

Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS)

Ausgewählte Ergebnisse der Interviews mit Schüler*innen der Jahrgänge 8 bis 10

Anna Külker², Theresa Guth², Sabine Geist¹, Birgit Lütje-Klose², Christof Siepmann¹, Marlena Dorniak², Harry Kullmann³, Julia Rüther², Gunnar Uffmann¹, Dominik Zentarra²

¹ Laborschule Bielefeld

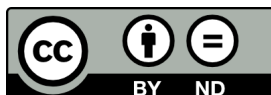
² Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

³ Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaft

Kontakt: akuelker@uni-bielefeld.de, theresa.guth@uni-bielefeld.de,
birgit.luetje@uni-bielefeld.de, marlena.dorniak@uni-bielefeld.de,
sabine.geist@uni-bielefeld.de, harry.kullmann@uni-paderborn.de,
julia.ruether@uni-bielefeld.de, christof.siepmann@uni-bielefeld.de,
uffmann@laborschule.de, dominik.zentarra@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Schulisches Wohlbefinden gilt als wesentlicher Qualitätsindikator für schulische Inklusion und Grundbedingung gelingender Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen. Hochbedeutsam sind dabei soziale Integration sowie soziale Unterstützung (vgl. u.a. Haeberlin et al. 1989, Hascher 2004, Hascher et al. 2011, Schwab 2014, Koster et al. 2009, Zurbriggen & Venetz 2016, Kullmann et al. 2015). Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“ (WILS) wird die Perspektive der Schüler*innen auf für sie bedeutsame Einflüsse auf ihr schulisches Wohlbefinden in einem multimethodischen Forschungsdesign untersucht. Fragen nach dem Wohlbefinden der Schüler*innen sowie den von ihnen wahrgenommenen Rahmenbedingungen und Beziehungen wurden innerhalb der qualitativen Teilstudie in leitfadengestützten, offen strukturierten Interviews mit 15 Jugendlichen der Jahrgänge 8 bis 10 entlang ausgewählter Disparitätslinien nachgegangen. Einzelne Jugendliche wurden zusätzlich zu einem späteren Zeitpunkt erneut interviewt und konnten so neben retrospektiven Einschätzungen zu ihrer Schulzeit auch einen Ausblick über ihre Entwicklungen nach der Laborschulzeit geben. Die Ergebnisse zeigen, dass alle Schüler*innen an der Laborschule in den meisten Fällen eine unterstützende Gemeinschaft erleben, in der sie Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit erfahren, Krisen bewältigen und Anerkennung spüren können, was sowohl auf institutionelle Rahmenbedingungen der Laborschule als auch auf Beziehungen und Haltungen der schulischen Akteur*innen zurückzuführen ist.

Schlagwörter: Praxisforschung, schulisches Wohlbefinden, schulische Inklusion, Partizipation



© Külker et al. 2023. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

1. Projektkontext¹ und theoretische Rahmung

Die Laborschule Bielefeld blickt als „Schule für alle“ auf fast 50 Jahre Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht zurück. Als „Gesellschaft im Kleinen“ konzipiert, wird in der Laborschule prinzipiell kein*e Schüler*in ausgeschlossen, und die Erziehung zu Autonomie und Demokratie spielt neben der Vermittlung fachbezogener Kompetenzen eine entscheidende Rolle (vgl. Biermann, Geist, Kullmann & Textor 2019). Jede der 36 Lerngruppen der Schule ist inklusiv; bei ca. 10 % der Schüler*innen wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (vgl. Dorniak 2019, S. 92). Im Sinne des Prinzips der „Nicht-Aussonderung“ (Milani-Comparetti 1987) arbeitet die Laborschule anstelle des üblichen Verfahrens zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs mit dem Verfahren des anonymisierten Porträts², das wie ein klassisches AO-SF eine differenzierte und individualisierte Förderdiagnostik enthält, welche auch hier die Voraussetzung für eine sonderpädagogische Ressourcenzuweisung ist – allerdings ohne die begutachteten Schüler*innen namentlich kenntlich zu machen (vgl. Siepmann 2019; Thurn & Tillmann 1997, 2011; Demmer-Dieckmann & Struck 2001; Begalke, Clever, Siepmann & Demmer-Dieckmann 2011). Die Laborschule verfolgt somit von Anfang an den Anspruch, alle Schüler*innen „ohne Aussonderung und ohne jede Form der äußeren Leistungs differenzierung erfolgreich zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I“ zu führen (Thurn & Tillmann 2011, S. 10) und für keine*n Schüler*in die Verantwortung abzugeben (vgl. Biermann et al. 2019).

In der Folge der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der Verpflichtung Bildung inklusiv für alle Schüler*innen zu gestalten (UN-BRK 2008) und der einhergehenden schulgesetzlichen Veränderungen (9. Schulrechtsänderungsgesetz) ist die Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen (NRW) weiterhin in einem Veränderungsprozess begriffen, der insbesondere im Lichte des separierenden, mehrgliedrigen Schulsystems Ambivalenzen und Herausforderungen mit sich bringt. Der Laborschule als eine der wenigen langjährig und durchgängig in allen Gruppen und Jahrgängen inklusionserfahrenen Institutionen in NRW kommt in diesem Entwicklungsprozess eine wichtige Rolle zu (vgl. Geist, Kullmann, Lütje-Klose & Siepmann 2019; Külker, Dorniak, Geist, Kullmann, Lutter, Lütje-Klose & Siepmann 2017). Neben konzeptionellen Beiträgen und Erfahrungsberichten in Bezug auf die Unterrichtung heterogener Lerngruppen haben daher empirische Daten einen hohen Stellenwert für die Selbstvergewisserung und Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts. Über den Nutzen für die Laborschule selbst hinaus stellen diese Forschungsergebnisse für die *scientific community* ebenso wie für die pädagogische Praxis, vor allem in NRW, aber auch national und international, einen wertvollen Beitrag dar.

Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“ wurde innerhalb der vergangenen 10 Jahre der Frage nach fördernden und hem-

¹ Innerhalb des vorliegenden Beitrags wird auf drei weitere Beiträge des WILS-FEP in diesem Jahrbuch verwiesen. Im Beitrag von Kullmann, Zentarra, Lütje-Klose, Geist, Siepmann, Külker, Dorniak, & Uffmann werden zentrale Ergebnisse der quantitativen Teilstudie vorgestellt. Mit der Vermittlung und Diskussion der Forschungsergebnisse im Austausch mit dem Kollegium und der Rückbindung an den inklusiven Schulentwicklungsprozess befasst sich der Beitrag von Geist, Külker, Lütje-Klose, Siepmann, Uffmann, Zentarra und Kullmann – und zwar bezogen auf die qualitativen Forschungsergebnisse; der Beitrag von Zentarra, Kullmann, Geist, Siepmann, Dorniak, Külker, Lütje-Klose und Uffmann, 2023, S. 160-179, nimmt diesen Prozess bezogen auf die quantitativen Ergebnisse aus dem WILS-FEP in den Blick.

² Porträts werden an der Laborschule angelegt, wenn zusätzliche Förderressourcen notwendig sind, um die Schüler*innen bestmöglich zu fördern. Ergänzend zu den Lernentwicklungsberichten und Beratungsgesprächen dienen sie der individuellen Förderung einzelner Schüler*innen (vgl. Begalke et al., 2011; Siepmann 2019).

menden Bedingungen für die Inklusion aller Schüler*innen an der Laborschule nachgegangen (Kurzdarstellung der Projektstruktur vgl. Abb. 1). Zur Erforschung der Schüler*innenperspektive auf Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule wurde im Rahmen des WILS-FEP in einem multiprofessionellen Team bestehend aus allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrer-Forscher*innen der Laborschule (sog. „Lehrer-Forscher-Modell“³) sowie Lehrenden und Forschenden der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universitäten Bielefeld und Paderborn untersucht, inwiefern Kinder und Jugendliche entlang ausgewählter Disparitätslinien, v.a. jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. mit Porträt, sich an der Laborschule als sozial integriert wahrnehmen und sich in der Schule wohlfühlen. Mithilfe verschiedener Datenquellen wurde geprüft, ob sich der Eindruck überwiegend gelingender inklusiver Praxis bestätigt, der bisher durch nicht-systematische Beobachtungen gewonnen wurde.

Zugrunde liegt die Annahme, dass soziale Integration und soziale Unterstützung wesentlich zum schulischen Wohlbefinden beitragen (vgl. Haeberlin, Moser, Bless & Klaghofer 1989; Hascher & Baillod 2004; Hascher & Hagenauer 2011; Schwab 2014) und schulisches Wohlbefinden selbst ein wesentlicher Indikator für gelingende Inklusion ist (vgl. Hascher & Hagenauer 2011; Kullmann, Geist & Lütje-Klose 2015, Külker et al. 2017, Hascher, Morinaj & Waber 2018, Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild 2018). Schulisches Wohlbefinden gilt gerade im Zuge der letzten Jahre nicht nur als unumstritten in der Bedeutsamkeit für das Leben und Lernen in Schule, sondern wird auch als „eigenständiges Bildungsziel definiert“ (Hascher et al. 2018, S. 71). Dabei zeichnet sich bei wachsendem Interesse gleichzeitig eine Vielfalt an Definitionen ab (vgl. ebd.). Dem WILS-Projekt liegt insbesondere das Mehrkomponentenmodell schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004) zugrunde. Hascher definiert das schulische Wohlbefinden als „einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren“ (2004, S. 150). *Positive Einstellungen zur Schule, Freude in der Schule* und das *schulische Selbstkonzept* gelten dabei als positive Indikatoren für das schulische Wohlbefinden. Die weitgehende Abwesenheit der Komponenten *Sorgen wegen der Schule, körperliche Beschwerden wegen der Schule* und *soziale Probleme in der Schule* gilt darüber hinaus als Voraussetzung für das schulische Wohlbefinden und die Bewältigung schulischer Anforderungen (vgl. Hascher 2017, S. 70). Mögliche Einflussfaktoren schulischen Wohlbefindens liegen nach Hascher innerhalb sowie außerhalb der Schule, im Kontext des Unterrichts, der Lerngruppe sowie auf individueller Ebene (Hascher 2004, 2018). Schulisches Wohlbefinden gilt dabei als kognitive und emotionale Grundlage von Bildungsprozessen, als Ressource bei Herausforderungen sowie als Indikator für die Qualität sozialer Interaktion, eine „positive Lernumgebung, eine qualitativ hochwertige Gestaltung des Lern- und Lebensraums Schule“ (Hascher 2017, S. 72) und das Gelingen von Inklusion (vgl. Hascher 2017, Grüning 2011; Huber 2009; Hascher & Edlinger 2009; Schurt & Waburg 2007).⁴

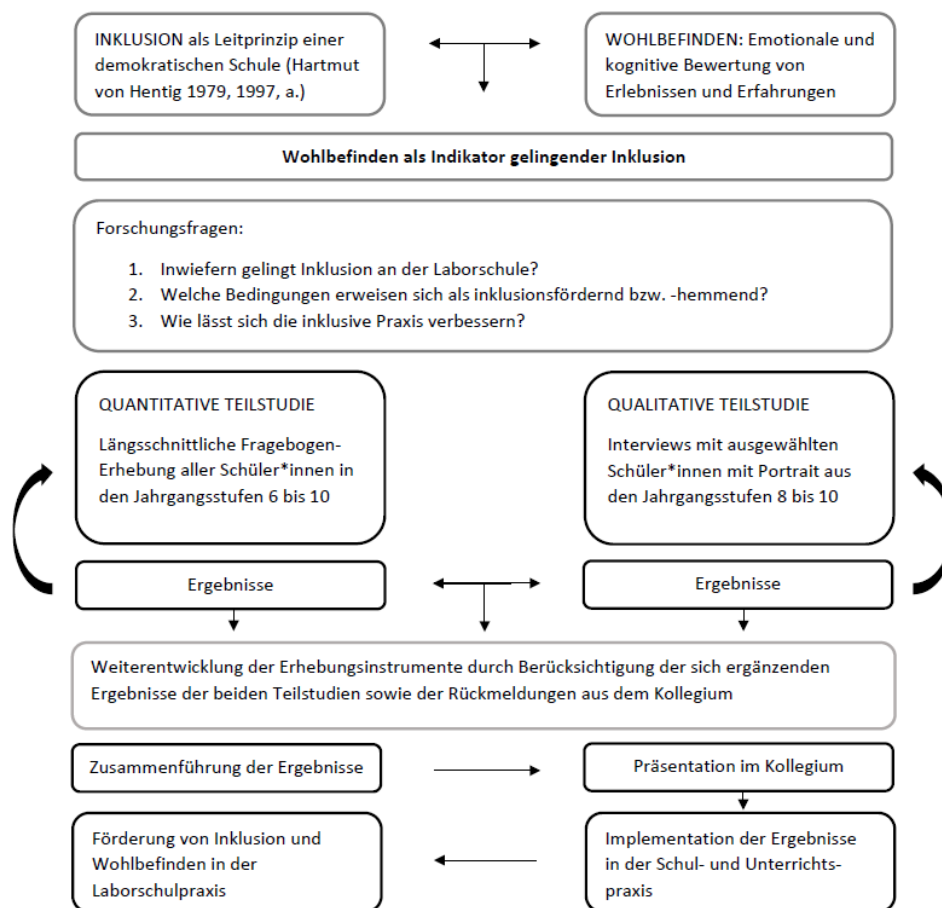
Ausgehend davon hat das Projektteam seit 2010 ein multimethodisches Design entwickelt (vgl. Abb. 1), welches seit 2013 eine jährlich durchgeführte quantitative Fragebogenerhebung in den Klassenstufen sechs bis zehn (vgl. Kullmann et al. 2023, in diesem Band), leitfadenstrukturierte Interviews ($n = 19$) sowie die dokumentenanalytische Aus-

³ Weiterführendes zum sogenannten Lehrer-Forscher-Modell nachzulesen in Textor et al. (2020).

⁴ Eine weiterführende Übersicht zum Forschungsstand zu schulischem Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal von inklusiver Schule findet sich im Beitrag von Kullmann et al. (2023, in diesem Band).

wertung von Porträts, Entwicklungsplänen und weiteren Dokumenten in längsschnittlicher Perspektive umfasst.⁵ Diese Analyse wurde durch Interviews mit ehemaligen Lehrkräften und engen Bezugspersonen (z.B. Schulbegleitungen) der jeweiligen Schüler*innen, darunter 18 sog. „Porträtschüler*innen“, vertieft. Dies mündete in Fallgeschichten, die die schulischen Biografien einzelner Schüler*innen über deren gesamten Beschulungszeitraum an der Laborschule und teilweise noch darüber hinaus abbilden.⁶

Abbildung 1: Struktur des WILS-Forschungsprojekts



Als Projekt der Praxisforschung verfolgt das WILS-Projekt das Ziel, dem Versuchsschulauftrag im Allgemeinen und dem „Lehrer-Forscher-Modell“ im Besonderen entsprechend eine in der schulischen Wirklichkeit relevante Forschungsfrage aufzugreifen,

⁵ Um das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen in der besonderen Situation der Corona-Pandemie im Vergleich zu früheren Zeitpunkten zu erheben und damit indirekt auch die Wirkungen der schulischen Maßnahmen zu deren Bewältigung in den Blick nehmen zu können, wurde im Oktober 2020 und im Mai 2022 über den ursprünglichen FEP-Auftrag hinaus eine weitere Erhebung durchgeführt (vgl. Goldan, Geist, Lütje-Klose 2020; Goldan, Zentarra, Lütje-Klose, Kullmann & Geist 2021).

⁶ Diese narrativ ausgerichteten Fallgeschichten (vgl. Külker & Guth i.V.) bilden Entwicklungsverläufe der (ehemaligen) Laborschüler*innen mit Portrait ab. Sie dokumentieren entweder „repräsentative“, d.h. mehrfach ähnlich vorkommende, oder aber ganz besondere Verläufe. Die Fallgeschichten wurden während der letzten beiden Laufzeiten des WILS-FEPs verfasst und berücksichtigen neben den Interviewdaten noch weitere verfügbare qualitative Quellen (Lernentwicklungsberichte, ergänzende Interviews mit Lehrkräften usw.) zu einzelnen Schüler*innen.

ihr systematisch nachzugehen, die Ergebnisse ins Kollegium wie auch in die Schullandschaft zurückzuspiegeln und daran anschließende Entwicklungsprozesse anzustoßen (vgl. Abb. 1). Wir haben unsere Ergebnisse deshalb mehrfach an das Kollegium sowie die Schüler*innen zurückgemeldet und so Impulse zur Weiterentwicklung gesetzt, die dem Wohlbefinden aller Mitglieder der Schulgemeinschaft förderlich sind. Zudem haben wir die Perspektiven der Schüler*innen und Kolleg*innen in unsere Weiterarbeit aufgenommen. Vor allem im letzten FEP-Zeitraum (2018-2020) fokussierte sich die Arbeit auf die Rückmeldung der umfassenden Ergebnisse in die schulische Praxis. Dies geschah in einem interaktiven Prozess und mit anschließender Weiterarbeit des Kollegiums in Kleingruppen im Rahmen von schulinternen Fortbildungstagen, um auf der Grundlage der Forschungsergebnisse mögliche Schulentwicklungsbedarfe zu identifizieren und nächste Schritte zu planen. Die Implementation der Ergebnisse war dementsprechend – im Sinne einer permanenten Annäherung an die Vision des „Nordsterns Inklusion“ (Hinz 2014) – auf das Ziel der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Laborschule als inklusive Schule mit bestmöglichen Entwicklungsbedingungen für alle Schüler*innen ausgerichtet (vgl. Geist et al. 2023, in diesem Band). Die Ergebnisse wurden zudem nicht nur in die interne Laborschulgemeinschaft eingebracht, sondern auch im Kontext der *scientific community* und Schullandschaft in zahlreichen Veröffentlichungen, Workshops und Vorträgen bei Fachkongressen und Fortbildungen zur Diskussion gestellt (für eine Übersicht: Dorniak, Geist, Külker, Kullmann, Lütje-Klose, Rüther, Siepmann, Uffmann & Zentarra 2021).

2. Stichprobe und methodisches Vorgehen

Im Zentrum der qualitativen Teilstudie steht die Rekonstruktion der Erfahrungen und Perspektiven der laborschul- und inklusionserfahrenen Schüler*innen. Dabei haben wir den Fokus auf Schüler*innen gelegt, über die im Verlauf ihrer Schulbiografie ein Porträt verfasst wurde oder die einen in unserer Wahrnehmung besonders herausfordernden, interessanten Verlauf ihrer (schulischen) Biografie aufweisen. Um einen vertieften Einblick in das Wohlbefinden und die wahrgenommene Teilhabe dieser aufgrund erschwelter Entwicklungsbedingungen vulnerablen Schüler*innen zu erhalten, wurden mit 15 ausgewählten Schüler*innen der Jahrgänge acht bis zehn insgesamt 19 leitfadengestützte, offen strukturierte Interviews geführt.

Von den 15 Schüler*innen⁷ wurde für 13 im Verlauf ihrer Schulzeit ein Porträt angelegt. Dabei spiegelt sich auch in unserem Sampling der sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen als der bundesweit am stärksten vertretene Förderschwerpunkt wider (vgl. KMK 2020). Sieben der Schüler*innen haben einen besonderen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen, ein*e Schüler*in einen wahrgenommenen, aber nicht per Porträt zugewiesenen besonderen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen, zwei Schüler*innen sind im Autismus-Spektrum, ein Schüler ist besonders begabt und jeweils ein*e Schüler*in hat einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Sprache bzw. Körperlich-motorische Entwicklung.

⁷ Mit dem Ziel, maximale Anonymität zu gewährleisten und die Schüler*innen, die uns einen tiefen Einblick in ihr Erleben, ihre Netzwerke und Emotionen gegeben haben, zu schützen, wird die Stichprobe hier lediglich anhand der für diesen Beitrag bedeutsamen Merkmale beschrieben.

13 der 15 Schüler*innen verlassen die Laborschule mindestens mit einem Hauptschulabschluss. Neun Schüler*innen absolvieren einen Mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife). Fünf dieser Schüler*innen erreichen einen Mittleren Schulabschluss mit Qualifikations-Vermerk⁸, einer davon sogar einen Doppel-Qualifikations-Vermerk⁹.

Entlang der Ebenen integrativer Prozesse wurden mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015) sukzessive die Schüler*inneninterviews analysiert und das zugehörige Kategoriensystem in Form eines induktiv-deduktiven Vorgehens (weiter-)entwickelt. Als theoretisches Rahmenkonzept und Reflexionsfolie zur Dateninterpretation diente das Modell integrativer Prozesse von Reiser, Klein, Kreie & Kron (1986, vgl. auch Lütje-Klose & Urban 2014; Serke 2019)¹⁰. Integrative Prozesse finden nach diesem Modell auf unterschiedlichen Ebenen statt:

- Auf der **institutionellen Ebene** werden die Ermöglichungsbedingungen für integrative Prozesse in der Einzelschule (Rahmenbedingungen, Modelle, Ressourcen) in den Blick genommen.
- Auf der **innerpsychischen Ebene** geht es um die pädagogische Haltung, die Motivationen und Emotionen sowie die Einstellungen der einzelnen an Schule beteiligten Akteur*innen.
- Auf der **interaktionellen Ebene** werden die Beziehungen der beteiligten Personen (Schüler*innen untereinander, Schüler*innen und Lehrkräfte, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal derselben und unterschiedlicher Profession, Eltern, usw.) und deren Aushandlungsprozesse im Spannungsfeld von Annäherung und Abgrenzung betrachtet.

Anhand dieser Ebenen werden im vorliegenden Beitrag zentrale Aspekte für das schulische Wohlbefinden aus Schüler*innenperspektive, die wir im Rahmen der qualitativen Interviews herausgearbeitet haben, zusammengefasst. Da die Schüler*innen im Zentrum unserer Analysen stehen, kommen diese durchgehend anhand von Schlüsselziten zu Wort¹¹.

3. Ausgewählte Ergebnisse der Schüler*inneninterviews

Fasst man die (bisherigen) Ergebnisse des WILS-FEPs zusammen, so lässt sich als übereinstimmende Kernkategorie das „Gefühl der Zugehörigkeit“ der Schüler*innen herausarbeiten, das für alle Schüler*innen ganz wesentlich ist und durch Bedingungsfaktoren auf verschiedenen Ebenen wirksam wird. Der Laborschule gelingt es, eine Schulkultur zu schaffen, in der sich die befragten Jugendlichen anerkannt und akzeptiert fühlen und in der sie sich partizipativ an der Gestaltung des Schullebens und des eigenen Lernens beteiligen können. Das ist auch für solche Schüler*innen, die im Laufe ihrer Schulzeit erhebliche Krisen und Beeinträchtigungen haben und über ein beeinträchtigtes Wohlbefinden berichten, der Fall. Sie fühlen sich insgesamt in der Schule wohl und identifizie-

⁸ Der Qualifikations-Vermerk (kurz: Q-Vermerk) markiert die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe.

⁹ Ein Doppel-Qualifikations-Vermerk markiert neben der Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe die Möglichkeit, die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe zu überspringen.

¹⁰ Die Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et al. (1986) bzw. Reiser (2007) wird in der inklusionspädagogischen Literatur breit und in unterschiedlichen Varianten rezipiert (vgl. z.B. Hinz 1993). Zusätzlich zu den hier aufgegriffenen Ebenen bezieht Reiser noch die kulturell-gesellschaftliche Ebene ein, die in den Interviews nicht explizit berücksichtigt wird, und in einigen Publikationen die Sachebene pädagogischen Handelns, die hier mit unter die interaktionale Ebene gefasst wird.

¹¹ Vgl. auch die Publikationen von Geist et al. 2019; Külker & Lütje-Klose 2017; Külker et al. 2017, Külker & Guth i.V., auf die hier rekurriert wird.

ren sich mit ihrer Schule. Da für die Interviews entlang der Fragestellung bewusst Schüler*innen gewählt wurden, die aus Sicht der im WILS-FEP beteiligten Lehrkräfte einige Herausforderungen in der Schulzeit zu meistern hatten, wundert es nicht, dass in der Rekonstruktion der Schüler*innenperspektiven Bewegungen zwischen Druck und Entspannung bzw. zwischen Höhen und Tiefen deutlich werden. Viele Schüler*innen markieren so ein „Klarkommen“, das immer wieder Einschränkungen unterliegt. Während sich damit im Kern der grundsätzliche Kraftakt und Bedarf an Unterstützung für Kinder mit Beeinträchtigungen in Auseinandersetzung mit sich und den schulischen Anforderungen zeigt, vermutlich unabhängig davon, an welchem Förderort sie sind, wird gleichzeitig deutlich, dass die Schüler*innen mit der Laborschule einen Ort erleben, an dem dieser Prozess gut gelingen kann.

3.1 Institutionelle Ebene

Die besonderen schulischen Strukturen an der Laborschule, wie z.B. die Arbeit in heterogenen und jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, tragen entscheidend zur sozialen Integration bei. Insbesondere die handlungsorientierten Kurse sind für das eigene Kompetenzerleben, die Profilbildung und die soziale Integration der Schüler*innen mit Porträt von Bedeutung. Über ihre Wahl- und Leistungskurse wie beispielsweise Catering, Tanzen oder Technik erfahren die Schüler*innen Freude, Bestätigung und eine berufliche Perspektive:

„Es gibt jetzt auch LK Theater, da kann man einfach Theater spielen, oder zum Beispiel Technik. Nicht die ganze Zeit irgendwie so Mathe – also Mathe-LK gibt es zwar auch für Leute, die sich weiter in Mathe fördern wollen. [...] Also im Wahlkurs hab‘ ich jetzt Technik gewählt, weil ich Technik halt sehr gerne mache, auch hobbymäßig. Und LK Sport hab‘ ich gewählt, weil ich halt sehr viel Sport mache.“ (Philipp)

Die Vielzahl der verschiedenen Angebote und dort verantwortlichen Personen ermöglicht es den Schüler*innen – von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen – einen Ort bzw. Menschen zu finden, an dem und mit denen sie sich besonders wohlfühlen. In die Technikwerkstatt könne man beispielsweise *„auch hingehen, wenn du irgendwelche Probleme hast oder so“* (Philipp). Institutionalisierte Formen, die die Schule als Unterstützung(snetzwerk) anbietet (z.B. Arbeit mit den Sonderpädagog*innen oder Arbeit im universellen Förder- und Förderort (UFO)¹² sowie Gesprächsangebote mit den Lehrkräften¹³), erkennen die Schüler*innen als solche und empfinden sie als hilfreich. Für einige Schüler*innen sind gerade die personellen Unterstützungsangebote entlastend, sodass sie diese Angebote gern annehmen:

„Wenn ich dann andere Mathelehrer, zum Beispiel im UFO frag, die können mir das aber manchmal besser erklären.“ (Niklas)

Im Umgang mit schulischen, aber auch privaten Sorgen und Herausforderungen nehmen die Schüler*innen Gespräche als unterstützend wahr. Wenn sie *„Probleme innerhalb der Klasse“* haben, nutzen die Schüler*innen z.B. gerne die *„Jungen- und eine Mädchenkonferenz“* (Ria). Die Schule hat offensichtlich eine Gesprächskultur entwickelt, die

¹² Das UFO (Universeller Förder- und Förderort) ist ein von allen Seiten einsehbarer Raum, in dem alle Schüler*innen der Laborschule selbstständig oder unter Begleitung von Erwachsenen während des gesamten Schultags und auch im Anschluss an den Unterricht ihre Aufgaben bearbeiten können. Das UFO kann unabhängig von einem (sonderpädagogischen) Förderbedarf von allen Schüler*innen freiwillig besucht werden; es dient also keinesfalls zur Disziplinierung oder Förderung bestimmter Schüler*innen, z.B. im Vergleich zu Trainingsraumkonzepten (vgl. Dorniak 2019, S. 96).

¹³ Vgl. hierzu z.B. Geist & Uffmann 2019; Brandt, Geist & Siepmann 2018.

durch institutionelle, aber auch informelle Gespräche (Feedbackgespräche, Beratungsgespräche, Einzelgespräche, Mädchen- und Jungenkonferenzen) und die Bereitschaft sowie das Interesse an Gesprächen mit den Schüler*innen, geprägt ist.

Schulisch fest verankerte Angebote, die außerhalb des regulären Unterrichts liegen (z.B. Jahresarbeiten, Projekte, Klassenfahrten, Haushaltsspass), werden als intensive Lern- und Peerkontaktmöglichkeiten angesehen. Die Schüler*innen können sich dabei ein eigenes Profil aufbauen und Kompetenzerfahrungen sammeln, die ihr schulisches Selbstkonzept verbessern, sowie Freundschaften knüpfen bzw. festigen. Die Schüler*innen berichten von einer wahrgenommenen Zunahme der „Selbstständigkeit“ (Benedikt) und Lernerfolgen bezüglich der Frage, „wie ich mich strukturiere [...], also wie ich wirklich Sachen angehe, was ich als erstes schrittweise mache“ (Emil) und führen diese Entwicklung u.a. auf die Erarbeitung von Jahresarbeiten und Praktikumsberichten zurück.

Der Verzicht auf Ziffernnoten ermöglicht ein angstfreies Lernen, die Stärkung des Selbstwertgefühls und letztendlich eine freie Entfaltung. So berichtet eine Schülerin, dass sie „früher, ähm, immer richtig viel Angst vor Vorträgen“ hatte, und hebt hervor, wie bedeutsam es deshalb für sie gewesen sei, „dass man am Anfang nicht benotet wurde, weil man sich dann selber nochmal entwickeln konnte“ (Johanna).

Neben diesen positiven, inklusionsfördernden institutionellen Merkmalen schulischer Praxis zeigen die Interviews allerdings auch, dass es in der schulischen Praxis institutionell verankerte Strukturen gibt, die von den Schüler*innen mit Porträt als problematisch wahrgenommen werden. Die individualisierten Berichte zum Lernvorgang werden in der neunten und zehnten Jahrgangsstufe ergänzt durch Notenzugnisse, die sich aufgrund des bevorstehenden Übergangs an den Maßstäben der Regelschule orientieren müssen. Dadurch ergeben sich Herausforderungen für einige Jugendliche, die mit darauf zurück zu führen sind, dass es ihnen schwer fällt zu akzeptieren, wenn sie ihre angestrebten Zensuren trotz oft großer Bemühungen nicht erreichen konnten. Eine grundsätzliche Lösung dieses Problems ist von Seiten der Schule derzeit nicht möglich, da spätestens mit dem Verlassen der Laborschule das Notensystem der Regelschulen zur Einschätzung von Leistungen von der Gesellschaft gefordert und akzeptiert wird. Einige Schüler*innen bringen im Zuge dieser Problematik den Wunsch einer frühzeitigeren Notenvergabe vor. Das folgende Zitat zeigt, dass einzelne Schüler*innen dabei aber durchaus die Ambivalenz dessen reflektieren:

„Dass man eben keine Noten bekommt, also das fand ich auf jeden Fall gut. Und ich glaub, es hätte mich auch frustriert, hätte man früher Noten bekommen, weil ich dann vielleicht nicht meinen Leistungen entsprochen hätte, also die ich zumindest erbringen wollte. Aber ich fand's [...] dann relativ stressig, wo man die [Qualifikations-Vermerk-]Prognosen bekommen hat [...], weil ich hab' meine nicht bekommen und dann war ich auch total enttäuscht. Und dann vergleicht man sich mit anderen Schülern.“ (Johanna)

Im Zuge der Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die Schüler*innenschaft wird deutlich, dass vielen Schüler*innen das grundsätzliche Problem des Notensystems bewusst ist, da es „einfach generell, über Noten so 'ne Unsicherheit gibt, weil's eben so schwierig ist damit, das zu handhaben“ (Lukas). Angesichts des herausfordernden Umgangs mit der Prognose und dem Übergang zu Ziffernnoten regen die Schüler*innen jedoch an, verstärkt Gespräche über die Lernentwicklungsberichte zu führen, um mögliche Unklarheiten zu beseitigen oder die Kriterien, die der Notenvergabe zugrunde liegen, noch deutlicher zu machen (vgl. Rütger 2019, S. 37).

Auch die laborschultypische Versammlung, eine institutionalisierte, unterrichtliche Organisationsform, wird von einigen Jugendlichen als problematisch gesehen. Die Versammlung dient insbesondere in den höheren Jahrgängen der Herstellung einer gemeinsamen Lernsituation, in der z.B. Informationen gegeben werden und Erklärungen für die gesamte Gruppe erfolgen, Arbeitsaufträge erteilt, Arbeitsergebnisse vorgestellt und dis-

kutiert werden. Vor allem dann, wenn die Versammlungen zeitlich ausgedehnt stattfinden, stellen einzelne Jugendliche die Funktion der Versammlung infrage. So äußert ein Schüler, er habe nach der Versammlung *„komplett fast alles vergessen, was erzählt wurde“* (Stefan). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Lernen und Leisten von Jungen in der Laborschule – eine längsschnittliche Betrachtung“ („Jungen-FEP“; vgl. Geist et al. 2019). Auch dort äußerten die Jungen mehrfach, dass sie die oftmals langen Versammlungen als vergeudete Lernzeit wahrnehmen und sich auf unterschiedliche Weise dieser Lernsituation entziehen. Die hochgradig ritualisierte Form der Versammlung gilt es daher aus Sicht der Forschungsgruppe kritisch zu hinterfragen. Wie kann es gelingen, im Lernprozess zugleich Gemeinschaft herzustellen und Lernergebnisse für alle nutzbar zu machen, ohne Langweile, Überforderung und sogar wahrgenommene Bloßstellungen zu erzeugen? In Zusammenarbeit mit dem Kollegium, zu dem neben den Lehrkräften auch das weitere pädagogische Personal wie Schulbegleiter*innen und Sozialarbeiter*innen gehört, wurden konkrete Fragen und Entwicklungspotentiale wie diese in den oben angesprochenen internen Fortbildungstagen bearbeitet und gemeinsam Lösungswege eruiert (vgl. Geist et al. 2023, in diesem Band).

3.2 Innerpsychische Ebene

Die weit überwiegende Zahl der Schüler*innen mit Porträt sieht sich selbst als vollwertige Mitglieder ihrer Gruppe und die Gruppe selbst gewissermaßen als „Heimat“ an: *„Die Schule, das ist einfach so wie Zuhause“*, formuliert eine Schülerin und ergänzt: *„Man fühlt sich einfach wohl, wenn so alle auch da sind“* (Derya). Ähnlich beschreibt es eine andere Schülerin:

„Mittlerweile ist das einfach so irgendwo, das ist ein bisschen übertrieben gesagt, aber gehört so zur Familie so ein bisschen, weil [...] man kennt halt alle und man ist halt mit der Klasse zusammengewachsen“ (Ria).

Die Laborschule ist für die interviewten Schüler*innen also deutlich mehr als ein Ort des Lernens. Hier fühlen sie sich aufgehoben, finden Freund*innen und Lehrkräfte, mit denen sie über ihre Probleme und Schwierigkeiten sprechen können:

„Mit den Lehrern kann man die Probleme angehen und mit den Freunden kann man die Probleme so ein bisschen zur Seite schieben.“ (Marie)

Im Gespräch mit den Schüler*innen wird deutlich, dass viele der Lehrkräfte es schaffen, vertrauensvolle (pädagogische) Beziehungen mit den Schüler*innen aufzubauen. Dabei zeigt sich, dass gegenseitiger Respekt, das Interesse an den Jugendlichen als Mensch über die Schüler*innenrolle hinaus und gemeinsame außerunterrichtliche, bewertungsfreie Aktivitäten bedeutsam für deren Wohlbefinden in der Schule sind.

„Man kann hier auf der Laborschule als Schüler, wenn man die richtigen Lehrer hat, ein Verhältnis mit dem Lehrer aufbauen, was [...] auf irgendeiner Ebene über die Schüler-Lehrer-Beziehung hinausgeht [...], was aber immer noch dieses Respektperson und ganz klar irgendwo ‘ne Abgrenzung hat, die man aber nicht mehr bewusst wahrnimmt, die unterbewusst ist. Also ich weiß gar nicht, wie oft ich mit Volker [Mathelehrer] über den Hof da gelaufen bin in der Pause und mit ihm über irgendwas Mathematisches gesprochen hab, was mich interessiert hat, was nichts mit dem Unterricht zu tun hatte, aber wo ich gesagt hatte: Ey Volker, ich hab‘ von dieser Formel gelesen, wie geht die denn eigentlich? Und dann setzt der sich mit mir in seiner, in seiner Pause hin und erklärt mir das und redet mit mir.“ (Benedikt II)

In den Gesprächen mit den Schüler*innen wird deutlich, wie bedeutsam ein dynamisches Entwicklungsverständnis sowie eine ausgeglichene Kommunikation über die individuellen Stärken und Schwächen für ihr (schulisches) Selbstkonzept sind. Die Laborschule

schaft es, auch bei großen Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit schulischen Anforderungen persönliche Entwicklung erfahrbar zu machen, Stärken herauszuarbeiten und die Kommunikation über Schwächen anerkennend, respektvoll und produktiv zu gestalten. Diese Erfahrung hat zum Beispiel Benedikt gemacht, der uns sehr eindrucksvoll erklärt, dass es darauf ankommt,

„wie man sich den Schwächen widmet. Und ob man die Schwächen als Schwächen benennt und sagt: Das ist was ganz Schlimmes an dir, da müssen wir was dran ändern. Ich glaube das tut niemandem gut, wenn man das so gesagt bekommt. Sondern es auf eine lockere Art zu machen so ein bisschen als, als Rätsel, als Aufgabe, als meinetwegen Level, in einem Spiel, das man eben auch erst mal schaffen muss, so, es ist so ein bisschen wie Training. Im Fußball beispielsweise, um Freistöße zu trainieren muss ich irgendwie erkennen, dass ich Freistöße noch trainieren muss. Weil wenn ich denke, ich kann Freistöße schon perfekt, dann muss ich sie ja nicht mehr trainieren. Und [...] an Schwächen zu arbeiten ist schwieriger als an Stärken zu arbeiten. [...] Es geht hauptsächlich darum, dass man ein Bewusstsein dafür schafft, dass das, was total kompliziert ist, aber man muss verstehen, dass Schwächen existieren, aber, dass sie nicht schlimm sind. Und dass man auch, wenn man daran versucht etwas zu ändern, dass sie deswegen nicht schlimm sind, sondern, dass sie irgendwo auch zum Menschen dazu gehören und irgendwo den Menschen auch natürlich ausmachen. Und man darf die Schwächen nicht – und da sind wir bei der Lockerheit – wenn man die Schwächen als Feinde betrachtet, die man bekämpfen muss und die man so schnell wie möglich loswerden muss, dann kann man das nicht locker machen, sondern dann ist das mit Kampf und mit Angespanntheit und mit, mit Versuchen und, und Tun und Machen und Arbeit verbunden. Aber wenn man das einfach so ein bisschen zwischendurch immer mal wieder macht – wir üben mal das und wir üben mal das. Und ey, ist doch schon viel besser geworden, dann ist es – wird es nicht als so intensive Bekämpfung wahrgenommen.“ (Benedikt II)

Dabei ermöglicht das „üben“, wie Benedikt es nennt, oder „*learning by doing*“, wie Emil es beschreibt, den Schüler*innen, durch eigene Erfahrungen zu lernen und befähigt sie zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln. Das hilft auch für das soziale Miteinander, das u.a. für Emil immer wieder Konflikte und Unsicherheiten mit sich bringt:

„Weil ich dann immer wusste, wie ich den Leuten aus meiner Klasse zu begegnen hab. Wie ich da mit denen umgehen soll. Das war wirklich dieses ausprobieren – klappt's oder klappt's nicht? Vielleicht oft in die Hose gegangen, aber am Ende doch irgendwie zu wissen, wie verhalte ich mich am besten.“ (Emil)

Auch Benedikt, der immer wieder üben muss, *„wie und wann und was frage ich, wenn ich ein Problem habe und wie lös ich das“*, stellt fest: *„Das lernt man ja, indem man das ausprobiert, was da für einen das Beste ist“*. Ausprobieren dürfen, Fehler machen können und individuelle Wege und Lösungen aufspüren – dieses individualisierte Lernen, das im Rahmen eines unterstützenden Netzwerkes und erlebter Gemeinschaft gestaltet wird, ermöglicht den Schüler*innen, Herausforderungen zu bewältigen, Kompetenz zu erleben und sich individuell entfalten zu können. Bedeutsam dafür ist für die Schüler*innen (zusätzliche) Zeit, die als notwendige Ressource für Wiederholungen oder ein Nacharbeiten notwendig ist. Diese Möglichkeit individualisierten Lernens, die Anwendung der individuellen Bezugsnorm und das ständige Bestreben menschliche Vielfalt zu leben, nehmen die Schüler*innen als wesentliche Unterstützung in ihrer Entwicklung wahr:

„Man könnte die ganze Zeit irgendwie Kinder vergleichen und irgendwelche Dinge vorhalten. Das wird zum einen nicht gemacht, [...] irgendwie finde ich das gut. Und dann auch generell die Mentalität, dass – also zumindest habe ich das Gefühl für mich so vermittelt bekommen – [...] dass auch verschiedene Personen auf verschiedene Weisen irgendwie Leistungen erbringen können. Wobei es natürlich letztendlich auch nicht darum geht, dass

man immer irgendwie eine bessere Leistung als jemand anderes leistet. Manche Leute können manche Dinge besser und dafür können eben andere Leute andere Dinge besser und, das ist auch vollkommen okay.“ (Lukas)

Dennoch zeigen die Interviews auch hier, dass diese positive Wahrnehmung nicht ungebrochen gilt. So scheint die Passung der Aufgaben (Individualisierung) nicht durchgängig in hinreichendem Maße zu gelingen. Immer wieder äußern die Jugendlichen ein Gefühl der Überforderung, das insbesondere das 9. und 10. Schuljahr betrifft. Die nicht optimale Passung zwischen Anforderung und Bewältigungsmöglichkeit (sowohl bezogen auf den Inhalt als auch bezogen auf den Umfang der Aufgaben) sorgt bei einigen der interviewten Jugendlichen für erheblichen Stress:

„In der Neunten war es eher so, da hattest du Praktikum und hast gleichzeitig noch deine Jahresarbeit auch noch. Und da wusstest du nicht, wie du jetzt weitermachen sollst oder was du jetzt zuerst machst oder wie man fertig werden soll. Da hast du ja wirklich manchmal bis um zwölf Uhr abends gegessen. Das war wirklich ziemlich stressig.“ (Philipp)

Für die Schule bedeutet diese Erkenntnis, weiter an der Entwicklung von Unterrichtskultur zu arbeiten und individualisierte Lehr- und Lernformen (noch) weiter zu professionalisieren. Das impliziert auch, neuere lernpsychologische Erkenntnisse dem Kollegium zugänglich zu machen sowie gemeinsam und kollegial mit methodisch-didaktischer Phantasie für die Umsetzung dieser Erkenntnisse in die eigene schulische Praxis zu sorgen.

3.3 Interaktionelle Ebene

Insbesondere die eigene Stammgruppe, aber auch der gesamte Jahrgang ist für die befragten Schüler*innen von besonderer Bedeutung. In den meisten Fällen erleben die Schüler*innen ihre Bezugsgruppe als Unterstützung beim Lernen in der Schule und bei Lebensproblemen im Allgemeinen. Vereinzelt wird die Situation in der Gruppe aber auch als Belastung erlebt. *„In meiner Stammgruppe geht’s mir sehr gut“*, formuliert Tilda, *„wenn ich mal Probleme habe, spreche ich die auch an“*. Ähnlich beschreiben es andere Jugendliche:

„Weil die [Stammgruppe] aus den 23 wichtigsten Menschen meines Lebens besteht und schon in der siebten, sechsten Klasse bestanden hat und sich das bis heute nicht geändert hat, [...] sind da einfach unglaublich viele tolle Menschen drin. Eigentlich nur tolle Menschen, die mir in meinem Leben einfach sehr viel gebracht haben und mir noch mal intensiver als meinetwegen die Lehrer oder auch [vorherige Stammgruppen] mir dieses Gefühl gegeben haben, von du bist genau so richtig wie du bist und wir mögen dich dafür was du bist und deswegen musst du nicht versuchen deine Probleme zu verstecken oder versuchen anders zu sein“ (Benedikt II).

Während Benedikt die Zusammensetzung der Stammgruppe als sehr förderlich hervorhebt, erschwert die Lerngruppenkonstellation in anderen Fällen das schulische Wohlbefinden. In einem Fall äußert ein Schüler über seine Stammgruppe, dass *„Pech mit zusammengekommen [sei], dass gewisse Leute da drin waren“* (Emil II): Es seien immer *„wieder so’n paar Spezis“* (Emil I), die ihn provozieren. Treffen belastete Schüler*innen aufeinander, deren Ressourcen das Wahrnehmen, Verstehen sowie Kompensieren der Besonderheiten des Gegenübers erschweren, kommt es auch an der Laborschule verstärkt zu Konflikten bis hin zu massiver Ausgrenzung. Mit der Erfahrung, dass einige Gruppenzusammensetzungen unausgewogen waren, z.B. in Bezug auf eine relativ homogene Zusammensetzung oder eine Ballung von *„gewisse[n] Leute[n]“* (Emil II), wurde in den vergangenen Jahren ein System an pädagogischen Gruppenbildungskonferenzen stärker ausgebaut. Dieses stellt einen wesentlichen Anteil an präventiver Arbeit dar, um heterogene Gruppenzusammensetzungen an der Laborschule zu gewährleisten

und aktiv zu gestalten. An den Schnittstellen des Übergangs, an denen es zu neuen Gruppenzusammensetzungen kommt (bei der Einschulung in die Jahrgangsmischung 0/1/2, dem Übergang in die Jahrgangsmischung 3/4/5 sowie dem Wechsel in die jahrgangshomogenen Gruppen im sechsten Schuljahr) werden diese Konferenzen unter Einbezug aller beteiligter Erwachsenen durchgeführt (vgl. Devantié, Lückner & Textor 2019; Dorniak 2019, 94).

Neben der Zusammensetzung gilt für die Schüler*innen aber auch Kontinuität sowohl in den Beziehungen zu den Lehrkräften als auch in freundschaftlichen Schüler*innen-Beziehungen als sehr bedeutsam und ermöglicht gegenseitiges Vertrauen, Sicherheit und Wohlbefinden. Förderlich für diese vertrauensvollen Beziehungen ist für die Schüler*innen u.a. das positive Erleben gemeinsamer außerunterrichtlicher Aktivitäten. So berichtet ein Schüler von der Klassenfahrt:

„Da ist natürlich dieser soziale Aspekt noch mal [...] sehr viel intensiver als in der Schule, weil man dann über eine Woche [...] zusammenlebt. Wir haben dann in so ‘nem Haus gelebt und, weiß ich nicht, dann muss man sich halt mit den anderen Leuten auseinandersetzen, muss miteinander klarkommen, aber natürlich [...] macht dann irgendwelche Sachen zusammen, also [...] es fördert einen glaub ich [...] in der Persönlichkeit.“
(Lukas)

Für das Wohlfühlen in und mit der Gruppe zeigt sich, wie bedeutsam, aber ebenso ambivalent und herausfordernd ein sensibler Umgang mit der Transparenz individueller Problemlagen in der Gruppe ist. So wünscht sich folgender Schüler nichts mehr, als „normal behandelt“ zu werden, und fordert insbesondere retrospektiv sehr massiv eine offene Thematisierung seiner Schwierigkeiten ein – auch wenn es ihm im Laufe seiner Schulzeit extrem schwergefallen ist, damit umzugehen:

„Im Nachhinein, würd‘ ich sagen, wär es für mich besser gewesen, wenn das sehr früh geklärt wäre und den Leuten bewusst gemacht worden, weil [...] vielleicht wäre es dann anders – vielleicht hätten die Leute dann anders – wären anders mit mir umgegangen. Ähm, aber natürlich ist es schwierig, weil wie gesagt, weil es auch was Bloßstellendes hat, würd‘ ich jetzt nicht sagen, aber halt, weil man was offenlegen muss. [...] Aber, wenn im Prinzip, wenn man den es den Kindern versucht frühzeitig zu erklären, dass sie halt einen ganz anderen Blick drauf haben.“ (Emil II)

Die meisten Schüler*innen beschreiben ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Lehrkräften der Schule, das es ihnen ermöglicht, offen mit ihren Lern- und Lebensproblemen umzugehen:

„Es ist für mich sehr gut, dass man die Hilfe bekommt [...] und dass sie auch zuhören [...] und das nicht ins Lächerliche ziehen.“ (Marie)

In Einzelfällen berichten Schüler*innen aber auch davon, sich nicht immer von ihren Lehrkräften ernstgenommen und hinreichend begleitet zu fühlen. Davon ausgehend, dass die Lehrkräfte der Laborschule grundsätzlich bereit sind, alle Jugendlichen in ihrer (Lern-)Entwicklung zu unterstützen, ist anzunehmen, dass möglicherweise nicht alle Lehrkräfte über hinreichende Kompetenzen verfügen, um professionell, authentisch, selbstbewusst und aktiv zum Wohl der Kinder und Jugendlichen mit besonderen Unterstützungsbedarfen handeln zu können. Die Selbstkompetenzen der Lehrkräfte (z.B. über entsprechende Fortbildungen) zu erweitern, könnte hier ein Schlüssel zur Verbesserung sein, damit die Werthaltungen der Lehrenden und ihr pädagogischer Blick auf die Schüler*innen auch lebbar werden bzw. bleiben.

4. Fazit und Diskussion der Ergebnisse

Die im Rahmen der qualitativen Teilstudie ausgewerteten Einzelfälle zeigen insgesamt, dass die Laborschule die Herausforderungen auf den verschiedenen Ebenen, die im Rahmen einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung von allen Beteiligten zu bewältigen sind, zumeist erfolgreich meistert. Das Wohlbefinden aller interviewten Schüler*innen ist im Schnitt sehr zufriedenstellend, auch die Schüler*innen mit Porträt nehmen sich als vollwertige Mitglieder ihrer Lerngruppe wahr. Neben den Ergebnissen aus der Interviewstudie weisen darauf auch die Ergebnisse des quantitativen Teils des Forschungsprojektes hin, denen zufolge auch bei Schüler*innen mit Förderbedarf ein hohes Wohlbefinden besteht (vgl. Kullmann, Geist & Lütje-Klose 2015; Kullmann et al. 2023, in diesem Band).

Auf der **interaktionellen Ebene** zeigt sich, dass die meisten interviewten Schüler*innen sich von ihren Peers angenommen und akzeptiert fühlen und der Stammgruppe sowie dem Jahrgang eine hohe Bedeutung hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens beimessen, was sich in der gemeinsamen Bewältigung von inner- und außerschulischen Herausforderungen zeigt. Auch die vertrauensvollen Beziehungen zu den (sonderpädagogischen) Lehrkräften begünstigen ein Klima der Anerkennung und Akzeptanz, sodass auf **innerpsychischer Ebene** eine kontinuierliche Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung durch Partizipation, Kompetenzerfahrungen und individuelle Entfaltung möglich werden kann. Die Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben stellt Schüler*innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen auch an der Laborschule vor erhöhte Herausforderungen. Auf **institutioneller Ebene** heben die Jugendlichen dabei den 9. und 10. Jahrgang als für sie höchst bedeutsame Phase hervor, da hier der Übergang ins Regelsystem mit seiner gesellschaftlich noch deutlicheren Relevanzsetzung auf Leistungsbewertung und „Funktionieren“ in gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen, vor allem in Form von Entscheidungen für die berufliche Orientierung und den weiteren Lebensweg, vorbereitet wird.

Wie bereits in der Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 2) dargestellt, erreichen die allermeisten der besonders belasteten Jugendlichen trotz jahrelang bestehender sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe Regelschulabschlüsse, teilweise sogar mit Qualifikations- oder Doppel-Qualifikations-Vermerk. Die Befragten befinden sich bei den retrospektiven Befragungen in weiterführender schulischer oder beruflicher Ausbildung, in regulären Arbeitsverhältnissen oder studieren sogar.

Die von uns befragten Jugendlichen stehen exemplarisch für Laborschüler*innen mit Porträt, die trotz herausfordernder Lebensausgangslagen individuelle und kreative Entwicklungswege beschreiten. Diese durchaus beschwerlichen, aber ebenso beeindruckenden, erfolgreichen schulbiografischen Verläufe spiegeln sich auch in den Abschlusszahlen der Schule wider: Von den insgesamt 57 Laborschüler*innen, für die im Zeitraum von 2013 bis 2021 ein Porträt angefertigt wurde, erreichen 68 % der Schüler*innen einen Mittleren Schulabschluss, 44 % dieser Schüler*innen sogar mit Qualifikations-Vermerk. 23 % verlassen die Laborschule mit einem Hauptschulabschluss (HS); ohne HS verlassen in den neun Abschlussjahrgängen nur 5 Schüler*innen die Laborschule¹⁴.

Angesichts des Auftrags als Versuchsschule des Landes NRW neue Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln sowie auch im Zuge inklusiver Schulentwicklungsprozesse Impulse zu generieren, möchten wir diese Ergebnisse der Laborschule abschließend kurz mit Blick auf die NRW-weiten Abschlussquoten diskutieren.

¹⁴ Nicht veröffentlichte, schulinterne Statistik.

Im Jahr 2021 verließen in NRW 10.126 Schüler*innen von insgesamt 183.599 Schulabgänger*innen die Schule ohne HS. Davon besuchten zuvor 4.998 Schüler*innen eine Förderschule. Der Anteil der Schüler*innen, die die Förderschule ohne HS verließen, lag insgesamt bei 69,9% (vgl. MSW 2022, S. 205). Für diese Jugendlichen, d.h. einen großen Anteil an Jugendlichen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen, bestehen bedingt durch steigende Einstellungskriterien von Ausbildungsbetrieben und einer zunehmenden Diskreditierung der Leistungsfähigkeit von gering qualifizierten Personen geringe Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten und damit (auch beruflich) an der Gesellschaft zu partizipieren (vgl. Solga 2017, S. 454f.). Im Kontrast dazu ist der Anteil von Schüler*innen, die auch mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen (Portrait) die Laborschule mit einem Schulabschluss verlassen, vergleichsweise hoch; sie haben somit trotz erschwelter Lebensausgangslagen verbesserte Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt, wie die beruflichen Entwicklungen der Jugendlichen in dieser Teilstudie bestätigen.

Mit dem Vergleich der Abschlussquoten zwischen Laborschul- und Förderschulsystem soll hier keinesfalls die pädagogische Arbeit der Förderschullehrkräfte kritisiert, sondern zum einen die Parallelität von Regel- und Förderschulsystem als Herausforderung inklusiver Schulentwicklung und zum anderen vor allem der Gewinn heterogener Lerngruppen und der in diesem Zuge erprobten Lehr-Lernformen betont werden.

Der Blick auf die Heterogenität der Lerngruppen an der Laborschule lohnt sich, aber nicht – wie häufig angenommen und kritisiert – weil die Zusammensetzung der Laborschulgemeinschaft und im Speziellen der Schüler*innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen sich anhand der sozioökonomischen Status sowie der Qualität der familiären Unterstützung im Vergleich zur Förderschule qualitativ so sehr unterscheidet, sondern aufgrund der Unterschiede bezogen auf die Heterogenität in der Zusammensetzung der Lerngruppen. Aufgrund des Verständnisses der Laborschule als ‚Gesellschaft im Kleinen‘ nähert sich der Aufnahmeschlüssel der Schüler*innenschaft den sozialen Strukturen in NRW an und die Laborschule wird im Sinne eines Gesamtschulkonzeptes auch von Schüler*innen besucht, die im Regelschulsystem z.B. auch das Gymnasium besuchen würden (vgl. Devantié, Lückert & Textor 2019, S. 31). So entstehen gemeinsam mit den oben angesprochenen Konferenzen zur bewussten Zusammensetzung der Lerngruppen (vgl. ebd.; Dorniak 2019, S. 94) heterogene Gruppen, in denen sich die Schüler*innen gegenseitig anregen, unterstützen und Vorbilder für nächste Entwicklungsschritte sein können, die ohne die Peers als Modell nicht in der Form möglich wären.

Die Laborschule hat als Versuchsschule des Landes aufgrund ihres Auftrags, neue Formen des Lehrens und Lernens zu erproben, im Vergleich zu Regelschulen stellenweise andere Möglichkeiten, unterstützende Strukturen zu schaffen, wie z.B. die Arbeit mit den anonymisierten Porträts. Sie liefert damit Anregungen und Visionen für den (inter-)nationalen Prozess inklusiver Schulentwicklung. Allerdings dürfen diese besonderen Gestaltungsmöglichkeiten nicht darüber hinwegtäuschen, dass die von den befragten Schüler*innen stark gemachten förderlichen Bedingungen, wie z.B. die *pädagogische Beziehungsgestaltung* oder die *aner kennende sowie stärkende Kommunikation über individuelle Stärken und Schwächen* im Wesentlichen unabhängig von diesen besonderen Rahmenbedingungen adaptierbar sind. Darüber hinaus ist es rechtlich auch für Schulen des Regelsystems möglich, z.B. Formen der Leistungserbringung zu erweitern sowie zu individualisieren und sich auf den Weg eines alternativen Bewertungssystems wie dem der Lernentwicklungsberichte zu machen. Zahlreiche Schulen des Landes (wie z.B. die mit dem Jakob-Muth-Preis prämierten Schulen) zeigen auch unabhängig von derartigen besonderen Bedingungen, wie erfolgreich sie inklusive Schule leben und entwickeln.

Die Notwendigkeit, die dargestellten qualitativen Ergebnisse und den quantitativen Vergleich der Schulabschlüsse stets vor dem Hintergrund der Gestaltungsmöglichkeiten der Versuchsschule sowie der notwendigen Anpassungsanstrengungen der Einzelschule

im Regelschulsystem diskutieren zu müssen, schmälert unseres Erachtens aber keinesfalls die Aussagekraft unserer Ergebnisse. In der Frage, wie es der Institution Schule gelingen kann, Weichen zu stellen, die – im Sinne eines inklusiven Grundansatzes – allen Schüler*innen, auch jenen mit besonderen Bedürfnissen, in Bezug auf ihre späteren Zukunftschancen zugutekommen, nimmt die Laborschule gerade mit ihrem Modellcharakter der Versuchsschule des Landes in der Erprobung, Erforschung, Diskussion und Anpassung neuer Strukturen, Kulturen und Praktiken einen hohen Stellenwert im Zuge inklusiver Schulentwicklungsprozesse ein.

Das auf die Stärkung der Persönlichkeiten ausgerichtete Schulkonzept der Laborschule, die Partizipation aller Beteiligten an der Gestaltung dieses Konzepts und die starke Betonung der Bedeutung pädagogischer Beziehungen kommt, so zeigen es die Daten, allen Schüler*innen zugute, auch solchen in erschwerten Lebenssituationen. Wie wertvoll diese Grundsätze auf Einzelfalleben für den eigenen Entwicklungsprozess sind, beschreibt uns einer der befragten Schüler am besten selbst:

„Und durch, also durch diesen Druck, den es hier [an der Laborschule] nicht gab, dass man hier einfach ganz in Ruhe so werden konnte, wie man ist, und ganz in Ruhe seine eigenen Interessen und Stärken und Schwächen und das will ich, das will ich nicht, das denke ich, das denke ich nicht, herausbilden konnte, und dann dabei niemand behindert hat.“ (Benedikt II)

5 Literatur

- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I. & Siepman, C. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl., S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2008). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zugriff am 09.02.2023. Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publication-File&v=8
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, A. (2019). Inklusion im schulischen Alltag [Elektronische Ressource]: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. IMPULS Laborschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Brandt, S., Geist, S. & Siepman, C. (2018). Das Beratungsteam. Multiprofessionelle Unterstützung für Lehrkräfte: Das Beispiel des Schülers Pierre. *Schule inklusiv*, 1, S. 9–13.
- Demmer-Dieckmann, I. & Struck, B. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamkeit und Vielfalt*. Weinheim: Juventa.
- Devantié, R., Lückner, F. & Textor, A. (2019). Heterogenität gestalten – Übergänge nutzen. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. (S. 29–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Devantié, R.; Lückner, F. & Textor, A. (2019). Heterogenität gestalten – Übergänge nutzen. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 29–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dorniak, M. (2019). Sonderpädagogik in der Inklusion – Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen am Beispiel der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. (S. 83–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Dorniak, M., Geist, S., Külker, A., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Rütther, J. et al. (2021). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) – eine Selbstreflexion. Zusammenfassung der zentralen Befunde zum Abschlussbericht 2021. In A. Textor, M. Dorniak, J. Gold & C. T. Zenke (Hrsg.), *Laberschulforschung 2021. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan. Werkstattheft 56*. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2019). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule* (S. 235–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Geist, S., Külker, A., Lütje-Klose, B., Dorniak, M., Siepmann, C., Uffmann, G., Zentarra, D. & Kullmann, H. (2023). Ergebnisse qualitativer Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen. Impulse aus dem Projekt Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS) für kollegiumsinterne Fortbildung. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 135–159.
- Geist, S. & Uffmann, G. (2019). Auf Augenhöhe. Lern- und Entwicklungsplanung kooperativ gestalten: Ein Beispiel aus der Laborschule Bielefeld. *Schule inklusiv*, 3, S. 38–41.
- Goldan, J., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“ : Schule während und nach der Corona-Pandemie. *DDS - Die Deutsche Schule, Beiheft*, 16 (S. 189–201). Münster: Waxmann.
- Goldan, J., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2021). Schulisches Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf während der COVID-19-Pandemie. Erste Befunde aus dem Projekt WILS-Co an der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(12), S. 640–651.
- Grüning, E. (2011). Emotionales Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung im schulischen Kontext unter inklusiven und segregativen Bedingungen. *Heilpädagogische Forschung*, 1, S. 13–22.
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4–6. Bern: Haupt.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 133–160). Bern: Haupt.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merrens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung: 10. Ausgabe 2010* (S. 15–45). Wiesbaden: Springer VS
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, B. Streese (Hrsg.), *Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 69–79). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Edlinger H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (2), S. 105–122.

- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018) Schulisches Wohlbefinden. Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–80). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation* (1. Aufl.). Hamburg: Curio.
- Hinz, A. (2014). Inklusion als ‚Nordstern‘ und Perspektiven für den Alltag. Überlegungen zu Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 138* (S. 18–31). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, S. 242–247.
- Külker, A. & Guth, T. (i.V.): *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule – Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler*innen in herausfordernden Lebenssituationen aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Külker, A. & Lütje-Klose, B. (2017). „Nein, ich war nie Teil der Gruppe“. Zur sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In K.-J. Tillmann u.a. (Hrsg.), *Fremdheit. Friedrich-Schülerheft*, S. 66–68.
- Külker, A., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lutter, N., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2017). Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 48–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Anand Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Wiesbaden: Springer VS.
- Kullmann, H., Zentarra, D., Lütje-Klose, B., Geist, S., Siepmann, C., Külker, A., Dorniak, M. & Uffmann, G. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS). Ausgewählte Befunde der Fragebogenerhebungen 2013–2018 in den Jahrgangsstufen 6 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 77–110.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Zugriff am 07.02.2023. Verfügbar <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), S. 112–123.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), S. 109–123.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12., überarbeitete Auflage.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Milani-Comparetti, A. (1987). Grundlagen der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Italien. *Behindertenpädagogik* (3), S. 227–234.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22. Statistische Übersicht Nr. 417, 23. Juni 2022. Zugriff am 01.03.2023. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16, S. 115–122 und 154–160.
- Reiser, H. (2007). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rüther, J. (2019). Chancen und Herausforderungen individueller Lernentwicklungsberichte in Bezug auf das schulische Wohlbefinden in der inklusiven Schule insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf - Ein Beitrag zum Forschungsprojekt "Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS) - eine Selbstreflexion". Bachelorarbeit bei A. Külker und M. Dorniak. Universität Bielefeld.
- Schurt, V. & Waburg, W. (2007). Formal erfolgreich — aber wie wohl fühlen sich Mädchen in ihren Schulen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, S. 250–270. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0030-y>
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Münster: LIT.
- Serke, B. (2019). *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siepmann, C. (2019). Die Entwicklung der Laborschule zu einer inklusiven Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule* (S. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Solga, H. (2017): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Online-Ausgabe (S. 443–485). Wiesbaden: Springer VS.
- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T. & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld: Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. In: Heinrich M, Klewin G, eds. *Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS)*. WE_OS Jahrbuch – Jahresbericht & Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Vol 3 (S. 77–97). Bielefeld: Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1997). *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbeck: Rowohlt.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011). *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zentarra, D., Kullmann, H., Geist, S., Siepmann, C., Dorniak, M., Külker, A., Lütje-Klose, B. & Uffmann, G. (2023). *Lehrkräfte als Praxisforschende im Kontext des Transfers quantitativer Forschungsergebnisse – Partizipation des Kollegiums der*

- Laborschule Bielefeld an der Auswertung von Forschungsdaten zu schulischem Wohlbefinden. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 160–179.
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30(1), S. 98–112.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), S. 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>