



Andreas Hinz  
Robert Kruschel

# Entwicklung schulischer Inklusion auf Landesebene

Eine Untersuchung am Beispiel eines Unterstützungssystems  
in Schleswig-Holstein

Andreas Hinz  
Robert Kruschel

# Entwicklung schulischer Inklusion auf Landesebene

Eine Untersuchung am Beispiel  
eines Unterstützungssystems in Schleswig-Holstein

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2017

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.I. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverillustration: Yaacov Hecht.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2204-6

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	9
2	Das Projekt InPrax – ein Überblick .....	15
2.1	Projektziel .....	15
2.2	(Vor-)Geschichte und Zustandekommen des Projekts.....	15
2.3	Die wichtigsten beteiligten Akteur*innen .....	17
2.4	Projektverlauf .....	19
2.4.1	Planungsphase .....	20
2.4.2	Qualifizierungsphase .....	20
2.4.3	Das erste Schuljahr .....	22
2.4.4	Verlängerung und Weiterentwicklung .....	23
2.4.5	Das zweite Schuljahr .....	24
2.4.6	Der Übergang in Regelstrukturen .....	24
3	Forschungsdesign .....	27
3.1	Zentrale Fragestellungen .....	27
3.2	Instrumente der Erhebung und methodisches Vorgehen .....	28
3.2.1	Anfangserhebung: Fragebögen für die Moderator*innen.....	29
3.2.2	Erster/zweiter Erhebungsraum und Zwischenerhebung: Leitfadeninterviews .....	30
3.2.3	Fortlaufend: Erhebungsbögen .....	39
3.2.4	Fortlaufend: Dokumentationssystem .....	40
3.2.5	Zwischenerhebung: Dokumentation der regionalen Netzwerktreffen .....	41
3.2.6	Zwischen- und zweite Erhebung: Gruppendiskussion mit Mitgliedern der Projektsteuerung .....	42
3.3	Fazit .....	44
4	Ergebnisse zur Startsituation der beteiligten Schulen .....	45
4.1	Übersicht über die Schulen und ihre Grundsituation .....	46
4.1.1	Häufigkeit, regionale Verteilung, soziales Milieu und Organisationsformen .....	46
4.1.2	Schüler*innen in den Schulen .....	48
4.1.3	Personelle Ausstattung .....	52
4.1.4	Räumliche und materielle Ausstattung .....	56

## 6 Inhaltsverzeichnis

4.2	Inklusionsorientierung .....	57
4.2.1	Verständnis von Inklusion und Heterogenität .....	57
4.2.2	Geschichte von Integration und Inklusion in der Schule .....	59
4.2.3	Umsetzung von Integration und Inklusion in der Schule .....	60
4.3	Schulprogramm und Evaluation .....	61
4.3.1	Inklusion im Schulprogramm .....	61
4.3.2	Inklusion als Fortbildungsinhalt .....	62
4.3.3	Interne und externe Evaluation .....	62
4.4	Inklusion im Unterricht .....	63
4.4.1	Berücksichtigung von Heterogenität im Unterricht .....	64
4.4.2	Förderung selbstständigen Lernens .....	64
4.4.3	Förderung kooperativen Lernens .....	64
4.5	Inklusive Teamkultur .....	65
4.5.1	Kooperation von Schul- und Sonderpädagog*innen .....	66
4.5.2	Förderplanerstellung .....	67
4.6	Partizipation von Schüler*innen und Eltern .....	67
4.6.1	Partizipation von Schüler*innen .....	67
4.6.2	Partizipation von Eltern .....	68
4.7	Vernetzung der Schulen .....	69
4.7.1	Vernetzung mit Schulen, weiteren Bildungsinstitutionen und Fachdiensten .....	69
4.7.2	Vernetzung mit weiteren Partner*innen im Sozialraum .....	70
4.8	Leistungsparameter .....	71
4.8.1	Ergebnisse von Vergleichsarbeiten .....	71
4.8.2	Klassenwiederholungen .....	72
4.8.3	Abschlüsse der Schüler*innen .....	73
4.8.4	Preise für herausragende Leistungen .....	73
4.8.5	Diagnostische Verfahren .....	74
4.9	Zusammenfassende Selbstbeschreibung – Stärken, Handlungsbedarfe, Vorhaben .....	74
4.9.1	Stärken der Schulen .....	74
4.9.2	Handlungsbedarfe der Schulen .....	75
4.9.3	Nächste Vorhaben der Schulen .....	76
4.10	Zusammenfassung .....	77
5	Ergebnisse zur Tätigkeit der Moderator*innen .....	81
5.1	Übersicht über die Tätigkeit der Moderator*innen .....	82
5.2	Sondierungskontakte .....	87
5.3	Punktueller Kontakte .....	88
5.3.1	Punktueller Kontakte mit einem Treffen .....	88
5.3.2	Punktueller Kontakte mit mehreren Treffen .....	89
5.4	Prozesshafte Kontakte .....	90
5.5	Sonstige Kontakte .....	95
5.6	Zusammenfassung .....	97

6	Ergebnisse aus Sicht von Schulen auf das Projekt .....	99
6.1	Zugang zu InPrax .....	100
6.2	Erwartungen an InPrax .....	102
6.3	Auswirkungen von InPrax auf die Schulen .....	105
6.3.1	Einschätzung der Auswirkungen von InPrax .....	105
6.3.2	Ende der Zusammenarbeit .....	109
6.3.3	Perspektiven für weitere Fortsetzung .....	112
6.4	Zwischenfazit .....	114
7	Ergebnisse zur Sicht der Projektbeteiligten.....	117
7.1	Ergebnisse der Untersuchung zur Ausgangssituation .....	117
7.1.1	Ausgangsbedingungen aus der Sicht von Moderator*innen und Schulrät*innen .....	117
7.1.2	Sicht der Befragten auf Inklusion .....	124
7.1.3	Einschätzung des Kontextes – Kreis/Stadt und Land .....	126
7.1.4	Sicht der Beteiligten auf das Projekt .....	130
7.1.5	Sichtweisen auf Rollen Beteiligter im Projekt .....	143
7.1.6	Sicht auf die Startphase des Projekts .....	152
7.1.7	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Ausgangssituation .....	157
7.2	Ergebnisse der Untersuchung zur Zwischenerhebung .....	158
7.2.1	Perspektive eines ersten Teils der Projektsteuerung .....	158
7.2.2	Perspektive eines zweiten Teils der Projektsteuerung .....	162
7.2.3	Zwischenfazit .....	166
7.3	Ergebnisse der Untersuchung zur zweiten Erhebung .....	167
7.3.1	Sicht auf das Projekt am Ende der Projektlaufzeit .....	167
7.3.2	Sicht auf die Tätigkeit der Moderator*innen .....	205
7.3.3	Sichtweisen auf Rollen Beteiligter im Projekt .....	219
7.3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der zweiten Erhebung .....	224
7.4	Ergebnisse aus der Sicht Beteiligter im Längsschnitt .....	228
8	InPrax aus Sicht von Educational Governance .....	233
8.1	Zur Forschungsperspektive von Educational Governance .....	233
8.2	Analyse der Akteur*innen und Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem .....	239
8.2.1	Situation zur ersten Erhebung .....	240
8.2.2	Situation zur Zwischenerhebung .....	253
8.2.3	Situation zur zweiten Erhebung .....	256
8.3	Fazit .....	278
9	Fazit und Ausblick .....	287
9.1	Kurzcharakterisierung des Projekts und der Evaluation .....	287
9.2	Die Ergebnisse von InPrax im Überblick .....	288
9.3	Beantwortung der zentralen Fragestellungen .....	292
9.4	Begrenzungen und Lücken in den Ergebnissen .....	294
9.5	InPrax – ein Erfolg?.....	295

## 8 Inhaltsverzeichnis

9.6 Ausblick .....	297
9.7 Weitere Entwicklung .....	298
10 Projektbezogene Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Begleitung .....	301
11 Literatur .....	303
12 Anhang .....	309

# 1 Einleitung

Mit dem vorliegenden Text kommt die Wissenschaftliche Begleitung des Projekts InPrax ihrer Aufgabe nach, einen abschließenden Bericht über das Projekt mit der Auswertung aller erhobenen Daten in den beiden Schuljahren seiner Praxis 2012/2013 und 2013/2014 sowie ergänzend über den Vorlauf und den weiteren Fortgang des Projekts bis zum Sommer 2016 vorzulegen.

Dazu gehört auch, zunächst den Kontext zu erhellen – alle deutschen Bundesländer müssen sich zurzeit mit massiven Anforderungen an Veränderungen auseinandersetzen. Nicht zuletzt die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die seit März 2009 geltendes Recht darstellt und daher von den verschiedenen staatlichen Ebenen umzusetzen ist, konfrontiert das deutsche Bildungssystem mit der großen Herausforderung, ein „inclusive education system“ vorhalten zu müssen – so die juristisch bindende englische Fassung des Artikels 24. Gerade die BRK hat seit 2009, so die Wahrnehmung auch in den Medien, „– fast unbemerkt von der Öffentlichkeit – eine Bildungsreform angestoßen, gegen die die Verkürzung des Gymnasiums (G8) eine pädagogische Petitesse ist“ (SPIEWAK 2012). Den meisten Bundesländern ist bei der Auseinandersetzung mit dieser großen Herausforderung zunächst ein äußerst zögerliches Vorgehen gemeinsam, das sich in Anlehnung an die berühmte Pressekonferenz des Mitglieds des Politbüros der SED im November 1989 als „Schabowski-Phase“ (HINZ 2012) charakterisieren lässt: Es wird zwar über die Herausforderung – hier quasi die der Reisefreiheit für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bildungssystem – gesprochen, jedoch scheint den Beteiligten in keiner Weise die Tragweite der Herausforderung klar zu sein. Später begegnen die Bundesländer dem Veränderungsdruck in unterschiedlichster Form. Die Bandbreite der Reaktionen reicht zunächst vom ‚verbalakrobatisch‘ umformenden, reformresistenten Verharren beim bestehenden System, verbunden mit der Hoffnung, dass sich die Aufgabe recht schnell erledigen lassen möge (vgl. z.B. Sachsen, hierzu auch DIMR 2011), über vorsichtigen parteiübergreifenden Schulfrieden und damit verbundene Planungssicherheit (vgl. z.B. Bremen und NRW) bis hin zu phasenweise rabatierten Vorgaben neuer Strukturen zu folgenden Schuljahren, die Widerstand durch entsprechende Initiativen von Beteiligten geradezu provozieren (vgl. z.B. Thüringen). Festzuhalten bleibt, dass Hamburg bisher als einziges Bundesland den Ansprüchen der UN-Konvention folgt und den diskriminierungsfreien Zugang zum System der allgemeinen Schule ohne einen Kostenvorbehalt im Schulgesetz verankert hat (vgl. die kritische Einschätzung der Umsetzung der Konvention durch die Monitoring-Stelle, DIMR 2011, 2015, 27f.).

Dabei wird inzwischen von verschiedenen Seiten darauf aufmerksam gemacht, dass aktuell zwei Veränderungsprozesse nebeneinander vorhanden sind (vgl. KÖPFER 2013, HINZ 2013, 2014): Zum einen der sich auf Länderebene vollziehende Umbau- oder Umsteuerungsprozess sonderpädagogischer Förderung, der einen Schritt der Desegregation



oder, wie andere Autor\*innen schreiben, der Integration bisher aus allgemeinen Schulen ausgeschlossener Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutet, und davon unabhängig einen Veränderungsprozess in allgemeinen Schulen mit Inklusiver Schulentwicklung, der sich auf der Ebene der Einzelschule vollzieht. Beide werden in der Regel rhetorisch als Inklusion bezeichnet, weisen aber unterschiedliche Charakteristika auf, wenn man dem inzwischen recht weit verbreiteten Phasenmodell von SANDER (2002) folgen will. Kritisiert wird dabei, dass beide – wichtigen und notwendigen – Veränderungen so gut wie gar nicht miteinander verbunden sind. Hier hat InPrax einen hohen Stellenwert als eine der wenigen systematischen Verbindungen zwischen den beiden Veränderungsprozessen.

Insgesamt kann also mit Blick auf die Umsetzung der BRK in den meisten Bundesländern durchaus von einem „Fehlstart der Inklusionsentwicklung“ gesprochen werden (HINZ 2016, 76), wenn man sich vergegenwärtigt, dass bildungspolitisch mit einer Verkürzung von Inklusion auf den Aspekt von Behinderungserfahrung, mit einer Ausweitung des Gemeinsamen Unterrichts, also der Erhöhung der Integrationsquoten bei weitgehend gleich bleibenden oder sogar steigenden Exklusionsquoten und somit einem weitgehend unveränderten Sonderschulsystem agiert wird und zudem mit Aktionsplänen, die offensichtlich mit dem Motto ‚weiter so‘ in keiner Weise einen menschenrechtlichen Ansatz deutlich werden lassen (vgl. BOBAN & HINZ 2016, HINZ 2016, DANNENBECK & HINZ 2017).

Vor diesem Hintergrund kann Schleswig-Holstein dennoch als eines der auch bundesweit interessanten Länder gelten, denn nachdem es vor wenigen Jahrzehnten noch ein Bildungssystem hatte, das von hoher Etikettierung und Segregation gekennzeichnet war, stellt es mittlerweile eines der Länder dar, die in Bezug auf Integrationsquoten bundesweit führend sind. Wie weit dies auch für Inklusion in ihrer ganzen Breite der Fall ist und wie weit demzufolge auch die sehr kritische Rückmeldung des UN-Ausschusses an Deutschland zur bisherigen Umsetzung der BRK für dieses Bundesland gilt (vgl. VN-AUSSCHUSS 2015), muss hier als Frage offen bleiben. Auf jeden Fall kann Schleswig-Holstein als Bundesland gelten, in dem die Auseinandersetzung mit der Idee der Inklusion seit 2009 intensiv vorangetrieben wurde, und das auf eine vergleichsweise kooperative Art und Weise, verbunden mit deutlichen Vorgaben (vgl. ERDSIEK-RAVE 2010). Gleichwohl erfolgt dies nicht kontinuierlich und mit unterschiedlichen bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen. Trotzdem, es finden sich eine Vielzahl von Praxisbeispielen, die deutliche Schritte in eine inklusive Richtung zeigen, seien es

- einzelne Schulen (wie die Waldschule Flensburg, die 2010 mit dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet wurde),
- einzelne Förderzentren (wie das regionale Förderzentrum Schleswig-Kropp, das, ursprünglich Schule für Lernbehinderte, seine Kompetenzen unter vielen Aspekten auf die Region richtet und ohne eigene Klassen 2014 als Schulverbund mit dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet wurde oder das Landesförderzentrum Sehen Schleswig, das den gleichen Preis 2015 erhielt) oder
- ganze Kreise und Städte, die mit gegenseitiger Beratung vielfältige Schritte in Richtung Inklusion gehen (wie die Stadt Flensburg und der Kreis Schleswig-Flensburg; vgl. HINZ & JESUMANN 2010).

So produktiv vielfältige Einzelaktivitäten und -schritte vor Ort sind, so sehr sind die Bundesländer gleichzeitig gefordert, das Bildungswesen auch als Ganzes systemisch in Richtung Inklusion fortzuentwickeln (vgl. POSCHER, LANGER & RUX 2008). Hier hat das Projekt InPrax einen hohen Stellenwert, denn es ist eines der wenigen Projekte in Deutschland, die landesweit inklusive Schulentwicklung unterstützen und so das Wagnis eingehen, einerseits eine Entwicklung in Richtung Inklusion zu favorisieren, das jedoch andererseits von zahlreichen und vielfältigen Akteur\*innen auf unterschiedlichen Ebenen – des Landes, des Kreises, der Kommune, der einzelnen Schule, der einzelnen Klasse und anderer – in ihrer eigenen Handlungslogik jeweils eigenen Interessen entsprechend ausgestaltet wird. Insofern handelt es sich um einen Prozess, der notwendigerweise nur von Offenheit, Flexibilität und einer gewissen Unbestimmtheit gekennzeichnet sein kann und bei dem zu erwarten ist, dass er jeweils sehr unterschiedlich und landesweit durchaus asynchron erfolgt. Die hohe Komplexität dieses Prozesses symbolisiert auch das Titelbild, das als Teil einer Powerpoint-Präsentation von Yaacov Hecht, dem Gründer der ersten demokratischen Schule in Israel, auf der weltweiten „International Democratic Education Conference“ im März 2017 gezeigt wurde und hier verwendet werden darf; auch lässt es sich gut auf den hier genutzten Blick der Educational Governance beziehen.

Ein solcher komplexer Ansatz landesweiter inklusiver Schulentwicklung durch ein regionales Unterstützungssystem mit Moderationsteams, die Schulen und ihren Kooperationspartner\*innen zur Verfügung stehen, ist wissenschaftlich noch nicht untersucht worden und somit interessantes Neuland. Zudem ist InPrax nach Aussage des Ministeriums das einzige Projekt des Landes, das im Rahmen der Umsetzung der BRK wissenschaftlich begleitet wird (vgl. PREUSS-LAUSITZ 2015, 425). Bedeutsam kann der Bericht für unterschiedliche Personenkreise sein:

- für Akteur\*innen innerhalb von InPrax selbst, die aus einer distanzierteren Perspektive Rückmeldungen zum Verlauf erhalten und zu weiterer Reflexion, Diskussion und ggf. entsprechenden Entscheidungen angeregt werden können,
- für Akteur\*innen auf bildungspolitischer und Verwaltungsebene sowie Entscheidungsträger\*innen, die die Verwendung von Mitteln des Landes entscheiden und sie legitimieren – auch wenn die bildungspolitischen Entscheidungen über den weiteren Weg von InPrax bereits im Sommer 2014 gefällt wurden, also deutlich vor Abgabe des Endberichts,
- für Interessierte in anderen Bundesländern, die ebenso vor den Herausforderungen einer systematischen Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem stehen und von den Erfahrungen Schleswig-Holsteins profitieren können und das Projekt auf ihre Bedingungen hin adaptieren möchten,
- für Wissenschaftler\*innen, die sich mit der Frage auseinandersetzen, wie inklusive Strukturen national wie international nachhaltig implementiert und unterstützt werden können und schließlich
- für Menschen, die entweder selbst Schulen, andere Institutionen oder Regionen auf ihrem Weg zu Inklusion begleiten oder Moderator\*innen für solche Tätigkeiten qualifizieren.

## 12 Einleitung

Der Endbericht behandelt die Prozesse und Ergebnisse von InPrax von dem Zeitpunkt des Beginns seiner Vorplanungen an bis zum Ende seiner Praxisphase im Sommer 2014; einbezogen wird jedoch am Schluss auch die weitere Entwicklung bis zum Sommer 2016. Er hat folgenden Aufbau:

- Er zeigt in Kap. 2 die Zielsetzung des Projekts auf, beschreibt seinen Kontext und dokumentiert den Verlauf der Anfangsphase des Projekts.
- Das Forschungsdesign mit zentralen Fragestellungen, dem Selbstverständnis dieses Evaluationsvorhabens sowie seines methodischen Vorgehens bei der Erhebung und Auswertung von Daten erfolgt in Kap. 3.
- Das folgende Kap. 4 berichtet über die Grundsituation, Vorerfahrungen und den aktuellen Stand der Bemühungen von Schulen, die mit InPrax über ein einzelnes Sondierungsgespräch hinaus kooperieren.
- Im Anschluss richtet Kap. 5 den Blick auf die konkreten Tätigkeiten der Moderator\*innen im Rahmen von InPrax. Ihre Treffen mit Schulen und schulübergreifenden Kontexten werden strukturell wie inhaltlich analysiert.
- Um auch die Perspektive der kooperierenden Schulen selbst einzuholen, widmet sich Kap. 6 deren Sicht auf InPrax, ihre Erwartungen, ihre Erfahrungen und ihre Einschätzung.
- Ergebnisse aus Sicht der intern Beteiligten – der Projektsteuerung, Schulrät\*innen und Moderator\*innen – berichtet Kap. 7. Dabei werden mündliche und schriftliche Erhebungen von drei unterschiedlichen Zeitpunkten – Anfangsphase, zeitliche Mitte des Projekts sowie Schlussphase – ausgewertet; anschließend werden die Ergebnisse im Längsschnitt dargestellt.
- In Kap. 8 werden die Grundstrukturen des Projekts auf der Basis der Educational Governance analysiert, und das in Verbindung mit weiteren Ergebnissen, die spezifisch auf diese Perspektive bezogen sind – sie hat allerdings eher den Charakter einer Annäherung an dieses komplexe und flexible Untersuchungsfeld.
- Die wesentlichen Erkenntnisse werden schließlich in Kap. 9 in einem Fazit zusammengefasst und mit einem Kommentar über die weitere Entwicklung versehen.

Drei Bemerkungen gelten formalen Regelungen im Bericht: Bei der Frage des Genderns haben sich die Verfasser dazu entschlossen, das Gender-Gap mit der Symbolisierung des Sternchens zwischen den Geschlechterrollen zu verwenden; in Zitaten werden dagegen, soweit andere oder auch keine Formen des Genderns verwendet werden, die Originalformulierungen beibehalten. Bei der Frage der Behandlung von Originalzitaten wird die ursprüngliche Form der Aussagen bewahrt, um sie möglichst original und lebendig wiederzugeben; allerdings wurden die Zitate grammatikalisch geglättet und mit Groß- und Kleinschreibung versehen.

Aus Gründen des Datenschutzes sind viele Angaben im Endbericht so verschlüsselt worden, dass sie nicht mehr einzelnen Personen zugeordnet werden können. Das geht zwar auf Kosten der Transparenz und ist insbesondere aus der Perspektive der Educational Governance bedauerlich, da die Koordination mit- (und u.U. auch gegen-) einander verschiedener Akteur\*innen gerade einer ihrer zentralen Aspekte ist. Dennoch musste die Anonymisierung schon aus datenschutzrechtlichen Gründen Vorrang vor anderen Aspekten haben; daher wird in diesem Bericht als ein relativ unspezifischer Akteur die

„Projektsteuerung“ eingeführt, in dem verschiedene reale Akteur\*innen enthalten sind wie die Initiator\*innen des Projekts, die Projektleitung, die Projektkoordination, die Steuergruppe und Mitarbeiter\*innen der Beratungsstelle BIS; ihre Aussagen werden unter dem Akteur „Projektsteuerung“ zusammengefasst, so dass sie nicht mehr einzelnen Personen zugeordnet werden können.

Schließlich gilt es, allen Beteiligten am Projekt Dank zu sagen für die Bereitschaft, neugierigen Externen Zugang zum und Einblick in das Projekt InPrax zu gewähren – insbesondere der Projektkoordination sind wir in Dank verbunden. Doch auch externen Personen, von denen das Projekt erst hier erfährt, danken wir für die Aufbereitung der Daten: Unseren studentischen Mitarbeiter\*innen Ramona Billich, Stefanie Heuer, Kathrin Hille, Ann-Christine Hülsiek, Johanna Ingenerf, Anja Kasulke, Dominique Knauer, Nicolas Scholz, Philipp Siech und Katharina Simon sagen wir herzlichen Dank, ebenso den Teilnehmer\*innen an mehreren Seminaren des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaften, die an der Auswertung in verschiedenen Bereichen mitgearbeitet haben. Wir danken auch dem Klinkhardt-Verlag für die wie immer konstruktive Zusammenarbeit. Vor allem aber danken wir unserer Sekretärin Dagmar Günther für das intensive Studium des Textes und ihre vielen immer noch notwendigen Korrekturen.

Halle, im Mai 2017

Andreas Hinz & Robert Kruschel

**Durch die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die seit März 2009 geltendes Recht in Deutschland darstellt, sind die Bundesländer aufgefordert inklusive Schulsysteme zu entwickeln. Dieser komplexen Herausforderung widmet sich auch Schleswig-Holstein und etablierte mit dem Projekt „Inklusion in der Praxis“ (InPrax) ein landesweites Unterstützungssystem, das den Schulen auf ihrem Weg zur Inklusion zur Verfügung steht.**

Die vorliegende Untersuchung präsentiert die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg von Beginn des Projekts bis zum Ende seiner Praxisphase im Sommer 2014 sowie einen Kurzbericht über seine anschließende Überführung in Regelstrukturen. Neben einer explorativen und formativen Evaluation von InPrax wird der Versuch unternommen, das Mehrebenensystem des Projekts aus der Perspektive von Educational Governance zu erfassen und das Handeln einzelner Akteure sowie deren Verflechtung untereinander zu analysieren.



#### **Die Autoren**

**Dr. Andreas Hinz**, geb. 1957, 1999-2017  
Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.



**Robert Kruschel**, geb. 1984, seit 2010  
Mitarbeiter in der Rehabilitations- und Integrationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

978-3-7815-2204-6



9 783781 522046