



Andreas Hinz  
Robert Kruschel

# Entwicklung schulischer Inklusion auf Landesebene

Eine Untersuchung am Beispiel eines Unterstützungssystems  
in Schleswig-Holstein

Hinz / Kruschel

# Entwicklung schulischer Inklusion auf Landesebene



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	Punktuelle Kontakte .....	88
5.3.1	Punktuelle Kontakte mit einem Treffen .....	88
5.3.2	Punktuelle 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



## **2 Das Projekt InPrax – ein Überblick**

Das folgende Kapitel führt in den Kontext des Projekts InPrax und die Hintergründe seiner Entstehung ein. Dabei wird zunächst das Projektziel skizziert, nachfolgend werden die Vorgeschichte und das Zustandekommen des Projekts beschrieben, seine wesentlichen Akteur\*innen charakterisiert und sein Verlauf wird einschließlich des zentralen Anfangsimpulses mit der Qualifizierung der Moderator\*innen bis zum Zeitpunkt des Abschlusses der Wissenschaftlichen Begleitung am Ende des Schuljahres 2013/14 dokumentiert.

### **2.1 Projektziel**

Als erste Orientierung über das Ziel von InPrax kann die Beschreibung auf der Homepage des Projekts herangezogen werden:

„InPrax ist ein Gemeinschaftsprojekt des Ministeriums für Bildung mit dem IQSH. Es soll dazu beitragen, die UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Schulbereich umzusetzen und dem Auftrag des § 4 des Schulgesetzes Schleswig-Holstein gerecht zu werden.

Durch das Projekt werden landesweit Impulse zur Stärkung inklusiver Bildung gesetzt. Der Fokus liegt auf der Weiterentwicklung schulischer Strukturen und Handlungsweisen hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Die Schulen erhalten Unterstützung durch regionale Moderatorinnen und Moderatoren für inklusive Schulentwicklung, die auf diese Aufgabe durch eine mehrteilige Qualifizierungsmaßnahme in Zusammenarbeit mit der Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft vorbereitet werden.

Die regionalen Moderatorinnen und Moderatoren unterstützen Schulen bei der Planung/Durchführung des Gesamtprozesses und/oder einzelner Schritte inklusiver Schulentwicklung. Ausgehend von einer systematischen Bestandsaufnahme werden die Schulen bei der Zielformulierung, Umsetzungs-/Maßnahmenplanung und Reflexion des Erreichten begleitet und angeleitet.

Den Moderatorinnen und Moderatoren und den Schulen bietet der Index für Inklusion Orientierungshilfen für die gemeinsame Arbeit“ (InPrax o. J.).

### **2.2 (Vor-)Geschichte und Zustandekommen des Projekts**

Im Folgenden wird dargestellt, welche Vorgeschichte das Projekt InPrax hat und wie es zu seiner Entstehung kam. Dazu finden auch bereits Informationen aus den Interviews mit der Projektsteuerung Verwendung.

Da das Projekt InPrax auf Landesebene in Schleswig-Holstein angesiedelt ist, erscheint es sinnvoll, zuerst einen Blick auf die integrative (und später inklusiv orientierte) Geschichte des Bundeslandes zu werfen, um das Projekt adäquat in seinen historischen

Kontext einbetten zu können. Die folgenden Ausführungen sind dabei als ein grober Überblick über die geschichtliche Entwicklung zu verstehen.

Bereits Anfang der 1980er Jahre entstanden durch Elterninitiativen die ersten Integrationsklassen an Grundschulen, denen schnell Integrationsklassen an Haupt- und Gesamtschulen folgten. Mit der Gründung einer Staatlichen Schule für sehgeschädigte Kinder und Jugendliche (später Förderzentrum Sehen) ohne eigene Schüler\*innen wurde 1983 ein deutschlandweit neues Konzept eingeführt, das landesweit alle sehbehinderten und blinden Schüler\*innen in allgemeinen und Förderschulen unterstützt. Diese Einrichtung setzte Prozesse in Gang, die allmählich alle Bereiche sonderpädagogischer Förderung berührten. Sonderschulen wurden zunehmend mit der Aufgabe beauftragt, die schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in der allgemeinen Schule zu begleiten. Bereits Anfang der 1990er Jahre fand sich im Schulgesetz Schleswig-Holsteins der Passus, dass Schüler\*innen mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht beschult werden sollen – wenn auch bis heute unter Ressourcenvorbehalt. Statt auf zwei Parallelsysteme, wie es in vielen Bundesländern vorzufinden ist, setzte der Gesetzgeber schon zu dieser Zeit auf *ein* System, in dem alle Kinder und Jugendliche gemeinsam aufwachsen und in dem Sonderpädagog\*innen als wichtiger Bestandteil des Systems die allgemeinen Schulen unterstützen. Auch fand zu dieser Zeit erstmals der Begriff des *Förderzentrums* Verwendung. Im Schulgesetz von 2007 wird dieser Begriff als neue Bezeichnung für *Sonderschule* aufgeführt und dementsprechend auch die veränderte Rolle dieser Schulart gesetzlich verankert (vgl. SCHLESWIG-HOLSTEINISCHER LANDTAG 2011, 9). Seit 1990 wird die integrative Entwicklung des Landes von der *Beratungsstelle Integration in der Schule* – kurz BIS – begleitet, deren Aufgabe es ist, zu beraten, zu unterstützen sowie Fortbildung anzubieten. Später wurde aus dieser Einrichtung die *Beratungsstelle inklusive Schule*.

Auch in anderen Bereichen ist die Entwicklung Schleswig-Holsteins aus integrationspädagogischer Perspektive derer anderer Bundesländer voraus. Bereits seit 1993 sollen sonderpädagogische Lehramtsanwärter\*innen in der zweiten Phase der Lehrerbildung nicht nur befähigt werden, in Förderschulen zu unterrichten, sondern auch in der Lage sein, ihre Kompetenzen in integrativen und ambulanten Kontexten einzusetzen. Drei Jahre später wurde die Planstellenzuweisung verändert. Seitdem bestimmt die Zahl der Kinder (unabhängig von der Zuschreibung eines Förderbedarfs) im Einzugsgebiet eines Förderzentrums die Höhe des Budgets, mit dem es sämtliche sonderpädagogischen Aufgaben in seinem Zuständigkeitsbereich erfüllen muss. Durch verstärkte sonderpädagogische Prävention im Bereich Sprache konnten sprachliche Auffälligkeiten vor und bei Schuleintritt minimiert werden und so Sprachheilschulen geschlossen oder in ‚Schulen ohne Schüler\*innen‘ umgewandelt werden. 2002 wurden Lehrpläne für einzelne (Sonder-) Schularten abgeschafft. An ihrer Stelle existieren seitdem zum einen ein schulart-unabhängiger allgemeiner Lehrplan, jeweils mit Bezug auf die Schulstufen, und zum anderen ein Lehrplan ‚Sonderpädagogische Förderung‘, der sich an den Lehrplänen allgemein bildender Schulen orientiert und mit der Forderung nach deren Adaptierung für das einzelne Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf verknüpft ist (vgl. SCHLESWIG-HOLSTEINISCHER LANDTAG 2011, 10). Er beschreibt Ansprüche auf sonderpädagogische Förderung – unabhängig vom Lernort –, enthält aber kein eigenes Curriculum (vgl. MBWFK 2002).

Als eine Konsequenz der Ratifizierung der UN-Konvention 2008 rief die damalige Bildungsministerin Schleswig-Holsteins, Ute ERDSIEK-RAVE, das folgende Jahr zum *Jahr der Inklusiven Bildung* aus – „eine Kampagne mit Öffentlichkeitsarbeit, Debatten und Gesprächen, Tagungen (und) Schulwettbewerben“ (ERDSIECK-RAVE 2010, 314). Seit der Schulgesetzänderung hat inklusive Beschulung Vorrang (SchulGSH 2007, § 4 Abs. 11) – in der Regel wird der Elternwahl entsprochen. Aktuell weist das nördlichste Bundesland die bundesweit zweitgeringste Exklusionsquote von 2,07 % (KRUSCHEL & PLUHAR 2017, o.S.) auf, die sich aus einer vergleichsweise niedrigen Etikettierungsquote von 6,8 % und einer hohen Integrationsquote von 67,2 % ergibt (vgl. ebd.). Sonderschulen haben sich zu Förderzentren weiterentwickelt – in aktuell 15 Fällen ohne eigene Schüler\*innen (vgl. SCHLESWIG-HOLSTEINISCHER LANDTAG 2014, 31) –, der sonderpädagogische Förderbedarf Lernen wird vor Ende der Eingangsphase der Grundschule nicht mehr festgestellt und fast 100 Prozent der Schüler\*innen mit Sehbeeinträchtigung und etwa 75 Prozent derer mit Hörbeeinträchtigung nehmen am Gemeinsamen Unterricht teil. Auch wenn es noch deutlichen Handlungsbedarf gibt, z.B. im Bereich des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung, hat Schleswig-Holstein eine beeindruckende Entwicklung hinter sich: Von der höchsten Sonderschulbesuchsquote in den 1980er Jahren zu der niedrigsten in der Gegenwart (vgl. ZIRKMANN & PLUHAR 2011). So ist es heute einer der Vorreiter Deutschlands, was die Entwicklung Inklusiver Bildung angeht (vgl. KRUSCHEL & PLUHAR 2017).

Ein weiterer Schritt zur Etablierung von Inklusion in der Fläche wurde in den Jahren 2008 – 2010 im Kreis Schleswig-Flensburg und in der Stadt Flensburg gegangen, initiiert durch die dortigen Schulrät\*innen. Mit externer Unterstützung entstanden dort Formen einer regionalen inklusiven Entwicklungsunterstützung. Mit der Koordination durch eine gemeinsame zentrale Steuergruppe im Kreis und in der Stadt wurden hier inklusive Schulentwicklungsaktivitäten auf der Grundlage des Index für Inklusion begonnen (vgl. HINZ & JESUMANN 2010). Dieses Projekt stieß durch eine ausbleibende finanzielle Unterstützung durch das Ministerium nach dem Regierungswechsel zwar an seine Grenzen, lieferte aber wertvolle Erfahrungen in Bezug auf die Unterstützung lokaler und regionaler Initiativen durch zwei Schulämter, in deren Folge sich eine starke Eigendynamik entwickelte. Sie sind damit Vorläufer für InPrax, das den Schwerpunkt von der regionalen auf die Ebene des ganzen Bundeslandes ausweitet.

An die vielen Schritte der Integrations- und später der Inklusionsentwicklung schließt das Projekt *InPrax – Inklusion in der Praxis* an. Im August 2011 noch von Bildungsminister Ekkehard KLUG in Auftrag gegeben, leitet dieses vom Bildungsministerium gemeinsam mit dem IQSH getragene Projekt eine landesweite Offensive für die Umsetzung der Konvention durch inklusive Schulentwicklung ein, das mit der Hoffnung verbunden ist, „ein wichtiger Meilenstein oder ein wichtiges Instrument“ (Interview Projektsteuerung, 1. Erhebung, 118f) für die integrative und inklusive Entwicklung des Bundeslandes zu werden.

### 2.3 Die wichtigsten beteiligten Akteur\*innen

InPrax stellt eine neue Qualität der Unterstützung Inklusiver Schulentwicklung dar, indem es auf landesweiter Basis und ausgehend vom Bildungsministerium die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in den Kreisen und Städten des Landes bzw. landes-

weit in den Schulen vorantreiben will. Hiermit ist eine hohe Komplexität des Entwicklungsgeschehens verbunden, die so bisher auch noch nicht untersucht worden ist. Die wesentlichen beteiligten Akteur\*innen lassen sich in ihrer Rolle wie folgt kurz charakterisieren:

- Das Ministerium für Bildung und Kultur<sup>1</sup> (MBK) stellt den Initiator des ganzen Projekts dar; es hat mit der Bereitstellung eines Geldbetrags und dem Auftrag für die Entwicklung des Projekts einen wesentlichen Impuls für diese Entwicklung gegeben.
- Da das IQSH (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein) neben vielen anderen Aufgaben auch für die Unterstützung von Schulentwicklung zuständig ist, liegt es nahe, dass es in das Projekt eingebunden und zu dessen wesentlichem Träger wird. Daher wird die Projektleitung von MBK und IQSH gemeinsam wahrgenommen und die Entwicklung des Projekts von einer Steuergruppe innerhalb des IQSH geleitet und von einem Teil von ihr koordiniert.
- Die Rolle der Mitarbeiter\*innen der BIS entwickelte sich erst im Laufe des Projekts. So hatten mehrere Mitglieder des BIS-Teams bereits am Anfang an der Qualifizierung teilgenommen, um sich in ihrer Rolle als Berater\*innen für inklusive Prozesse fortzubilden, das BIS-Team war jedoch nicht in das kreis- bzw. stadtbezogene Konzept mit den weitergebildeten Moderator\*innen eingebunden. Sie traten im weiteren Verlauf des Projekts bis dato nur bei dessen landesweiten Treffen in Erscheinung, indem sie deren Vorbereitung und Durchführung unterstützten. Im Laufe des Projekts entstand bei den Moderator\*innen jedoch der Wunsch nach einem regelmäßigen regionalen Austausch untereinander. Daraufhin wandelte sich die Rolle des BIS-Teams im Rahmen von InPrax: Seine Mitglieder wurden zu einem wichtigen Vernetzungselement, u.a. für den Informationsfluss zwischen den Moderator\*innen und der Projektkoordination.
- Ebenfalls am Projekt beteiligt ist die untere Schulaufsicht, die nicht nur bei der Auswahl der Moderator\*innen federführend, sondern mit ihnen auch kontinuierlich im Austausch ist.
- Die Moderator\*innen wiederum sind wesentliche Träger\*innen des Projekts in der Praxis. Sie haben mit einer Stundenabminderung die neue Aufgabe, Schulen in ihrem Landkreis bzw. in ihrer Stadt in ihrer inklusiven Entwicklung zu unterstützen – mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten und welcher Intensität, wird innerhalb des von der Projektleitung vorgegebenen Rahmens mit den Schulen ausgehandelt.
- Die Schulen sind diejenigen, die einen Nutzen vom Projekt haben sollen; ihre aktuellen Entwicklungsschritte stehen im Fokus des Interesses und erfahren Unterstützung. Bei ihnen können wiederum verschiedene Akteur\*innen unterschieden werden – Schüler\*innen, verschiedene pädagogische und weitere Berufsgruppen, Eltern und andere externe Kooperationspartner\*innen.
- Ein wichtiger externer Akteur des Projekts ist die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (MSJG), die als erfahrenster Träger der Qualifizierung für Moderation und Begleitung für Inklusive Schulentwicklung auch in diesem Projekt die Qualifizierung der

---

<sup>1</sup> seit dem 12. Juni 2012 Ministerium für Bildung und Wissenschaft, seit dem 16.09. 2014 Ministerium für Schule und Berufsbildung

Moderator\*innen übernimmt und punktuell über die Anfangsphase hinaus für die Moderation des Erfahrungsaustauschs zur Verfügung steht.

- Ein zweiter externer Partner ist die Wissenschaftliche Begleitung durch Andreas Hinz und Robert Kruschel von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU), die das Projekt evaluiert und in deren Rahmen u. a. dieser Bericht vorgelegt wird.

Bereits hier deutet sich an, wie komplex dieses Projekt angelegt ist – die Forschungsperspektive der Educational Governance (vgl. Kap. 8) erscheint daher als Ansatz sinnvoll, da er genau diese Komplexität in den Blick zu bekommen versucht.

Ein ‚heiliges‘ Gebot qualitativer Forschung lautet, dass aus datenschutzrechtlichen Gründen „Transkripte stets anonymisiert werden [müssen], so dass diese keine Informationen enthalten, durch die persönliche Rückschlüsse auf die Interviewten für Dritte möglich werden“ (KRUSE 2015, 358). Um der notwendigen Anonymisierung der Daten willen werden die Projektleitung, die Steuergruppe, die Projektkoordination und die Mitarbeiter\*innen der BIS in der weiteren Darstellung des Projektverlaufs und seiner Ergebnisse unspezifisch als ‚Projektsteuerung‘ zusammengefasst, obwohl einzelne Akteur\*innen durchaus unterschiedliche Rollen einnehmen, so die Präzision und Transparenz der Analyse an Qualität verliert und damit das entsprechend Kriterium qualitativer Forschung nur noch eingeschränkt erfüllt werden kann (vgl. Kap. 3.2.2.8).

## 2.4 Projektverlauf

Bevor das Projekt InPrax in der Evaluation zunächst von den erhobenen Daten ausgehend (vgl. Kap. 4 bis 7) und danach aus der Educational Governance-Perspektive (vgl. Kap. 8) vertiefend analysiert wird, widmet sich dieser Teil dem Projektverlauf. Auch die Qualifizierung der Moderator\*innen für inklusive Schulentwicklungsprozesse findet in diesem Abschnitt eine ausführliche Erläuterung. Am Ende entsteht so ein umfassender Überblick über die Gestaltung des Projekts.

Aufgrund der Erfahrungen, die die Schulrät\*innen des Kreises Schleswig-Flensburg und der Stadt Flensburg mit dem inklusiven Schulentwicklungsprojekt auf Basis des Index für Inklusion (vgl. Kap. 2.2) gemacht hatten, traten sie mit der Bitte um finanzielle Unterstützung des Projekts für die Installierung von externen Moderator\*innen aus dem Umfeld an das MBK heran. Der Projektantrag wurde jedoch aufgrund des Mangels an finanziellen Ressourcen im Ministerium für Bildung und Kultur abgelehnt. So musste das Projekt ohne externe finanzielle Unterstützung und ohne eine Qualifizierung von Moderator\*innen aus dem Umfeld weitergeführt werden; es entwickelte jedoch auch so eine produktive Eigendynamik (vgl. HINZ & JESUMANN 2010). Etwa ein halbes Jahr später ergab es sich, dass doch Gelder für inklusiv orientierte Projekte bereitgestellt werden konnten und nach Ideen gesucht wurde, wie mögliche Verwendungszwecke gestaltet werden könnten. So wurde der alte Projektantrag in Kooperation mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) modifiziert und weitergereicht. Dieser Antrag wurde genehmigt und somit die Grundlage für InPrax geschaffen. Da das IQSH generell für diese Aufgabe zuständig und somit ein geeigneter Partner in solchen Angelegenheiten ist, erschien es sinnvoll, InPrax als Gemeinschaftsprojekt des Ministeriums für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein und des Instituts für Qualitätsentwicklung Schleswig-Holstein zu betreiben. Die MLU konnte aufgrund der Mitwirkung in dem

vorhergehenden Projekt als Wissenschaftliche Begleitung gewonnen werden, und die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (MSJG), die bereits einige Jahre Erfahrungen in der Ausbildung von inklusiven Prozessbegleiter\*innen hatte, fungierte als Partner für die Qualifikation der zukünftigen Moderator\*innen.

#### **2.4.1 Planungsphase (August 2011 – Oktober 2011)**

Nachdem feststand, dass das Projekt InPrax starten würde, wurden die notwendigen vorbereitenden Schritte eingeleitet. Im August 2011 erhielt die untere Schulaufsicht den Ausschreibungstext für die Auswahl der Prozessbegleiter\*innen und es gab ein Koordinierungstreffen im Ministerium für Bildung und Kultur (MBK) mit allen beteiligten Kooperationspartner\*innen. Die Projektkoordination wurde benannt und regelmäßige Treffen der Steuergruppe (4x/Jahr) wurden vereinbart. Dieser gehören neben der Projektkoordination die Projektleitung aus IQSH und MBK sowie als weitere Mitglieder ein Mitglied der unteren Schulaufsicht sowie verschiedene Mitarbeiter\*innen des IQSH an. Im September 2011 wurde endgültig der Name des Projekts – „InPrax – Inklusion in der Praxis“ – festgelegt und es fanden weitere Planungen bezüglich des Qualifizierungskonzepts zwischen dem IQSH und der MSJG statt. Bis Ende dieses Monats wurden darüber hinaus aus den Bewerbungen die Prozessbegleiter\*innen des Projekts ausgewählt (zum Auswahlprozess vgl. Kap. 7.1.6).

Der Oktober des gleichen Jahres wurde dazu genutzt, um letzte organisatorische Angelegenheiten zu regeln: die Erstellung eines Finanzplans, die Einigung auf die Bereitstellung von zwei Ermäßigungsstunden für die Moderator\*innen und die Vorbereitung der Auftaktveranstaltung (s.u.) inklusive der Einladung der nun ausgewählten Prozessbegleiter\*innen. Zudem wurde die Schulaufsicht über den Stand und die Abläufe des Projekts informiert. Mit dem Abschluss dieser Vorbereitungen konnte das Projekt offiziell starten.

#### **2.4.2 Qualifizierungsphase (Oktober 2011 – Juli 2012)**

Den offiziellen Start des Projekts und auch der Qualifizierung der Lehrer\*innen zu Prozessbegleiter\*innen durch die MSJG bildete die Auftaktveranstaltung vom 31.10. – 02.11.11 in Kiel. Auf dem dreitägigen Treffen wurde der erste Tag für organisatorische Klärungen genutzt und die anderen beiden Tage für die ersten beiden Blöcke der Qualifizierung. Dort informierte die Projektsteuerung über Ausgangslage, Hintergründe und Zielsetzungen von InPrax und referierte über Grundlagen und Rahmenbedingungen Inklusiver Schulentwicklung in Schleswig-Holstein. Ines Boban als Mitherausgeberin des deutschsprachigen Index für Inklusion für Schulen (vgl. BOBAN & HINZ 2003) führte anschließend inhaltlich in das Material ein. Die Trainer\*innen der MSJG stellten sich vor und gaben Hinweise zu den Modulen der Qualifizierung; auch die Wissenschaftliche Begleitung stellte ihr Vorhaben vor. In einer Arbeitsphase im weiteren Verlauf des Tages wurden Aspekte rund um den Themenschwerpunkt Inklusion diskutiert.

Im Folgenden werden die acht Module der Qualifikation skizziert (vgl. auch BROKAMP 2012, 2015, MSJG 2015). Aus organisatorischen Gründen und für eine geringere Gruppengröße bei der Qualifizierung wurden die 35 Prozessbegleiter\*innen in zwei regionale Gruppen (Nord und Süd) aufgeteilt, die sich für einen Großteil der Module getrennt voneinander trafen. Die Qualifizierung selbst war nicht Bestandteil der Evaluation durch die

Wissenschaftliche Begleitung. Einige allgemeine Aussagen zum Stellenwert der Qualifikation aus der Sicht der Moderator\*innen finden sich in Kap. 7.1.5 und 7.3.1.

### **Modul 1: Die Rolle als Moderator\*in für inklusive Entwicklungsprozesse klären und stärken (01.11.2011)**

In diesem ersten Modul stand die Reflexion der Lehrer\*innen über ihre persönlichen Motive und Meilensteine für die Moderationsaufgabe und die Identifizierung ihrer persönlichen Stärken sowie Entwicklungsaufgaben für die Moderationstätigkeit im Mittelpunkt. Weiter wurden Gelingensbedingungen für die Prozessbegleitung eruiert und die Wirkung der eigenen Person sowie die Bedeutsamkeit von Selbst- und Fremdwahrnehmung in Moderationsprozessen bearbeitet. Abschließend beschäftigten sich die Gruppen mit der Vereinbarung persönlicher Ziele für die Klärung und Entwicklung der eigenen Rolle und Wirkung in Moderationsprozessen.

### **Modul 2: Den Moderationsprozess in der inklusiven Schulentwicklung anlegen und beginnen (01.11.2011)**

Die zukünftigen Prozessbegleiter\*innen wurden in die sechs Phasen des Moderationsprozesses eingeführt und erhielten damit eine Orientierung über den Gesamtprozess. Außerdem wurde thematisiert, bei einem ersten Kontakt sowie ersten Zusammentreffen mit der Schule/Schulleitung/Steuergruppe in der Lage zu sein, die Situation der Schule in ihren wesentlichen Zusammenhängen zu erfassen (Strukturen, Kulturen, bisherige Prozesse, Genese der Anfrage, ...) und zu dokumentieren.

### **Modul 3: Schulleitung und Rolle und Funktion von Steuerungsstrukturen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen (26.11.2011)**

Den Teilnehmer\*innen wurde die Bedeutung der Kooperationsstrukturen für die Steuerung inklusiver Schulentwicklungsprozesse vermittelt, Aufgaben und die Zusammensetzung einer Schulentwicklungsgruppe wurden besprochen. Außerdem wurde thematisiert, wie Kontrakte und Arbeitsvereinbarungen mit Schulen getroffen und dokumentiert werden können.

### **Modul 4: Arbeitsziele vereinbaren und dabei Haltung zeigen - einen Standpunkt einnehmen und Flexibilität zulassen (Gelingensbedingungen für die Begleitung inklusiver Schulentwicklung) (16.12.2011)**

In diesem Modul ging es darum, aus einem klaren Rollenverständnis heraus einen moderativen Prozess zu gestalten, um zu Zielvereinbarungen mit der beteiligten Schule zu gelangen. Die Moderator\*innen trainierten, kommunikativ überzeugend, konstruktiv und lösungsorientiert diese Zielvereinbarungen mit den Schulen abschließen zu können. Weiterhin wurde der bewusste Einsatz von Sprache und Körperhaltung trainiert, um die moderative Kompetenz weiter ausbauen. So sollten die Moderator\*innen befähigt werden, ihre Moderation sprachlich, gestisch und mimisch zu unterstützen.

### **Modul 5: Die Vielfalt in inklusiven Schulentwicklungsprozessen (14.01.2012)**

Das Ziel dieses Moduls war, dass die Moderator\*innen anschließend in der Lage sind, mit der Vielfalt im Moderationsprozess umzugehen, indem sie die unterschiedlichen An-

liegen der Beteiligten während der Prozessbegleitung wahrnehmen, sichtbar werden lassen und einen konstruktiven Lösungsweg anregen. Sie bauen dadurch ihre Handlungskompetenz als Moderator\*in aus, stärken und formen sie.

### **Modul 6: Inklusion – Haltung – Index und systemische Beratung inklusiv gestalten (25.02.2012)**

Die Teilnehmer\*innen lernten in diesem Modul die Interdependenzen in einem sozialen System kennen und erwarben das Können, sie in Beratungs- und Moderationsprozessen angemessen zu berücksichtigen und mit ‚systemischer Vielfalt‘ im Moderationsprozess umzugehen. Auch der Index für Inklusion wurde weiter thematisiert. Die Moderator\*innen bekamen weitere mögliche Methoden und Zugänge zum Index präsentiert und lernten, ihn im Moderationsprozess anzuwenden. Darüber hinaus lernten sie Verfahren der systemischen Organisationsberatung kennen und auf dieser Basis Schulen bei ihrer inklusiven Schulentwicklung zu unterstützen.

### **Modul 7: Eine Prozessbegleitung inklusiver Organisationsentwicklung beenden: „Das Finale verlangt nach Gestaltung.“ (24.03.2012)**

Im letzten Modul lernten die Teilnehmer\*innen, wie sie aus der Rolle der Moderator\*innen heraus einen Begleitprozess sinnvoll beenden können. Sie erfuhren, wie sie die Schulen dabei unterstützen, Entwicklungsprozesse ohne externe Begleitung fortzuführen und lernten Feedback- und Evaluationsmethoden kennen, um diese situationsbezogen anzuwenden. Abschließend reflektierten sie kriteriengeleitet verschiedene Aspekte der Qualifizierung.

Mit dem letzten Modul im März 2012 endete die offizielle Qualifikation der Moderator\*innen durch die MSJG. Parallel zu der Fortbildung wurden ab Februar 2012 die Schürät\*innen über die Möglichkeiten und Aufgaben des Einsatzes der InPrax-Teams informiert. Ab Mai konnten dann interessierte Schulen ihr Interesse bekunden und in der Zeit bis zu den Sommerferien erste Kontaktgespräche mit den Moderator\*innen führen. Am 24.05.2012 fand eine ganztägige Arbeitstagung mit allen Beteiligten, auch mit der Projektsteuerung, statt, auf der inhaltliche Absprachen mit den Moderator\*innen getroffen und weitere Koordinierungsfragen geklärt wurden.

#### **2.4.3 Das erste Schuljahr (August 2012 – Juli 2013)**

In der Zeit ab August 2012, also zu Beginn des neuen Schuljahres, begann offiziell der Zeitraum, in dem die Prozessbegleiter\*innen für Schulen bei inklusiven Schulentwicklungsprozessen zur Verfügung stehen. Am 22.09.2012 fand ein landesweiter Fachtag mit dem Titel ‚Auf dem Weg zur inklusiven Schule‘ statt, auf dem es u.a. für interessierte Schulen einen Informationsstand über InPrax gab und außerdem ein Arbeitstreffen für die Moderator\*innen mit der Projektsteuerung arrangiert wurde. Dort wurde mitgeteilt, dass bis dahin landesweit 17 Kontaktaufnahmen mit den InPrax-Tandems erfolgt waren. Zur Einschätzung dieses Beginns gab es unterschiedliche Positionen (vgl. hierzu die Ergebnisse in Kap. 7.1). Zudem waren einige Moderator\*innen aus nicht genannten Gründen ausgestiegen und eine neue Moderatorin ohne die Qualifizierung durch die MSJG zum Projekt hinzugestoßen. Zusätzlich wurde der Projektauftrag leicht erweitert. Be-

stand er vorher in einer ausschließlich moderierende Rolle, so umfasst er nun auch die Möglichkeit, bei Bedarf kleine theoretische Einführungen in den Themenbereich Inklusion zu geben. Ab Herbst 2012 gab es zusätzlich mehrere regionale Arbeitstreffen der Moderator\*innen, auf denen aktuelle Probleme und Vorgehensmöglichkeiten besprochen wurden.

#### **2.4.4 Verlängerung und Weiterentwicklung (Anfang 2013)**

Von Anfang an war InPrax für den Zeitraum bis Sommer 2013, also für ein Schuljahr geplant. Anfang des Jahres wurde dementsprechend innerhalb der Projektsteuerung diskutiert, ob und wie es mit dem Projekt über diesen Zeitpunkt hinaus weitergehen sollte. Für den Februar wurde deren Entscheidung in einer Rundmail über den weiteren Verlauf des Projekts und erste inhaltliche Weichenstellungen angekündigt. Auf Grundlage einer quantitativen Abfrage der Moderationstätigkeit erhielten die Moderator\*innen sechs Wochen später die Nachricht, dass InPrax nicht in seiner bisherigen Form verlängert würde. Vielmehr würden die Aufgaben der Moderator\*innen erweitert, eine veränderte organisatorische Struktur wurde angekündigt.

Wiederum zwei Wochen später erhielten die Moderator\*innen die Nachricht, dass InPrax mit verändertem inhaltlichem Auftrag um ein zweites Schuljahr verlängert würde und die bisher bereitgestellten Ausgleichsstunden auch für das folgende Schuljahr abgesichert seien. Damit ist das Bestehen des Projekts für ein zweites Schuljahr mit modifiziertem Arbeitsauftrag für die Moderator\*innen gesichert.

Im März fand eine weitere Arbeitstagung statt, zu der alle Moderator\*innen eingeladen waren und die von zwei Referent\*innen der MSJG geleitet wurde. Die Tagung wurde für einen so genannten ‚Stopp-Tag‘ genutzt, eine Methode, bei der die Beteiligten positiv auf bereits Geschafftes zurückblicken, Schwächen analysieren und diesen konstruktiv begegnen. Nach diesem inhaltlichen Teil erklärte die Projektsteuerung, dass das erste halbe Jahr InPrax insgesamt als gelungen angesehen werden könne, jedoch die Auslastung der Tandems in den Kreisen sehr unterschiedlich sei. Um den Aufgaben des Projekts besser gerecht werden zu können, wird daher die bisherige Struktur angepasst. Die Finanzierung der Entlastungstunden (drei Stunden/Woche) wird für das nächste Schuljahr als gesichert angesehen, jedoch wird sie in Abhängigkeit von der Nachfrage in den Kreisen flexibilisiert. Das Projekt wird bis 31.07.2014 verlängert, der Fokus auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit seinem systemischen Ansatz bleibt bestehen, jedoch wird der Auftrag der Moderator\*innen erweitert. Priorität hat weiterhin die Begleitung inklusiver Schulentwicklungsprozesse, darüber hinaus können die Moderator\*innen nun auch folgende Leistungen anbieten:

- über schulische Inklusion auf Tagungen, Informationsveranstaltungen, Vorträgen etc. informieren,
- sich an Konzepten zur regionalen Entwicklung beteiligen bzw. entsprechende Arbeitskreise bilden oder koordinieren,
- am Aufbau und Koordination regionaler (auch außerschulischer) Netzwerke mitwirken,
- regionale Inklusionsfachtage veranstalten und unterstützen,
- an Veröffentlichungen mitarbeiten,

- Fortbildung anbieten,
- das IQSH bei der Erstellung von Materialien unterstützen und
- die Dokumentation gelingender Beispiele vornehmen.

Die Prioritäten sind dabei mit der jeweils zuständigen Schulaufsicht abzusprechen. Vor allem die Moderator\*innen aus den bisher wenig angefragten Kreisen werden dazu ermutigt, auch in stark frequentierten Kreisen auszuhelfen oder andere der oben skizzierten Aufgaben zu übernehmen. Die Arbeit mit einzelnen Schüler\*innen ist weiterhin nicht die Aufgabe der Moderator\*innen bei InPrax.

Die Arbeit der Moderator\*innen wurde mit diesem Schritt nicht nur methodisch, sondern auch organisatorisch erweitert. Die Begrenzung auf den Wirkungsbereich der Schule entfiel, stattdessen wird nun verstärkt die regionale Vernetzung hin zu einer inklusiven Entwicklung auf kommunaler Ebene gefördert.

Im Juni 2013 berichtete das Magazin „Schule Aktuell“, das vom Kultusministerium Schleswig-Holsteins herausgegeben wird, öffentlichkeitswirksam über InPrax. Die Arbeitsweise der Moderator\*innen wird erläutert sowie für eine Teilnahme von mehr Schulen geworben (vgl. SCHULE AKTUELL 2013, 9).

#### **2.4.5 Das zweite Schuljahr (August 2013 – Juli 2014)**

In sein zweites an den Schulen aktives Schuljahr startete InPrax mit inzwischen noch 22 der ehemals 35 Moderator\*innen. Mit der Erweiterung des Projektauftrags stieg die Anzahl der Aktivitäten an, vor allem im Bereich schulübergreifender und außerschulischer Kontakte (vgl. Kap. 5.5). Mit Voranschreiten des Schuljahres wurden zudem erste Überlegungen zu einer Anschlussoption über den 31.07.2014 hinaus angestellt. Diese konnte jedoch nicht vor der geplanten Veröffentlichung des Konzepts zur Inklusion durch die Landesregierung im Frühjahr 2014 konkretisiert werden, da mit ihm die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden sollten.

Auf einer Arbeitstagung im November 2013, zu der alle Moderator\*innen eingeladen wurden, gab es einen Rück- und Ausblick durch die Projektsteuerung. Nach einer Information der Mitarbeiter\*innen der MSJG zum Thema „Kooperation und Vernetzung im kommunalen Rahmen“ ging es vor allem um dezentrale Überlegungen und Planungen der Teams. Hauptsächlich wurde dieses Treffen also wiederum für fachlichen Austausch zwischen den Moderator\*innen genutzt.

#### **2.4.6 Der Übergang in Regelstrukturen (Sommer 2014)**

Auch wenn das Inklusionskonzept der Landesregierung entgegen den Ankündigungen noch nicht veröffentlicht war, konnte die Projektsteuerung Ende Juni 2014, also einige Wochen vor den Sommerferien, mitteilen, dass das Kultusministerium Mitte des gleichen Monats beschlossen hatte, das Projekt in Regelstrukturen zu überführen. Das bedeutet, dass die Ressource InPrax zukünftig weiter genutzt werde, indem die 14 Moderator\*innen, die weiterhin im Rahmen von InPrax tätig sein wollten, direkt im IQSH angebunden werden. Die Projektsteuerung führte aus, dass unter diesen neuen Bedingungen anstelle einer regional eine zentralisierter gesteuerte Fortsetzung von InPrax stattfände, wobei eine Bündelung dieser Kompetenzen bei der BIS als für Inklusion zuständige Beratungsstelle sinnvoll erscheint. Die Beratungsfunktion der Moderator\*innen müsse un-

ter dem Vorzeichen eines weiten Inklusionsbegriffs (vgl. SCHLESWIG-HOLSTEINISCHER LANDTAG 2014, 5) ausgebaut werden.

Hier zeigt sich die Loslösung vom engen Fokus auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugunsten einer generell heterogenitätssensiblen Ausrichtung. Mit diesem Schritt verabschiedete sich das Projekt zudem teilweise von seiner regionalen Ausrichtung mit festen Moderator\*innen für bestimmte Kreise, was auch aufgrund der geringeren Zahl von Beteiligten nicht mehr möglich war. Natürlich sollten die Moderator\*innen zukünftig möglichst wohn- oder dienstortnah eingesetzt werden. Einige Kreise mit entsprechender Nachfrage sollten auch zukünftig mit einem festen Moderationsteam bestückt werden. Für das Schuljahr 2014/15 erhielt InPrax zwei volle Planstellen, die flexibel einsetzbar sind.

Die Phase der aktiven wissenschaftlichen Begleitung durch die Autoren dieses Berichts wurde mit dem Ende des Schuljahres 2013/14 abgeschlossen.



## 3 Forschungsdesign

Im Folgenden werden die zentralen Fragestellungen der Wissenschaftlichen Begleitung näher erläutert und anschließend die Instrumente der Erhebung sowie das methodische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung vorgestellt.

Die Wissenschaftliche Begleitung sieht sich – wie bereits deutlich wurde (vgl. Kap. 1 und 2) – einem hoch komplexen Forschungsfeld gegenüber und ist herausgefordert, dieses Projekt aus der Distanz und mit begrenzten finanziellen Mitteln für Fahrtkosten, Sachkosten und studentische Mitarbeiter\*innen zu evaluieren.

In der Evaluationsforschung werden methodologisch deskriptive, explorative und hypothesenprüfende Ansätze unterschieden (vgl. UHL 1999). Während die deskriptive Evaluation sich auf die Erfassung und Dokumentation von Phänomenen begrenzt, will die explorative Evaluation neue Phänomene entdecken, Impulse für neue Hypothesen und Theorien geben und vorläufige Ergebnisse liefern. Zudem ist sie divergent orientiert. Demgegenüber baut die hypothesenprüfende Evaluation auf bestehende Theorien auf, ist konvergent orientiert und beansprucht die Erzeugung wissenschaftlich abgesicherter Ergebnisse. Angesichts des kontroversen Diskurses zum Thema, der Kürze der Projektdauer und der begrenzten Mittel für die Forschung erscheint die explorative Form am angemessensten, da sie auch für unerwartete Phänomene in der Erprobungsphase am offensten ist. Die hypothesenprüfende Form mit ihren komplexen Forschungsdesigns und strengen methodischen Regeln erscheint weniger zweckmäßig (vgl. ebd.). Ein weiteres Argument für die explorative Form der Evaluation ist die notwendige Flexibilität, die sich innerhalb des Projekts zeigt und auf die demzufolge auch die Evaluation entsprechend reagieren muss. Mit diesen Ausführungen ist gleichzeitig gesagt, dass es sich um eine formative Evaluation handelt, die prozessbegleitend ausgerichtet ist und nicht nur die Effekte summativ am Schluss erhebt.

### 3.1 Zentrale Fragestellungen

Die zentralen Fragestellungen der Wissenschaftlichen Begleitung beziehen sich auf die folgenden Punkte:

- Welche und wie viele Schulen wenden sich an die Moderationstandems mit der Bitte um Unterstützung ihrer Entwicklung, welche Formen der Unterstützung werden verabredet und welche Entwicklungsschritte werden (an-)gegangen?
- Wie schätzen die teilnehmenden Schulen (Schulleitung bzw. Verantwortliche) den eigenen Stand inklusiver Entwicklung sowie die Begleitung durch die Moderator\*innen ein?
- Wie schätzen wesentliche Akteur\*innen (Projektsteuerung, Moderator\*innen, Schülerrät\*innen) die Situation am Beginn des Projekts und am Ende des Untersuchungszeitraums ein?

Zur Beantwortung dieser drei Fragen werden Daten mit Hilfe unterschiedlicher Methoden erhoben, ausgewertet und im Endbericht miteinander in Beziehung gesetzt (vgl. zur Methodik Kap. 3.2). Mit ihrer Triangulation (FLICK 2011) besteht aller Anlass zu der Hoffnung, wesentliche Aspekte dieses Entwicklungsprojekts erfassen und mit Hilfe der Perspektive von Educational Governance (vgl. Kap. 8) analysieren zu können. Triangulation wird im Kontext dieses Forschungsvorhaben als ein Konzept verstanden, das in der Regel ein Vorgehen bezeichnet, „dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet wird. Meist wird die Analyse von zwei und mehr Punkten durch die Verwendung verschiedene methodischer Zugänge realisiert“ (FLICK 2011, 323). Mit Rückgriff auf DENZIN (1979/1989, zit. in ebd.) vier Formen unterschieden:

1. „Die Kombination verschiedener Datenquellen, die zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten und an verschiedenen Personen erhoben werden.
2. Investigator Triangulation kennzeichnet den Einsatz verschiedene Beobachter bzw. Interviewer, um die subjektive Verzerrung durch den Einzelnen auszugleichen.
3. Theorien-Triangulation bezeichnet die Annäherung an den Forschungsgegenstand ausgehend von verschiedenen Perspektiven und Hypothesen.
4. Zentrales Konzept ist ... die methodologische Triangulation innerhalb einer Methode.“

Darüber hinaus ist die explorative Evaluation offen für neu auftretende Fragestellungen und sich neu anbietende Möglichkeiten. Dies wird beispielsweise deutlich, als im Herbst 2012 regionale Netzwerktreffen in fünf Regionen zum Erfahrungsaustausch der Prozessbegleiter\*innen zum Erfahrungsaustausch untereinander eingeführt werden, für die Mitglieder der Projektsteuerung zur Verfügung stehen oder als der Projektauftrag im Frühjahr 2013 eine deutliche Erweiterung erfährt und damit die möglichen inhaltlichen Aufgaben der InPrax-Moderator\*innen vergrößert.

### **3.2 Instrumente der Erhebung und methodisches Vorgehen**

Um das Projekt kontinuierlich zu evaluieren, wurden unterschiedliche Instrumente zu verschiedenen Zeitpunkten entwickelt und eingesetzt.

- Die Teilnehmer\*innen erhielten zu Beginn der Qualifizierung als Moderator\*innen einen Fragebogen mit quantitativen und qualitativen Anteilen, in dem sie zu ihrer Motivation und ihren persönlichen Erwartungen befragt wurden.
- Vertreter\*innen verschiedener Gruppen von Beteiligten wurden sowohl am Beginn als auch zum Abschluss des Projekts zu ihren persönlichen Einschätzungen in qualitativen Interviews befragt.
- Mit Mitgliedern der Projektsteuerung erfolgten zudem Einzel- und Gruppengespräche in der Mitte der Projektlaufzeit.
- Entwicklungsschritte an den Schulen werden mir Hilfe von Dokumentationsbögen erfasst, die von den Moderator\*innen bearbeitet und kontinuierlich an die Wissenschaftliche Begleitung übermittelt werden.
- Ein näheres Bild der beteiligten Schulen ergibt sich durch die Erhebungsbögen für die Anfangssituation.

Eine Übersicht (vgl. Abb. 3.1) zeigt die verwendeten Instrumente mit dem dazugehörigen jeweiligen Zeitpunkt bzw. Zeitraum, der Zielgruppe und der Bezeichnung im Rahmen dieses Abschlussberichtes.

Bezeichnung	Instrument	Zeitpunkt	Zielgruppe
Anfängererhebung	Quantitative/Qualitative Fragebögen	1.11.2011	InPrax-Moderator*innen
Erster Erhebungszeitraum	Interviews	Sommer 2012	InPrax-Moderator*innen Projektsteuerung Schulaufsicht
Zwischenerhebung	Interviews	Sommer 2013	Projektsteuerung
	Gruppengespräch	August 2013	Projektsteuerung
	Dokumentation	April/Mai 2013	Regionaltreffen
Zweiter Erhebungszeitraum	Interviews und ein Gruppengespräch	Sommer 2014	InPrax-Moderator*innen Projektsteuerung Schulaufsicht Schulleitungen
Schulsituation	Quantitative/Qualitative Fragebögen	kontinuierlich am Beginn eines Prozesses mit einer Schule	Schulleitungen bzw. -verantwortliche
Dokumentation der Moderationsprozesse	Quantitative/Qualitative Fragebögen	kontinuierlich	InPrax-Moderator*innen

**Abb. 3.1:** Übersicht der verwendeten Instrumente

Im Folgenden wird das Vorgehen der Wissenschaftlichen Begleitung anhand dieser Instrumente dargestellt. Alle Erhebungsinstrumente wurden in Absprache mit der Projektsteuerung entwickelt, das Vorgehen in Prozedurbeschreibungen zusammengefasst und das gesamte Vorhaben vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft am 17.07. 2012 genehmigt.

### 3.2.1 Anfangserhebung: Fragebögen für die Moderator\*innen

Vor Beginn der Qualifizierungsphase im Projekt erstellte die Wissenschaftliche Begleitung Fragebögen. Diese sowie alle anderen Instrumente der Erhebung finden sich im Anhang. Damit folgen die Autoren der Forderung von KAISER (2014, 6), der daran erinnert, dass es in qualitativ angelegten Forschungsvorhaben notwendig ist, „den Prozess der Datenerhebung, ihrer Analyse und Interpretation soweit offenzulegen und zu dokumentieren, dass Dritte zumindest die einzelnen Schritte der Vorgehensweise erkennen und bewerten können.“

Die Fragebögen erlauben neben Rückschlüssen auf die demografischen Faktoren der Teilnehmer\*innen, auch Charakteristika der Gruppe unter folgenden Gesichtspunkten zu gewinnen: