dass der Fokus im lebensnahen Praktischen liegt und sich d. Jugendliche*r nach seinem /ihrem Tempo entwickeln kann. Generell ist es immer das Ziel, fehlende Fähigkeiten aufzubauen und zu entwickeln. Zum anderen richtet sich dieser Bildungsweg für Menschen mit Beeinträchtigungen an diejenigen, die noch nicht wissen, welcher Qualifizierung sie nachgehen wollen. In diesen speziellen „Klassen“ ist es das primäre Ziel, die Jugendlichen weiterzubilden und berufliche Interessen zu wecken.

Reflexion – das finnische Schulsystem | Warum das finnische Schulsystem so gut ist, steht im Spiegel von Bildungsgleichheit, Zusammenarbeit, Vertrauen sowie Quantität der Lehrer*innen-Ausbildung. Wie Finnland den Begriff der Bildungsgleichheit versteht, lässt sich dabei in einem Satz zusammenfassen: Bildung ist für alle Kinder und Jugendliche da. Das Kind wird als Ganzes gesehen und es wird nicht auf seine akademischen Leistungen beschränkt. Auch die gesellschaftlichen Hintergründe der Kinder spielen in der Schule weniger als in anderen Ländern eine Rolle, wie noch zu zeigen ist. Zentrales Moment ist, dass in Finnland die schulische Allgemeinbildung für alle und in jeglicher Hinsicht kostenlos ist.

Welchen Stellenwert die Zusammenarbeit und das Vertrauen an finnischen Schulen haben, wird u.a. daran deutlich, wie eng die Lehrer*innen zusammenarbeiten. Durch das Teamteaching sind häufig zwei Lehrkräfte für eine Klasse zuständig. Auch durch regelmäßige Treffen ist ein reger Austausch über die einzelnen Klassen, der Unterrichtsablauf und die einzelnen Schüler*innen möglich. Die Lehrer*innen kennen den Unterricht der Kolleg*innen, die individuellen Didaktiken und Methoden, die Belohnungssysteme sowie Rituale. So können sie sich immer Anregungen, Hilfestellungen und Ideen von anderen Fachlehrer*innen oder Klassenlehrer*innen einholen. Diese Kultur kann auf der Grundlage eines Vertrauens gelebt werden, welches nicht nur innerhalb der Teams als sehr hoch beschrieben wird. Die Schulleiter*innen haben ebenfalls ein sehr hohes Vertrauen in ihre Lehrkräfte; sichtbar u.a. daran, dass viele Stufenteams ein eigenes Jahresbudget erhalten, das ihnen zur freien Verfügung steht. Uns wurde jedoch insbesondere Finnland als ein Land vorgestellt, in dem Professionelle in öffentlichen Aufgaben nahezu grundsätzlich ein hohes Maß an Vertrauen aus der Bevölkerung erfahren – der Unterschied setzt bereits auf dieser Ebene an und setzt sich auch innerhalb der Schulen fort. Zumindest zwischen den Mitarbeiter*innen an der Schule sind die Datenschutzrichtlinien im Vergleich zu Deutschland weniger streng, dies zeigt sich z.B. an den Einsichtsrechten aller Professionellen in die Online-Akten eines Falls. Diese lockerere Herangehensweise vereinfacht die alltägliche Arbeit und gestaltet sie effizienter.

In Finnland gibt es nicht zuletzt, im Gegensatz zu Deutschland, zu viele grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Aber nicht nur aus diesem Grund werden nur etwa 10% aller Bewerber*innen an den Universitäten in das Lehramtsstudium aufgenommen, in denen der Betreuungsschlüssel deutlich besser im Vergleich zu den deutschen Bedingungen ist. Das hohe Ansehen des Lehrer*innenberufs setzt sich in Finnland fort und bestärkt den Respekt, inklusive des Vertrauens, in die Personen dieser Professionen seitens der Eltern, der Kommunen usw.

Hintergrund – das finnische sonderpädagogische Schulsystem | Seit ca. 1990 werden in Finnland (nahezu) alle Kinder unter dem Dach der finnischen Gesamtschule unterrichtet, deren Grundstruktur gesellschaftlich unumstritten ist. Ziel der Reform war es, die Prinzipien „Eine Schule für alle.“ und „Kein Kind zurücklassen.“ (möglichst) konsequent umzusetzen, auch indem auf individualisierte und fächerübergreifende Inhalte sowie der Kompetenzaufbau der Schüler*innen im Mittelpunkt stehen. Die grundlegende Idee der Gesetzgebung ist demgemäß, dass die Förderung zu den Schüler*innen kommt und nicht umgekehrt:

The biggest change in all schoolwork is a new kind of thinking. It is no longer that the weak pupil is transferred directly to another group, out of the way. But now we have to think first about what I can do about it (Kokko et al., 2014).

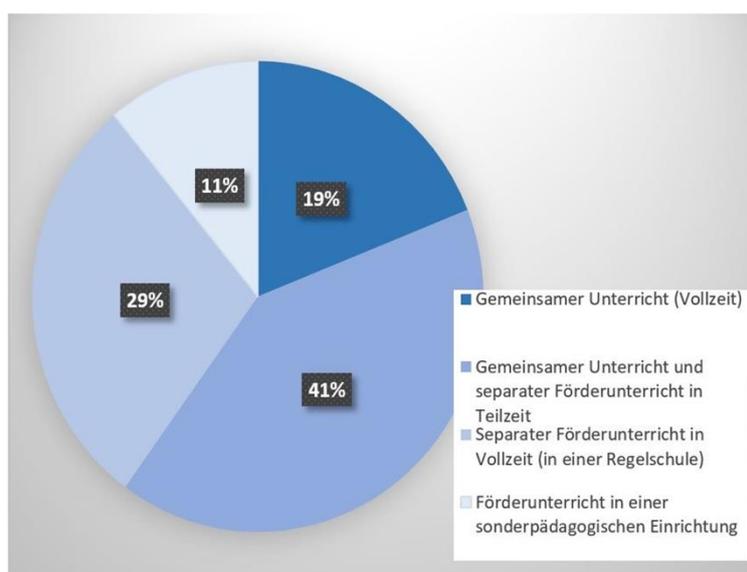
Durch Umstrukturierungen seit den 1970er Jahren weg von der Sonderschule und hin zu flexiblen sonderpädagogischen Organisationsformen in der Gesamtschule ist es höchste Priorität, Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf weithin an Regelschulen zu unterrichten. Das Fördersystem wurde konsequenterweise sukzessiv in das allgemeine System integriert. Gleichzeitig wurde ein neues System der Differenzierung etabliert, welches es den einzelnen Schulen im Rahmen ihres hohen Grades an Autonomie ermöglicht, über ein Stundendeputat bis hin zur Bewilligung unterschiedlichster Fördermaßnahmen frei zu verfügen. Von Beginn an werden Schüler*innen mit „leichten Beeinträchtigungen“ in den unterschiedlichsten Bereichen förderschwerpunktübergreifend in die Gemeinschaftsschule integriert. Die Schule nimmt somit eine Schlüsselrolle bei der Vermeidung von Stigmatisierung bis sozialer Isolation ein. Sonderpädagogische Lehrkräfte wurden im Zuge der Reform zum Bestandteil der Kollegien aus Klassen- und Fachlehrkräften an den allgemeinbildenden Gesamtschulen und bilden heute mit anderen Professionen das Team des örtlichen Unterstützungssystems (students' welfare teams). Deren gemeinsame Aufgabe ist es, „das psychische, physische und soziale Wohlbefinden“ (Kricke, 2015, 229) der Kinder und Jugendlichen zu fördern und ihnen somit die Grundvoraussetzungen für das Lernen zu sichern:

- Kurator/Kuratorin: Berufsbild, das Sozialpädagogik und Professionelle Beratung mit einer entwicklungspsychologischen Fundierung verbindet und die als unabhängige*r Ansprechpartner*in bis Case-Manager*in für Probleme bzw. Problemfälle mit Schüler*innen, Schüler*innengruppen und Eltern fungiert; zumeist an Schulen anstelle eines*r (Schul-)Psychologe*innen und eines Counsellors eingesetzt;
- ein*e (Schul-)Psychologe*in: zuständig für individualpsychologische Probleme; vermitteln an außerschulische Therapieangebote; bieten keine Therapien selbst an und sind in der Regel an mehreren Schulen beschäftigt;
- Counsellor: Professionelle Berater*innen mit entsprechendem Studium; beraten von der Studienplanung bis hin zu individuellen Problemlösung bei diversen Konflikten; finden sich zuvorderst an den größeren Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe II;
- eine „Schulkrankenschwester“: eine Gesundheits- und Krankenpfleger*in zuständig für die vorbeugende Gesundheitsarbeit vor Ort; Gemeinschaftsschulen mit geringen Schüler*innenzahlen teilen sich diese Fachkräfte in der Regel;

Folglich ist für die vielfältigen Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten hervorzuheben, dass ihre praktische Umsetzung auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene an jeder Schule nach den Bedingungen und Möglichkeiten vor Ort festgelegt wird. An vielen Schulen trifft sich das Förderteam regelmäßig, um sich über die Fortschritte und Verläufe geförderter Kinder und Jugendlicher zu beraten (ebd.). Ein Hilfsmittel für die Dokumentation und Kommunikation stellen digitale Medien dar: Hierfür wurde ein in Finnland weites Online-Portal entwickelt, in das u.a. sämtliche belegte Kurse bis Fördermaßnahmen dokumentiert werden. Auch die Arbeit der Special Teachers mit den Schüler*innen fließt in dieses standardisierte Dokumentationssystem (WILMA), zu dem auch die Eltern für ihr Kind Zugang haben.

Entgegen dem „Primat“ der Beschulung in Mainstream Classrooms gibt es, jedoch auch in Finnland, weiterhin sonderpädagogische Fördereinrichtungen (special schools). Laut offiziellem Bildungsbericht 2015 in Finnland lag die Quote aller Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf (special support) bei 89%, die an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurden, d.h. entweder im gemeinsamen Unterricht oder in separaten Gruppen/special classes innerhalb der Schule. Im Umkehrschluss wurden 11% aller Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen weiterhin an special schools unterrichtet. In absoluten Anteilen besuchten 2015 0,9 % aller finnischen Schüler*innen diese rein sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen (OSF, 2016). Im Vergleich zum Jahr 2004 zeichnet sich jedoch eindeutig ein Trend ab, denn seinerseits besuchten noch 1,7 % der finnischen Kinder und Jugendlichen spezielle Fördereinrichtungen.

Abb.: Verteilung der Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf (special support) nach dem Förderort 2015 (OSF 2016)



Ähnlich wie in einzelnen Bundesländern Deutschlands geplant oder bereits umgesetzt, entwickelten sich die weiterhin existierenden Fördereinrichtungen auch in Finnland zunehmend zu Beratungs- und Förderzentren, die regional mehrere „Förderschwerpunkte“ abdecken. In Finnland gibt es sechs staatliche Fördereinrichtungen, die sich an alle Kinder und Jugendliche richten, die beispielsweise einen Beratungs- und Unterstützungsbedarf in den Bereichen „Hören“, „Sehen“ und „Sprache“ haben. Jedes Zentrum bietet Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen für die inklusive Beschulung an anderen Schulen an, gleichzeitig ist jede Einrichtung auch ein schulisches Förderzentrum für Schüler*innen mit besonderen sonderpädagogischen Bedürfnissen. Diese Fördereinrichtungen fungieren folglich als nationale Ressource-Zentren, die ihre sonderpädagogische Expertise für andere Schulen und außerschulische Einrichtungen bereitstellen und Regelschullehrkräfte bis Sonderpädagog*innen in ihrer Arbeit unterstützen. Sie bieten darüber hinaus auch vorübergehende Schulungs- und Rehabilitationsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche vor Ort an.

Seit August 2015 haben sich diese ehemals unabhängigen Beratungs- und Förderzentren zu einem nationalen Netzwerk zusammengeschlossen, dem Valteri Centre for Learning and Consulting. Von diesen Zentren richten sich fünf (Mikael, Mäntykangas, Ruskis, Onerva und Tervaväylä) an finnischsprachige Klient*innen und „Skilla“ (ehemalig Svenska Skolan för Synskadade) an schwedischsprachige Klient*innen. Seit Herbst 2016 hat Valteri die Unterstützungsmaßnahmen in Finnland geographisch in drei Gebiete unterteilt, um Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen zu unterstützen: Südfinnland, Zentralfinnland und Nordfinnland (Valteri, 2017). Web-basierte Beratungs- und Fortbildungsangebote wurden organisiert und erleichtern aufgrund der größeren geografischen Distanzen in Finnland den Zugang zu den Angeboten. Darüber hinaus werden noch sieben berufliche Fördereinrichtungen für Jugendliche und Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgehalten (European Commission, 2015).

Eindrücke – das finnische sonderpädagogische Schulsystem | Die Beschulung aller Schüler*innen mit special educational needs (SEN) erfolgt in Finnland weiterhin zum Teil in speziellen Gebäuden und Klassenzimmern. Auch wird bei sinkenden Zahlen seit Einführung der Reformen in den 1990er Jahren nicht gänzlich auf spezielle Einrichtungen verzichtet. Während der Hospitationen konnten wir beobachten, dass insbesondere Schüler*innen der sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarfen der Schwerpunkte sozial-emotionale und/oder geistige Entwicklung nicht in den Mainstream Classes an Regeleinrichtungen beschult wurden. Schüler*innen, die z.B. eine intensivere Fürsorge und/oder auch Pflege und somit eine noch intensivere Betreuung, spezielles Equipment und besondere räumliche und personelle Bedingungen benötigen, werden

dagegen in speziellen Schulgebäuden bis eigenen Schulen, ggf. mit Internat, gefördert; nicht selten liegen diese in unmittelbarer Nähe zu einer Gesamtschule.

An der schwedischsprachigen Berufsbildung liegt die Verantwortung „for special-needs vocational education and training“ bei OPTIMA (vgl. www.optimaedu.fi), im Grunde eine der regionalen beruflichen Schulen im Lande. Bei dieser vor Ort kennengelernte Berufsbildung, fiel die unterschiedliche Organisation auch entlang diverser formaler Qualifizierungsniveaus an diversen Standorten auf. Eine special school haben wir in Nykarleby und Jakobstad besucht, im Unterricht hospitiert und mitgewirkt. Wir erhielten in Nykarleby anfangs eine Führung durch das Schulgebäude (ein Gebäude aus den 1970er Jahren mit einer warmen und einladenden Atmosphäre), lernten die Klassenzimmer sowie einige Fachräume (z.B. die Textilwerkstatt, den Handwerksbereich bzw. die Lehrküche) kennen und erfuhren im Kontakt mit den Special Teachers etwas über deren Haltung zu den Jugendlichen und Kindern, zum Tagesablauf und den möglichen Abschlüssen an diesen Schulen. Am Nachmittag hatten wir Gelegenheit den Unterricht teilnehmend zu beobachten und kamen in direkten Kontakt mit den jungen Auszubildenden an der Schule, indem wir gemeinsam ein Arbeitsblatt erarbeiteten. Dabei fiel auf, dass diese relativ selbstsicher im Umgang mit Besuchern wie uns waren und größtenteils bereitwillig in englischer Sprache über ihre Tätigkeiten und Lebensläufe berichteten.

Während der Besuche an den diversen special schools, special classes und mainstream classes verdeutlichte sich, dass die beobachtete Schulpraxis nicht nach den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten kategorisiert angeboten wird, wie wir sie aus Deutschland bzw. dem Bundesland Mecklenburg-Vorpommern kennen. Insbesondere statistisch, teils auch in der Praxis, fand sich lediglich die Differenzierung in "Mild Cases" oder "Severe Cases". Zur Vergleichbarkeit der finnischen und deutschen Seite werden diese mit den relationalen Auftretenshäufigkeiten entlang der KMK-Statistik gegenübergestellt, wobei die deutlich höheren Quoten von „Mild Cases“ deutlich wird (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung & Uni Hamburg, 2005):

- *Mild Cases*: Deutschland: 3,9%¹ - Finnland: 23,3%
- *Severe Cases*: Deutschland: 1,67%² - Finnland: 3,7%.

Der sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen findet sich in Finnland folglich nicht. Dieser wird bekanntlich zuvorderst im deutschsprachigen Raum und somit in Deutschland, Österreich und der Schweiz begrifflich differenziert. Finnische

1 Lernen, (2,9 %), Sprache, (0,5 %), Emotionale und soziale Entwicklung, (0,5 %)
2 Sehen, (0,07 %), Hören, (0,2%), Körperliche und motorisch Entwicklung, (0,3 %), Geistige Entwicklung, (0,8 %), Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung, (0,2 %), Unterricht kranker Schüler*innen, (0,1 %)

Sonderpädagog*innen stellen jedoch bei betroffenen Kindern mittels ihres Fachwissens auch Förderbedarf entlang der Performanz von Schulleistungen mittels dem sogenannten three-tiered-support-system fest, auf das folgend näher eingegangen wird.

Hintergrund – das finnische sonderpädagogische Fördersystem | Das three-tiered-support-system stellt das Organisations- und Strukturierungsmodell des schulischen Unterstützungssystems an den Gesamtschulen und beruflichen Schulen dar. Wir lernten es als Ausdruck der finnischen „Kultur des Förderns“ (vgl. Kricke, 2015, 228ff.) im Unterrichtsalltag an den verschiedenen Schulen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung kennen. Aufgeteilt in drei Dimensionen von Fördermaßnahmen stellt die erste Stufe (general support) eine flexible Form der Unterstützung dar. Eingebettet in den alltäglichen Unterricht setzt diese Förderstufe keine formalen Beschlüsse oder Diagnostik voraus. Die Förderung wird hauptsächlich durch die Klassenlehrkraft bzw. die Fachlehrkraft in Form von pädagogischen Differenzierungsmaßnahmen innerhalb des Unterrichtsgeschehens erreicht, dazu zählt auch die Adaption von Unterrichtsmaterialien und das zur Verfügung stellen von unterstützenden Lernmaßnahmen bzw. Hilfsmitteln (Ekstam et al., 2015, 78).

Reichen die Unterstützungsmaßnahmen der ersten Stufe nicht aus, muss vor Überführung in die zweite Stufe „intensified support“ der zusätzliche Unterstützungsbedarf des Kindes beurteilt werden. Dies wird in einem pädagogischen Beurteilungsbericht (pedagogical assessment) dokumentiert. Dieser enthält Informationen darüber, welche Fördermaßnahmen bisher mit welchem Erfolg ergriffen wurden und welche zusätzlich empfohlen werden, damit das Kind erfolgreich am Unterricht entlang der curricularen Vorgaben des Lehrplans folgen kann. In der Praxis hat sich herausgestellt, dass die Sonderpädagog*innen in der Regel das pedagogical assessment durchführen und ab der zweiten Stufe in der Förderung nicht mehr nur kooperativ unterstützend, sondern hauptverantwortlich agieren. Zuerst soll „Intensified support“ für eine begrenzte Zeit durchgeführt und im Prozess evaluiert werden, um zu ermitteln, ob Art und Umfang der Maßnahmen ausreichend sind. Im Rahmen dieser Fördermaßnahme wird vor Beginn der Förderung gemeinsam mit dem Kind ein individueller Lernplan entwickelt, der Lernziele enthält, die zum Ende der Maßnahme erreicht werden sollten. Dieser individuelle Lernplan wird von allen beteiligten pädagogischen Akteuren in Zusammenarbeit erstellt und mit den Eltern abgestimmt. Zeichnet sich ab, dass es dem Kind trotz intensiverer Förderung nicht möglich ist, den curricularen Vorgaben umfassend zu folgen, sind Vorbereitungen für die dritte Förderstufe einzuleiten.

Die dritte Stufe „special support“ umfasst neben einem normativen (sonder-)pädagogischen Feststellungsverfahren weitreichendere Maßnahmen, zu denen u.a. eine zieldifferente Förderung in abgestimmten Lernbereichen (activity areas) zählt. Die Voraussetzung, ergo die Feststellung eines Förderbedarfs der dritten Stufe (special support), wird durch die Leitung der Bildungseinrichtung (im Normalfall die Schulleitung bzw. eines Bildungsdirektors) in Absprache mit den Eltern festgesetzt. Sie basiert insbesondere auf einem pädagogischen Gutachten (written pedagogical statement). Ein individueller Förderplan (Finnisch: „HOJKS“) wird in Zusammenarbeit mit dem multiprofessionellen Förderteam der Schule und den Eltern des Kindes erstellt und umfasst individuelle Förderziele und Maßnahmen, die den Lernprozess des Kindes unterstützen sollen. In der Praxis hat sich gezeigt, dass die Sonderpädagog*innen hauptverantwortlich für die Entwicklung und die Umsetzung des HOJKS sind. Kinder mit schweren kognitiven bzw. mehrfachen Beeinträchtigungen erhalten in der Regel die intensivste Förderstufe.

Special support auch der „mild cases“ findet meist in Form von sonderpädagogischer Einzel- bzw. Gruppenförderung in separaten gut ausgestatteten Klassenzimmern statt und wird von sonderpädagogischen Lehrkräften erteilt. Die sonderpädagogische Förderung ist nicht grundsätzlich an einen bestimmten Förderort gebunden, sollte aber – wenn möglich – in Verbindung mit dem Regelunterricht erfolgen. Der Förderunterricht kann jedoch auch teilweise oder ganz in einer Spezialklasse oder an einem anderen geeigneten Ort angeboten werden („fully or partially in a special class or some other suitable place“, Finnish National Board of Education, 2016). Der Förderort kann ebenso eine Fördereinrichtung (special school) sein.

Tab.: Zusammenfassung

<i>Förderstufe</i>	<i>Anteil in % (OSF 2016)</i>	<i>Diagnostik und diagnostisches Verfahren</i>	<i>Organisationsformen der Maßnahmen</i>
special support	7,3	written pedagogical statement (diagnostische Beurteilung des Förderbedarfs) sowie Erstellung eines individuellen Förderplans	(Förder-)Unterricht im Klassenverband, sonderpäd. Unterricht in Teilzeit, sonderpäd. Unterricht in Vollzeit (ggf. in einer Fördereinrichtung)
intensified support	8,4	Pädagogische Beurteilung (pedagogical assessment) und ggf. ein individueller Lernplan	zeitlich begrenzter (Förder-)Unterricht im Klassenverband oder sonderpäd. Unterricht in Teilzeit
general support	-	Beurteilung auf Grund der Einschätzungen der Lehrer und der Eltern	(Förder-)Unterricht im Klassenverband, sonderpäd. Unterricht in Teilzeit

Im Vergleich zu Deutschland erhalten, infolge des three-tiered-support-systems, deutlich mehr Schüler*innen mindestens eine der drei Unterstützungsformen, jedoch werden nur die zwei intensiveren Formen der Förderung (intensified und special support) statistisch erfasst. Insgesamt 15,7% aller finnischen Kinder und Jugendlichen erhielten im Schuljahr 2015/16 intensified support oder special support (OSF, 2016). Die Mehrheit der Schüler*innen mit diesem umfassenden Förderbedarf wird in Finnland tatsächlich inklusiv an Regelschulen unterrichtet. Dies heißt allerdings nicht zwangsläufig, dass der Unterricht ausschließlich gemeinsam im Klassenverband erfolgt. Am häufigsten ist die Mischform aus gemeinsamen Unterricht und Unterricht in separaten Fördergruppen in Teilzeit (OSF, 2016). Die Bedeutung von separaten Förderklassen wurde auch in unterschiedlichen finnischen Studien erforscht (Jahnukainen & Korhonen 2003; Pirttimaa et al., 2015; Paju et al., 2016).

Eindrücke – das finnische sonderpädagogische Fördersystem | Wir hatten die Möglichkeit, die sonderpädagogische Förderung unter dem Dach der finnischen Gesamtschule im Rahmen einer Kleingruppe von drei Schüler*innen kennenzulernen. Während der teilnehmenden Beobachtung im Englischunterricht der 6.Klasse fiel besonders der gute Kontakt der Sonderpädagogin (Special Teacher) zu den Schüler*innen auf. Insgesamt spürte man die gute Lernatmosphäre, die von Vertrauen und Respekt sowie Ermutigung geprägt war. Digitale Medien (Google Maps) und die direkte Konversation mit uns, den Besuchern, bestimmten die Fördereinheit. Thematisch war die Einheit situations- und lebensweltorientiert aufbereitet. Wir thematisierten Deutschland und die schwedische Minderheit an der Westküste Finnlands mit ihren Besonderheiten. Abschließend nahmen wir an einer Präsentation des finnischen Fördersystems, das bereits im oberen Abschnitt beschrieben wurde, teil. Die Schule beeindruckte besonders durch ihre sehr gute räumliche Ausstattung und personelle Besetzung mit Special Teachers. Auch die auf Vertrauen und Respekt basierende Haltung zum Kind wurde in der Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktion deutlich.

Reflexion – das finnische sonderpädagogische Schul- und Fördersystem | Die Stärken des finnischen Fördermodells liegen unter anderem darin, dass die Förderung nicht zwangsläufig an ein Diagnoseverfahren geknüpft ist und dass die Ressourcen für frühzeitige Prävention flexibel zur Verfügung gestellt werden. Eine frühzeitige Stigmatisierung einzelner Schüler*innen und die Zuweisung zu separaten Fördereinrichtungen kann damit verhindert werden, obgleich wir die negative Konnotation von special support an keinem Ort wahrnehmen konnten. Special support hat einerseits per se kaum Auswirkungen auf die spätere Ausbildungswahl und wurde uns andererseits nach dem Gestus vorgestellt, dass die Eltern vertrauensvoll und dankbar für die Unterstützung sind. Die

einzelnen Lehrkräfte tragen eine hohe Verantwortung dafür, mögliche Auffälligkeiten frühzeitig zu erkennen und entsprechende Maßnahmen mit dem pädagogischen Team und den Erziehungsberechtigten des Kindes abzustimmen.

Ein großer Vorteil des finnischen Schulsystems ist auch, dass die schulische sonderpädagogische Förderung als eine öffentliche Aufgabe verstanden und als solche fast ausschließlich in den wohnortnahen Schulen angeboten wird. Die OECD (2016) hat unlängst wieder betont, dass die gemeinsame Beschulung von sozial privilegierten und benachteiligten Kindern zu den zentralen Maßnahmen für Bildungsgerechtigkeit zählen. Dagegen ist in Deutschland und vielen anderen Ländern die individuelle schulische Förderung in einem hohen Maße privatisiert und kommerzialisiert (vgl. Schroeder, 2010). Ein Viertel aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland nehmen im Laufe ihrer Schullaufbahn zusätzlichen Unterricht, meist in Form von Nachhilfe, wofür von den Familien jährlich über 2 Milliarden Euro aufgewendet werden (vgl. Rackwitz, 2005, 36). In Deutschland ist dadurch ein sowohl paralleles schulisches als auch Nachhilfe-Fördersystem entstanden, das selektiv wirkt und finanziell schwache Familien benachteiligt. Das integrierte Fördersystem an den finnischen Schulen übernimmt somit eine kompensatorische Funktion für das in anderen Ländern etablierte außerschulische Nachhilfesystem (vgl. Schroeder, 2010, 173; Klemm & Klemm, 2010).

Es bleibt jedoch auch festzuhalten, dass der gemeinsame Unterricht in heterogenen Lerngruppen auch immer eine Frage personeller Ressourcen ist, die durch die beobachtete relativ gute Besetzung mit unterschiedlichen Professionen erst umsetzbar wird. Nur so kann vor Ort dem Ziel entsprochen werden, die Schüler*innen mit ihren Persönlichkeiten professionell wahrzunehmen, Unterschiede zu erkennen und zu akzeptieren, sowie mögliche Probleme insbesondere frühzeitig wahrzunehmen und ihnen entgegen zu wirken.

Abschließend sei jedoch hervorgehoben, dass wir insbesondere in den Abschlussklassen der Gesamtschule Probleme wahrnehmen mussten. Wie schon Rühle (2015, 195) erwähnte, verschiebt sich der Zeitpunkt der schulischen Selektion in Finnland potenziert auf den Übergang in das berufliche Ausbildungssystem bzw. den Eintritt in das Berufsleben. Die finnische neunjährige Gesamtschule ist einerseits durch eine sehr geringe Drop-out-Quote – auch durch Maßnahmen wie die Flex-Klassen, eine gesonderte Spezialklasse für von Schulabsentismus gefährdeten Jugendlichen – und einen geringen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds bei hoher Leistung gekennzeichnet. Trotz dieser starken Indikatoren für ein hohes Maß an Chancengerechtigkeit zählen in Finnland Jungen aus sozial benachteiligten Milieus und männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund zu einer

gefährdeten Risikogruppe für den weiteren Bildungsweg (ebd.; Basendowski 2015). Der Zeitpunkt nach Abschluss der neunjährigen Gesamtschule gilt in Finnland als „kritische“ Phase.

[C!] Begehung und Analyse der schulischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote insbesondere des sonderpädagogischen Schwerpunkts Lernen

Hintergrund | Die nachfolgenden studentischen Berichte spiegeln wider, dass Studienfahrten im inklusionspädagogischen Kontext, die für die (sonder-)pädagogische Professionalitätsentwicklung angehender Lehrkräfte (Lindmeier & Lindmeier, 2012, 230ff.), zentrale Erprobungsfelder der theoriebasierten Reflexion zur institutionellen Dimension von Bildung erzeugen. Sie basieren auf die theoretisch reflektierten Eindrücke der beobachteten pädagogischen Praxis der sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarfen im Schwerpunkt Lernen. Hierbei stand die Theorie hinter der Problemlage der sozialen Benachteiligung im Zentrum, die neben weiteren bio-psycho-sozialen Faktoren zuvorderst die Personengruppe dieses sonderpädagogischen Schwerpunkts über mehrere Lebensphasen hinweg prägen (vgl. Schroeder 2015). Das finnische Schulsystem ist mit Blick auf die Problemlage der sozialen Benachteiligung von Schüler*innen insofern auch für die gegenwärtigen Reformprozesse der Inklusion in Bildung ein vielversprechendes Erprobungsfeld, da es internationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA) zufolge besser gelingt, auch diese Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt zu schulischen Erfolgen zu führen. Oder in anderen Worten, das finnische Schulsystem zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass die soziale Herkunft mit einem Prädiktor von 10% deutlich weniger über die Chancen in der Schule entscheiden – ganz im Gegenteil zu Deutschland mit 16% (OECD 2016, 8).

Zeitgemäße erziehungswissenschaftliche Konzepte von sozialer Benachteiligung basieren unlängst nicht mehr auf eine sozialstrukturell erfasste relative Armut. Die Annäherung über z.B. das gewichtete Äquivalenzeinkommen, zur Beschreibung der familiären ökonomischen Lage, zählt zu den Konzepten des sozialstrukturellen Ressourcenansatzes. Dieser Ansatz beschränkt sich bei der Beschreibung sozialer Differenz auf lediglich einen Risiko- bzw. Schutzfaktor und eröffnet die Kritik einer Simplifizierung. Diese Beschränkung verdeutlicht sich bereits im Vergleich zu den Konzepten des soziostrukturellen Lebenslagenansatzes (auch Lebensstandard-Ansatz genannt), welche die Ressourcen eines sozial benachteiligten Kindes oder Jugendlichen über die finanzielle Unterversorgung hinaus über seine Repräsentation in weiteren Lebensbereichen einer Konsum- und Leistungsgesellschaft deutlich differenzierter erfasst: Erwerbstätigkeit, Bildung, kulturelle Aktivitäten,

Gesundheitsmaßnahmen, Wohnqualität, Legalität usw. Der soziostrukturelle Lebenslagenansatz integriert folglich neben materiellen auch immaterielle Ressourcen, die in der Addition erst den Kern des multidimensionalen Konzepts von sozialer Benachteiligung ausmachen. Die erfassten Lebensumstände in den unterschiedlichen Lebensbereichen unterliegen einer Wechselwirkung auf die Personen, die jedoch dezidiert nicht erfasst werden (Engels, 2008).

Ausgehend vom Resilienz-Risiko-Schutzfaktorenmodell wird dagegen im Spielraumansatz soziale Benachteiligung aus einem Zusammenspiel von sowohl Handlungsmöglichkeiten (=Ressourcen des soziostrukturellen Lebenslagenansatzes) als auch Handlungsmotiven entlang zentraler Interessen bzw. Bedürfnisse zur Realisierung von Lebenschancen interpretiert. Jene Handlungsmöglichkeiten können Auslöser aber auch Voraussetzung der Handlungsmotive sein, sodass die (inter-)subjektiven Grundorientierungen der Kinder und Jugendlichen gleichermaßen in der Annäherung zu berücksichtigen sind. Die ausgewählten zentralen Interessen bzw. Bedürfnisse konkretisieren sich entlang von fünf Spielräumen. Von sozialer Benachteiligung ist auszugehen, wenn bei einem Kind oder Jugendlichen von erkennbaren und erlebten deutlichen Mängel in mindestens drei Spielräumen festgestellt werden (vgl. Chassè/Zander/Rasch 2005, 113ff.):

Lern- und Erfahrungsspielraum

- In welcher Weise prägen die materiellen und immateriellen Rahmenbedingungen der familiären Lebenslage (z.B. Bildungsressourcen der Eltern) die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes?
- Inwieweit werden seine Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten durch die familiäre und seine außerschulische Lebenswelt (Nachbarschaft, soziales Milieu) gefördert?
- Welche Erfahrungsräume sind dem Kind zugänglich bzw. im Vergleich zu anderen Kindern verschlossen (räumliche und sonstige Aktionsräume)?
- Welche kulturellen Muster (z.B. Werte, insbesondere auch Selbstwertgefühl) werden dem Kind vermittelt?
- Hat das Kind Zugang zu kinderkulturellen Normalstandards? Wie erlebt es Schule?

Kontakt- und Kommunikationsspielraum

- Wie sieht das soziale Netzwerk der Familie aus? Inwiefern profitiert das Kind davon?
- Wie gestalten sich die sozialen Beziehungen des Kindes in seinen Lebenswelten (z.B. in Familie, Kita, Schule, Wohnumfeld usw.)?
- Beeinflusst die materielle Lebenslage der Familie seine sozialen Kontakte – insbesondere zu Gleichaltrigen?

- Wo bieten sich dem Kind Möglichkeiten, stabile soziale Kontakte aufzubauen und wie wird es dabei unterstützt?
- Macht das Kind soziale Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen?

Muße- und Erholungsspielraum

- Welche Spiel- und Erholungsmöglichkeiten hat das Kind in der Familie und in seinem Wohnumfeld?
- Über welche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung verfügt es (in Familie, im Wohnumfeld, im Zugang zu sozialer Infrastruktur)?
- Gibt es in der Familie gemeinsame Muße und Regeneration? (z.B. Freizeitaktivitäten und Urlaub)
- Wie sind die familiären Umweltbedingungen des Kindes und wie gestaltet sich sein Alltag (z.B. geregelte Alltagsstrukturen, gesunde Wohnumgebung, stressiger Familienalltag, ungesunde Lebensbedingungen)?
- Wie wirkt sich das familiäre Klima auf die Möglichkeiten des Kindes zur Muße und Erholung aus?

Einkommens- und Versorgungsspielraum

- Inwieweit ist die Versorgung der materiellen Grundbedürfnisse (Ernährung, Kleidung, Wohnen, Gesundheit) der Kinder gesichert?
- Ist diese Versorgung dauerhaft gewährleistet bzw. wie lange schon sind Defizite bei den materiellen Grundbedürfnissen festzustellen?
- Wo sehen die Eltern und wo die Kinder Defizite?
- Welche Belastungen bringen diese Einschränkungen für die Eltern und für die Kinder mit sich?

Dispositions- und Entscheidungsspielraum (im Kontext Schule; querliegend)

- Kann es seine Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten entsprechend seinen Neigungen und Fähigkeiten mitbestimmen?
- Kann es seine sozialen Kontakte – insbesondere zu Gleichaltrigen – seinen Wünschen entsprechend entwickeln?
- Kann es seine Freizeit, Muße und Erholung nach seinen Vorstellungen gestalten?

Für inklusive Bildungseinrichtungen heißt dies im Umkehrschluss, dass sie im Spiegel von sozialer Benachteiligung mitzudenken haben, dass – in Deutschland je nach Schuleinzugsbereich – ein Teil ihrer Schüler*innen einerseits unter dem Einfluss von eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten aufwachsen. Andererseits sind auch Vorkehrungen zu treffen, die auf eine große Bandbreite an Handlungsmotiven akzeptieren, aufgreifen und erweitern. Oder zusammenfassend, es wurden Eindrücke während der Studienfahrt theoriebasiert reflektiert, ob bzw. inwiefern das finnische Bildungssystem durch spezifische Vorkehrungen entlang dem Spielraumansatz geprägt sind.

Eindrücke zum Lern- und Erfahrungsspielraum | Hinsichtlich des Lern- und Erfahrungsspielraums, der einem Kind zu Teil wird, konnte man bei unserem Studienaufenthalt in Finnland an den Schulen Einiges vernehmen: Bei diesem Lebenslagenbereich handelt es sich um den Spielraum, der auf Möglichkeiten der Entfaltung, der persönlichen Weiterentwicklung und das Entwickeln von Interessen im Spiegel formaler Bildung abzielt. Besagte werden vor allem durch Sozialisation, schulische und berufliche Bildung und das Ausmaß an räumlicher und sozialer Mobilität festgemacht.

Das Bildungssystem Finnlands möchte allen die Möglichkeit zum lebenslangen Lernen gewährleisten, sofern dies selbst angestrebt wird. Nicht nur der Besuch einer Vorschulgruppe bis zu akademischen Studiengängen ist kostenfrei, sondern auch sämtliche Lernmaterialien an den Gesamtschulen. Um eine möglichst stabile Chancengleichheit garantieren zu können, werden vom Bleistift über das klassische Lehrbuch bis hin zu elektronischen Medien zur Verfügung gestellt. Die Reichweite dieser Vorkehrung wurde an der von uns besuchten Schulen, die „Zacharias Topelius skola“, im Rahmen eines „Virtual Classrooms“ deutlich: Die Schüler*innen waren befähigt, die von ihnen mit Hilfe eines iPads erbrachten Leistungen/Aufgaben auf ein Smartboard zu projizieren. Zum optimalen Lernen wird Kindern und Jugendlichen, die Schwierigkeiten bei der Aufmerksamkeitssteuerung auf das Unterrichtsgeschehen haben, eine Art „silent chair“ angeboten - ein Sessel, der jeglichen Geräuschpegel isoliert und nur noch dumpfe Abklänge von Lärm zulässt. Nicht jeder Raum besitzt einen solchen, jedoch der Großteil.

Des Weiteren appelliert das finnische Schulsystem daran, dass ein Nahe-Schule-Prinzip in möglichst großem Ausmaß besteht. Dies bedeutet, dass der Unterricht für fast alle Kinder und Jugendlichen in der Nähe ihrer Wohnhäuser stattfindet. Damit soll eine Ausdifferenzierung der Schulen nach der sozialen Stellung der Familien vermieden werden. Mittagessen – aber nicht Frühstück – bekommen die Kinder und Jugendlichen kostenlos in der schulischen Einrichtung. Vielerlei unentgeltliche Angebote (Weben, Keramik etc.) werden ihnen durch einen hohen Zuschuss von Seiten der Regierung

zuteil, um eine Chancengleichheit zu fördern und möglichst allen Kindern und Jugendlichen neue Möglichkeiten der Entfaltung attraktiv zu machen.

Fazit zum Lern- und Erfahrungsspielraum | Schüler*innen, für die eine besondere Förderung von Nöten ist, erhalten auf vielfältige Art und Weise Unterstützung im schulischen Rahmen – der kommerzielle Nachhilfemarkt konnte sich in Finnland seither nicht etablieren. Die Fördermaßnahmen wurden in Kleingruppen mit Hilfe individueller Betreuung durchgeführt, was die übliche Unterstützungsform an den hospitierten Schulen darstellte. Kinder und Jugendliche, deren Lernschwierigkeiten langanhaltend sind, erhielten persönliche Studienpläne unterschiedlicher Intensität (siehe three-tiered-support-system). Bei geringerem Umfang der Lernschwierigkeiten lernten die Kinder und Jugendlichen in den Regelklassen, erhalten jedoch zusätzliche Mittel von Seiten der Speziallehrer*innen oder Schül*innen. Die Gemeinden sind neben diesen stets unentgeltlichen Vorkehrungen für formale schulische Bildung gleichermaßen für die kulturelle Bildung aller Lernenden verantwortlich. Gesetzlich verankert sind die Gemeinden verpflichtet, entsprechende Angebote (auch außerschulisch) vorzuhalten; beispielsweise in Form von Musikschulen. Außerdem bieten öffentliche Kultureinrichtungen eigene Programme für Kinder und Jugendliche an. Um auch Schüler*innen an vielfältigen Aktivitäten der Schule teilhaben zu lassen, deren Familien zum Beispiel von Einkommensarmut betroffen sind, dürfen an den Gesamtschulen Klassenfahrten, Schulausflügen oder kulturelle Aktivitäten keine Kosten für die Eltern erzeugen.

Eine zentrale Vorkehrung in Finnland ist, dass es keine Privatschulen gibt und infolge dessen in der Schule ähnliche Lern- und Erfahrungsräume unabhängig vom Elternhaus angeboten werden. Spannend war zudem, dass die Verwaltung des Bildungssystems in den Kommunen stets in den Händen von Pädagog*innen liegt. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass dem Beruf der Lehrkraft ein hohes Ansehen obliegt und sie deshalb als einzige Führungskraft in Frage kommt.

Eindrücke zum Kontakt- und Kommunikationsspielraum | Um den Kontakt- und Kommunikationsspielraum eines Kindes zu analysieren, müssen die sozialen Beziehungen betrachtet werden. Dabei muss die komplette Lebenswelt des Kindes berücksichtigt werden, mit all seinen verschiedenen Facetten und Berührungspunkten (Kita, Schule, Freizeit...). Besonders wichtig ist auch die Frage, welche Möglichkeiten das Kind hat, sich stabile soziale Kontakte aufzubauen. Nicht außer Acht zu lassen ist auch der Umgang mit Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen. Für die Lebensbewältigung ist sowohl eine stabile Eltern-Kind-Beziehung als auch der Kontakt zu Gleichaltrigen wichtig. Des Weiteren sollte das Netzwerk des Kindes bzw. des/r Jugendlichen auch

noch aus anderen Personen bestehen. Gerade für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche spielen die Kita und die Schule eine große Rolle, da sie hier Möglichkeiten erhalten, soziale Beziehungen aufzubauen – die Bildungseinrichtungen müssen diesen Ausbau aber auch durch Vorkehrungen mitdenken.

Auffällig war die aus deutscher Perspektive ungewohnt enge Beziehung und Nähe zwischen Schüler*innen und Lehrkräften. So sprachen sich beide Personengruppen in der Regel während und außerhalb der Unterrichtseinheiten mit dem Vornamen an. In unseren Augen fand die Interaktion zwischen den Lehrkräften und Schüler*innen auf Augenhöhe statt, wodurch ihnen sowohl das Gefühl respektiert zu werden vermittelt wird, als auch, dass ihre Meinung berücksichtigt wird und dadurch die Konsequenzen ihres eigenen Handelns transparent aufgezeigt werden. Während der Besichtigung der Berufsschule OPTIMA haben wir z.B. ein sehr tiefgründiges Verhältnis zwischen einem Lehrer und seinen Auszubildenden erkennen können. Die Jugendlichen absolvierten gerade die Ausbildung im Bereich KFZ. Sie haben einmal in der Woche klassisch schulischen Unterricht, ansonsten waren sie in der Werkstatt, um praktisch zu lernen. Der Lehrer erklärte uns, dass er jede*n Schüler*in so annehmen würde, wie er oder sie ist. Für ihn sei es auch wichtig seine Schüler*innen positiv aufzubauen und ihnen Selbstbewusstsein zu geben. Er möchte ihnen das Gefühl geben, gebraucht zu werden und sagt ihnen das auch. Die zumeist männlichen Auszubildenden sehen ihn als ein Vorbild und als eine Person, auf das bzw. die sie sich verlassen können. Wenn sie Probleme haben oder sie einfach nur mit jemandem sprechen möchten, ist er für sie da. Die Jugendlichen kommen in den meisten Fällen aus prekären Familienverhältnissen und da ist der Ausbilder häufig die einzige Person, an die sie sich wenden können. Bei Verdacht auf ein Drogen- oder Alkoholproblem greifen die multiprofessionellen Unterstützungssysteme ein. An einer Schule in Nykarleby gibt es ein festes Eishockeyteam, das sich jede Woche trifft und trainiert. So haben die Kinder und Jugendlichen eine wöchentliche sportliche Aktivität, bei der sie auch soziale Kontakte und Beziehungen aufbauen können. Einige Kinder und Jugendliche haben wohl auch in Finnland keinen oder wenig Kontakt zu Gleichaltrigen oder Erwachsenen.

Mit „Resource center Föregångarna“ haben wir während des Aufenthalts eine Organisation in freier Trägerschaft für Jugendliche und junge Erwachsene kennengelernt, die die Schule abgebrochen haben, arbeitslos sind oder sich gerade umorientieren wollen. Teils von den Schulen vor Ort finanziert, zielen einzelne Angebote auf die Stabilisierung über einen geregelten Tagesablauf oder der Wahrnehmung von eigenen Interessen in verschiedenen Bereichen – dies zuvorderst mit einem Fokus auf Arbeit. Dazu haben sie vielfältige Möglichkeiten sich auszuprobieren, weshalb die Organisation

gut vernetzt ist und viele Kontakte hat, die die Jugendlichen in Anspruch nehmen können. Im besten Fall setzen diese ihren schulischen oder beruflichen Bildungsweg fort.

Fazit zum Kontakt- und Kommunikationsspielraum | In Finnland konnten wir keine Allzwecklösung für das Problem der sozialen Benachteiligung beobachten. Auch hier gibt es Kinder und Jugendliche, die täglich Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen erleben, jedoch war es uns aufgrund des dann doch sehr kurzen Aufenthalts nicht möglich zu diesem Spielraum ausführliche Informationen zu erlangen, da wir oft nur oberflächliche Einblicke bekommen konnten. Kritisch ist nichtsdestotrotz anzumerken, dass uns an den Schulen kein Programm dezidiert mit der Zielsetzung vorgestellt wurde, dass die Jugendlichen soziale Netzwerke entfalten, die über die Schulzeit hinaus tragfähig sein können und nicht ausschließlich auf Professionelle wie Lehrkräfte basieren. Auf unsere Nachfragen hin wurde uns eine lokale Organisation in freier Trägerschaft genannt, bei der sich freiwillige Helfer*innen melden können, die sich oftmals im Monat für einige Stunden mit einzelnen Kindern und Jugendlichen treffen: Auf dem Plan stehen dann gemeinsame Unternehmungen oder sie stellen sich lediglich als Gesprächspartner*in zur Verfügung. Die bestehenden Angebote bei Schulabsentismus fangen nur einzelne junge Erwachsene auf, die nicht selten bereits aus ihren sozialen Netzwerken gefallen sind.

Eindrücke zum Muße- und Erholungsspielraum | Der Muße und Erholungsspielraum umfasst Orte an dem ein Kind sich amüsieren und auch erholen bzw. zurückziehen kann. Diese Orte sollte es sowohl in jeder Familie, jedem zuhause und in der Freizeit eines Kindes als auch in der Schule geben. Dieser Spielraum kann auch über die gegebene Zeit skizziert werden, die ein Kind hat, sich selbst auszuleben bzw. für sich zu sein. Diese Orte und Zeiten sind wichtig für eine gesunde Entwicklung des Kindes. Ist dieser Spielraum nicht ausreichend gegeben, so kann es bei Kindern zu Entwicklungsstörungen oder auch zu sozialen Problemen kommen, weshalb die Vorkehrungen in diesem Bereich seitens der Schule von besonderer Bedeutung sind. Auf unsere Studienfahrt haben wir dahingehend bei den Hospitationen den Fokus auf die schulische Umsetzung gelegt. Hierbei haben wir beobachtet, ob und wenn ja, wie die Schule genug Erholung und Aktivitäten bietet, um einen eventuell zuhause nicht gegeben Rückzugsort zu kompensieren.

Ähnlich wie in Deutschland hatte jede Schule einen Pausenhof, der vor allem in der Unterstufe in den Pausen verpflichtend genutzt werden soll. Hierbei spielt das Wetter keine Rolle, denn jedes Kind wird warm genug angezogen. Gleichsam gibt es an den meisten Schulen für die jüngeren Schüler*innen der ersten bis dritten Klassen eine spielerische Nachmittagsbetreuung, um die Kinder zu beschäftigen

bis die Eltern Feierabend haben, jedoch gibt es im Vergleich zu Deutschland auch einige Unterschiede zur Umsetzung des Muße- und Erholungsspielraums in Finnland. Uns ist zum einen aufgefallen, dass die Schulen, die wir besuchten, deutlich mehr freie Räume in den Gebäuden zur Verfügung haben, als wir dies von deutschen Schulen gewohnt sind. Diese Räume werden sowohl zum Entzerren der Klasse in Freiarbeitsphasen als auch zur sonderpädagogischen Einzel- bzw. Gruppenförderung genutzt. In einem Kindergarten in Nykarleby wurden diese extra Räume mit Matratzen ausgelegt, sodass Kinder dort eine Auszeit nehmen konnten. Auch in der Primarstufe wurde uns gesagt, dass Kinder der ersten Klasse die Möglichkeit haben, einen Mittagsschlaf zu machen. An der Övningsskola haben wir beobachten können, dass es für die Oberstufe je ein eigenes Stockwerk mit eigenem Pausenbereich gibt, der mit Sofas ausgestattet ist. Zudem besitzt jede Schule auch eine Bücherei, in die sich Schüler zurückziehen können. An der Zacharuasskola in Nykarleby fanden wir – die bereits beschriebenen – Ruhesessel vor.

An der Övningsskola stellten wir beeindruckt fest, dass es viele Kunst-, Werk- und Musikräume gibt. Auf die Nachfrage wie diese genutzt werden, wurde uns gesagt, dass viel praktischer Unterricht stattfindet, um die Kreativität der Kinder zu fördern. Dies setzt sich in der Freizeit der Schüler*innen fort, so haben einige die Möglichkeit, gemeinsam mit ihren Lehrkräften in Projekten wie bspw. einer Schüler*innenband zu arbeiten. Dass die musische Förderung an Schulen in Finnland wichtig ist, haben wir auch an der Åbo Akademi beobachten können, denn jede*r Lehramtsstudent*in muss verpflichtend ein Musikinstrument erlernen. Daher gibt es nicht nur an den Schulen, sondern auch an der Universität, eine große Auswahl von Gitarre bis Klavier. Gleichsam wird viel Wert darauf gelegt, dass die Studierenden viel Kunst- und Werkstunden bekommen. Die Funktion von Kunst und Musik für die Erholung und Ausgleich haben wir nicht zuletzt bei Föregångarna erklärt bekommen; als Teil des Bildungsangebots für Schulaussteiger*innen.

Entgegen den Primar- und Sekundarschulen konnten wir an den Regel-Berufsschulen keine speziellen Erholungsbereiche erkennen. Lediglich die Berufsschulabteilungen für Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung legten sichtlich Wert auf einen Erholungsbereich für ihre Schüler*innen. So fanden wir meistens einen allgemeinen neutralen Aufenthaltsraum vor. In Nykarleby haben wir entdecken können, dass es einen abgetrennten Ruheraum mit Sofas gibt und auch einen Snoezelraum zur Entspannung. Da einige Schüler*innen nicht stets in der unmittelbaren Umgebung ihrer beruflichen Schulen zuhause sind, werden Wohngebäude – Boardinghouses – vorgehalten, in denen die Auszubildenden nahezu kostenfrei wohnen können. Lediglich für das Frühstück und das Abendessen müssen Kosten übernommen werden. In diesen Internatsgebäuden verfügen die Jugendlichen über verschiedene Freizeitmöglichkeiten. So gab es bspw. im Internatsgebäude des YA!

Ausbildungszentrums in Alt Vassa Tischtennisplatten und Billardtische, während in der Wohngemeinschaft der Berufsschule von OPTIMA in Nykarleby auch gemeinsame Spieleabende im Gemeinschaftswohnzimmer die Regel sind oder gemeinsames Kochen und Putzen zum Wohlbefinden im Alltag und der Freizeitgestaltung beitragen. In der Berufsschule OPTIMA in Jakobstad haben die Auszubildenden, die in einem Wohngebäude leben, gar die Möglichkeit sich während der Freizeit auf dem nebenan liegenden Reiterhof zu beschäftigen.

Zuletzt möchten wir noch auf die Muße und Erholung in den über zwei Monaten Sommerferien eingehen. Hierbei ist vor allem interessant, dass die Betriebe es den Eltern selbstverständlich (!) ermöglichen, in dieser Zeit größtenteils Urlaub zu bekommen, sodass sie Zeit mit ihren Kindern verbringen können. Zudem, so erzählten uns Studierende der Åbo Akademi, verbringen Kinder viel Zeit draußen mit Freunden und Nachbarn. Falls Eltern und Nachbarn die Betreuung jedoch nicht leisten können, werden in Finnland, ähnlich wie in Deutschland, Ferienlager mit verschiedenen Schwerpunkten angeboten, um die Freizeit der Kinder zu gestalten. Die Schule bietet trotz der langen Ferienzeit kein Angebot für die Erholung oder Beschäftigung der Kinder oder Jugendlichen.

Fazit zum Muße- und Erholungsspielraum | Während unseren Hospitationen konnten wir einige Schlussfolgerungen über den genannten Spielraum ziehen. Besonders deutlich wird, dass vor allem in den unteren Klassen aktiv darauf geachtet wird, dass die Kinder in verschiedenen Bereichen Kraft schöpfen können. Dies gilt natürlich auch für Möglichkeiten, die in Deutschland genauso umgesetzt werden, wie beispielsweise der Pausenhof und die regelmäßigen Pausen im Freien, jedoch zeigten sich auch deutliche Unterschiede in den räumlichen Kapazitäten, um vielfältige und tatsächlich Erholungsspielräume zu ermöglichen. In den von uns besuchten Schulen gab es mehr freie und unbelegte Räume, die auch im Unterricht dazu dienten, Freiarbeitsphasen zu gestalten. Diese geben einer Klasse mehr Freiraum, was für einen erhöhten Muße- und Erholungsspielraum spricht. Diese Erkenntnis grenzt sich zu unseren Erfahrungen in Deutschland ab. Darüber hinaus werden von den Schulen ganz aktive Erholungsmöglichkeiten durch Entspannungsareale geboten, wodurch die Schulen eine präventive Funktion in diesem Spielraum ermöglichen. Dennoch fiel zunehmend auf, dass sie indirekte Erholungsmöglichkeiten boten, die sich perfekt in den Schulalltag integrieren lassen. Durch den erhöhten praktischen Unterrichtsanteil haben Lernende die Möglichkeit, neben der schulischen Anteile, ihre Kreativität und somit auch Ausgeglichenheit zu fördern.

Dennoch wurde in den verschiedenen Hospitationen deutlich, dass es in diesem Spielraum deutliche Altersabstufungen gibt. Umso älter die Schüler*innen werden, desto weniger aktive Erholungsmöglichkeiten werden ihnen geboten. Es erscheint so, als ob die Schule ihrer Funktion als

Prävention von sozialer Benachteiligung in diesem Spielraum immer weniger nachkommen würde, desto älter die Lernenden werden. Dennoch beobachteten wir in den oberen Klassenstufen und Berufsschulen ein heterogeneres Bild der Muße- und Erholungsmöglichkeiten. Je nach Einrichtung variierten die Schulen stark, was eine endgültige Beurteilung erschwert. Außerdem verwunderte uns die vollkommene Herausnahme der Schule aus den Betreuungsmöglichkeiten in den Ferienzeiten. Natürlich ist es in Deutschland ähnlich und größtenteils kommen freie Träger wie beispielsweise ein Hort dafür auf, dennoch ist es in Finnland unserer Meinung nach kritischer, denn die Sommerferien erstrecken sich über zwei Monate. So stellen wir uns besonders im Hinblick auf sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen die Frage, ob die Betreuung ohne die Schule adäquat geleistet werden kann.

Eindrücke zum Einkommens- und Versorgungsspielraum | Während unserer Reise haben wir erfahren, dass die Schule in Finnland bis zur 9. Klasse keinerlei Kosten für die Familien verursachen darf. Die Finanzierung liegt bei den Schulen und Kommunen selbst. Für jegliche Materialien hat die Schule zu sorgen. In den von uns besuchten Schulen wurden gleichermaßen digitale Medien bereitgestellt. Es gab Tablets oder Notebooks für jede*n Schüler*in. Stifte und Schulbücher werden ebenfalls bereitgestellt und werden wie die Klassenfahrten oder andere Ausflüge mit der Klasse finanziert. Ein Studierender der Universität in Vaasa berichtete uns, dass ein Ausflug seiner ehemaligen Klasse abgesagt werden musste, da die Schule nicht über genügend Mittel verfügte. Einige Eltern seiner Mitschüler*innen wollten das fehlende Geld spenden, um den Ausflug zu ermöglichen, aber dies wurde ihnen durch die Rechtslage verwehrt und die Kinder mussten zu Hause bleiben.

An den Berufsschulen ist die Gesetzeslage unterschiedlich und es müssen einige Kosten von den Familien komplett oder teils übernommen werden. Wir besuchten zum Beispiel zwei Berufsschulen in Jakobstad, in denen verpflichtend ein Notebook bzw. ein Tablet anzuschaffen sind, um am Unterricht vollumfänglich teilnehmen zu können. Während in der einen Schule die Technik komplett selbst getragen werden muss, werden an der anderen Schule die Kosten zur Hälfte von der Schule bzw. der Gemeinde subventioniert. Auf die Nachfrage, was denn mit den Auszubildenden passiert, die sich dies nicht leisten konnten, wurde erst einmal mit Verwunderung reagiert. So ein Fall war nicht bekannt, aber uns wurde die Auskunft gegeben, dass die Schule immer über Ersatzgeräte verfügt, die im Notfall genutzt werden dürften.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den wir beobachten konnten, war, dass die Schulen immer ein kostenloses Mittagessen bereitstellten. Hierbei wurde uns von einigen Lehrkräften berichtet, dass es

montags auffällig ist, dass sich viele Kinder mehrere Portionen holen. Ein Frühstück wird nichtsdestotrotz auch an den Montagen nicht angeboten.

Des Weiteren konnten wir beobachten, dass es an den finnischen Schulen keine Schuluniformen für die Schüler*innen gibt. An der beruflichen Schule von Optima in Nykalerby gibt es zwar T-Shirts, bedruckt mit den Namen der Auszubildenden, die von der Schule für jede*n bereitgestellt wurden, aber es besteht keine Pflicht, diese zu tragen. Im Ausbildungsbereich KFZ für benachteiligte Jugendliche in Jakobstad trugen die Schüler*innen schwarze, mit Sponsoren bedruckte Jacken. Uns wurde erklärt, dass die Jugendlichen sich gemeinsam³ auf die Suche nach Sponsoren machen müssen, damit sie ihre Arbeitsjacken und -hosen finanzieren können. Wenn sie es nicht erfolgreich sind, genügend Sponsoren zu gewinnen, ist die Arbeitskleidung für den Jahrgang selbst zu erwerben.

In der Optima Berufsschule in Nykalerby wurde uns erklärt, dass es für einen Teil der Jugendlichen nicht möglich ist, selbstständig mit den öffentlichen Verkehrsmitteln anzureisen. Die Taxi-Beförderung wird in diesen Fällen von der Gemeinde organisiert und finanziert. Wenn die Jugendlichen, jedoch die Befähigung haben, alleine den Weg zu meistern, müssen sie mit dem Bus fahren und für die Kosten selbst aufkommen. Ein weiterer interessanter Punkt war, dass die Schulen Kontakte zu Ärzt*innen in der Umgebung haben, die die Schüler*innen jederzeit besuchen können. Ein Nachweis des entsprechenden Schulbesuches reicht hierbei, um kostenfrei behandelt werden zu können. Die Krankenversicherung für die Auszubildenden läuft hier sozusagen über die Schule. Einige Schulen beschäftigen sogenannte Kurator*innen, die jederzeit kostenfrei als Ansprechpartner/-innen zur Verfügung stehen. Sie haben ein offenes Ohr und unterstützen in verschiedenen Lebensbereichen. Für die Schulabbrecherinnen und -abbrecher gibt es staatlich vorgeschriebene Zentren in freier Trägerschaft, die u.a. – siehe oben – bei der Berufsorientierung und Arbeitsplatzsuche, aber auch bei Konflikten mit der Sozialhilfe unentgeltlich behilflich sind. Im schwedischsprachigen Teil Finnlands gibt es sogar Angebote jeweils auf Finnisch oder Schwedisch.

Der letzte erwähnenswerte Aspekt zeigt sich an den Boardinghouses – siehe oben. Die Konzepte von der internatsähnlichen Einrichtung sind von Kommune zu Kommune sehr unterschiedlich. Das Boardinghouse in Jakobstad kostet beispielsweise 95 Euro im Monat, inklusive drei Mahlzeiten täglich, aber die Auszubildenden müssen an den Wochenenden nach Hause fahren, da das Gebäude geschlossen wird. Das Boardinghouse in Nykalerby kostet 160 Euro im Monat, inklusive Vollverpflegung und Schließzeiten an jedem zweiten Wochenende. Das Boardinghouse der YA!

3 Gemeinsam meint hier jedoch die Jugendlichen der KFZ-Werkstätten mit und ohne Beeinträchtigungen. Da beide Bereiche diese Bekleidung trugen.

Berufsschule in Vaasa ist mit Ausnahme des Frühstücks und des Abendessens kostenfrei. Die Jugendlichen leben in WG's für die sie selbst verantwortlich sind. Die einzelnen Zimmer werden bei den Auszubildenden der Regelausbildungen generell zu zweit geteilt. Die Auszubildenden der Ausbildungen mit Beeinträchtigungen stellen eine Ausnahme dar. Infolge zusätzlicher Gelder vom Staat erhalten sie ein Einzelzimmer. Die Wochenenden stehen ihnen zur freien Verfügung. Die laufenden Kosten (z.B. für Putzmittel) werden gemeinsam von den Bewohner*innen der WG's getragen.

Fazit zum Einkommens- und Versorgungsspielraum | Im Hinblick auf eine präventive Arbeit hinsichtlich sozialer Benachteiligung hinterließ das Bildungssystem von der 1. bis zur 9. Klasse zunächst einen äußerst positiven Eindruck. Insbesondere bezüglich der Klassenfahrten und digitalen Medien scheint soziale Benachteiligung kein entscheidender Faktor zu sein. Dennoch ist es kritisch zu betrachten, dass die Kommunen die finanzielle Verantwortung tragen und die Schule mit dem zu Verfügung gestellten Geld haushalten muss, sodass die finanzielle Lage der Kommune sich unmittelbar auf die finanziellen Möglichkeiten der Schule und im weiteren auch auf alle Schüler*innen auswirkt. Insbesondere durch das Spendenverbot bleiben folglich wichtige Erfahrungen in Form von Tagesausflügen oder Klassenfahrten wiederum v.a. den sozial benachteiligten Kindern verwehrt. Aufgrund dieser Regelungen kann sich die vollkommene Gleichberechtigung der finanziellen Besteuerung nicht erfüllen. Dabei ist es besonders wichtig, sozial benachteiligten Kindern kulturelle Erfahrungen zu ermöglichen, da diese im eigenen Elternhaus oft nicht gewährt werden.

Positiv sind die digitalen Medien aufgefallen, die an unseren besuchten Schulen die Regel und reichlich für alle Lernenden vorhanden waren. Auch sozial benachteiligte Kinder werden befähigt mit modernen Kommunikationsmitteln umgehen zu können. Dies wiederum kann sich positiv auf die gesellschaftliche Teilhabe auswirken. Ebenso ist ein positiver Eindruck bezüglich der Sicherung von Grundbedürfnissen entstanden. Insbesondere das kostenlose Mittagessen und somit das Ermöglichen einer warmen Mahlzeit, trägt zur präventiven Funktion der Schule bei und wirkt sich positiv auf die Gesundheit des Kindes bis Jugendlichen aus. Oft wird das Tragen von Schuluniformen als Eliminierung sozialer Benachteiligung angenommen. Dies wird in Finnland nicht direkt umgesetzt, dennoch gibt es Beispiele, in denen die Schüler*innen selbst entscheiden können, ob Sie die bereitgestellte Kleidung tragen wollen. Die freie Entscheidung seitens der Lernenden kann sich ebenso positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken.

Durch den direkten Kontakt der Schulen zu den Ärzt*innenhäusern kann eine gesundheitliche Grundsicherung der Kinder geleistet werden. Dies trägt ebenfalls zur präventiven Arbeit der Schulen

bei und ist besonders wichtig für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Dennoch findet sich auch hier ein abnehmender Trend in den berufsbildenden Institutionen wieder. In den Berufsschulen muss zunehmend mehr gezahlt werden. Auch hier findet man eine zunehmende Heterogenität der einzelnen Leistungen zwischen den Berufsschulen wieder. Hier gibt es zunehmende finanzielle Verantwortung seitens der Schüler*innen. Auf die Frage, welche Lösungen es gäbe, wenn die Eltern nicht die finanziellen Mittel bereitstellen können (bspw. für einen PC), wurde eher mit Verwunderung reagiert, anstatt mit einem konstruktiven Lösungsbild. Unter der Beleuchtung, dass es auch an Berufsschulen durchaus sozial benachteiligte Jugendliche vorhanden sind, scheint dies eher für uns unklar und eher mit einem kritischen Eindruck behaftet zu sein.

Übergeordnetes Fazit | Trotz unseres kurzen Aufenthalts wurde uns ein umfassender Blick in das finnische System gegeben, bei dem wir feststellen konnten, dass es einen wichtigen Punkt gibt, bei dem sich das finnische von dem deutschen sichtbar unterscheidet. Inklusion in Bildung wird in Finnland von Beginn an häufiger und für mehr Kinder und Jugendliche konsequenter verfolgt. Die Mehrheit der Schüler*innen werden von der ersten bis zur neunten Klasse größtenteils gemeinsam in den wohnortnahen öffentlichen Schulen entlang der kompletten Bandbreite sozialer Heterogenität beschult. Förderbedarfe werden flexibel aufgegriffen und durch ausreichend Ressourcen begegnet, sodass insbesondere auch intensified support von den Eltern geschätzt und nachgefragt wird. Die soziale Benachteiligung über den Wohnort wird eher unterbrochen und unabhängig von den Bildungsaspirationen und –finanzierungsmöglichkeiten der Eltern allen Kindern und Jugendlichen zuteil. Ein inklusives Schulsystem müsste sich folglich auch daran bemessen, in welchem Umfang kommerzielle Parallel-Nachhilfesysteme und private Schulen bestehen.

Eine weitere Vorgabe inklusiver Schulsysteme liegt in deren Betrachtung des Schulsystems als Ganzes, ergo mit Einbindung des beruflichen Bildungssystems. Im Zuge der freien Ausbildungswahl schließen schulische Abschlüsse in Finnland fortan Jugendliche nicht per se von einzelnen Ausbildungsgängen aus. Diese in der beobachteten Praxis vor Ort erlebte Reform ist lohnenswert weiterzuverfolgen, inwiefern sie im Spiegel von Benachteiligung und Behinderung Stigmatisierung im beruflichen Bildungssystem vorbeugt.

[B] Strategische Intention | Anbahnung von Erasmus-Auslandssemestern

Mit der Neubesetzung des Lehrstuhls des sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen wurde durch den neuen Lehrstuhlinhaber JProf. Dr. Basendowski eine Erasmus+ Vereinbarung mit dem Institut für Specialpädagogik der Åbo Akademi initiiert. Mit dieser Vereinbarung soll u.a. mittelfristig erreicht werden, dass – gerade auch – Studierende im sonderpädagogischen Lehramt die Möglichkeiten der europäischen Mobilität für Lern- und Erfahrungszwecke sowie transnationaler Zusammenarbeit für sich erkennen und nutzen. So wurde die Studienreise vom übergeordneten hochschulstrategischen Ziel der Entwicklung eines strukturierten Erasmus+ Auslandssemester begleitet.

Mit dieser Intention verglichen wir während der Studienreise zusammen die Studien- und Modulordnungen der beiden sonderpädagogischen Institute, dem „Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation“ der Universität Rostock (GER) und dem Institut für „Specialpädagogik“ der Åbo Akademi University Vaasa (FIN). Konkretes Ziel war es, Zeitfenster im Studium zu finden, die es Studierenden beider Hochschulen ermöglichen, am Partnerinstitut dieses Auslandssemester zu absolvieren, ohne dabei an der Heimathochschule ein Semester zu verlieren. Daher gilt es zuerst, neben inhaltlichen auch strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in beiden Studiengängen herauszuarbeiten.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, verglichen die beiden Institute in Form von Vorträgen und Beratungen ihre Studien- und Modulordnungen, sowie deren inhaltliche Ausrichtungen. Dabei offenbarte sich schon von Beginn an eine strukturelle Herausforderung, denn während sich das Rostocker Hochschuljahr in ein Winter- und ein Sommersemester unterteilt, gliedert sich das finnische Hochschuljahr in ein winter term von September – Dezember, in ein spring term von Januar – Mai sowie in ein vorlesungsfreien summer term von Mai – August. Dies führt vor allem in den Überschneidungszeiten zu Problemen, zumal am Rostocker Institut in nahezu allen Seminaren für Studierenden Präsenzpflcht besteht. Es war daher notwendig ein Überschneiden mehrerer Vorlesungszeiten weitestgehend zu vermeiden.

Auch wenn sich für die Rostocker Studierenden ein Wintersemester als Austauschsemester herauskristallisierte, beinhaltet diese Lösung eine Flexibilität in der Studienplanung der Studierenden. Da diese bereits in der vorlesungsfreien Zeit des vorangehenden Sommersemesters nach Finnland reisen müssen, um von Beginn an die Lehrveranstaltungen an der Åbo Akademi zu besuchen können, entfällt als negative Konsequenz der September als Zeitraum eines Praktikums. Im Gegenzug eröffnet sich jedoch eine Möglichkeit, die sowohl für d. Studierende*n als auch für die Schulen des Großraums

Rostock entlastend wirken kann. So könnte für diese Studierende die Option geprüft werden, das Praktikum statt im September im Heimatland in Finnland⁴ nachzuholen und somit gleichzeitig den August bzw. Septemberansturm auf rare Praktikumsplätze in Rostock und Umgebung zu umgehen.

Aufgrund der spezifischen Rostocker Modulstruktur bietet sich für Rostocker Studierende ausschließlich das 5. Fachsemester an. Es ist das einzige Semester, dessen Lehre sich ohne Probleme in Vaasa⁵ abbilden lässt und dessen Inhalte in Großteilen ausschließlich im Wintersemester angeboten werden (lediglich ein Auswertungsseminar findet im anschließenden Sommersemester statt). Ein ähnliches Vorgehen wäre im 7. Fachsemester nicht möglich, da die Lehre wichtiger Module zu gleichen Teilen und übergreifend im Winter- und dem folgenden Sommersemester stattfindet, welche zudem inhaltlich mit der Staatsexamensarbeit verbunden sind.

Einer ähnlichen Logik folgt auch die Entscheidung für die finnischen Studierenden, ein Austauschsemester im spring term anzustreben. Vorausgesetzt, sie würden bereits im Wintersemester nach Rostock kommen, kommt es zu mehrwöchigen Überschneidung zwischen winter und spring term. Sie würden somit statt, wie in Finnland üblich, im Januar erst im April ins deutsche Sommersemester starten. Aufgrund der Rostocker vorlesungsfreien Zeit ab Juli würde es somit weder am Anfang noch am Ende des Semesters zu Überschneidungen kommen.

Trotz all dieser bisherigen Vereinbarungen und Planungen besteht noch weiterer Klärungsbedarf. So sind die komplementären Lehrveranstaltungen für die finnischen Studierenden weitestgehend unbestimmt, wie mögliche Ersatzmodule für die Bildungswissenschaften und die allgemeinbildenden Fächer der Rostocker Studierenden. Während also bei den finnischen Studierenden die generelle Planung abgesprochen werden muss, inklusive, welche Veranstaltungen in Rostock in englischer Sprache besucht werden können, stellt sich für die Rostocker*innen die Frage der Abbildung ihrer komplexen Studienordnung. So studieren sie gemäß dieser neben den sich zu 114 Leistungspunkten addierenden beiden Schwerpunkte sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarfe zusätzlich jeweils 60 Leistungspunkte in einem allgemeinbildenden Fach bzw. der Grundschulpädagogik und in den Bildungswissenschaften. Es wird daher notwendig sein, sowohl andere Rostocker Institute in die Planung des Erasmus-Auslandssemesters einzubinden als sich auch

4 Ein hypothetischer Gedanke, der noch auf seine Durchführbarkeit und Anrechenbarkeit geprüft werden muss.

5 Als Austauschmodule werden dabei die Folgenden anvisiert: für „sonderpädagogische Beratung in der Schule“ ersatzweise „Consultation“ + „Counselling“, für „Kreatives Arbeiten mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ ersatzweise Verschiedene Unterstützungsmaßnahmen in Vaasa bspw. Malerei, Schauspiel oder Musik und für „Unterrichtsmodelle und Praktika im Lehramt Sonderpädagogik“ ersatzweise „Didaktik für klasslärare“ + „Praktik“

noch konkreter mit den Inhalten der finnischen Module zu beschäftigen; eine Aufgabe, die bereits begonnen wurde, aktuell weiter betreut wird und hoffentlich mittelfristig zu einem Erfolg führt.

Quellen |

- Basendowski, S. (2015). Unified Training System Versus Complementary Qualification Routes. How the Finnish Educational System Deals with Vulnerable Groups - from a German Point of View. Schroeder, Joachim (Eds.), *Breaking Down Barriers from Education to Employment. The journey towards inclusion for vulnerable groups* (S. 227–246). Sofia: Investpress.
- Buchmann, U., Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.), *Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147-202). Münster: Waxmann.
- Engels, D. (2008). Lebenslagen. In Maelicke, B. (Hrsg.), *Lexikon der Sozialwirtschaft* (S. 643-646). Baden-Baden: Nomos-Verlag. Verfügbar unter: <https://www.isg-institut.de/download/Artikel%20Lebenslagen.pdf> letzter Zugriff 08.11.2019
- Lindmeier, B., Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Bd. 1: Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- OECD. (2015). *PISA 2015 PISA Ergebnisse im Fokus*. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf. letzter Zugriff 08.11.2019
- Reisegruppe Universität Hamburg / Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. (2005). *Reisebericht Finnland „Schulwesen und Lehrerausbildung“*. Verfügbar unter: <http://www.netschool.de/ens/reisefinn.pdf>. letzter Zugriff 08.11.2019
- Schroeder, Joachim (Eds.): *Breaking Down Barriers from Education to Employment. The journey towards inclusion for vulnerable groups* (S. 227–246), Sofia: Investpress.
- Ström, K., Hannus-Gullmets, B. (2015). From special (class) teacher to special educator – the Finnish case. In Cameron, I., Thygesen, R. (Eds.), *Transitions in the field of special education. Theoretical perspectives and implications for practice* (S. 115-135). Münster: Waxmann.