



Universität Hamburg

Bachelorarbeit im Studiengang Lehramt Sonderpädagogik
Eingereicht im Fach Erziehungswissenschaft

Das Konzept der Integrativen Förderzentren im Blickwinkel des Index für Inklusion

Eingereicht von: Beier, Arne-Christian

Erstgutachterin: Prof. Dr. Sturm, Tanja

Zweitgutachter: Schwohl, Joachim

Datum der Abgabe: 25.11.2011



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Forschungsfrage	S. 01
2. Der Untersuchungshintergrund: Begriffsklärung Inklusion	S. 03
2.1. Inklusion ≠ Integration	S. 03
2.2. Vier Sichtweisen von Inklusion	S. 05
2.2.1. Inklusion aus Sicht des Systems und des Inputs	S. 06
2.2.2. Inklusion aus Sicht des Systems und des Outputs	S. 08
2.2.3. Inklusion aus Sicht der Akteure und des Inputs	S. 09
2.2.4. Inklusion aus Sicht der Akteure und des Outputs	S. 11
2.2.5. Fazit der vier Positionen	S. 12
3. Das Untersuchungswerkzeug: Der Index für Inklusion (IfI)	S. 13
3.1. Die vier Elemente des Index für Inklusion: Schlüsselkonzepte	S. 13
3.1.1. Das Schlüsselkonzept „Inklusion“	S. 13
3.1.2. Das Schlüsselkonzept „Barrieren für Lernen und Teilhabe“	S. 14
3.1.3. Das Schlüsselkonzept „Ressourcen zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe“ ...	S. 15
3.1.4. Das Schlüsselkonzept „Unterstützung von Vielfalt“	S. 15
3.2. Die vier Elemente des Index für Inklusion: Analyserahmen	S. 15
3.3. Die vier Elemente des Index für Inklusion: Analysematerial	S. 16
3.4. Die vier Elemente des Index für Inklusion: Der Index Prozess	S. 16
3.5. Einordnung des Index für Inklusion hinsichtlich seines Inklusionsverständnisses	S. 17
4. Der Untersuchungsgegenstand: Das Hamburger Konzept der Integrativen Förderzentren (IF)	S. 19
5. Die Untersuchung	S. 22
5.1. Die Untersuchungsmethode: Itemauswahl und Begründung	S. 22
5.2. Untersuchungsdurchführung: Anwendung der Items auf das Konzept der IFs	S. 23
5.3. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	S. 28
6. Fazit und Ausblick	S. 29

Anhang:

- Literaturverzeichnis
- Abbildung „Inklusion in Bildung und Erziehung“
- Organigramm des Konzeptes der IF
- Drucksache 18/860
- DVD mit verwendeten Quellen aus dem Internet & PDF der Arbeit

Das Konzept der Integrativen Förderzentren im Blickwinkel des Index für Inklusion von [Arne-Christian Beier](#) steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz](#).



Beruhet auf einem Inhalt unter evolusin.wordpress.com.

Über diese Lizenz hinausgehende Erlaubnisse können Sie unter <http://evolusin.wordpress.com/2011/12/11/das-konzept-de...-fur-inklusion/> erhalten.

1. Einleitung und Forschungsfrage

„Schulen können sich verändern und sie tun es! (Boban & Hinz, 2003, S. 20)“

Diese simple Feststellung scheint zu Beginn des 21. Jahrhunderts besonders zutreffend zu sein. Zwei Ereignisse dürften hierfür besonders Verantwortung tragen. Das eine Ereignis war der so genannte PISA-Schock 2001, in dessen Rahmen das deutsche Bildungssystem einen unerwartet starken und nachteiligen Kontrast zwischen seiner Selbsteinschätzung und der der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) verdeutlicht bekam. Das zweite Ereignis war die Ratifizierung der *Behindertenrechtskonvention* (BRK) der Vereinten Nationen 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland. Im Bezug auf das Bildungswesen bedeutet dieses zweite Ereignis, dass die BRD sich verpflichtet „ein integratives¹ Bildungssystem (Evers-Meyer (MdB), 2009, S. 22)“ zu gewährleisten und dass Schüler² „mit Behinderung nicht [...] vom [...] Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen (ebd., S.23)“ werden dürfen. Dieser bundeseinheitlich rechtsgültige §24 der BRK machte es in der Folge notwendig die föderal bedingte Vielzahl unterschiedlicher Schulformen auf Rechtskonformität zu überprüfen und gegebenenfalls die jeweiligen Landesgesetzgebungen (und mit ihnen die Schulen) entsprechend zu modifizieren. In Hamburg war bereits 2003 durch die Neufassung des §12 des Hamburger Schulgesetzes festgelegt worden, dass „Sonderpädagogische Förderung durch Einrichtungen [...] grundsätzlich als individuelle Integrationsmaßnahme in der allgemeinen Schule (Justizbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.), 2003, S. 178)“ zu erfolgen hat. Ein Jahr später stellte die CDU-Fraktion der Hamburger Bürgerschaft einen Antrag, der „Chancengerechtigkeit (Bürgerschaft Der Freien Und Hansestadt Hamburg, 2004, S. 1)“ für „alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (ebd.)“ herstellen sollte. Als Mittel für dieses Ziel sollten (später so genannte) Integrative Förderzentren eingerichtet werden. Damit war die Grundlage für eine weitere Schulform gelegt.

¹ „Der in der nicht durch Gesetz festgestellten deutschen Übersetzung gewählte Begriff „integrativ“ weicht von der nach dem Wortlaut der gemäß Art. 50 des Übereinkommens verbindlichen englischen („an inclusive education system“) [...] ab. Der Begriff „Integration“ ist in Deutschland konzeptionell anders besetzt. Die Übersetzung des Originaltextes der Konvention mit „integrativ“ wurde daher im Vorfeld der Ratifizierung kritisiert. (Latham & Watkins LLP, 2009, S. 5)“

² Wenn im Rahmen dieser Arbeit die männliche Schreibweise verwendet wird, so geschieht dies ausschließlich aus Gründen des Leseflusses und meint die weibliche Form immer mit.

Diese Arbeit beabsichtigt das Konzept dieser neuen Schulform näher zu untersuchen. Dabei soll der Begriff der Inklusion, wie er im englischen Original der BRK steht, als Maßstab dienen. Als Untersuchungswerkzeug wird zu diesem Zweck der *Index für Inklusion* verwendet werden, da er, ebenfalls aus dem englischen Sprachraum kommend, explizit dazu entwickelt wurde, Schulen hinsichtlich ihrer Inklusionsleistungen, -ressourcen und -hindernisse zu evaluieren.

Aus dieser Absicht leitet sich folgende Forschungsfrage ab:

Inwieweit fördert oder verhindert das Konzept der Integrativen Förderzentren Inklusion im Sinne des Index für Inklusion?

Zur Klärung dieser Frage wird zu Beginn der Begriff der Inklusion grundsätzlich erläutert werden (2.). Anschließend wird *der Index für Inklusion* als Untersuchungswerkzeug vorgestellt und hinsichtlich seines Inklusionsverständnisses im Rahmen der vorherigen Begriffsklärung eingeordnet (3.). In einem folgenden Schritt wird das Konzept der Integrierten Förderzentren erläutert (4.) und schließlich analysiert werden (5.).

Abschließend werden gewonnene Erkenntnisse zusammengefasst und anschließende Gedanken vorgestellt werden (6.).

2. Der Untersuchungshintergrund: Begriffsklärung Inklusion

Da es in dieser Arbeit darum gehen soll herauszufinden, ob das Konzept der Integrativen Förderzentren Inklusion befördert oder behindert, beziehungsweise wo und in welcher Weise es das Eine oder Andere partiell tut, soll als erstes der Begriff der Inklusion geklärt werden. Zu diesem Zweck wird er sowohl interbegrifflich hinsichtlich seines Verhältnisses zur Integration, als auch bezüglich der intrabegrifflichen Sichtweisen betrachtet.

2.1 Inklusion ≠ Integration

Zunächst einmal sei darauf verwiesen, dass Inklusion nicht nur eine Umetikettierung des Begriffs der Integration darstellt. Beide sind sowohl als politische Begriffe die auf gesellschaftliche Probleme verweisen, als auch als Wissenschaftskategorien verschiedener Disziplinen zu verstehen, wobei letztere auf verschiedene theoretische Schulen verweisen können. (vgl. Beck & Degenhardt, 2010, S. 70)

Der Begriff der Integration kann sich auf zu integrierende Systeme, einzelne Subjekte oder Gruppen beziehen, geht aber immer von mindestens zwei Gruppen oder Kategorien aus, bei denen eine der anderen hinzugefügt wird. Für gewöhnlich geschieht dies im Rahmen eines asynchronen Machtverhältnisses, wobei in diesem Fall die weniger mächtige diejenige ist, die integriert wird und sich in der Folge daraus die kategorialen Bedingungen der mächtigeren Gruppe mit allen ihren Optionen und Beschränkungen, im Sinne einer Assimilation, zu eigen machen muss. (vgl. Hinz, 2009, S. 6)

Ein schulisches Beispiel hierfür wäre, wenn eine Gruppe von Flüchtlingskindern in eine deutsche Schule integriert würde und die Erwartung bestünde, dass sie Deutsch sprechen. Die Kategorien wären deutsche Schüler und Flüchtlingskinder, wobei eine gruppeninterne Homogenität auf sprachlicher Ebene konstruiert würde.³ Unterschieden wird in Deutsche gegenüber nicht-deutsche Erstsprachler und nicht in deutsche Erstsprachler gegenüber Kindern mit kurdisch, arabisch, dari, portugiesisch, swahili oder afrikaans als Erstsprache.

„Inklusion favorisiert solchen dichotomen Konstruktionen [wie der ersten Kategorienbildung; A.-C B.] gegenüber die Idee eines ununterteilbaren Spektrums Gleicher,

³ Schüler sind „je nach der betrachteten sozialen Kategorie [...] gleichermaßen als homogen und heterogen (Maritzen & Sturm, 2010, S. 98)“ zu betrachten. Insofern ist die Fokussierung auf die Kategorie Sprache bzw. Herkunft als Homogenität konstruierend anzusehen, da in anderen Kategorien im Hinblick auf die selben Gruppen weiterhin Heterogenität postuliert werden muss.

die auf dieser Basis ihre individuellen Unterschiede aufweisen. (Hinz, 2009, S. 2)“ Somit versteht sie „Differenz und Gleichheit nicht als Gegensatz, sondern als dialektische Ergänzung. (ebd.)“

Der Ansatz bezöge sich dann eher darauf Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen alle Kinder am Unterricht mitwirken können. Bezogen auf das obige Beispiel könnte dies bedeuten Arbeitsblätter in kurdisch, arabisch, dari, portugiesisch, swahili, afrikaans und deutsch anzubieten.

Dabei kann sich Inklusion, ebenso wie die Integration, entweder auf einzelne Subjekte oder kleinere Gruppen beziehen oder aber auf ganze (Teil)Systeme.⁴ Es macht also einen Unterschied, ob es gilt Rahmenbedingungen in einer Schule herzustellen, damit ein kurdisches Kind dort beschult werden kann, oder ob beispielsweise grundsätzlich die Beschulung von kurdischen Kindern gewährleistet werden soll.

"Das Prädikat ‚Inklusion‘ kann einzig solchen Ansätzen verliehen werden, die auf der Basis bürgerrechtlicher Orientierung an der Partizipation aller Menschen in allen Bereichen arbeiten und vorhandene Barrieren aus dem Weg zu räumen versuchen – und wenn sie sich einen spezifischen Teil davon vornehmen, den gesamten Kontext nicht aus den Augen verlieren und auch die eigenen Strukturen als mögliche Barrieren nicht vergessen. (Hinz, 2009, S. 5)“

Vor diesem Hintergrund stellt Hinz fünf Aspekte zur Debatte, in denen er, unter pädagogischer Perspektive, einen Mehrwert der Inklusion gegenüber der Integration sieht. Diese fünf Aspekte sind die Überwindung von dichotomen Kategorisierungen, damit einhergehend die Abschaffung eines Assimilationsdrucks auf zu integrierende Gruppen oder Subjekte, die gesellschaftliche Wahrnehmung bezüglich konstruierter sozialer Nachteile zu erweitern, die Option Ressourcen jenseits stigmatisierender Etikettierungen bedarfsgerecht zur Verfügung zu stellen⁵ und letztendlich in einem bürgerrechtlichen Kontext Formen der Institutionalisierung und Vermarktung von sozialen Leistungen des Wohlfahrtsstaates in Frage zu stellen. (vgl. Hinz, 2009, S. 6)

⁴ „Während die soziologische Betrachtung von Gruppenzuschreibungen sehr sinnvoll und eine zentrale Aufgabe der Reflexion ist, wird sie im (hier im Vordergrund stehenden) pädagogischen Zusammenhang hoch problematisch, weil sie dem Individuum in seiner Komplexität nie entspricht und es durch die Typisierung in seinen Chancen und Möglichkeiten typisierend zu behindern droht (vgl. BOOTH 2008). (Hinz, 2009, S. 1f)“

⁵ Wocken verweist auf das "Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (Wocken, 2009, S. 218) ", welchem er die "prävalenzbasierte Ressourcenakquise(ebd.)" gegenüberstellt. Wockens persönliche Meinung, dass „Inklusion [...] ohne etikettierte Behinderte nicht auskommen(ebd.)“ würde, teilt der Autor dieser Arbeit ausdrücklich nicht.

2.2 Vier Sichtweisen von Inklusion

Nachdem der Begriff der Inklusion nun von dem der Integration abgegrenzt wurde, soll er im Folgenden im Hinblick auf das gesellschaftliche Teilsystem der Bildung geschärft werden.⁶ Hierfür bietet Brüsemeister drei Ebenen und vier Blickwinkel an.

Die erste Ebene ist die Makro-Ebene und damit die Ebene des gesamten Schulsystems. Von der Legislative ausgehend, werden hier die Regelungsstrukturen gestaltet, die den Handlungsrahmen für die folgenden Ebenen ausmachen. (vgl. Brüsemeister, 2004, S. 27)

Die zweite Ebene ist die Meso-Ebene, die Ebene der spezifischen Einzelschule als Organisationsform zusammen mit den dazugehörigen Akteuren. Hier gilt es darauf zu schauen, ob und wie bestehende Handlungspielräume innerhalb der institutionellen Organisation genutzt werden. (vgl. ebd.)

Als drittes und letztes ist die Mikro-Ebene zu nennen, auf der die, aus den vorherigen Ebenen resultierenden, Möglichkeiten und Unterlassungen „im Rollenhandeln des Lehrers [...] für die Ebene des Unterrichts (Brüsemeister, 2004, S. 27)“ zu betrachten ist.

Das bedeutet, dass die Einzelschule (Meso-Ebene) an Ziele der Schulpolitik (Makro-Ebene) gebunden ist (vgl. Brüsemeister, 2004, S. 32) und Lehrkräfte (Mikro-Ebene) ihrerseits (traditionell)⁷ an den verwaltungstechnischen Organisationsrahmen Schule gebunden sind (vgl. Brüsemeister, 2004, S. 30) und somit natürlich auch gleichzeitig an die Makro-Ebene. Gleichzeitig sind Lehrer aber Akteure die auf der Ebene des Unterrichts agieren und hier Unterschiede betonen könnten, „wo sie das Konzept des Unterrichts betreffen bzw. irritieren. (Sturm, 2010, S. 154)“ Dies kann wiederum zu selektierenden, und damit exkludierenden, Mechanismen führen, „wie dem »Sitzenbleiben« [Hervorhebung von der Autorin; A.-C. B.] und dem sonderpädagogischen Förderbedarf. (ebd., S.142)“ Gegen diese Praxis der schulischen Selektion stellt Inklusion „die Systemfrage! Inklusion will das real existierende gegliederte Schulsystem komplett durch eine einzige Schule für alle ersetzen (Wocken, 2009, S. 219).“ Eben jene Systemfrage ist ein Aspekt von zwei der vier Perspektiven auf Inklusion (siehe Tabelle 1), die Brüsemeister anbietet. Theoretisch kann sowohl zwischen Zugängen, „die Inklusion schwerpunktmäßig im Hinblick auf soziale Systeme (Brüsemeister, 2004, S. 41)“ und deren Inklusionsangebote betrachten und solchen

⁶ Weitere sind „Wirtschaft, Politik, Recht, Wissenschaft, Religion, Militär, Kunst, Massenmedien, [...], Gesundheitswesen, Sport, Familie und Intimbeziehungen (Brüsemeister, 2004, S. 19).“

⁷ Dies ist im Kontext von Brüsemeisters Unterscheidung von bisheriger und neuer Governance zu sehen. (vgl.

Brüsemeister, 2004, S. 28ff)

die „Inklusion stärker von der Seite der Akteure [,unter Berücksichtigung derer Wünsche, Neigungen und Moralvorstellungen; A.-C. B.] denken. (ebd.)“ Die zweite theoretische Unterscheidung ist im Spannungsfeld von intendierter Inklusion und der tatsächlichen Realisierung von Inklusion, oder einfacher, zwischen Input und Output, zu verorten. (vgl. ebd., S. 42) Brüsemeister weist darauf hin, dass die Unterscheidung theoretisch sei und hervorgehoben werden müsse, „dass sich Inklusion auf die soziale Integration, d. h. die Frage bezieht, wie Akteure in soziale Systeme einbezogen werden. (Brüsemeister, 2004, S. 43)“

	Input	Output
System	<p>Position 1:</p> <p>Theorie der wohlfahrtsstaatlichen Inklusion(Marshall/Parson/Münch)</p> <p>Systemtheorie (Luhmann/Stichweh)</p>	<p>Position 2:</p> <p>Eigendynamische Systemgeschichte (Oelkers)</p> <p>Ungenügende Realisierung von Inklusion (Münch/#Boernmers/Halfmann/Mackert)</p>
Akteur	<p>Position 3:</p> <p>Bildungsnachfrage des Publikums (Gerhards)</p> <p>Akteurinteresse (Hartmann-Tews)</p> <p>Inklusionsansprüche (Schimank u. Burzan)</p>	<p>Position 4:</p> <p>Transintentionalität im Schulsystem ([Schimank] Bordieu)</p>

Tab. 1: „Übersicht 2 2-1: Exemplarische Argumentationen zur schulischen Inklusion“

(Brüsemeister, 2004, S. 42)

Für ein besseres Verständnis der vier Sichtweisen werden sie unter 2.2.1 bis 2.2.5, den Ausarbeitungen Brüsemeisters folgend, kurz zusammengefasst.

2.2.1 Inklusion aus Sicht des Systems und des Inputs

Position 1 bedeutet den Zugang zum Inklusionsbegriff über systemische Intentionalität zu wählen. Marshall, und später Parson, zu Folge geht es um Partizipation der Bevölkerung zur Überwindung sozialer Ungleichheiten nach dem zweiten Weltkrieg. Durch Ausbau von Bildungs- und Sozialangeboten sollen Staatsbürgerrollen ausgestaltet werden. Dabei führt die zunehmende Differenzierung in der Gesellschaft dazu, dass die Integration

gesellschaftlicher Teilsysteme immer schwieriger wird und Inklusion in diesem Zusammenhang vom Sozialsystem her angestrebt werden muss. (vgl. Brüsemeister, 2004, S. 45ff)

„Inklusion ist mit anderen Worten auf der einen Seite Ziel, zum anderen Mittel des Sozialsystems für Entwicklungsprozesse. (ebd. S. 49)“ Die Verknüpfung des Bürgerschaftskomplexes mit Sozial- und Bildungsangeboten soll zu einem allgemeinen Anstieg des Lebensstandards in Westdeutschland führen, der seinerseits, bedingt durch das gestiegene Bildungsniveau in der Masse, mit wirtschaftlichem Fortschritt verbunden wäre. Zwar geht man „davon aus, dass schulische Sozialisation durch ‚positive Auslese‘ Chancennachteile von Individuen beseitigen kann (ebd. S. 53)“, ist sich aber auch bewusst, dass inklusive Bildung in Abhängigkeit zu weiteren gesellschaftlichen Teilsystemen wie der Politik, der Wirtschaft oder der gesellschaftlichen Werteentwicklung steht. (vgl. ebd. 54)

Insgesamt geht es bei diesem Zugang zu Inklusion weniger um konkrete Maßnahmen auf der Meso- oder Mikroebene des Bildungssystems,

sondern um die Werteorientierung der Inklusion aller „als wünschbares Ziel der gesellschaftlichen Modernisierung; und sie ist kognitiv mit Hilfe des Wohlfahrtsstaates vorstellbar. Kulturelle Leitidee ist dabei die Entwicklung hin zu einer »Gesellschaft (company) von Gleichen« (Parson 1972: 120)· (Brüsemeister, 2004, S. 55)“

Unter Rückgriff auf Luhmann und Schorr sei davon auszugehen, dass das Bilden gesellschaftlicher Teilsysteme bereits anerkannte Rollen voraussetze, die sich gegenseitig ergänzen. Zu unterscheiden sei in Publikums- und Leistungsrollen. Im Teilsystem Schule hätten Schüler erstere inne, während Lehrende die Leistungsrolle einnehmen. (vgl. ebd., S. 56f)

Grundlegende Modi von Inklusion seien unter dieser Prämisse Organisation, Interaktion und Profession im Bildungssystem. (vgl. ebd., S. 82) Da staatliche Schulorganisation lediglich den Raum beziehungsweise Ort für die zeitliche, sachliche und soziale konkrete Ausgestaltung von Inklusion stellt (vgl. ebd., S. 79), also sich primär auf die Makro- und Mesoebene des Systems bezieht, leitet sich daraus ab, "dass die schulische Inklusion auf Differenzierung zwischen Leistungs- und Publikumsrollen im Interaktionsbereich zurückgeht (S. 84)", also der Mikroebene des Bildungssystems.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die erste Position die Absicht der gesellschaftlichen Chancengleichheit hat. Diese soll einerseits die Staatsbürgerlichkeit ausweiten und andererseits die Wirtschaft stärken. Anlass für Inklusionsbestrebungen ist die Annahme, dass eine schlecht gebildete Bevölkerung eine Gefahr für wirtschaftliche

Konkurrenzfähigkeit bedeutet. Die vergebenen Bildungszertifikate sollen hierbei von der Wirtschaft im Sinne einer positiven Selektion, die die passenden Arbeiter an die jeweiligen Arbeitsplätze bringt, genutzt werden. (vgl. ebd., S. 89ff) Oder knapp mit den Worten Brüsemeisters:

"Chancengleichheit bezieht sich in erster Linie auf ein individuelles Rechtssubjekt, welches als kommunikatives Formprinzip im Rahmen systemischer Adressierung (Grundrechte, politische Rechte, soziale Rechte), [...], institutionalisiert wurde.

(Brüsemeister, 2004, S. 93f)"

2.2.2 Inklusion aus Sicht des Systems und des Outputs

Die zweite Position betrachtet Inklusion zwar ebenfalls von der Seite des Systems aus, im Gegensatz zur ersten Position rückt hier jedoch mehr das tatsächlich erreichte in den Fokus. Möglich hält Brüsemeister einen Zugang auf den "fünf Ebenen des Schulsystems (Brüsemeister, 2004, S. 104)" nach Fend. Diese wären das gesamte Schulsystem als Systemebene, die „Ebene der Einzelschule, der Lehrkräfte, Eltern und Schüler. (ebd.)“

Auf der Systemebene sei ein Wandel des Inklusionsverständnisses von einer subjektiven Perspektive hin zu einer von gesellschaftlicher Gruppen zu beobachten. Im Sinne des obigen Beispiels, dass ein kurdischer Schüler andere Bedingungen notwendig macht als viele kurdische Schüler "fordern [...] derzeit immer mehr ethnische Gruppen - statt einzelner Individuen wie bisher - ein Eigenrecht ihrer Kultur ein. (ebd., S. 107)" Dies sei auf die mangelnde globale Durchsetzbarkeit des westlichen Inklusionsansatzes zurückzuführen, welcher belastbare Wohlfahrtsstaaten zur Bedingung macht. (vgl. Brüsemeister, 2004, S. 107) Dies führe dazu, dass besonders engagierte Vertreter dieser Gruppen, entsprechend eines multikulturellen Paradigmas, die entsprechende Berücksichtigung in Unterrichtsmaterialien, dem Lehrkörper, den allgemeinen Medien oder der Politik fordern. (vgl. ebd.)

Auf der Ebene der Einzelschule führt die „Institutionalisierung sozialer Ungleichheiten (Brüsemeister, 2004, S. 111)" durch die Zuordnung zu unterschiedlichen Bürgerrechtskategorien (z. B. deutscher Staatsbürger, Asylbewerber, *Illegaler*⁸) zu damit einhergehenden Beschulungsrechten. Dies sei zwar kritisch zu sehen, stehe aber nicht im Widerspruch zum

⁸ Nach Meinung des Autors dieser Arbeit können Menschen nicht illegal sein. Die Verwendung dieses Begriffs orientiert sich an der kritisch zu sehenden Kategorisierung der BRD.

grundsätzlichen Anspruch einer möglichst weitreichenden Inklusion, da es sich lediglich um Praktiken eines gesellschaftlichen Teilsystems handle.

„Wo immer zum Beispiel auch Migration als Problem wahrgenommen wird, ob bei der Staatszugehörigkeit oder in Schulen, geschieht dies nicht ohne den kulturellen Imperativ der Vollinklusion als Gleichheits- und Fortschrittsgedanken. (Brüsemeister, 2004, S. 115)“

Auf der Einzelebene der Lehrkräfte sei zu berücksichtigen, dass Schule lediglich einen arbeitsorganisatorischen Rahmen bereitstelle, der nicht gleichzusetzen sei mit einer Interessenorganisation seiner Protagonisten. Verschiedene Faktoren, wie zum Beispiel uneindeutige Rollenerwartungen an die Lehrkräfte, bürokratische und hierarchische Prozesse oder die aus Gestaltungsspielräumen resultierende Intransparenz des Unterrichts, führen oft zu erheblichen Unterschieden hinsichtlich genereller Inklusionsgedanken aus systemischer Perspektive und der konkreten Inklusionsleistung einzelner Lehrkräfte. (vgl. Brüsemeister, 2004, S. 115ff)

Auf der Elternebene sei festzuhalten, dass sich das Bildungssystem zwar kontinuierlich verbessert habe, jedoch im Kontext der jeweiligen Zeit stets ungenügend darstellt. Hieraus resultiere das Problem, dass Eltern Verbesserungen fordern und Ansprüche geltend machen, gleichzeitig aber strukturell weder auf Curricula und personelle Entscheidungen noch auf andere relevante Faktoren des Schulsystems Einfluss nehmen können. (vgl. Brüsemeister, 2004, S. 122ff)

Bezüglich der bisherigen vier Ebenen und der Schülerebene müsse konstatiert werden, dass das Schulsystem insgesamt mit Ergebnissen auf den verschiedenen Ebenen konfrontiert werde, für die es mangels vergangener Notwendigkeiten keine Beobachtungsinstanzen und/oder –verfahren besitzt. Jene unbekanntes Resultate jedoch „lassen daran zweifeln, dass sich systemische Inklusionsangebote bis in die Schulwirklichkeit durchsetzen. (Brüsemeister, 2004, S. 128)“

2.2.3 Inklusion aus der Sicht der Akteure und des Inputs

Nachdem die ersten beiden Positionen Inklusion aus der Perspektive des Systems betrachtet haben wird in der dritten Perspektive nun der Blickwinkel von Akteuren eingenommen.

Ein Verständnis von Gesellschaft als eine Vielzahl von, sich teilweise überschneidenden, Teilsystemen führt Brüsemeister zu folge zu steigenden Inklusionsansprüchen auf Seiten

der Publikumsrollen, also Schülern und Eltern. Diesen werde Rechnung getragen durch zunehmende Mitgestaltungsmöglichkeiten, der Installation von Vertretungsorganen und einer steigenden Begründungsforderung für Selektionsentscheidungen von den Lehrkräften. (vgl. Brüsemeister, 2004, S. 133) Das dies nicht nur im Teilsystem der Bildung zunehmend zu beobachten sei wäre möglicherweise aus der Inklusion selbst „als kulturelle Leitidee der Moderne, die den Akteuren kognitive und evaluative Ziele gibt und durch ihr Gleichheitsversprechen auf eine Anhebung von Inklusionsstandards drängt (ebd., S. 135)“ abzuleiten. Hierin sei ein fundamentaler Unterschied zu der ersten Position zu konstatieren. Statt der Frage *citizen* oder nicht stellt sich jetzt die Frage der Inklusion in Teilsysteme, was zusätzlich jeweils „Variationen des Inklusionsgrades (Brüsemeister, 2004, S. 138)“ ermöglicht. Mit der Differenzierung von Gesellschaft in Teilsysteme geht also auch eine Differenzierung der Publikumsrollen einher, die ihrerseits potentiell zu den verschiedenen Teilsystemen Zugang erhalten. "Theoretische Absicht ist es, auf Basis der je spezifischen Menge von Teilsysteminklusionen eines Individuums Inklusionsrückstände zu betrachten (ebd., S. 140)" und aus solch empirisch erstellten Inklusionsprofilen Rückschlüsse zu „Ungleichheitsrelationen in der Gesellschaft (ebd., 142)“ zu ziehen. So ließen sich auch verschiedene „Inklusionsarten (ebd.)“ feststellen, die ihrerseits bezüglich des zeitlichen Umfangs (Familie = lebenslang, politische Mitbestimmungsmöglichkeit = sporadisch oder zyklisch, Schule = intensiver aber abgegrenzter Zeitraum), ihrer sozialen Dimension (Sportverein = Mitglied, Schule = inkludiert ohne Mitgliedschaft) oder ihrer kommerziellen Dimension (existiert ein monetärer Gegenwert für die Mitgliedschaft oder nicht) unterschieden werden können. (vgl. ebd., S. 143) Ebenfalls ein soziale Differenzierungsdimension stelle der Abstand beziehungsweise die Asymmetrie zwischen Leistungs- und Publikumsrolle her. Bei freiwilligen Komplementärverhältnissen besteht weniger/keine Asymmetrie im Vergleich zu unfreiwilligen wie zum Beispiel Schüler und Lehrer. Als "indirekte Inklusion (ebd., S. 144)" sei es zu bezeichnen, wenn zum Beispiel Eltern über ihre Kinder ins Schulsystem inkludiert sind. Zusammenfassend lässt sich für die dritte der vier Positionen also sagen:

"Inklusion aus Sicht der Akteure beinhaltet auch, soziale Modalitäten der Inklusion im Rollenbereich genauer zu betrachten, d. h. ob Ansprüche im Rahmen von Organisationen, exit und voice, im Kontext von Markt oder Staat oder als indirekte Inklusion formuliert werden. Zudem muss hinsichtlich des einzelnen Individuums auf die zeitliche Modalität der Inklusion geachtet werden. (Brüsemeister, 2004, S. 149)"

2.2.4 Inklusion aus der Sicht der Akteure und des Outputs

Die letzte der vier Positionen betrachtet schulische Inklusion ebenfalls aus Sicht von Akteuren, betrachtet aber im Gegensatz zur vorherigen Position die tatsächlich erreichten Effekte, also den Output. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Transintentionalität bedeutsam. Hier drunter ist ein, von der Absicht abweichendes Ergebnis zu verstehen. Zwei Formen sind zu unterscheiden. Entweder es handelt sich um „Folgen eines beiläufigen Zusammenwirkens mehrerer Individuen, d. h. es gab zu Beginn keine Gestaltungsabsichten (Brüsemeister, 2004, S. 151f)“ oder es entsteht „als Scheitern von Intentionen auf Grund falsch eingeschätzter Kontextbedingungen (ebd., S. 152)“

Unter Bezug auf Bordieu verweist Brüsemeister darauf, dass in Zeiten des Neoliberalismus Inklusion aus Staatssicht zu Verschiebung zwischen den Ministerien führt. (vgl. ebd., S. 153) Dies führt zu einem erschütterten Vertrauen in systemische Maßnahmen und wird durch Eigeninitiativen ersetzt, die so zu einer „Zersplitterung der Inklusionslandschaft (ebd., S. 155)“ führen.⁹ Je mehr einzelne Personen versuchen ihre Rechte auf Inklusion geltend zu machen, desto höhere Chance auf Transintentionalität entstehen. (vgl. ebd.) Im Hinblick auf Schüler zitiert Brüsemeister Bordieu wie folgt:

"Durch die negativen Sanktionen der Schule dazu genötigt, auf die schulischen und gesellschaftlichen Ansprüche zu verzichten, welche die Schule selbst in ihnen wachgerufen hat, und, demnach dazu gezwungen, sie wieder herunterzuschrauben, schleppen sie sich durch eine Schulausbildung deren Zukunftslosigkeit ihnen voll bewusst ist. (Brüsemeister, 2004, S. 155f)"

Durch subtile strukturelle Ausgrenzungen einzelner Gruppen komme es zu einer transintentionalen Umformungen der innere Struktur von Bildungseinrichtungen. (vgl. ebd., S. 156) Die daraus hervorgehende Abwertung von Bildungsangeboten und -zertifikaten werde zwar (auch) von den besitzenden Gesellschaftsschichten wahrgenommen und verurteilt, wobei diese sich und ihre Kinder aber durch ihren Kapitalvorsprung auf der *sicheren Seite* sehen. (vgl. ebd., S. 158) Ein weiteres Problem ist in dem Umstand festzuhalten, dass Lehrerausbildung zeitlich immer hinter der Realität hinterher ist, so dass Lehrer immer unvorbereitet in die tatsächliche Bildungslandschaft eintreten. (vgl. ebd., S. 159)

Dennoch verweist Brüsemeister darauf, dass strukturelle Rahmenbedingungen für die spezifische Inklusionsleistung auf der Meso- oder Mikroebene keinen normativen

⁹ Dabei gibt es immer wieder (sozial randständige) Gruppen, die nicht eigeninitiativ werden können und deshalb auf die sinkenden Staatsangebote festgelegt sind. (Brüsemeister, 2004, S. 155)

Charakter haben. (vgl. ebd., S. 160) Dies ließe sich vielleicht in dem etwas polemischen Satz: „Inklusion ist, was ihr draus macht!“ zusammenfassen.

2.2.5 Fazit der vier Positionen

Zusammenfassend lässt sich für die vier Positionen festhalten, dass Inklusion "unter dem Begriff der Chancengleichheit ausgestaltet (Brüsemeister, 2004, S. 163)" wird. Zusätzlich ist Inklusion im Teilsystem Schule durch indirekt inkludierte Eltern und der Rolleninteraktion zwischen Lehrenden und Schülern, welche durch eine starke Asymmetrie in der Ausgestaltung der Interaktion geprägt ist, gekennzeichnet. (vgl. ebd., S. 164)

Damit tatsächliche Inklusionsergebnisse festgestellt werden können, reicht es nicht aus nur einzelne Ebenen des Schulsystems zu analysieren. Besonders problematisch ist hierbei der Abstand zwischen intendierter Inklusion auf der Makro-Ebene und praktizierter Inklusion auf der Mikro-Ebene, zwischen denen es keine ausreichende Rückmeldung und damit auch keine ausreichende Rückkopplung gibt. Dadurch steigt das Risiko transintentionaler Effekte. (vgl. ebd., S. 170f) Dies lässt den Rückschluss zu, „dass Inklusion zielgenauer hinsichtlich ihrer Erfolge auf der Outputebene und auf der Ebene es Akteurhandelns gesteuert werden kann. (Brüsemeister, 2004, S. 175)" Durch die hier herrschende Rollenasymmetrie bedingt käme dem „Ethos der Leistungsausübung (ebd., S. 178)“ seitens der Lehrenden besondere Bedeutung zu, dem zu folge „Schülerinnen und Schüler spätestens am Ende ihrer Schulkarriere nicht schlechter, sondern in irgendeiner Form "besser" dastehen sollen. Dieser Ethos ist einer der Inklusion, die nicht für wenige, sondern für alle Kinder und Jugendliche gelten soll. (Brüsemeister, 2004, S. 178)“

Nachdem nun in einem ersten Schritt der Begriff der Inklusion analysiert wurde, soll in einem zweiten Schritt der Index für Inklusion vorgestellt und hinsichtlich seines Inklusionsverständnisses in die oben entfalteteten Zugriffsweisen eingeordnet werden.

3. Das Untersuchungswerkzeug: Der Index für Inklusion (IfI)

Der Index für Inklusion¹⁰ ist ein, von den den britischen Pädagogen Tony Booth und Mel Ainscow vorgestelltes „Material zur Anregung und Evaluation von Schulentwicklung.“ (Hinz, 2010, S. 3)¹¹ Er stellt jedoch keinen *abzuhakenden Standardkatalog* im Sinne einer Richtig-Falsch-Dichotomie dar, sondern ist als ein „Buffet, das den eigenen Bedürfnissen entsprechend genutzt und adaptiert (Hinz, 2010, S. 4)“ werden kann zu verstehen. Dem entsprechend seien auch nie alle Items zu gebrauchen, sondern immer nur die passenden. Gegebenenfalls wären auch individuelle Items zu entwickeln. Als Broschüre veröffentlicht, besteht der IfI aus drei Teilen. „Teil 1 Ein inklusiver Zugang zur Schulentwicklung (Boban & Hinz, 2003, S. 5)“ bietet den theoretischen Überbau und Orientierungsrahmen. Der zweite Teil, „Der Index Prozess (ebd.)“ liefert unterteilt in fünf Phasen (siehe 3.4) einen Ablaufplan für die praktische Anwendung. Der dritte Teil besteht aus „Materialien für die Analyse: Indikatoren und Fragen (ebd.)“. Auf den dritten Teil wird, im für diese Arbeit relevanten Rahmen, unter 5. noch genauer eingegangen. An dieser Stelle der theoretischen Analyse ist besonders der erste Teil bedeutsam, dessen vier Elemente: Schlüsselkonzepte, Analyserahmen, Analysematerial und der Prozess des Indexes selbst (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 9) unter 3.1 – 3.4 vorgestellt werden.

3.1 Die vier Elemente des Index für Inklusion: Schlüsselkonzepte

Die Schlüsselkonzepte des IfI sind „*Inklusion, Barrieren für Lernen und Teilhabe, Ressourcen für die Unterstützung von Lernen und Teilhabe und Unterstützung von Vielfalt.*“ (Boban & Hinz, 2003, S. 9) Eine Darstellung der Schlüsselkonzepte folgt aus Gründen der Übersicht und Lesbarkeit dieser Arbeit in den kommenden Unterkapiteln.

3.1.1 Das Schlüsselkonzept „Inklusion“

Das erste Schlüsselkonzept beschreibt das Selbstverständnis des IfI von Inklusion. Diesem zu folge bedeutet Inklusion „Veränderung und einen nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller SchülerInnen.“ (Boban & Hinz, 2003, S. 10)¹² Dies sei als utopische Absicht zu verstehen, die zwar unerreichbar aber anzustreben sei. Teilhabe wiederum bedeute in Kooperation zu lernen und die dafür notwendigen Prozesse zu gestalten. Dafür seien Partizipation und Kommunikation über die dabei

¹⁰ Im folgenden IFI abgekürzt.

¹¹ Zum Original vgl. (Mel Ainscow, 2002). Für die Erstellung dieser Arbeit wurde mit der 2003 veröffentlichten Übersetzung von Boban und Hinz (Boban & Hinz, 2003) gearbeitet.

erlebten Erfahrungen notwendig, da „es um die Wahrnehmung, Akzeptanz, und Wertschätzung eines jeden (Boban & Hinz, 2003, S. 10)“ gehe. Im Umkehrschluss sei daraus abzuleiten, dass jegliche Form der Selektion beziehungsweise Ausgrenzung abzulehnen, zu vermindern oder aufzulösen sei. Schließlich gehe es darum „**alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren.**“¹² (ebd., S.11)“ Es kann quasi als Konsequenz der vorherigen Zielsetzung gesehen werden, dass das Inklusionsverständnis bei der „Wahrnehmung von Unterschieden (ebd.)“ beginnt, über deren Akzeptanz weiterführt und bei einem positivem Chancenverständnis davon endet. Deshalb sei von einem Verständnis von Inklusion abzusehen, bei dem sich „nur auf einen Aspekt [...] bezogen wird, wie eine Beeinträchtigung oder Deutsch als Fremdsprache. (ebd.)“ Einerseits wird davon ausgegangen, dass solche Aspekte immer nur in komplexeren Zusammenhängen zu betrachten sind und sich je nach Bedingungen intra- und intersubjektiv sehr unterschiedlich bemerkbar machen. Andererseits will der Ifl in seinem Inklusionsverständnis Schulen nicht nur für Schüler, Lehrende und Eltern anregender machen, sondern die Institutionen als Ganzes auch mit ihrem sozialem Umfeld stärker vernetzen, um so einen dialektischen Prozess zwischen beiden anzuregen, der zu jeweils positiver Weiterentwicklung führen soll. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 11f)

Eine Liste mit „Ideen, die die inklusive Sichtweise im *Index* kennzeichnen (Boban & Hinz, 2003, S. 10)“ findet sich aus Platzgründen im Anhang.

3.1.2 Das Schlüsselkonzept „Barrieren für Lernen und Teilhabe“

Konzeptuell löst dieses Schlüsselkonzept die Idee des sonderpädagogischen Förderbedarfs ab.¹³ Dies sei notwendig, da eine eindimensionale Zuschreibung das Risiko einer selbsterfüllenden Prophezeiung trage, Bedeutungszusammenhänge ausblende und die Gefahr bestehe, dass mit der Zuschreibung assoziierte Hilfen Schülern vorenthalten werden, die zwar diese Hilfen benötigten aber nicht entsprechend etikettiert seien. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 12)

Dem im Ifl angebotenen Konzept hingegen wohne das Potential inne den Fokus darauf zu richten, „was für die Verbesserung von Erziehung und Bildung für alle Kinder getan werden muss. (ebd.)“ Barrieren, die dies verhindern, gilt es zu reduzieren.

¹² Sowohl der Fett-Druck, als auch die kursive Schreibweise des zweimaligen Wortes „alle“ sind Hervorhebungen, die aus dem Original übernommen wurden.

¹³ Vgl. hierzu auch Hinz, 2009, S. 5f

3.1.3 Das Schlüsselkonzept „Ressourcen zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe“

Dieses Schlüsselkonzept greift komplementär in das vorherige. Während es dort um den Abbau von Hemmnissen ging, ist jetzt die Nutzung von Potentialen und Ressourcen im Fokus. Diese können sowohl systemisch sein und sich beispielsweise materiell in Geld, Räumen oder vergleichbarem manifestieren, sie können aber auch in den Akteuren von Schule (Schüler, Lehrer, Eltern) und dem sozialen Bezugsrahmen der Institution zu finden sein und die Gestalt von Fähigkeiten, Fertigkeiten oder einfach verfügbarer Zeit haben. Kooperation gilt hierbei als erstrebenswert. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 12f) Im Verlauf der fünf Phasen des Prozesses gilt es durch Analyse sowohl Hemmnisse als auch Ressourcen und Potentiale der Institution und ihrer Akteure zu identifizieren.

3.1.4 Das Schlüsselkonzept „Unterstützung für Vielfalt“

Mit dem Paradigmenwechsel weg vom sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. 3.1.2) stellt eine personelle Unterstützung im Unterricht nur noch *eine* statt *die Möglichkeit* der Unterstützung dar. Vielmehr wird hier davon ausgegangen, dass bereits im Vorfeld bei der Planung von Unterricht die Berücksichtigung der heterogenen Lernausgangslagen der Schüler und die Verwendung kooperativer Sozialformen und/oder Materialien, die unterschiedliche Zugriffsweisen ermöglichen, unterstützenden Charakter für die Lernentwicklung der Schüler haben können. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 13)

3.2 Die vier Elemente des Index für Inklusion: Analyserahmen

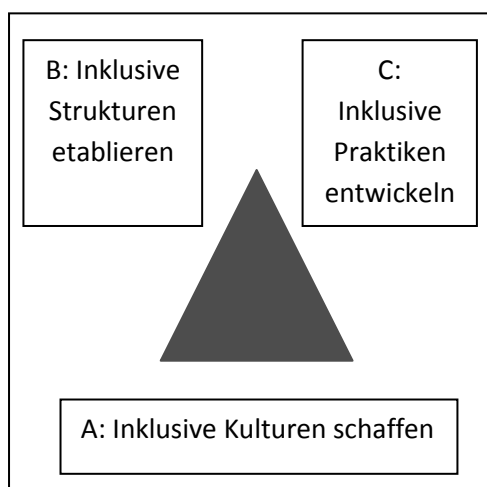


Abb. 1: Die drei Dimensionen des IfI

(Boban & Hinz, 2003, S. 15)

Die drei Dimensionen aus der Abbildung 1 bilden den Analyserahmen für die Schule bezüglich ihrer Entwicklungsarbeit. Innerhalb seiner Koordinaten geht es darum sowohl den Status Quo der jeweiligen Institution herauszuarbeiten, als auch um „die Entwicklung von Zielperspektiven der inklusiven Schule.“ (Boban & Hinz, 2003, S. 14) Bezogen auf alle Akteure der Schule geht es in der *Dimension A* darum eine Gemeinschaft zu bilden und inklusive Werte zu etablieren. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 15)

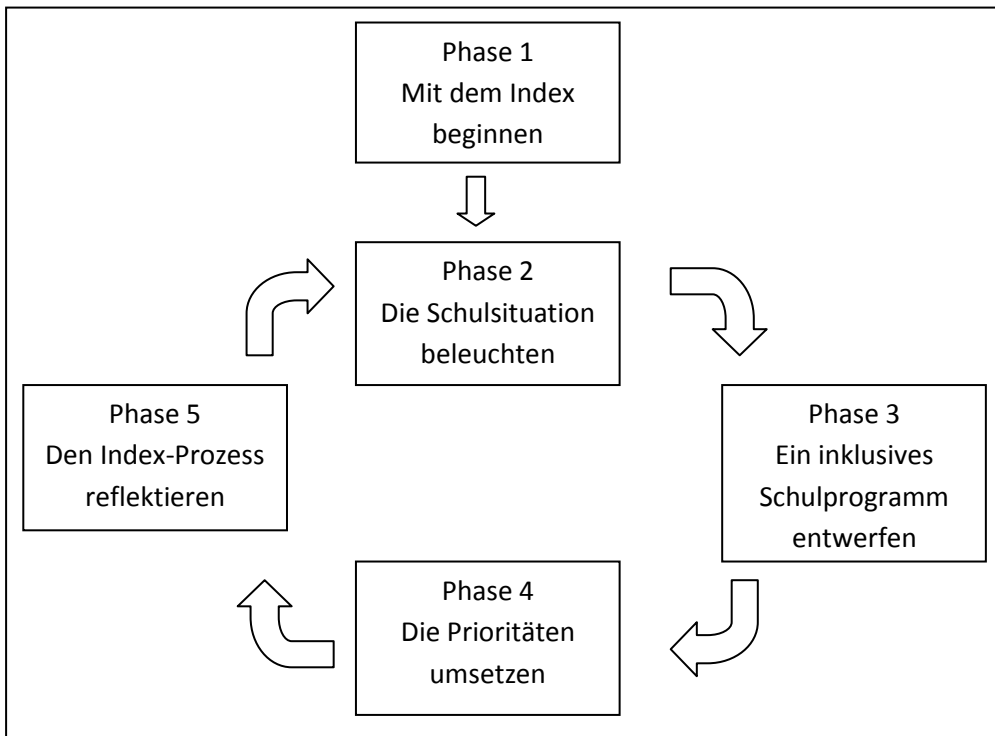
Dimension B soll gewährleisten, „dass Inklusion als Leitbild alle Strukturen (ebd.)“ der jeweiligen Schule durchdringt. So soll „eine Schule für alle (ebd.)“ entwickelt und „Unterstützung für Vielfalt (ebd.)“ organisiert werden. *Dimension C* schließlich widmet sich der Ausgestaltung von Lerngelegenheiten und der Mobilisierung von Ressourcen. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 16)

3.3 Die vier Elemente des Index für Inklusion: Analysematerial

Das Analysematerial des IIfI besteht aus Indikatoren, die ihrerseits verschiedene Fragen enthalten. Strukturiert sind die Indikatoren durch eine Zuordnung zu den in 3.2 vorgestellten Dimensionen und deren Teilbereiche. Die Fragen sollen den Charakter des übergeordneten Indikators erläutern, als Bewertungsmaßstab innerhalb des Prozesses dienen und bei der Schulanalyse gleichermaßen für eine sensibilisierte Wahrnehmung sorgen und „Ideen für Entwicklungsaktivitäten (Boban & Hinz, 2003, S. 16)“ anregen. Ob Fragen ausgelassen oder Indikatoren um weitere ergänzt werden hängt von den jeweils herrschenden Schulspezifika ab, sollte aber nicht genutzt werden, um schwierige oder kontroverse Themen aus der Schulentwicklung auszusparen. (vgl. ebd. S. 16f) Darüber hinaus ist zu beachten, dass manche Indikatoren in erster Linie an die Schulaufsicht adressiert sind, da sich deren Inhalt, wie zum Beispiel „Zugang zu Schulgebäuden, Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und Aufnahmekriterien (Boban & Hinz, 2003, S. 18)“ der Entscheidungsgewalt der spezifischen Einzelschule entziehen können.

3.4 Die vier Elemente des Index für Inklusion: Der Index Prozess

Da Schulentwicklung nur unter Beteiligung und Bereitschaft der Beteiligten gelingen kann ist es einerseits wichtig deutlich zu machen, dass es nicht um Bewertung Einzelner Akteure geht, sondern darum Möglichkeiten zu Professionalisierung der Schule und ihrer Mitglieder zu schaffen. Andererseits sollte ein gemeinsames Selbst- und Werteverständnis sowohl Voraussetzung, als auch Ziel von Schulentwicklung sein, da sonst die Tragfähigkeit des gesamten Prozesses und seiner Ergebnisse in Frage gestellt sind. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 18f) Da es sich bei dieser Arbeit nicht um die Dokumentation einer tatsächlichen Schulentwicklung handelt wird aus Platzgründen hier auf eine ausführlichere Beschreibung des Prozesses zugunsten der Abbildung 2 verzichtet. *Phase 1* bezieht sich lediglich auf das Initiierungsjahr und steht aus diesem Grund außerhalb des Kreislaufs der restlichen Phasen.



„Abb 2: Der Index Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung“ (Boban & Hinz, 2003, S. 19)

3.5 Einordnung des Index für Inklusion hinsichtlich seines Inklusionsverständnisses

Nach Vorstellung des Indexes und Herausarbeitung seines Inklusionsverständnisses (siehe 3.1.1), folgt eine Einordnung in die Tabelle 2 und das Konzept Brüsemeisters.¹⁴ Aus Übersichtsgründen werden die einzelnen Aspekte mit römischen Ziffern versehen (I - V).

- I. Als „Material zur Anregung und Evaluation von Schulentwicklung. (Hinz, 2010, S. 3)“ ist der IFl auf der Meso-Ebene zu verorten (siehe 3.). Damit ist er in die Zeile der Akteure einzuordnen. Dies wird durch die drei Dimensionen des Analyserahmens (siehe 3.2), die nur durch Akteurshandeln ausgestaltet werden können, unterstrichen. Da in *Phase 2* und *Phase 5* sowohl die Output-Seite evaluiert, als auch in *Phase 3* und *Phase 4* auf der Input-Seite gehandelt wird (siehe 3.4), erfolgt eine Platzierung zwischen den beiden Spalten.
- II. Die in 3.1.1 beschriebene Ablehnung von Selektion und kategorialen Zuschreibungen (wie es eher dem unter 2.2.3 beschriebenen Verständnis der

¹⁴ Dies geschieht im Rahmen von subjektiven Bewertungsprozessen des Autors dieser Arbeit und könnte dem entsprechend auch von anderen Personen anders gesehen werden.

überlappenden Teilsysteme entspräche) und der utopische Allgemeinheitsanspruch entsprechen dem in 2.2.1 beschriebenen Inklusionsverständnis.

- III. Der Umstand, dass auch Eltern und das soziale Umfeld der Institution mitgedacht werden (siehe 3.1.1 und 3.1.3) entspricht der Idee von der indirekten Inklusion (siehe 2.2.3).
- IV. Die unter 3.1.2 bis 3.1.4 beschriebenen Schlüsselkonzepte zu Barrieren, Ressourcen und Unterstützung sind dem Risiko (nicht der Tatsache) der unter 2.2.4 beschriebenen Transintentionalität zuzuordnen.
- V. Der prinzipiell evaluative Charakter des Analysematerials (siehe 3.3) plziert dieses klar in der Output-Spalte. Abgesehen von den Schulaufsicht-Items, welche der System-Zeile entsprechen, ist das Material der Akteurs-Zeile zuzuordnen.

	Input	Output
System	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>Inklusionskonzept des Ifl</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px 5px;">II.</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px 5px;">III.</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px 5px;">I.</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px 5px;">V.</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px 5px;">IV.</div> </div> </div>	
Akteur		

Tab. 2: Einordnung des Inklusionskonzeptes des Ifl in die vier Zugriffsweisen nach Brüsemeister

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Inklusionskonzept des Ifl primär bei Akteurshandeln ansetzt und eine Tendenz zur Outputorientierung hat. Dies dürfte dem Rückschluss in 2.2.5 entgegen kommen, „dass Inklusion zielgenauer hinsichtlich ihrer Erfolge auf der Outputebene und auf der Ebene es Akteurhandelns gesteuert werden kann.“ (Brüsemeister, 2004, S. 175) "

4. Der Untersuchungsgegenstand:

Das Hamburger Konzept der Integrativen Förderzentren (IF)

Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist das Konzept der Integrativen Förderzentren.¹⁵

Da, wie in der Einleitung bereits erwähnt, die Bildung in der BRD föderal verwaltet ist, wird zunächst spezifiziert, was mit Integrative Förderzentren in dieser Arbeit gemeint ist, da selbst unter diesem speziellen Begriff bundesweit unterschiedliche Konzepte praktiziert werden.

Konkret ist in dieser Arbeit die im Hamburger Stadtstaat praktizierte Form gemeint, deren Einrichtung auf einen Antrag in der Hamburger Bürgerschaft (Drucksache 18/860) verschiedener CDU-Abgeordneter und deren Fraktion zurückgeht. Laut Betreff dieses Antrag geht es um die Einrichtung von

„Diagnose- und Förderzentren für eine optimale Unterstützung der
Sonderpädagogischen Förderung in der Primarstufe und im Vorschulbereich in den
Bereichen „Lernen“, „Sprache“ sowie „emotionale und soziale Entwicklung“

Dies sei notwendig, da das ebenfalls bestehende Modell der Integrativen Regelklassen zu kostenintensiv wäre, um es flächendeckend in Hamburg einzurichten (vgl. Bürgerschaft Der Freien Und Hansestadt Hamburg, 2004, S. 1), und „um Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. (ebd.)“¹⁶

Die beiden Hamburger IFs sind ehemalige Förderschulen, die ihre sonderpädagogischen Ressourcen nicht mehr ausschließlich im eigenen Haus einsetzen, sondern teilweise an Regelschulen des Einzugsgebiets entsenden, um dort die sonderpädagogische Förderung der Kinder zu gewährleisten, denen ein solcher Bedarf zugeschrieben wurde.

Für eine allgemeine Einordnung von Förderzentren nennt Wocken „die folgenden Merkmalsdimensionen wesentlich:

1. Fachbezug: disziplinspezifisch - disziplinübergreifend
2. Altersbezug: stufenbezogen - stufenübergreifend
3. Einzugsgebiet: lokal - regional - überregional
4. Klientelbezug: indirekt - direkt
5. Betreuungsort: ambulant - stationär

¹⁵ Im Folgenden im Singular IF bzw. im Plural IFs genannt.

¹⁶ Da dieses Konzept seine Pilotphase im Schuljahr 2007/2008 hatte (vgl. <http://schule-bindfeldweg.hamburg.de/index.php/article/detail/1515>), standen dem Autor dieser Arbeit neben den Selbstdarstellungen der beiden IFs im Internet, lediglich die Evaluation der Pilotphase von Arnold, Lemke, Rauer, Ricken, Schwohl und Schuck zwei Drucksachen der Hamburger Bürgerschaft und ein Bericht des Verbands der Sonderpädagogen zur Verfügung. Spezifische Sekundärliteratur zum Thema war nicht beschaffbar.

6. Klientelrekrutierung: aufspürend - annehmend

7. Förderauftrag: zielgleich - zieldifferent (Wocken, 1999, S. 5)¹⁷“

Zu beachten ist bei den aufgeführten Merkmalen, dass sie nicht als komplementäre Kategorien, sondern als „Eigenschaftsdimensionen zu verstehen“ sind und dass sie nicht wertend, sondern beschreibend gemeint sind. (vgl. ebd.)

Im Folgenden werden „konstituierende Elemente des Konzeptes der Integrativen Förderzentren (Arnold, Lemke, Rauer, Ricken, Schwohl, & Schuck, 2010, S. 4)“, wie sie in Hamburg gestaltet sind, und Selbstdarstellungen der beiden IFs auf die obigen Dimensionen bezogen.

Die erste Dimension des Fachbezugs verweist „auf den Sachverhalt der Konzentration auf einen bzw. mehrere Förderschwerpunkte. (Wocken, 1999, S. 5)“

In den Integrativen Förderzentren Hamburgs werden Kinder beschult, „die einen sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen „Sprache“ und/oder „Lernen“ aufweisen. (Arnold et al., 2010, S. 4)¹⁸“

Zwar hält der Autor dieser Arbeit beide Förderschwerpunkte für Konstrukte, die unter pädagogischer Perspektive kritisch zu reflektieren sind, unter den Rahmenbedingungen des Hamburger Bildungssystems und unter Bezug auf die Merkmalsdimensionen ist hier aber eine leichte Tendenz zum Multidisziplinären festzuhalten.

Die Dimension des Altersbezugs ist als Verweis auf das Spektrum der durch Förderzentren betreuten Jahrgangs- und Schulstufen und verschiedenen Schulformen zu verstehen. (vgl.

Wocken, 1999, S. 6) Die IFs Hamburgs konzentrieren sich auf die Grundschulen ihres Einzugsgebiets. (vgl. Arnold et al., 2010, S. 5, Anne Frank Schule/IF-Nord-Ost & Schule Bindfeldweg/IF-Nord)

Dies führt zur nächsten Merkmalsdimension – dem Einzugsgebiet. Wocken zu Folge ist ein Förderzentrum *regional* zu nennen, wenn es „schulübergreifend [...] mehrere

Einrichtungen in einem Bezirk versorgt. (Wocken, 1999, S. 6)“ Dies trifft so für die Hamburger Integrativen Förderzentren zu. So betreut zum Beispiel das IF-Nord insgesamt 18 und das IF-Nord-Ost 23 Grundschulen innerhalb des jeweils zugewiesenen Bezirks. (vgl. Anne Frank

Schule/IF-Nord-Ost & Schule Bindfeldweg/IF-Nord)

¹⁷ Die verwendeten Seitenzahlen beziehen sich auf das PDF „Wocken_Ambulanzlehrzentren – Unterstützungssysteme für integrative Förderung.pdf“, welches dem Quellendatenträger im Anhang beigelegt ist und selber keine Seitenangaben enthält.

¹⁸ Zusätzlich hat REBUS (Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen) die Zuständigkeit für Unterstützung im Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung*. Weitere Förderschwerpunkte, für die sich zum Beispiel das IF-Nord-Ost als Qualifiziert ausweist, sind nicht genuiner Bestandteil des Konzeptes der IFs.

Klientelbezug als Merkmalsdimension lässt sich etwa in Arbeit *mit* dem Kind und Arbeit *für* das Kind unterteilen. (vgl. Wocken, 1999, S. 7) Unter Ersterem ist „Mitarbeit im Unterricht, spezielle Förder- und Therapiemaßnahmen; Spielgruppen usw. (ebd.)“ zu verstehen, unter Zweiterem „Elternberatung, Mediendienst, Entwicklung von Förderplänen, Koordination sozialer Dienste, usw. (ebd.)“ Beide Integrativen Förderzentren listen Diagnostik, Beratung, Zusammenarbeit mit außerschulischen Diensten und integrative Förderung als ihre Aufgaben auf. (vgl. Anne Frank Schule/IF-Nord-Ost & Schule Bindfeldweg/IF-Nord) Letztere geschieht „entweder [...] innerhalb der Grundschulklassen [...] (integrative Förderung) oder in einer der beiden internen Gruppen der Förderzentren (interne Förderung). (Arnold et al., 2010, S. 5)“ Somit wären zwei Dinge festgestellt. Erstens arbeiten Förderzentren konzeptuell sonderpädagogisch sowohl direkt, als auch indirekt; mit den Kindern und für sie. Zweitens kann bereits für die Merkmalsdimension Betreuungsort für das Konzept der IFs sowohl die Eigenschaft „*ambulant*“, als auch „*stationär*“ bestätigt werden. Weder sind sie „Schulen ohne Schüler (Otte, 1996 zitiert nach Wocken, 1999, S.8)“, noch klassische Sonder- oder Förderschulen, die ausschließlich im eigenen Haus arbeiten. Zu ergänzen ist, dass zum Zeitpunkt der Untersuchung von Arnold et al. von den 65 IF-Kindern „16 intern und 49 integrativ gefördert wurden (Arnold et al., 2010, S. 7)“, so dass eine deutliche Tendenz zur Ambulantisierung attestiert werden kann.

Für die Merkmalsdimension der Klientelrekrutierung ist Wocken zu Folge in *aufspürend* oder *annehmend* zu unterscheiden. Ersteres bedeute, dass Förderzentren „in relevanten Einrichtungen und Lebensfeldern [forschen; A.-C. B.], ob sich dort Kinder befinden, die einer besonderen Förderung (Wocken, 1999, S. 8)“ bedürfen. Dies kann für das Konzept der IFs verneint werden. Die Schülerschaft rekrutiert sich aus „Kindern, die von Grundschulen gemeldet worden (Arnold et al., 2010, S. 4)“ sind.

Im Hinblick auf das Thema der Inklusion scheint die letzte Merkmalsdimension, die des Förderauftrags, besonders relevant. Das Begriffspaar zielgleich – zieldifferent markiert „die Grenze zwischen Prävention und Integration. (Wocken, 1999, S. 9)“ Sofern der Auftrag zielgleich sei, wäre die sonderpädagogische Aufgabe eine, an einer vermeintlichen Norm orientierte, „Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit (ebd.)“, während dem Konzept der IFs nur im Falle eines zieldifferenten Auftrags das „Prädikat einer integrationsunterstützenden Einrichtung (ebd.)“, oder wie es im Zusammenhang dieser Arbeit besser heißen sollte, *einer inklusiven Einrichtung*, erhalten könne. Sowohl das IF-Nord, als auch das IF-Nord-Ost nennen für die ambulant-integrative Arbeit an den

Grundschulen Förderpläne mit individuellen Förderzielen als Grundlage der sonderpädagogischen Arbeit. Für die stationäre Förderung nennen beide IFs als (sonderpädagogisches) Ziel „die Voraussetzung für die Beschulung in der wohnortnahen Primarschule zu ermöglichen (Schule Bindfeldweg/IF-Nord)“ beziehungsweise „diese Kinder zum bestmöglichen Zeitpunkt in die Grundschule zurückzugeben. (Anne Frank Schule/IF-Nord-Ost)“ Damit muss zunächst der Widerspruch festgestellt werden, dass das Konzept der IFs integrationsfördernd „die Akzeptanz von Verschiedenheit (Wocken, 1999, S. 9)“ unterstützt und „die Normalitätserwartung der Regelschule (ebd.)“ reproduziert.

Mit Blick auf die Merkmalsdimensionen sei hier zusammenfassend festgehalten, dass es sich bei dem Konzept der IFs um regional annehmende Einrichtungen handelt, die in geringer Multidisziplinarität (oder passender, Bidisziplinarität) stufenbezogen ambulante und stationäre Arbeit direkt und indirekt mit beziehungsweise für die Kinder leisten, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde, und dabei, abhängig vom Beschulungsort, sowohl zieldifferent, als auch zielgleich sind.¹⁹

Hiermit wäre zunächst einmal der Untersuchungsgegenstand skizziert. Dieser wird im weiteren Verlauf vor dem in der Einleitung und unter 2. Aufgespannten Untersuchungshintergrund mittels des unter 3. beschriebenen Untersuchungswerkzeugs auf Inklusionsfördernisse und -hemmnisse, oder besser, im Sinne des Ifl, auf Barrieren und Ressourcen geprüft. Das konkrete Vorgehen wird in 5. Beschrieben und unter 6. Zur Anwendung gebracht.

5. Die Untersuchung

5.1 Untersuchungsmethode: Itemauswahl und Begründung

Wie unter 3. bereits beschrieben, ist der Index in die drei unterschiedlichen Dimensionen Kulturen, Strukturen und Praktiken gegliedert. Da sowohl Kulturen, als auch Praktiken etwas von und zwischen Subjekten konkret auf der Mikro-Ebene gestaltetes betreffen, wäre, nach Ansicht des Autors dieser Arbeit, eine empirische und/oder teilnehmende Beobachtung²⁰ an der je spezifischen Institution erforderlich. Dies war und ist, trotz des vorliegenden Evaluationsberichts von Arnold et al. allerdings nicht der Fall gewesen, da

¹⁹ Eine ergänzende Übersicht in Form eines Organigramms ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

²⁰ Siehe hierzu Hauser-Schäublin, 2003

hier lediglich dokumentierte Ergebnisse evaluiert werden, während die Dimensionen Kulturen und Praktiken auf Prozesse verweisen. Statt dessen geht es in dieser Arbeit um eine Analyse der Konzeption aller IFs, weshalb sich im Folgenden auf die Items der „Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren“ (Mel Ainscow, 2002, S. 15)“ beschränkt wird. Diese gliedern sich in den Indikator „B. 1 – Eine Schule für alle entwickeln“ (Boban & Hinz, 2003, S. 51)“ mit den sechs Unterindikatoren B. 1.1 – 1.6 und den Indikator „B. 2 Unterstützung für Vielfalt organisieren“ (ebd.)“, der sich in die Indikatoren B. 2.1 – 2.9 unterteilt. Diese 15 Indikatoren werden im folgenden als Items der Untersuchung auf das Konzept der IFs angewendet. Grundlage hierfür sind die Selbstdarstellungen beider IFs auf ihren Homepages, der Evaluationsbericht von Arnold et al., die Drucksachen 18/860 und 18/6969, sowie ein Artikel in den Hamburger Mitteilungen (Nr. 71) des Verbands der Sonderpädagogen von Astrid Dreher, die zu dem Zeitpunkt die Referentin für Sonderpädagogik in der Bildungsbehörde und „mit der Erstellung des Konzeptes zur flächendeckenden Einführung von Integrativen Förderzentren beauftragt“ (Bornfleth & Schmidt, 2011, S. 46)“ war. Laut der Schulleitung des IF-Nord tragen „die beiden Pilotprojekte an der Förderschule Bindfeldweg und der Anne-Frank-Schule [...] ihre Handschrift.“ (ebd.)“

5.2 Untersuchungsdurchführung:

Anwendung der Items auf das Konzept der IFs

Der Ifl bietet für jedes der Items mehrere Leitfragen und Platz für eigene an. (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 66ff) Mit Hilfe dieser Fragen wird nun das Konzept der IFs untersucht.²¹

Indikator B. 1 Eine Schule für alle entwickeln:

B. 1.1 Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht.

Da sich die Fragen auf Interna von Arbeitsplatzvergabeverfahren beziehen und Gerechtigkeit ein hochgradig subjektiver Maßstab ist verwundert es nicht, dass in den genannten Quellen Aussagen diesbezüglich nur schwer auszumachen sind. Dem Itemnamen am nächsten kommt die „Auswertung der Befragung von Lehrkräften [zur; A.-C. B.] Umsetzung des Konzeptes“ (Arnold et al., 2010, S. 61)“ in Arnold et al.. Da aber auch hier nicht das Gerechtigkeitsempfinden abgefragt wurde bezieht sich geäußerte Kritik fast ausschließlich auf strukturelle Schwierigkeiten. Aus Neidgefühlen an einer Schule,

²¹ Aus Platzgründen wird auf die Auflistung aller Fragen verzichtet.

die vermutlich auf intransparente Ressourcenzuweisung zurückzuführen sind (vgl. Arnold et al., 2010, S. 64) generelle Rückschlüsse auf die Struktur zu ziehen erscheint an dieser Stelle nicht angemessen.

B. 1.2 Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.

Auch hier lassen die Quellen keine Rückschlüsse zu. Da im Rahmen der Pilotierung allerdings alle Beteiligten Pädagogen sozusagen *neu* an der Schule sind, verweist der Umstand, „dass die meisten Grundschullehrerinnen keine Gelegenheit hatten, sich für oder gegen die Teilnahme am Projekt zu entscheiden (Arnold et al., 2010, S. 64)“ auf erhebliche Probleme bezüglich deren Teilhabe.

B. 1.3 Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.

Im Rahmen dieses Items müssen erhebliche Barrieren festgestellt werden. Durch die Festlegung auf die Förderschwerpunkte *Lernen* und *Sprache*, sowie *emotionale und soziale Entwicklung* durch die Unterstützung von REBUS, sind durch die Logik dieser Etikettierung Kinder, denen ein Bedarf in den Förderschwerpunkten *körperliche und motorische Entwicklung*, *geistige Entwicklung*, *Sehen* und/oder *Hören* zugesprochen wird, tendenziell von dem Konzept der IFs ausgeschlossen, geschweige denn, dass Kinder „die gerade Sonderschulen besuchen, ermutigt (Boban & Hinz, 2003, S. 68)“ werden zu den IFs zu wechseln. Darüber hinaus besteht kein konzeptioneller Rahmen für die Betreuung von Schülern jenseits der Primarstufen.

B. 1.4 Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich

Leider findet sich auch zu diesem Aspekt kein Hinweis in den vorliegenden Unterlagen.

B. 1.5 Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.

Auch hier finden sich zu den vorgeschlagenen Fragen (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 70) keine Hinweise im Konzept der IFs. Ein Blick in den Evaluationsbericht aber zeigt, „dass keiner der Klassentypen durch die Anwesenheit der IF-Kinder [...] eine negative Entwicklung nimmt (Arnold et al., 2010, S. 16)“ und die betreffenden Kinder, sowohl in der Selbstwahrnehmung, als auch in der Wahrnehmung ihrer Pädagogen, gut in den jeweiligen Klassenverbund integriert sind. (vgl. ebd., S. 16f) Dies ist eventuell auch der Grund dafür, dass über die Hälfte der von den IFs betreuten Kinder sprachlich größere Entwicklungsschritte gemacht hat als

die restlichen Schüler der betroffenen Klassen. (vgl. ebd., S. 16) Diese Aspekte zusammengefasst lassen den Rückschluss zu, dass den Kindern der betroffenen Klassen mit Akzeptanz und Unterstützung begegnet wurde.

B. 1.6 Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.

Für dieses Item muss festgestellt werden, dass hier erhebliche Barrieren zu beseitigen wären. So stellt zum Beispiel die diagnosegeleitete Ressourcenzuweisung ein Hindernis für inklusive Strukturen dar. Aus ihr leiten sich Entscheidungsbegründungen ab, die einzelne Kinder

„aufgrund der Umfänglichkeit und Schwere ihres Sonderpädagogischen Förderbedarfs oder aufgrund ihrer emotionalen Voraussetzungen [...] mit der separierenden Beschulung (Dreher, 2008, S. 27)“ in den stationären Gruppen der IFs, stigmatisieren.

Statt „die Bildung von Lerngruppen nach Leistung bzw. Beeinträchtigung (Boban & Hinz, 2003, S. 71)“ zu verringern werden diese dadurch legitimiert.

„Mit einer [solchen; A.-C. B.] eigenschaftsorientierten Sicht auf die Kinder ist ganz im Sinne eines „medizinischen Modells“ die Vorstellung verbunden, dass das Problem beim Kind und nicht im Klassensystem zu kurieren ist. (Arnold et al., 2010, S. 18)“

Dieses Vorgehen steht der Ablehnung dichotomer Kategorisierung (siehe 2.) diametral gegenüber.

Indikator B. 2 Unterstützung für Vielfalt organisieren

B. 2.1 Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.

Statt dem Begriff der Koordination herrscht der Begriff der Verantwortung vor. Dies mag ein Ausdruck des Verwaltungsdenkens in bestehender Governance sein, orientiert sich aber weniger daran, „was das Beste für die SchülerInnen ist statt an der Sicherung von Tätigkeitsbereichen. (Boban & Hinz, 2003, S. 72)“ Dem Begriff der Verantwortung folgend findet sich der Hinweis,

dass „die Gesamtverantwortung für Unterricht und Erziehung der integrativ geförderten Kinder, sowie für die Gewährleistung einer Lernstruktur, die Integration ermöglicht, [...] bei der Grundschule (Dreher, 2008, S. 29)“ liegt.

Die IFs (und gegebenenfalls REBUS) unterstützen bei dieser Aufgabe. Es darf sicherlich davon ausgegangen werden, dass sich aus dieser konzeptionell allgemeinen Formulierung ein konkreter Koordinationsauftrag für die jeweilige Klassenlehrkraft ableitet. Die Notwendigkeit zur gemeinsamen Koordination wird allerdings von allen beteiligten Pädagogen gleichermaßen gesehen. (vgl. Arnold et al., 2010, S.65)

B. 2.2 Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.

Dieses Item ist positiv zu bewerten, da alle beteiligten Pädagogen „eine überwiegend gemeinsame, auf zwei Jahre angelegte Qualifizierung (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2007, S. 5)“ erhalten. Thematisch geht es dabei um *Individualisierter Klassenunterricht auf der Grundlage von individuellen Lernstandsanalysen, Teamarbeit und Sonderpädagogische Förderplanarbeit* für alle Pädagogen, sowie zusätzlich für die Sonderpädagogen um *Diagnostik und Grundzüge systemischer Beratung*. (vgl. ebd.) Allerdings scheint hier noch weiterer Entwicklungsbedarf zu bestehen, da sich (hauptsächlich) die Grundschullehrkräfte noch nicht ausreichend in der Qualifizierung berücksichtigt fühlen. (vgl. Arnold et al., 2010, S. 64)

B. 2.3 'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert.

Weder kann vor dem Hintergrund der diagnosegeleiteten Ressourcenzuweisung behauptet werden, dass es „Bestrebungen [gibt; A.-C. B.], die Etikettierung von SchülerInnen `mit sonderpädagogischem Förderbedarf` zu verringern (Boban & Hinz, 2003, S. 74)“, noch dass „Unterstützung gegeben [wird; A.-C. B.], ohne dass sofort ein formales Überprüfungsverfahren eingeleitet (ebd.)“ wird. Als Ressource im Sinne des IfI kann gesehen werden, dass die integrativ beschulten Kinder der IFs „aus dem gemeinsamen Unterricht nicht oder nur sehr selten für spezielle Förderung (ebd.)“ herausgenommen werden, da die zuständigen Sonderpädagogen sich mehrheitlich für die Förderung im Klassenverband aussprechen. (vgl. Arnold et al., 2010, S. 65)

B. 2.4 Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen.

Ganz sicher als genuin im Konzept der IFs darf das Erstellen individueller Förderpläne gesehen werden. Da gleich drei Fragen dieses Items darauf Bezug nehmen (vgl. Boban & Hinz,

2003, S. 75) kann hier eine sehr große Ressource für Lernen und Teilhabe attestiert werden. Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass die personellen und materiellen Ressourcen der IF-Kinder auch positive Auswirkungen auf den restlichen Klassenverband hatten. (vgl. Arnold et. al., 2010, S. 67) Im Gegensatz dazu kann zu den vier Fragen, die sich auf die Gutachten beziehen keine positive Aussage getroffen werden, da diesbezüglich von der Evaluationsgruppe „deutliche Nachbesserungsbedarfe (Arnold et. al., 2010, S. 9)“ attestiert werden, die sich auf nahezu jeden Aspekt beziehen. (vgl. ebd., S. 33ff)

B. 2.5 Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.

Die Frage ob „die Unterstützung auf das Erkennen und Reduzieren der Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe [zielt; A.-C. B.], anstatt sie mit Begriffen wie `doppelter Halbsprachigkeit` oder `Lernbehinderung` zu etikettieren (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 76)“ ist sicherlich kontrovers zu diskutieren. Zwar darf einerseits davon ausgegangen werden, dass die sonderpädagogische Unterstützung lernförderliche Ziele verfolgt, andererseits muss aber vor dem Hintergrund der Förderschwerpunkte *Lernen* und *Sprache* und deren vermeintlichen Konstruktcharakter (siehe 4.) überlegt werden, ob hier nicht noch erhebliche Barrieren im Ansatz der IFs bestehen. Die, der Meinung des Autors dieser Arbeit nach, dringend notwendige Diskussion kann hier aus Platzgründen jedoch nicht geführt werden.

B. 2.6 Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.

Der Fragenkatalog zu diesem Item (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 77) ist im Rahmen dieser theoretischen zugriffswise von außen nicht zu beantworten. Festzuhalten ist, dass durch die Kooperation mit REBUS ein Unterstützungssystem als Ressource für diesen Bereich besteht. Ob die Kategorisierung eines Förderschwerpunktes *emotionale und soziale Entwicklung* nicht eine adäquate Berücksichtigung der Bezugssysteme des jeweiligen Subjektes erschwert wäre wiederum an anderer Stelle zu diskutieren.

B. 2.7 Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.

Die Frage ob „die Schule [es vermeidet; A.-C. B.], `schwache` SchülerInnen in eigenen Lerngruppen zusammenzufassen, dadurch abzuwerten und so Sammelbecken von

Krisenpotentialen zu schaffen (Boban & Hinz, 2003, S. 78)“ muss vor dem Hintergrund der stationären Lerngruppen (siehe 4.) der IFs verneint und als Barriere für Teilhabe gekennzeichnet werden. Darüber hinaus lassen sich die Fragen des Items B. 2.7 (vgl. ebd.) aus der analytischen Ferne nicht beantworten.

B. 2.8 Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.

In den vorliegenden Unterlagen wird der Umgang mit Absentismus nicht thematisiert, so dass im Rahmen dieser Arbeit keine Aussage zu den Fragen des Items B. 2.8 (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 79) gemacht werden kann.

B. 2.9 Mobbing und Gewalt werden abgebaut.

Auch zum Umgang mit Mobbing und Gewalt findet sich in den vorliegenden Quellen kein Hinweis auf einen konzeptionsimmanenten Umgang damit. Da allerdings auf der einen Seite ohnehin eine Kooperation mit REBUS besteht und andererseits die IFs ihr Klientel ausschließlich im Primarbereich haben, kann wohl davon ausgegangen werden, dass dies keine Themen sind, die allzu viel Raum einnehmen.

5.3 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Zusammenfassend führt die Analyse der Items zu folgenden Ergebnissen:

Bezüglich der Mitarbeiter sind noch nicht alle Barrieren abgebaut und alle Ressourcen ausgeschöpft. Freiwilligkeit in der Projektpartizipation, Wahrung oder Ausbau der Zeiträume für Koordination und eine stärker an den Bedürfnissen der Pädagogen orientierte Qualifikation wären mögliche Ansatzpunkte.

Im Hinblick auf die Schüler wirkt der Umstand, dass die „festzuschreibenden Ressourcen [...] gezielt und diagnosegeleitet (Bürgerschaft Der Freien Und Hansestadt Hamburg, 2004, S. 1)“ vergeben werden sollen als größte Barriere, die weitere nach sich zieht. Diese Verfahren führt so zu einer Stigmatisierung derjenigen, denen die jeweiligen Förderschwerpunkte zugeschrieben wurden auf der Basis von Gutachtenverfahren, die sehr kritisch zu sehen sind, und einem Menschenbild, welches Hindernisse als Persönlichkeitseigenschaften der jeweiligen Schüler interpretiert. Somit wird die Heterogenität der Schülerschaft nicht als eine Chance für alle Beteiligten verstanden, sondern als etwas, was im Hinblick auf eine angenommene Norm angeglichen werden müsste. Besonders deutlich wird dies auch bei der Ausgrenzung durch die Beschulung in den stationären Lerngruppen.

Dieser Vorstellung entsprechend ist der konzeptionelle Sprachgebrauch der IFs auch mit den Begriffen der Integration und des sonderpädagogischen Förderbedarfs versehen. Eine solche Integrationsvorstellung führt wiederum dazu, dass eine Fokussierung auf eine Teilgruppe (Schüler mit fest definierten Förderschwerpunkten) stattfindet, so dass im Umkehrschluss andere Teilgruppen (z. B. ethnische Minderheiten, Kinder unter der Zuschreibung anderer Förderschwerpunkte, ...) oder einfach unkategorisierte Kinder potentiell keinen Zugang zu den Ressourcen erhalten. In den Dokumentierten Synergieeffekten in den betroffenen Klassen zeigt sich in diesem Zusammenhang gleichzeitig eine der Ressourcen des Konzeptes. In der Perspektive von Akteuren und Output nützt die Anwesenheit der Sonderpädagogen des IFs allen Kindern der Klasse. Auch die individuellen Förderpläne lassen sich als deutliche Ressource herausarbeiten, auch wenn dies sicherlich kein Alleinstellungsmerkmal der IFs ist.

6. Fazit und Ausblick

Zunächst einmal muss festgestellt werden, dass der IfI als Untersuchungswerkzeug starken Limitierungen unterliegt, wenn er allgemein auf ein Konzept, statt auf eine konkrete Schule angewandt wird. Dies zeigt sich unter anderem in dem Umstand, dass viele Fragen im Rahmen der Analyse nicht beantwortet werden konnten. Darüber hinaus fiel bei der Arbeit und Auseinandersetzung mit dem IfI auf, dass der oft mitgedachte gesamtgesellschaftliche Bezug sich nicht uneingeschränkt übertragen ließ.

Möglicherweise ist dies auf Unterschiede zwischen dem britischen und dem deutschen/hamburgischen Bildungssystem zurückzuführen, doch Probleme, die in der Schulgesetzgebung und Verwaltungsvorschriften verortet sind müssen dort auf der Makro-Ebene angegangen werden. Von der jeweils untersuchten Meso-Ebene kann nur auf festgestellte Probleme hingewiesen werden. Zusätzlich fanden sich in den verwendeten Fragen wenig Verweise auf andere Gesellschaftliche Teilsysteme, in deren Bezugsrahmen jede Bildungsinstitution und deren Akteure stehen. Dies mag der Grund dafür sein, dass Befürwortern des IfI eine „reduktionistische Wissenschaftsposition“ (Herz, 2010, S. 35) vorgeworfen wird, wenn sie dieses Problem reproduzieren und/oder verstärken anstatt sich seiner anzunehmen. Bezüglich des IfI ist an dieser Stelle zu resümieren, dass er ein interessantes Instrument zur Schulentwicklung sein kann, dessen Effizienz von der Bereitschaft der Beteiligten, der Anpassung an die jeweilige Institution und der Weiterentwicklung hin zu einer stärkeren Eingebundenheit in den jeweiligen

gesellschaftlichen Bezugsrahmen abhängt. Die konkrete Ausrichtung auf die Praxisanwendung lassen ihn im Nachhinein für theoretische Analysen hingegen eher ungeeignet erscheinen.

Hinsichtlich des Konzeptes der IFs bleibt festzustellen, dass deren größtes Inklusionspotential in der ambulanten Arbeitsweise und der damit verbundenen Entsendung der Fachexpertise besteht. Der konzeptionelle Grundpfeiler der diagnosegeleiteten Ressourcenzuweisung, der seinen sprachlichen Ausdruck in Begrifflichkeiten wie *Integration* und *sonderpädagogischer Förderbedarf* findet, steht hingegen einem Verständnis von Inklusion diametral entgegen. Die daraus resultierenden Ausgrenzungs- und Selektionsprozesse sind nach Ansicht des Autors dieser Arbeit abzulehnen und schnellstmöglich zu verringern oder abzuschaffen.

Eine mögliche Weiterentwicklung des Konzeptes der IFs wäre es, wenn die pädagogische Infrastruktur genützt würde um sowohl sämtliche Förderschwerpunktsprofessionen, als auch Vertreter aus Bereichen wie der interkulturellen Bildung, der Sexualpädagogik oder anderen Professionen, die Spezialwissen zu verschiedenen Minderheiten transportieren können, zu betroffenen Schulen zu bringen. Dies sollte dann nicht vor dem Hintergrund kategorialer Verordnungen in einzelnen Subjekten geschehen, sondern als Unterstützungsressource bei wechselnden Problemfeldern in komplexen Zusammenhängen begriffen werden. Ein solches Angebot wäre dann nicht nur für alle Schulstufen, sondern auch unabhängig von statusdiagnostischen Zuschreibungen bereitzustellen. Parallel müssen Konzepte entwickelt werden die die Separierung der stationären Lerngruppen überwinden. Dafür wäre es nicht nur notwendig, dass alle beteiligten Pädagogen ein Fortbildungs- und Qualifizierungsangebot erhalten, welches sich an ihren Bedürfnissen orientiert, sondern auch wünschenswert, dass um die beteiligten *Regelpädagogen* geworben wird anstatt sie zur Partizipation zu verpflichten. Hierzu sollten sie mit allen nötigen Informationen versorgt werden, die ihnen helfen Vorbehalte abzubauen und einen reflektierten Meinungsbildungsprozess unterstützen.

„Es gibt [...] deutliche Hinweise dafür, dass die Wirkung zusätzlicher Ressourcen umso deutlicher sind, je mehr sie auch die Klassensysteme insgesamt zu verändern mögen.“ (Arnold et al., 2010, S. 21)“

Wird dies weiterhin ignoriert, so müssen „Integrative Förderzentren weiterhin als „Sparmodell“ der Integration (ebd., S. 67)“ gelten.

Literaturverzeichnis

- Anne Frank Schule/IF-Nord-Ost. (kein Datum). www.anne-frank-schule.hamburg.de. Abgerufen am 11. 07 2011 von Integratives Förderzentrum (IF) Nord-Ost Chancengerechtigkeit durch Integration: <http://anne-frank-schule.hamburg.de/index.php/article/detail/4946?PHPSESSID=b6ba612477a32224338ce4d1b6dd11c1>
- Arnold, E., Lemke, W., Rauer, W., Ricken, G., Schwohl, J., & Schuck, K. D. (2010). *"Bericht über die Evaluation der Pilotierung des ersten Jahrgangs (2007) zweier Integrativer Förderzentren in Hamburg"*. Hamburg: n.a.
- Beck, I., & Degenhardt, S. (2010). "Inklusion - Verortung des Begriffs". In J. S. Sturm, *"Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung"* (S. 55-82). Bielefeld: Transcript.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *"Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln."* Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bornfleth, E., & Schmidt, H.-F. (2011). "Verdiente Mitarbeiter im Ruhestand". *Hamburger Mitteilungen* , 38 (74), 46.
- Brüsemeister, T. (2004). *"Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte."* Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. (09.. Oktober 2007). Abgerufen am 05.. Oktober 2011 von Drucksache 18/6969 - Große Anfrage der Abgeordneten Robert Heinemann, Hartmut Engels, Henning Finck, Marino Freistedt, Dittmar Lemke, Marita Meyer-Kainer, Egbert von Frankenberg (CDU) und Fraktion vom 12.09.07 und Antwort des Senats: <http://lemke-cdu.de/wp-content/uploads/6969ga.pdf>
- Bürgerschaft Der Freien Und Hansestadt Hamburg. (08. September 2004). *Drucksache 18/860 - Antrag der Abgeordneten Marcus Weinberg, Robert Heinemann, Hartmut Engels, Marino Freistedt, Dittmar Lemke, Marita Meyer-Kainer, Egbert von Frankenberg (CDU) und Fraktion*. Abgerufen am 28. September 2011 von <http://lemke-cdu.de/wp-content/uploads/0860a.pdf>
- Dreher, A. (2008). Integrative Förderzentren (IF) /Pilotierung in zwei Regionen. *Hamburger Mitteilungen* , 35 (71), 26 - 37.
- Evers-Meyer (MdB), K. (. (2009). *"Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen"*. Bonn: Druckerei des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.
- Hauser-Schäublin, B. (2003). "Teilnehmende Beobachtung". In B. B. (Hrsg.), *"Methoden und Techniken der Feldforschung"* (S. 33-45). Berlin: Reimer.
- Herz, B. (2010). "Inclusive Education". In J. Schwohl, & T. S. (Hrsg.), *"Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung"* (S. 29-44). Bielefeld: Transcript Verlag.

- Hinz, A. (18.-20. Mai 2009). "Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration?". Berlin.
- Hinz, A. (25. September 2010). *Inklusion als Schulentwicklungskonzept*. Abgerufen am 12. Juli 2011 von http://www.schleswig-holstein.de/Portal/DE/Service/Suche/Suche.html?encQueryTerm=inklusion&queryOptions=allWords&num=10&site=cmsii_land_exclArchiv&sitesearch=&start=10&numberResults=242&date=allYears: <http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/1009816/publicationFile/AndreasHinzInklusion.pdf>
- Justizbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.). (23.. Juni 2003). "*Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 25 Teil 1*". Abgerufen am 11.. Oktober 2011 von <http://www.luewu.de/gvbl/2003/25.pdf>
- Latham & Watkins LLP. (April 2009). "*Völkerrechtliche Fragen des inklusiven Unterrichts in Deutschland im Zusammenhang mit dem Inkrafttreten des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*". Abgerufen am 22.. November 2011 von www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de: <http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/KMK.pdf>
- Maritzen, N., & Sturm, T. (2010). "Heterogenität und Homogenität an Hamburger Schulen". In J. & Schwohl, "*Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung*" (S. 85-102). Bielefeld: Transcript.
- Mel Ainscow, T. B. (2002). "*Index for Inclusion. Developing, Learning and Participation in Schools*". Bristol: CSIE.
- Otte, G. (1996). "Weiterentwicklung kleiner Förderschulen zu Förderzentren ohne eigene Schülerschaft - dargestellt am Beispiel des Förderzentrums Leezen (Schleswig-Holstein)". *Zeitschrift für Heilpädagogik* (n. a.), 420-422.
- Schule Bindfeldweg/IF-Nord. (kein Datum). Abgerufen am 18.. Juli 2011 von <http://schule-bindfeldweg.hamburg.de/index.php>
- Sturm, T. (2010). Differenzkonstruktion im Kontext unterrichtlicher Praktiken. In J. Schwohl, & T. S. (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung* (S. 142-158). Bielefeld: Transcript.
- Wocken, H. (1999). "Ambulanzlehrerzentren - Unterstützungssysteme für integrative Förderung". In U. H. (Hrsg.), "*Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Wege zur Integration*." (S. 79-96). Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogik).
- Wocken, H. (2009). "Von der Integration zur Inklusion. Ein Spickzettel für Inklusion.". *Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung*. (4), 216-219.

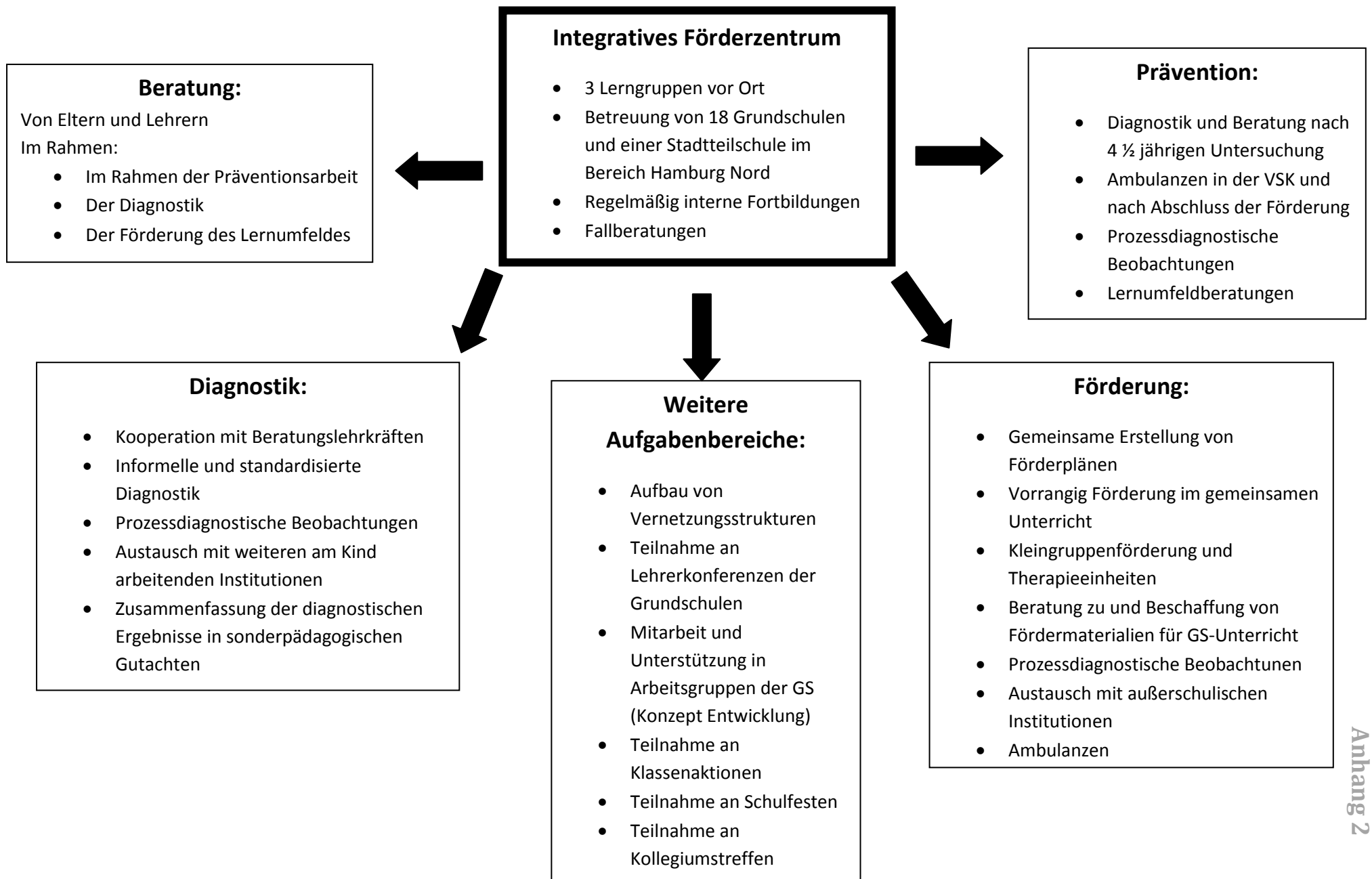
Anhang 1

Eine Liste mit „Ideen, die die inklusive Sichtweise im *Index* kennzeichnen (Boban & Hinz, 2003, S. 10)“

Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet ...

- die gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen,
- die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der SchülerInnen ihres Umfeldes eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter SchülerInnen überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler SchülerInnen bewirkt werden konnten,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den SchülerInnen Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,
- die Anerkennung, dass alle SchülerInnen ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für alle anderen Beteiligten,
- die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden,
- den Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist.

„Abb. 1: Inklusion in Bildung und Erziehung (Boban & Hinz, 2003, S. 10)“



Dies ist die Abschrift eines Organigramms, welches im IF-Nord hängt. Da beim IF-Nord-Ost keine Aspekte zu finden waren, die diesem Organigramm entgegenlaufen kann es nach Meinung des Autors dieser Arbeit gleichermaßen als ein Organigramm des Konzeptes der Hamburger IFs gelesen werden.

Antrag

**der Abgeordneten Marcus Weinberg, Robert Heinemann, Hartmut Engels,
Marino Freistedt, Dittmar Lemke, Marita Meyer-Kainer, Egbert von Frankenberg
(CDU) und Fraktion**

Betr.: Diagnose- und Förderzentren für eine optimale Unterstützung der Sonderpädagogischen Förderung in der Primarstufe und im Vorschulbereich in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ sowie „emotionale und soziale Entwicklung“

Die durch die Änderung des Schulgesetzes (HmbSG) vom 27. Juni 2003 in § 12 (Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Betreuung kranker Schülerinnen und Schüler) und § 19 (Sonderschule) verankerten Rahmenbedingungen sollen anhand nachstehender Maßgaben umgesetzt werden.

- Für alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf soll ein wohnortnahes, vergleichbares Angebot geschaffen werden, um Chancengerechtigkeit zu gewährleisten.
- Es gilt, ein flexibles, fachgerechtes Förderangebot bereitzustellen.
- Der Einsatz der festzuschreibenden Ressourcen muss gezielt und diagnosegeleitet erfolgen.
- Die Frühförderung in den Bereichen „Sprache“, „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ ist zu stärken.

In Hamburg führen derzeit 36 der 235 staatlichen Grundschulen Integrative Regelklassen (IR-Klassen). Neben den Grundschulklassen und IR-Klassen existieren I-Klassen (bleiben als im Schulgesetz verankerte Bestandteile von diesem Antrag unberührt), 20 Kombi-Klassen an 6 Standorten und 21 Förder- und 6 Sprachheilschulen. Außerdem bestehen Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS), die sich sowohl im Primär- als auch im Sekundarbereich mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ und deren Umfeld sowie Krisenmanagement beschäftigen. Alle genannten Schulformen bestehen relativ unverbunden nebeneinander. Der Zugang zu den unterschiedlichen Schulformen ist uneinheitlich: Während Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förder- bzw. Sprachheilschulen und REBUS mittels eines fachlichen Diagnoseverfahrens aufgenommen werden, ist dies bei den anderen Schulformen nicht der Fall. Wo jedoch keine verbindliche Diagnostik existiert, kann es auch keine verbindliche, diagnosegeleitete Förderung geben.

Aufgrund der Kostenintensität des IR-Klassen-Modells, aber auch des neuen bildungspolitischen Ansatzes, ist es nicht möglich, das Modell auf alle Hamburger Grundschulen auszuweiten. Dies widerspricht § 12 Abs. 5 HmbSG. Der Mehrheit der Hamburger Grundschulen stehen somit keine vergleichbaren sonderpädagogischen Ressourcen in ihrer Schule zur Verfügung, was zu einer gravierenden Benachteiligungssituation im Hinblick auf wohnortnahe und integrative Beschulung führen kann.

Die Ressourcenausstattung mit Sonderpädagogen- und Erzieherstellen führte bisher nicht zu einer zufriedenstellenden Situation im Hinblick auf das in § 12 HmbSG verankerte Ziel, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf angemessen zu fördern. Defizite liegen vor allem in der mangelnden Vernetzung der genannten Schulmodelle sowie im Fehlen eines gezielten diagnosegeleiteten Verfahrens.

Wie bereits im Gutachten des Bildungsrats von 1972 sowie von der Kultusministerkonferenz (KMK) wiederholt festgestellt wurde, besteht zudem großer Handlungsbedarf auf dem Gebiet der Frühförderung und ganz besonders in den Bereichen „Sprache“, „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“. Die Vernachlässigung dieses Gebiets hat in Verbindung mit o. g. Faktoren wesentlich dazu beigetragen, dass sich die Zahl der Sonderschüler in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht hat. In der Konsequenz gibt es eine mangelnde Zusammenarbeit zwischen vorschulischem und schulischem Bereich.

Hamburg erfreut sich insgesamt einer hohen Kompetenz und sehr weit reichender Erfahrungen auf dem Gebiet der sonderpädagogischen Förderung. Diese „Standortvorteile“ sollten in sonderpädagogischen Diagnose- und Förderzentren (DFZ) gebündelt werden. Hierfür eignen sich besonders die bestehenden Sprachheilschulen, welche langjährige Erfahrung in der Kooperation mit allgemeinen Schulen besitzen, nach den Bildungsplänen der Grundschulen arbeiten, als Durchgangsschulen einen großen Teil ihrer Schüler frühzeitig integrieren und integrativ in Kombi-Klassen, die an Grundschulen angebunden sind sowie in der Ambulanz im vorschulischen Bereich, im Grundschulbereich und im Frühförderbereich wirken.

Die Ressourcen im Primarbereich der Sprachheilschulen/Förderschulen und der IR-Klassen sowie ein Anteil der REBUS-Ressourcen werden weitgehend für die integrative wohnortnahe Beschulung im Primarstufenbereich verwendet. Für Kinder mit extrem hohem sonderpädagogischen Förderbedarf werden temporäre wie auch langfristige „stationäre Maßnahmen“ (KMK) vorgehalten. Damit wird die Möglichkeit eröffnet, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf je nach Diagnose entweder in den Grundschulen oder in den Förderzentren zu beschulen und zu fördern. Wann immer integrative Beschulung möglich ist, sollte dieser – wie im HmbSG und von der KMK vorgesehen – Vorrang eingeräumt werden.

Die Diagnose- und Förderzentren (DFZ) ordnen nach Bedarf Sonderpädagogen an Grundschulen ab. Weiterhin kommt den Diagnose- und Förderzentren (DFZ) die Funktion der Diagnostik sowie die der Erstellung von Förderplänen zu. Um diese neuen Aufgaben zu bewältigen, müssen alle vorhandenen Ressourcen neu gebündelt und umverteilt werden. Für die Weiterentwicklung der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist die Aus- und Weiterbildung sowohl von Grundschullehrern als auch von Sonderpädagogen rasch zu initiieren.

Die Bürgerschaft möge beschließen:

Der Senat wird ersucht,

1. die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen „Sprache“, „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ weiterzuentwickeln und dabei sowohl §§ 12 und 19 HmbSG als auch den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz Rechnung zu tragen.
2. die bestehenden sonderpädagogischen Einrichtungen der Primarstufe ressourcenneutral in Diagnose- und Förderzentren (DFZ) zu bündeln. Zu diesem Zweck sind die derzeitigen Sprachheilschulen in sonderpädagogische Diagnose- und Förderzentren (DFZ) umzuwandeln.
3. die Diagnose- und Förderzentren (DFZ) zu veranlassen, sonderpädagogische Förderbedarfe festzustellen, die individuellen Förderpläne zu erstellen und zu überprüfen und für den Einsatz von Sonderpädagogen in den unterrichtlichen Maßnahmen zu sorgen.

4. die Ressourcen der Primarstufen der Sprachheil-/Förderschulen und der IR-Klassen sowie einen Anteil der REBUS-Ressourcen für die integrative Beschulung an der Grundschule oder für die Förderung am Diagnose- und Förderzentrum (DFZ) zu nutzen und bedarfsgerecht einzusetzen.
5. den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz folgend für Kinder mit extrem hohem Förderbedarf wenn nötig eine „stationäre Betreuung“ bereitzustellen.
6. die Frühförderung in den Bereichen „Sprache“, „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ auszubauen.
7. sicherzustellen, dass die Diagnose- und Förderzentren (DFZ) mit den entsprechenden Institutionen der Aus- und Weiterbildung kooperieren.
8. die Diagnose- und Förderzentren (DFZ) an die Beratung und Aufsicht des sonderpädagogischen Bereichs der Behörde anzubinden. Der Bestand der I-Klassen bleibt davon unberührt.
9. in der Behörde eine Projektgruppe einzusetzen, die auf der Basis der oben genannten Eckdaten ein Umsetzungskonzept erarbeitet.
10. den gesamten Prozess wissenschaftlich zu begleiten.

Der Bürgerschaft ist zu berichten.

Anhang 4

DVD

„Ich erkläre mich einverstanden / ~~nicht einverstanden~~, dass meine Bachelor-Arbeit an die Fachbereichsbibliothek Martha-Muchow ausgeliehen wird.“

Hamburg , den

Arne-Christian Beier

Eigenständigkeitserklärung

„Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und unter Benutzung keiner anderen Quellen als der genannten (gedruckte Werke, Werke in elektronischer Form im Internet, auf CD und anderen Speichermedien) verfasst habe. Alle aus solchen Quellen wörtlich oder sinngemäß übernommenen Passagen habe ich im Einzelnen unter genauer Angabe des Fundortes gekennzeichnet. Quellentexte, die nur in elektronischer Form zugänglich waren, habe ich in den wesentlichen Auszügen kopiert und der Ausarbeitung angehängt. Die schriftliche Fassung entspricht derjenigen auf dem elektronischen Speichermedium. Die vorliegende Arbeit habe ich vorher nicht in einem anderen Prüfungsverfahren eingereicht.“

Hamburg den,

Arne-Christian Beier