

Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth

Vom 'eyrnamerking'-Prinzip zu multiprofessionellen Teamstrukturen.

Schulentwicklung am Beispiel der Brekkubæjarskóli in Akranes (Island)

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]:  
Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 333-341



Quellenangabe/ Reference:

Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth: Vom 'eyrnamerking'-Prinzip zu multiprofessionellen Teamstrukturen. Schulentwicklung am Beispiel der Brekkubæjarskóli in Akranes (Island) - In: Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 333-341 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327256 - DOI: 10.25656/01:32725; 10.35468/6149-33

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327256>

<https://doi.org/10.25656/01:32725>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Ruth Jörgensdóttir Rauterberg*

## Vom ‚eyrnamerking‘-Prinzip zu multiprofessionellen Teamstrukturen: Schulentwicklung am Beispiel der Brekkubæjarskóli in Akranes (Island)

**Abstract** ▪ In Zeiten der Inklusion steht Schule vor der Herausforderung, sich zur und als Schule für alle zu entwickeln und Unterstützung für alle Kinder zugänglich zu machen, ohne sie zu stigmatisieren. Die Brekkubæjarskóli in Akranes war als eine von zwei Schulen der Kleinstadt für ihre sonderpädagogische Abteilung seit 1986 bekannt. Im Kollegium wurde jedoch zunehmend kritisch gesehen, dass die Förderabteilung zur Stigmatisierung der Kinder beitrug und ein zweigeteiltes Unterstützungssystem schuf. So begann ein Entwicklungsprozess, der schrittweise zur Ablösung der Abteilung durch multiprofessionelle Jahrgangsteams führte. Der Beitrag fokussiert diesen Prozess, insbesondere die veränderten Sichtweisen des Kollegiums auf Partizipation und Teamarbeit.

**Schlagworte** ▪ Schulentwicklung; sonderpädagogische Abteilung; Stigmatisierung; Teamstrukturen; Fallstudie

### 1 Inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken entwickeln – eine Fallstudie

Der Beitrag beschreibt ein Beispiel für einen erfolgreichen Veränderungsprozess, angetrieben durch die Motivation einer Schulgemeinschaft, die gemeinsam über Praktiken nachdenkt und neue Lösungen findet. Das Ziel war, Unterstützung innerschulisch so zu strukturieren, dass sie für Bedarfe aller Kinder zugänglich ist, ohne zu stigmatisieren. Die Zuweisung eines individuellen ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘, basierend auf einem medizinischen und/oder psychologischen Verständnis von Behinderung, führt zu einer administrativen Kategorisierung, ähnlich der Ohrmarkierung (= eyrnamerking) von Schafen in Island. Diese lange Zeit – auch international – übliche Grundstruktur von Schulen mit zusätzlichen Unterstützungssystemen ist mit inklusiven Ansprüchen eines dialektischen Verständnisses von Gleichheit und Differenz nicht kompatibel (Hinz, 2021, S. 178). Interessanterweise erfolgte der Prozess in der Brekkubæjarskóli von innen heraus und ging vom Kollegium selbst aus: Die Schulgemeinschaft wollte ihre Praktiken

ändern, weil sie die Notwendigkeit dafür spürte, es war eine logische Entwicklung. Der Prozess wurde im Nachhinein durch das externe Audit zur isländischen Inklusion 2017 (Óskarsdóttir et al., 2024) von außen unterstützt und durch die Gesetzgebung zum Kindeswohl 2021 bestätigt.

## 2 Island und die Brekkubæjarskóli in Akranes

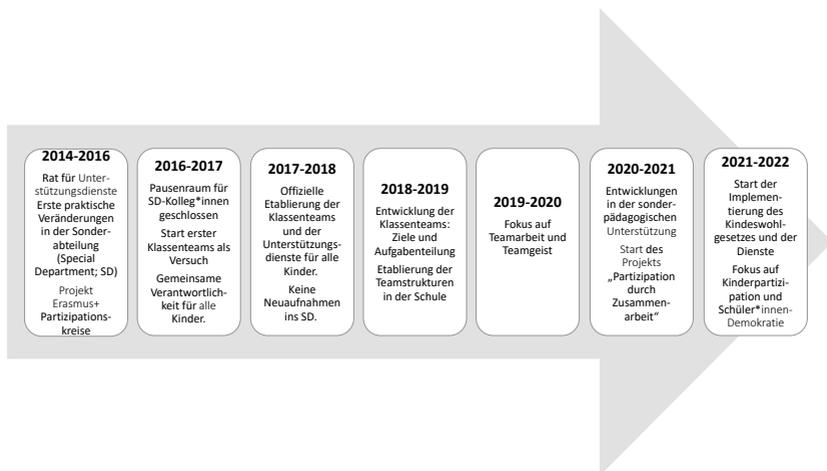
Island hat seit den 1970er-Jahren eine gesamtschulische Grundstruktur mit einer hohen Priorisierung von Bildungsgerechtigkeit; dies erleichtert die Entwicklung inklusiver Bildung deutlich. Diese Struktur umfasst eine optionale, aber fast vollständig von allen Kindern besuchte Vorschule (ab dem ersten Lebensjahr) und die Klassen 1 bis 10. Zudem bildet das Prinzip der Gleichheit unter verschiedenen Aspekten einen gesellschaftlichen Konsens – im weltweiten Demokratie-Ranking liegt Island seit Jahren auf den vordersten Plätzen (Hinz et al., 2024, S. 8).

Akranes liegt etwa 40 km nördlich von Reykjavík und hat um die 8000 Einwohner\*innen. Dort gibt es zwei Gesamtschulen (Klasse 1 bis 10, also die Pflichtschulzeit), Brekkubæjarskóli und Grundaskóli, zudem vier Kindergärten sowie eine weiterführende Schule (für das Alter 16 bis 19 Jahre, mit gymnasialen und berufsschulischen Angeboten).

Brekkubæjarskóli hat 470 Schüler\*innen (Stand Schuljahr 2023/2024), der Jahrgang ist die entscheidende Struktur. Hier sind Kinder aus 20 Nationen und mit 24 Erstsprachen versammelt. Es arbeiten 94 Mitarbeiter\*innen mit 70 bis 80 Vollzeitstellen – 38 Lehrer\*innen, 13 Unterstützungsfachkräfte (mit der Qualifikation als Sozial-/Heil-/Freizeitpädagoge\*innen), ein Sozialarbeiter, ein Vertrauenslehrer, vier Personen in Schulleitung und Abteilungsleitungen, 17 Unterstützungspersonen, 17 Schulasistent\*innen, eine Köchin, eine Sekretärin und ein Hausmeister. Das Freizeitprogramm für den ersten und zweiten Jahrgang – die Schule läuft im Halbtagsbetrieb – findet in der Schule, für die 3. bis 10. Klasse im Jugendzentrum in der Nähe statt.

## 3 Überblick über den Veränderungsprozess 2014 bis 2022

Seit 1986 war die Schule für ihre engagiert arbeitende Sonderabteilung bekannt. Ab 2014 setzte der Entwicklungsprozess ein (Überblick in Abb. 1), der deren Schließung und die Etablierung von Klassenteams im Jahrgang und zu einem dekatégorialen Unterstützungssystem sowie verstärkter Partizipation der Kinder führte (Hinz & Jörgensdóttir Rauterberg in diesem Band). In diesen Prozess war das Kollegium eingebunden, Impulse gingen dabei auch von einem Projekt bei Erasmus+ aus, in dem sich die Schule mit Schulen aus Deutschland und Schweden austauschte und in dessen Rahmen sie ihr Konzept der Partizipationskreise entwickelte (s. u.).



**Abb. 1:** Überblick über den Veränderungsprozess 2014 bis 2022 (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024, S. 188)

### 3.1 Der Antrieb

Basis für dieses Entwicklungsprojekt war die zunehmend kritische Wahrnehmung eines ‚doppelten Unterstützungssystems‘: Einerseits wurden Kinder in der sonderpädagogischen Abteilung unterstützt, andererseits gab es aber auch im allgemeinen System entsprechenden Bedarf, denn es gab immer wieder Kinder im ‚grauen‘ Bereich, die ebenso Hilfe brauchten, aber nicht administrativ etikettiert waren. Damit ergab sich ein großer Unterstützungsbedarf ‚außerhalb‘ der sonderpädagogischen Abteilung, der aber wegen fehlender Diagnosen nicht legitim erbracht werden konnte. Daher stellte sich die Frage: Warum haben wir diese Abteilung, wenn unsere Dienstleistung allen Kindern nach Bedarf zustehen sollte?

Hier geriet das bisherige System des ‚eyrnamerking‘ an seine Grenzen. In Island wird jedes Schaf mit einer Ohrmarkierung ausgestattet, sodass ersichtlich ist, wem es gehört. Ebenso wissen so die Besitzer\*innen, für welche Schafe sie zuständig sind. In Analogie zu diesem System wurde das ‚eyrnamerking‘ auch für die Folgen des zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarfs für die entsprechenden Kinder angewandt. Dadurch ergab sich allerdings eine gedankliche Trennung in ‚meine Kinder‘ und ‚deine Kinder‘: Klassenlehrer\*innen hatten ‚ihre Kinder‘ und Sonderpädagog\*innen ‚die anderen‘ Kinder – und sie waren auch ‚andere‘ Lehrer\*innen. So spiegelte sich Segregation, Marginalisierung und Otherring, letztlich also der segregative Diskurs mit verschiedenen Akteur\*innen und Adressat\*innen, innerhalb der allgemeinen Schule wider.

### 3.2 Die Vision

Der für inklusive Entwicklungen orientierende ‚Nordstern‘ (Hinz, 2006) verhielt in dieser kritischen Situation eine Kultur, in der Vielfalt geschätzt wird. Es sollte ganzheitliche Dienste, lösungsorientierte Ansätze und gemeinsame Verantwortung für alle Kinder geben, alle Kinder sollten die Unterstützung erhalten, die sie in der Schule brauchen, unabhängig von Diagnosen oder anderen Etikettierungen. Das bedeutete gleichzeitig, Barrieren zur Teilhabe zu überwinden. Dafür war die Etablierung von multiprofessionellen Klassenteams, die teilautonom arbeiten, eine wichtige Bedingung.

### 3.3 Der Weg

Die Vision leitete die Entwicklung schulischer Praxis und innerer Organisation; die Schulgemeinschaft, vor allem das Kollegium, arbeitete systematisch darauf hin. So entstand ein kontinuierlicher Prozess mit ständiger Reflexion, Bewertung und Planung nächster Entwicklungsschritte. Basis war dabei entsprechend dem Nordstern eine inklusive Denkweise, ein inklusiver Diskurs, der inklusive Praktiken stärken sollte:

- Für den Kernpunkt, die Unterstützung der Kinder, sollte es verschiedene Lösungen geben, je nach Bedarfslage: Assistenz, Modifikation und individuelle Adaption des Curriculums, Beratung, Kommunikation zwischen den Beteiligten und Veränderungen der Organisationsstrukturen – aber all das nicht nur für und durch bestimmte ‚zuständige‘ Personen, sondern für und durch alle.
- Dafür wurden multiprofessionelle Jahrgangsteams gegründet, genannt Klassenteams, da die Kinder wichtig fanden, dass es ‚Klassen‘ bleiben sollten. In ihnen arbeiten Klassenlehrer\*innen, (fachlich qualifizierte) Unterstützungsfachkräfte und (unausgebildete) Unterstützungspersonen zusammen – mit unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten und in gemeinsamer Zuständigkeit.
- An die Stelle medizinischer Diagnosen trat die Feststellung von Unterstützungsbedarfen – mit neuen, selbst entwickelten Kriterien: Für die Ass-Stufe, die Zweier-Stufe und die Dreier-Stufe – entsprechend den Spielkarten – waren unterschiedliche zeitliche und inhaltliche Ausmaße leitend (s. u.).
- Basis für die Ermittlung von Unterstützungsbedarfen wurden die eigens entwickelten Partizipationskreise: Sie bildeten das Modell für inklusive Praktiken, mit den Wechselwirkungen zwischen Kind, Umfeld und Aktivitäten (s. u.).
- Für die Schule als Ganzes wurde ein ‚Lösungsteam‘ gegründet, ein innerschulisches Gremium, das für die Klärung schwieriger Situationen zuständig ist und gemeinsam Wege zu deren Lösung findet.

Die Erstellung einer Diagnose ist nicht mehr der erste Schritt zur Unterstützung von Kindern.

## 4 Zuständigkeiten in multiprofessionellen ‚Klassenteams‘ im Jahrgang

Wie schon erwähnt, bestehen die ‚Klassenteams‘ mit der Zuständigkeit für einen Jahrgang – aktuell 35 bis 58 Kinder – aus vier bis sechs (je nach Größe des Jahrgangs und Unterstützungsbedarfen) unterschiedlich qualifizierten Mitgliedern, die entsprechend auch unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen (Abb. 2): zwei bis drei Klassenlehrer\*innen, eine Unterstützungsfachkraft und eine bis zwei Unterstützungspersonen. Als gemeinsamen Rahmen tragen sie bei intensiver Kommunikation zusammen die Verantwortung für die gesamte Kindergruppe.

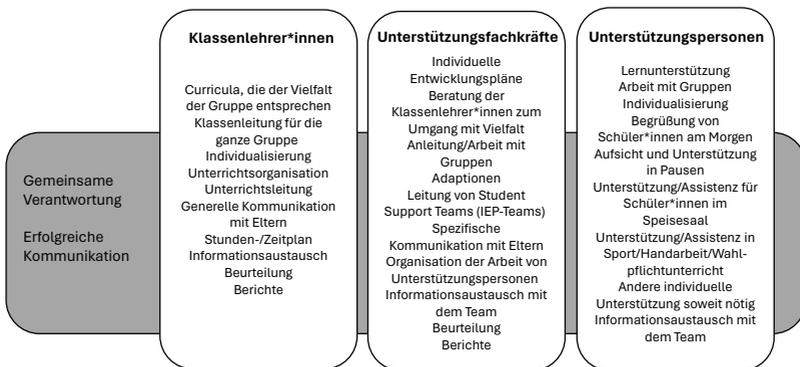


Abb. 2: Gemeinsame und spezifische Aufgaben der Berufsgruppen (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024, S. 194)

Hier wird deutlich, dass Lehrkräfte als Klassenleitung für die Unterrichtsplanung und die Adaption des Nationalen Curriculums zuständig sind und dabei von den Unterstützungsfachkräften beraten werden, denn sie sind allgemein als pädagogische Unterstützer\*innen, oft aber auch speziell für spezifische Herausforderungen qualifiziert. Unterstützungspersonen sind dazu ergänzend in Situationen mit Kleingruppen oder – nur soweit notwendig – mit einzelnen Kindern tätig. Bedeutsam ist dabei, dass es keine exklusiven Zuständigkeiten gibt, sondern immer im Rahmen gemeinsamer Zuständigkeiten gedacht und agiert wird – so kann neues ‚eyrnamerking‘ vermieden werden.

## 5 Ermittlung von Unterstützungsbedarfen

Da das tradierte System klinischer Diagnosen sich für die Ermittlung von Unterstützungsbedarfen als wenig hilfreich erwiesen hatte, entwickelte die Schule ein

eigenes System. Dabei sind drei Stufen der Unterstützung vorgesehen, die sich auf deren zeitliches und inhaltliches Ausmaß beziehen (Tab. 1).

**Tab. 1:** Drei Stufen von Unterstützungsbedarfen (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024)

Ass-Stufe	Umfangreiche Unterstützung und Assistenz bei allen schulischen Aktivitäten, IEPs, erhebliche Modifikation von Umfeld und Unterrichtsmaterial, ggf. spezifisches Training; Diagnose <i>nicht</i> erforderlich, der Zeitraum kann begrenzt sein.
Zweier-Stufe	Unterstützung und Assistenz während des Teils des Schultages, in größeren und kleineren Gruppen, ggf. Modifikation von Umgebung und Unterrichtsmaterial, ggf. Unterstützung bei Aktivitäten
Dreier-Stufe	Unterstützung und Assistenz bei bestimmten Aktivitäten, ggf. Training in sozialen Aktivitäten, gewisse Modifikation. Dies ist quasi die ‚ <i>normale</i> ‘ Unterstützung für alle Kinder – jedes Kind braucht mal Hilfe!

Die Kernfrage für die Erhebung der Unterstützungsbedarfe lautet: Wie viel und welche Unterstützung braucht jedes Kind, um im Lernraum der Klasse teilhaben zu können? Auf der Dreier-Stufe bezieht sich Unterstützung auf einzelne Situationen – eine Hilfeleistung, die jedes Kind ab und an braucht. Auf der Zweier-Stufe besteht ein zeitlich ausgedehnter Unterstützungsbedarf, der auch die Adaption von Materialien und Erstellung eines individuellen Unterstützungsplans (IEP) einschließen kann. Auf der Ass-Stufe schließlich ist durchgängige Unterstützung sowie massive Modifikation von Inhalten und Materialien notwendig sowie die Erstellung eines IEPs. Die drei Stufen sind nach Spielkarten benannt, damit soll eine tendenziöse Benennung in tradiertem Sinne vermieden werden.

Ein solches dreistufiges Modell erinnert vielleicht an präventive Ansätze. Es ist jedoch etwas komplett anderes als etwa der Ansatz Response-to-Intervention, der ebenfalls drei Stufen enthält (Hinz, 2016). Hier aber gibt es keine ständigen Tests, es ist keine standardisierte ‚Normalentwicklung‘ vorgegeben, auf die das Kind ‚responsiv‘ reagieren soll – und es ist kein behavioristischer Ansatz (Guðjónsdóttir & Hinz, 2024). Es geht vielmehr darum abzuschätzen, welche Unterstützung das Kind braucht – und das kann jedes Kind der Gruppe sein, unabhängig von individuellen Gegebenheiten oder sozialen Kontexten.

## 6 Partizipationskreise

Hilfreich für die Entwicklung eines dekategoriellen Unterstützungssystems für alle Kinder in der Schule war auch die Entwicklung der Partizipationskreise (Abb. 3).

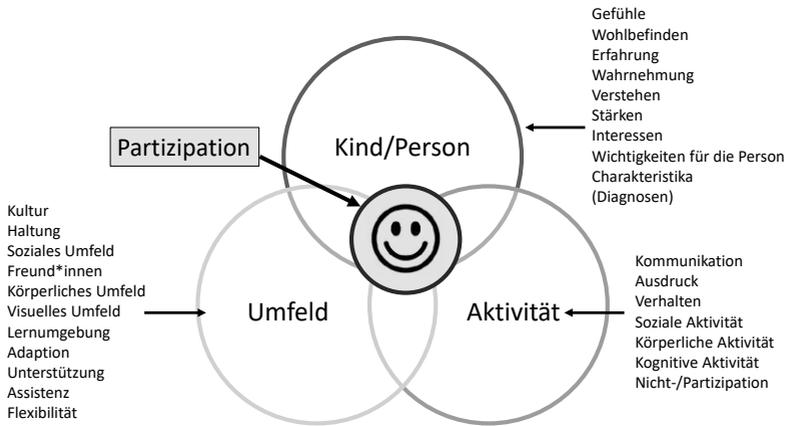


Abb. 3: Partizipationskreise (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024)

Sie sichern eine systemische Betrachtung der Gesamtsituation und sorgen dafür, dass die Betrachtung nicht auf das Kind in seinem Sosein beschränkt wird. Ohne diesen systemischen Ansatz wird der Fokus oft ausschließlich auf die Aktivitäten des Kindes gesetzt: Was tut/kann das Kind und was nicht? Dabei wird nicht berücksichtigt, dass Barrieren für die Partizipation häufig durch die Umgebung bedingt sind. Deswegen ist es bedeutsam, das Umfeld im Hinblick auf seine inklusiven Qualitäten zu befragen. Ebenso ist dies für die Qualitäten anstehender Aktivitäten bedeutsam. Im Feld der Überschneidung aller drei Faktoren – dem Umfeld, den Aktivitäten und dem Kind – ergeben sich Möglichkeiten und Beschränkungen der Partizipation, aus denen dann – mit Blick auf das Umfeld und die Aktivitäten, nicht hingegen auf die Anwesenheit des Kindes – Folgerungen gezogen werden. Dieser Reflexionsansatz hat sich für die Teams in der Schule bewährt (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024).

## 7 Der Erfolg und der Blick voraus

Die Schule blickt durchaus zufrieden auf die letzten zehn Jahre ihrer Entwicklung zurück. Sie kann sich dadurch gestärkt fühlen, dass ihre Grundsätze und Vorgehensweisen in Islands Kindeswohl-Gesetz von 2021 bestätigt wurden und nun landesweit gelten (Óskarsdóttir et al., 2024; Sigþórsson et al., 2024).

- Sie hat eine Situation ausgeglichener Personalressourcen, die – ohne zwei verschiedene Abteilungen – ein Gleichgewicht an Unterstützung innerhalb der Schule ermöglichen. So wird es auch ermöglicht, auf akute Bedarfe angemessen zu reagieren.

- Die vorhandenen Ressourcen werden von allen Beteiligten gemeinsam genutzt.
- Es ist aktuell viel einfacher, Kinder in der Schule zu unterstützen, administrative Prozesse der Etikettierung und Stigmatisierung sind nicht mehr notwendig und werden auch nicht durch informelles Othering ersetzt.
- Unterstützung ist in der Schulpraxis der Normalfall – der geltende Grundsatz ist: ‚Alle brauchen irgendwie mal Hilfe‘.
- So wird ein deutlich größeres Ausmaß an Solidarität, Freundschaft, Respekt und Wachstum in den Teams möglich.
- Alle Menschen in dieser Schule sind gleich wichtig – Kinder wie Erwachsene.

Gleichzeitig ist deutlich, dass die Schule nicht am Ende ihrer Entwicklung angekommen ist. Es gibt Vorhaben, die nach wie vor oder auch neu auf dem Plan stehen:

- Die Partizipation der Kinder gilt es weiter auszubauen (Hinz & Jörgensdóttir Rauterberg in diesem Band),
  - was das eigene Lernen, die individuelle Adaption von Curricula und Lehrplänen wie auch deren flexiblen Einsatz in der Schule allgemein angeht,
  - was die Entwicklung der Schule und einer soziokratischen Organisationsstruktur angeht und
  - was Formen individueller Unterstützung angeht – hier sind noch Potenziale vorhanden, auch im Miteinander der Kinder.
- Aktuell wird eine verstärkte Nutzung des Universal Designs für Learning überlegt (Schütt, 2020).

## 8 Fazit

Im Rückblick lassen sich drei Momente feststellen, die für eine inklusive und somit partizipative Schulentwicklung zentral sind:

- Zum Ersten ist für erfolgreiche Teilhabe ein soziales Modell von Vielfalt erforderlich, das systematisch Barrieren für Partizipation im Umfeld aller Schüler\*innen reduziert.
- Zum Zweiten gilt es das ‚eyrnamerking‘-Prinzip zu überwinden, denn solange es – und sei es auch nur untergründig – wirksam ist, besteht die Gefahr, dass die Beteiligten in die „Abgründe klinischer Ansätze und dualer oder segregierter Dienstleistungssysteme zurückfallen“ (Jörgensdóttir Rauterberg & Hauksdóttir, 2024, S. 198).
- Und drittens ist schließlich multiprofessionelle Zusammenarbeit ein essenzieller Bestandteil inklusiver Schulentwicklung; dabei steht die gemeinsame Verantwortlichkeit aller Mitglieder des Schulkollegiums für alle Kinder im Zentrum.

Hierfür gilt es eine Kultur der Teamarbeit mit der gleichberechtigten Zusammenarbeit von Fachleuten und Paraprofessionellen sowie von Erwachsenen und Kin-

dern mit gegenseitigem Respekt zu entwickeln. So kann ein gemeinsames Engagement aller für das Wohlergehen eines jeden Kindes gedeihen.

## Literatur

- Guðjónsdóttir, H. & Hinz, A. (2024). Inklusive Pädagogik in Island zwischen Behaviorismus und Sozialkonstruktivismus. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 222–238). Beltz Juventa.
- Hinz, A. (2006). Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149–158). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (2016). Response-To-Intervention – Königsweg der Inklusion oder systemstabilisierende Umformung von Inklusion? In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 243–256). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (2021). Update Theorie integrativer Prozesse. Wie der Inklusionsdiskurs Vitalisierung aus ihrer Weiterentwicklung erfahren könnte In H. Wocken (Hrsg.), *Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance dialektischer Qualitäten* (S. 177–199). Feldhaus.
- Hinz, A., Jörgensdóttir Rauterberg, R., Kruschel, R. & Leonhardt, N. (2024). Inklusive Bildung in Island – eine Einführung. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 7–15). Beltz Juventa.
- Jörgensdóttir Rauterberg, R. & Hauksdóttir, D. (2024). Gemeinsame Verantwortung und nachhaltige Unterstützung: Multiprofessionelle Teamarbeit in einer inklusiven Schule – eine Fallstudie. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 181–202). Beltz Juventa.
- Jörgensdóttir Rauterberg, R. & Hinz, A. (2024). Inklusion und Demokratie – zwei Seiten einer Medaille? Erfahrungen aus der partizipativen Aktionsforschung mit Kindern in Island. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 151–167). Beltz Juventa.
- Óskarsdóttir, E., Gunnþórsdóttir, H., Svanbjörnsdóttir, B.M. & Sigþórsson, R. (2024). Herausforderungen und Lösungen in der inklusiven Bildung in Island: Schulische Perspektiven und Handlungsvorschläge. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 80–97). Beltz Juventa.
- Schütt, M.-L. (2020). Universal Design for Learning – ein Lösungsansatz für gelingende Partizipation aller Schüler\*innen am inklusiven Unterricht? In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 151–165). Beltz Juventa.
- Sigþórsson, R., Svanbjörnsdóttir, B. M., Gunnþórsdóttir, H., Elíðóttir, J., Sigurðardóttir, S. G. & Þorsteinsson, T. (2024). Gegenwart und Zukunft kommunaler Schuldienste für inklusive Bildung in Island. In A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 98–115). Beltz Juventa.

## Autorin

Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth, MA  
University of Iceland

*Arbeitsschwerpunkte:* Partizipative Aktionsforschung,  
Teilhabe von Kindern,  
inklusive und demokratische Schulentwicklung  
ruth@hi.is