

Christopher Mihajlovic

Ansprüche an ein inklusives Kerncurriculum

Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel Finnlands

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden konzeptionelle Überlegungen für die Entwicklung eines inklusiven Kerncurriculums am Beispiel Finnlands vorgestellt. Dieses hat den Anspruch, den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Zunächst werden die bildungspolitischen Hintergründe Finnlands skizziert. Anschliessend soll durch eine Analyse des aktuellen finnischen Rahmencurriculums aufgezeigt werden, inwiefern die von der UNESCO geforderten «inklusiven Grundwerte» berücksichtigt werden. Insgesamt wird deutlich, dass im finnischen Kerncurriculum von der Unterschiedlichkeit aller Lernenden ausgegangen und die Wertschätzung von Vielfalt und Individualität in unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen betrachtet wird.

Résumé

Le présent article propose des réflexions pour le développement d'un curriculum de base inclusif, en considérant l'exemple de la Finlande. Celui-ci se doit de correspondre aux besoins de tous les élèves sans exception. Tout d'abord, un aperçu du contexte finlandais en matière de politique éducative sera présenté. Une analyse du curriculum-cadre finlandais actuel (2016) permettra ensuite de montrer de quelle manière les «valeurs fondamentales inclusives» requises par l'UNESCO (2009) sont prises en compte. Dans l'ensemble le curriculum de base finlandais considère que tous les apprenants sont différents et valorise la diversité et l'individualité dans toutes les dimensions de l'hétérogénéité.

Bildungspolitische Hintergründe

Das finnische Bildungssystem wird im internationalen Bildungsdiskurs häufig als Musterbeispiel aufgeführt, besonders beim Thema Inklusion. Die PISA-Studien zeigen, dass es Finnland als einem der wenigen Länder gelingt, den Einfluss der sozialen und kulturellen Herkunft auf die Bildungschancen gering zu halten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt der Bericht über die soziale Gerechtigkeit aller EU-Länder, bei dem Finnland nach Schweden den zweiten Platz einnimmt (Schraad-Tischler & Schiller, 2016, S. 29). Die sonderpädagogische Förderung ist in Finnland ein Bestandteil der allgemeinbildenden Schulen. Insgesamt besuchen nur 0,9% aller finnischen Schülerinnen und Schüler sonderpädagogische Bildungsein-

richtungen (OSF, 2016). Im Einklang mit den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) (2006) scheint es dem nordeuropäischen Land zu gelingen, nahezu allen Kindern und Jugendlichen einen gleichberechtigten Zugang zur schulischen Grundbildung zu ermöglichen. Allerdings weist Kricke (2017) darauf hin, dass das finnische Schulsystem im Hinblick auf seine inklusive Entwicklung in der Fachliteratur auch kritisch diskutiert wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass segregative Fördermassnahmen in Kleingruppen innerhalb der Schulen zum Alltag gehören.

In Finnland wird die Inklusionsdebatte als schulorganisatorische Herausforderung betrachtet. Die Grundstruktur des Schulsystems mit der integrierten sonderpädagogi-

schen Förderung ist gesellschaftlich und bildungspolitisch allerdings unumstritten. Im Gegensatz dazu verläuft der Diskurs zum Thema Inklusion besonders in Deutschland und der Schweiz seit Jahren kontrovers. In beiden Ländern werden – bei erheblichen Unterschieden zwischen den einzelnen Bundesländern bzw. Kantonen – immer noch viele Kinder und Jugendliche separat in sonderpädagogischen Einrichtungen unterrichtet (Achermann, 2017). Es wurde festgestellt, dass die Umsetzung der BRK für das schweizerische Bildungssystem mit seinen 26 Kantonen eine langfristige Herausforderung darstellt, auch weil das Recht auf Inklusion am politischen Willen scheitert. So fehlt eine neue gesetzliche Zielvorgabe, welche die mit der Ratifizierung der BRK eingegangenen Verpflichtungen auf nationaler und kantonaler Ebene umsetzt (ebd.).

In Gesellschaften, die den Kerngedanken der Inklusion umsetzen wollen, geht es darum, dass alle Menschen als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner anerkannt sind. Inklusive Bildung darf in diesem Verständnis keinen Menschen ausschliessen (Haerberlin, 2017, S. 19). Diese ethisch geprägte Idee sollte in einem inklusiven Schulsystem auch auf bildungspolitischer Ebene im Rahmen des nationalen Kerncurriculums und den entsprechenden Schulgesetzen verankert sein. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag zunächst die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und die Ansprüche an den Lehrplan skizziert, die im Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Curriculums von Bedeutung sind. Anschliessend soll mithilfe von ausgewählten Aspekten des Fragenkatalogs der UNESCO (2009) erarbeitet werden, wie inklusive Werte im finnischen Rahmenlehrplan Eingang gefunden haben.

Ansprüche an ein inklusives Curriculum

Jedes Land hat eine kulturelle Identität und ein Wertesystem, welche sich in den Lehrplänen bzw. Curricula widerspiegeln (Vitikka et al., 2012). Die Analyse eines Curriculums kann also nicht losgelöst von den landesspezifischen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen erfolgen. Allerdings lässt sich in den vergangenen Jahren im Zuge der Kompetenzorientierung zunehmend eine Standardisierung von Bildungs- und Erziehungszielen erkennen. Vitikka et al. (2012) führen diese globale Entwicklung auf die gewünschte internationale Vergleichbarkeit in Form von Schulleistungstests, zum Beispiel diejenigen der PISA-Studien, zurück. Vonseiten der OECD (2007) werden sogenannte *life skills* in den Vordergrund gerückt, die überfachlich sowie situationsbezogen sein und auf gesellschaftliche Herausforderungen vorbereiten sollen. Auch das aktuelle finnische Curriculum (2016) knüpft an das Kompetenzverständnis der OECD an. So werden insgesamt acht überfachliche Schlüsselkompetenzen (*key competences*) aufgeführt wie beispielsweise der Umgang mit der Digitalisierung (*digital competence*) oder unternehmerische Kompetenzen (*sense of initiative and entrepreneurship*).

Jedes Land hat eine kulturelle Identität und ein Wertesystem, welche sich in den Lehrplänen widerspiegeln.

Ein inklusiver Lehrplan spricht laut Definition der UNESCO (2009, S. 18) die kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung eines Kindes an und basiert auf den vier Säulen der Bildung: 1) lernen, Wissen zu erwerben; 2) lernen, zu handeln; 3) lernen,

zusammenzuleben; 4) lernen für das Leben. Anknüpfend an dieses Verständnis hat die UNESCO bildungspolitische Leitlinien zur Entwicklung eines inklusiven Curriculums erarbeitet (ebd. S. 18 ff.). Ausgewählte Aspekte dieser Leitlinien wurden für die Analyse des finnischen Lehrplans als Kriterien hinzugezogen und werden im Folgenden vorgestellt.

In Finnland ist das Prinzip der inklusiven Bildung als Menschenrecht im Lehrplan verankert.

Eine Stärke des Leitfadens der UNESCO (2009) liegt sicherlich in seiner Flexibilität und Modifizierbarkeit. Die Fragen sind so offen formuliert, dass sie unabhängig von den jeweiligen (landes-)spezifischen Rahmenbedingungen und situativ an die Bedürfnisse der jeweiligen Schulen angepasst werden können. Offen bleibt an manchen Stellen, wie die einzelnen Fragedimensionen für die Gestaltung eines inklusiven Curriculums theoretisch hergeleitet wurden. Als umfassendes Instrumentarium für inklusive Schulentwicklungsprozesse kann der «Index für Inklusion» von Booth und Ainscow (2017) hinzugezogen werden. Dieser hat sich im deutschen Sprachraum etabliert und bietet thematische Anknüpfungspunkte zum Leitfaden der UNESCO. In Deutschland, Österreich und der Schweiz wird der Index von vielen Schulämtern und (Kultus-) Ministerien zur Schulentwicklung und Selbstevaluation verwendet (Boban & Hinz, 2015, 2016; Köpfer & Lemmer, 2017).

Ähnlich wie der «Index für Inklusion» (Booth & Ainscow, 2017) bietet auch die UNESCO (2009) kein abschliessendes Konzept für die Entwicklung eines inklusiven Curriculums. Mithilfe eines Fragenkatalogs

sollen entsprechende Fachgremien bzw. Entscheidungsträger zu inklusiven Denkweisen angeregt und inklusive Entwicklungsprozesse bei der Lehrplanentwicklung angestossen werden. In diesem Beitrag sollen exemplarisch folgende Fragen berücksichtigt werden:

- Sind Menschen- und Kinderrechte Teil des Lehrplans?
- Werden Prinzipien wie Anti-Diskriminierung, Wertschätzung von Vielfalt und Toleranz gefördert?
- Sensibilisiert das Curriculum für Fragen hinsichtlich des Geschlechts, der kulturellen Identität und des sprachlichen Hintergrunds?
- Ist das Curriculum inklusiv für alle Kinder?

Bildung als Menschenrecht

In Finnland ist das Prinzip der inklusiven Bildung als Menschenrecht im Lehrplan verankert (Finnish National Board of Education, 2016, S. 31). Aus pädagogisch-ethischer Sicht muss überprüft werden, ob in den Lehrplänen konsequent von einer heterogenen Schülerinnen- und Schülerschaft ausgegangen wird. Das nationale Curriculum nimmt bei der Umsetzung einer inklusiven Bildung explizit die Schulen in die Verantwortung: «The development of basic education is guided by the inclusion principle. The accessibility of education must be ensured. Each school providing basic education has an educational task. This means supporting the pupils' learning, development and well-being in cooperation with the homes» (Finnish National Board of Education, 2016, S. 31).

Schulische Bildung wird anknüpfend an dieses Zitat als ein Grundrecht für alle betrachtet, was die Förderung der individuellen (Lern-)Entwicklung und des Wohlbe-

findens von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen einschliesst (Kansanen & Meri, 2006, S. 251). Dies impliziert im Sinne der BRK den gleichberechtigten Zugang aller Lernenden zum Bildungssystem. Im Einklang mit den bildungspolitischen Leitlinien der UNESCO (2009) geht es auch darum, diese menschenrechtlichen Grundwerte zu vermitteln und zu verteidigen: «Basic education educates the pupils to know, respect and defend human rights» (Finnish National Board of Education, 2016, S. 31). Die finnische Schule wird folglich auch als ein Ort der demokratischen Erziehung angesehen und soll auf das gesellschaftliche Zusammenleben vorbereiten (Bünger & Mayer, 2009, S. 842; Finnish National Board of Education, 2016, S. 48).

Umgang mit geschlechtsspezifischen Unterschieden

Im nationalen Curriculum wird der Gender-Aspekt in den allgemeinen Richtlinien zu Erziehung und Bildung (*mission of basic education*) aufgegriffen. Dort heisst es (übersetzt aus dem Englischen): Die Aufgabe der grundlegenden Schulbildung besteht darin, Ungleichheit und Ausgrenzung zu verhindern und die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern. Mädchen und Jungen sollen dazu ermutigt werden, sich für verschiedene Themen gleichermaßen zu interessieren und diese zu verfolgen. Jede Schülerin und jeder Schüler sollte beim Erkennen persönlicher Interessen und Potenziale sowie bei der Findung eines individuellen Lernweges unterstützt werden, unabhängig von geschlechtsspezifischen Rollenvorgaben (Finnish National Board of Education 2016, S. 31).

In den Grundsätzen für die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur wird der Gender-Aspekt ebenfalls aufgegriffen. So heisst es im Lehrplan: Die Wahrnehmung von ge-

schlechtsspezifischen Merkmalen und der Sexualität entwickelt sich bei Schülerinnen und Schülern im Laufe ihrer Schullaufbahn. Eine Lerngemeinschaft fördert die Gleichstellung der Geschlechter durch ihre Werte und unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Bildung ihrer Geschlechtsidentität (Finnish National Board of Education, 2016, S. 49). Die sensible Wahrnehmung der Individualität der Lernenden und ihrer Persönlichkeiten gehört zu den grössten Herausforderungen des (inklusive) Unterrichts und wird im Rahmen des finnischen Kerncurriculums explizit berücksichtigt: Insgesamt wird deutlich, dass ein Inklusionsverständnis vorliegt, das im Sinne der UNESCO (2009) über den Aspekt von «Behinderung» hinausgeht und auch andere Heterogenitätsdimensionen wie zum Beispiel das Geschlecht in den Blick nimmt.

Die Lernenden sollen zu einem positiven und wertschätzenden Umgang mit sprachlichen und kulturellen Unterschieden erzogen werden.

Interkulturelle Aspekte

Im Lehrplan gibt es ein Kapitel zum Thema *Special Questions of Language and Culture*. Darin finden sich Hinweise für den Unterricht mit verschiedenen Sprach- und Kulturgruppen, zum Beispiel Sami oder Roma. Es wird deutlich, dass der kulturelle Hintergrund und die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden im Unterricht der ersten neun Schuljahre berücksichtigt werden sollten. Ein übergreifendes Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einem positiven und wertschätzenden Umgang mit sprachlichen und kulturellen Unterschieden zu erziehen: «The objective is to guide the pupils to ap-

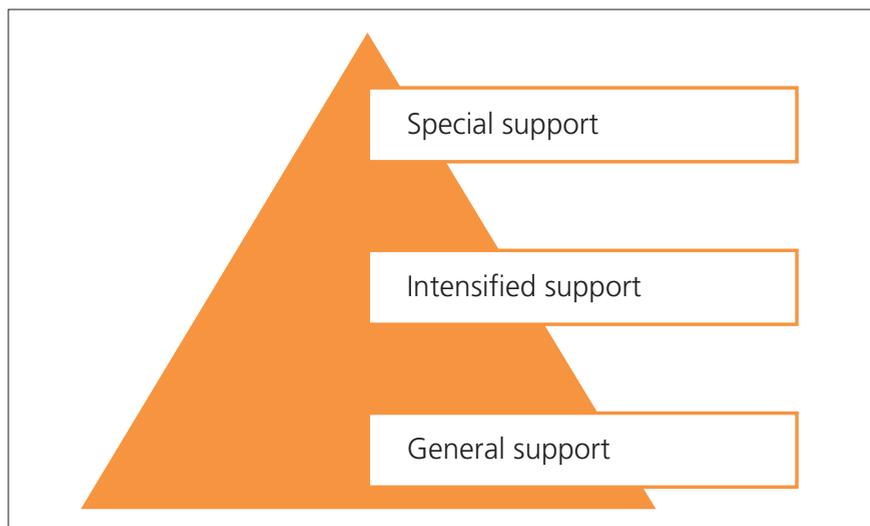


Abbildung 1: Stufenmodell des finnischen Fördersystems (eigene Darstellung)

preciate different languages and cultures and to promote bilingualism and plurilingualism, thus reinforcing the pupils' linguistic awareness and metalinguistic skills» (Finnish National Board of Education 2016, S. 152). Diese Formulierung entspricht der von der UNESCO (2009) geforderten Wertschätzung von Vielfalt und Toleranz. Das Unterrichtsfach Finnisch als Zweitsprache ist im nationalen Lehrplan verankert. Schülerinnen und Schüler, deren Sprachkenntnisse für die Teilnahme am Regelunterricht noch nicht ausreichend entwickelt sind, erhalten anstelle des regulären Finnischunterrichts gänzlich oder in Teilen Unterricht in Finnisch als Zweitsprache (Finnish National Board of Education, 2016).

Dreistufige Förderung

Der nationale Lehrplan Finnlands gibt vor, welchen Förderanspruch die Schülerinnen und Schüler in der neun Jahre dauernden Gemeinschaftsschule haben. Das integrierte dreistufige Fördersystem ist seit der Reform im Jahre 2011 ein Kernelement im fin-

nischen Schulsystem (Rühle, 2015, S. 248; Kricke, 2015, S. 227). Die Fördermassnahmen werden pro Stufe intensiver und kontinuierlicher (siehe Abb. 1). Die ersten beiden Förderstufen (*general support* und *intensified support*) sind eine sehr flexible Form der schulischen Unterstützung und richten sich an alle Schülerinnen und Schüler. Diagnostische Testverfahren werden erst ab der dritten, umfangreichsten Förderstufe (*special support*) angewendet. Es wird zunächst versucht, dass alle Schülerinnen und Schüler durch allgemeine Fördermassnahmen den Bildungsstandards des nationalen Lehrplans folgen können. Zeichnet sich ab, dass es einem Kind trotz intensiver Förderungen nicht möglich ist, dem Unterricht zu folgen, wird ein Förderplan mit individuell abgestimmten Lernbereichen formuliert.

Das finnische Fördermodell orientiert sich am Response-to-Intervention-Ansatz (RTI), dessen Ursprung in den USA liegt. Das RTI-Modell wird im deutschsprachigen Raum kontrovers diskutiert. Für Hinz (2013) steht es im Widerspruch zu den Inklusions-

ansprüchen. Er kritisiert vor allem den frühzeitigen Einsatz von standardisierten Tests, die frühzeitige Identifizierung von Lernenden mit Förderbedarf und die defizitorientierten individuellen Fördermassnahmen. Im Vergleich zum US-amerikanischen Ansatz gibt es auch in Finnland auf den ersten Blick einige Ähnlichkeiten, wie zum Beispiel die dreistufige Struktur und die allgemeinen Massnahmen für alle Lernenden auf der ersten Förderstufe. Allerdings orientiert sich das finnische Modell weniger an evidenzbasierten Praktiken, wie es etwa in den USA üblich ist (Jahnukainen & Itkonen, 2015).

Der finnische Ansatz ist von allgemeinen Förder- und Differenzierungsmassnahmen geprägt, die im Rahmen des Curriculums nicht explizit vorgegeben werden. Vielmehr liegt es in der Verantwortung der Lehrpersonen, individuelle und situativ angemessene Massnahmen zu ergreifen. Diese pädagogische Handlungsfreiheit der Lehrkräfte gilt als Kernelement des finnischen Bildungssystems (Sahlberg, 2011).

Jahnukainen und Itkonen (2015, S. 6) führen die Unterschiede zwischen den beiden Modellen auf weitere Faktoren zurück: Während das RTI-Modell in den USA je nach Bundestaat unterschiedlich umgesetzt wird und somit keine einheitliche Fördermassnahme darstellt, wurde das finnische Modell im Rahmen einer umfassenden nationalen Bildungsreform als verbindliches Förderkonzept für alle allgemeinbildenden Schulen eingeführt. Ausserdem wurde das finnische im Gegensatz zum amerikanischen Modell nicht primär zur Diagnose von möglichen (Lern-)Beeinträchtigungen eingeführt. Vielmehr ist es als ein curricular verankertes Rahmenmodell zur einheitlichen Strukturierung von pädagogischen Fördermassnahmen auf lokaler Ebene zu verstehen.

Fazit

In Finnland gibt es für die neun Jahre dauernde Schulzeit einen nationalen Lehrplan. Dieser hat den Anspruch, den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden. Im Sinne eines inklusiven Kerncurriculums (Melzer et al., 2016) findet der Unterricht in Finnland zielgleich statt und orientiert sich an den Richtlinien und Beurteilungskriterien der nationalen Rahmenlehrpläne. Es stellt ein Grundgerüst für die Entwicklung von schulspezifischen Curricula auf lokaler Ebene dar, wie es unter anderem von der UNESCO gefordert wird. Das finnische Kerncurriculum berücksichtigt Geschlecht, kulturelle Identität und sprachliche Aspekte der Schülerinnen und Schüler. Das ist im Sinne der UNESCO ein wirksames Instrument, um kulturelle, religiöse und geschlechtsspezifische Differenzen zu überwinden. Eine menschenrechtliche Rahmung des Lehrplans wird insofern deutlich, da Vielfalt grundsätzlich als Bereicherung aufgefasst wird und individuelle (Lern-)Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den Inhalten und Zielen des Curriculums konsequent berücksichtigt werden.

Die Stärke des finnischen Modells ist, dass die Förderung nicht zwangsläufig an die Diagnose einer Behinderung geknüpft ist.

Die sonderpädagogische Förderung wird in drei Stufen organisiert und beinhaltet unterschiedliche Formen und Intensitäten der Massnahmen. Die Stärke des finnischen Modells ist, dass die Förderung nicht zwangsläufig an die Diagnose einer Behinderung geknüpft ist. Die Art und der Umfang der Förderung orientieren sich stets an

den individuellen Voraussetzungen des Kindes. Die Reduzierung eines Menschen auf eine Behinderung greift zu kurz und zeigt, dass wir über mehr als nur ein Merkmal definiert werden können. Diese Sichtweise ermöglicht es, vorhandene Potenziale besser auszuschöpfen.

Literatur

- Achermann, B. (2017). Wo steht die Schweiz hinsichtlich Inklusion? *vpod bildungspolitik*, 201, 7–9.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2015). *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2016). *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfadens für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bünger, C. & Mayer, R. (2009). Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), 837–848.
- Finnish National Board of Education (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Haeberlin, U. (2017). Inklusive Bildung – Ein kritischer Diskurs aus ethischer Perspektive. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (4), 13–20.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (1), www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26 [Zugriff am 23.02.2018].
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2015). Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 73–85.
- Kansanen, P. & Meri, M. (2006). Finland. In W. Hörner, H. Döbert, L.R. Reuter & B. von Kopp (Hrsg.), *The Education Systems of Europe* (pp. 251–262). New York: Springer.
- Köpfer, A. & Lemmer, K. (2017). Index für Inklusion. *vpod bildungspolitik*, 201, 14.
- Kricke, M. (2015). *Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland: eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Kricke, M. (2017). Finnlands «Schule für alle» – eine inklusive Lernumgebung? Das finnische Schulsystem unter einer inklusiven Lupe. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 108–120). Münster: Waxmann.

- Malinen, O.-P., Väisänen, P. & Savolainen H. (2012). Teacher education in Finland: A Review of a national effort for Preparing Teachers for the Future. *Curriculum Journal*, 23 (4), 567–584.
- Melzer, C., Meyer, M., Ehlscheid, M. & Schlicht, S. (2016). Inklusive Bildung braucht ein allgemeines inklusives Kerncurriculum – Denkwege und Umsetzungsmöglichkeiten. *Teilhabe*, 55 (4), 192–197.
- Ministry of Education (2007). *Erityisopetusstrategia [Special education strategy]. Reports of the Ministry of education 2007*. Helsinki: Ministry of Education.
- OECD (2007). *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. www.erasmusplus.org.uk/file/272/download [Zugriff am 23.02.2018].
- OSF (Official Statistics of Finland) (2016). *Special education. Appendix table 1. Comprehensive school pupils having received intensified or special support in 2015*. www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_en.pdf [Zugriff am 24.02.2018].
- Rühle, S. (2015). *Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland und Finnland*. Münster: Waxmann.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Schraad-Tischler, D. & Schiller, C. (2016). *Social Justice in the EU – Index Report 2016. Social Inclusion Monitor Europe*. 2016. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/social-justice-in-the-eu-index-report-2016/ [Zugriff am 23.02.2018].
- UNESCO (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: Bonn.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf [Zugriff am 23.02.2018].
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. In H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Eds.), *The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (pp. 83–96). Sense Publishers: Rotterdam.



Christopher Mihajlovic
 Lehrer an einem überregionalen
 Beratungs- und Förderzentrum in
 Friedberg (Deutschland)
 Johann-Peter-Schäfer Schule
 Johann-Peter-Schäfer Strasse 1
 DE–61169 Friedberg
 c.mihajlovic@jpss-fb.de