

Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS)

Ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebungen 2013 – 2018
in den Jahrgangstufen 6 – 10

Harry Kullmann¹, Dominik Zentarra², Birgit Lütje-Klose²,
Sabine Geist³, Christof Siepmann³, Anna Külker²,
Marlena Dorniak² & Gunnar Uffmann³

¹ Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaft^{off}

² Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

³ Laborschule Bielefeld

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

Zusammenfassung: Das schulische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen ist für deren Entwicklung von großer Bedeutung und daher ein wichtiges Ziel aller pädagogischen Prozesse. Zugleich kann es wichtiger Indikator der einzelschulischen Qualität dienen. In dieser Funktion bietet das schulische Wohlbefinden für die Evaluation inklusiver Schulen mit ihrer heterogenen Schüler*innenschaft den Vorteil, einen Qualitätsaspekt abzubilden, der einerseits für alle Schüler*innen relevant ist und andererseits keine bestimmten fachlichen oder überfachlichen Kompetenzen voraussetzt. Im quantitativen Teil des Forschungs- und Entwicklungsprojekts (FEP) „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld – eine Selbstreflexion“ (WILS) wurde das schulische Wohlbefinden zwischen 2013 und 2018 anhand eines schriftlich erhobenen, sechs Komponenten umfassenden Modells zur Beantwortung der Frage eingesetzt, inwiefern die Inklusion an dieser Schule gelingt.

Der vorliegende Beitrag stellt ausgewählte, zentrale Ergebnisse der jährlichen Befragung aller Schüler*innen der Klassenstufen 6 – 10 vor und bindet ergänzend Bedingungsfaktoren und längsschnittliche Betrachtungen ein. Es zeigt sich aus der Perspektive der FEP-Beteiligten insgesamt ein zufriedenstellend hohes Maß des Wohlbefindens der Schüler*innen. Diesen positiven Befund vorausgesetzt, lassen sich zwischen den Schüler*innengruppen auf der Basis demografischer Merkmale wie sonderpädagogischer Förderbedarf, Geschlecht oder Familiensprache für einzelne Wohlbefindenskomponenten bedeutsame Unterschiede feststellen, die teils zu einzelnen, teils zu mehreren Erhebungszeitpunkten auftreten. So zeigen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schnitt etwas geringere Werte beim *schulischen Selbstwert* oder der *Abwesenheit körperlicher Beschwerden*. Diese und weitere Befunde werden im Beitrag vorgestellt und diskutiert.

Schlagwörter: Schulisches Wohlbefinden, Inklusion, Laborschule Bielefeld, Sekundarstufe I, Längsschnittstudie



1 Einleitung

Das schulische Wohlbefinden stellt eine wichtige Grundlage für gelingende Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen dar und ist deshalb als Gradmesser für die Qualität von Schulen relevant (z. B. Booth & Ainscow, 2019; Geist, Kullmann, Lütje-Klose & Siepman, 2019; Venetz, 2014). Seine hinreichend positive Ausprägung ist u.a. eine zentrale Basis für den erfolgreichen Kompetenzerwerb (z. B. Hascher & Hagenauer, 2011b, Morinaj & Hascher, 2022). Unter einer salutogenetischen Perspektive ist das Wohlbefinden zudem aufgrund seiner Präventionsfunktion von hoher schulpädagogischer Bedeutsamkeit (z. B. Hascher & Hagenauer, 2011a). Zur Bewältigung von Belastungssituationen, die sowohl akut als auch chronisch sein können, sollte das schulische Wohlbefinden möglichst hoch ausgeprägt sein, um die mit der Belastung selbst verbundenen Einschränkungen und Folgen möglichst gering zu halten.

Um die Qualität inklusiver Schulen zu analysieren, ist das schulische Wohlbefinden aus verschiedenen Gründen von besonderem Interesse. Neben der Moderator- und der Schutzfunktion besitzt es auch eine Indikatorfunktion, verweisen doch auffällig niedrige Werte bei einzelnen Schüler*innen auf individuelle Defizite und bedeutsame Unterschiede zwischen Schüler*innengruppen auf das Vorliegen systematischer Einschränkungen. Eine hinreichend hohe Ausprägung des schulischen Wohlbefindens ist für jede Schüler*in relevant, weshalb gerade für inklusive Schulen das schulische Wohlbefinden als nicht-leistungsbezogener Qualitätsindikator eine wichtige Funktion besitzt.

Vor allem Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) sind in inklusiven Schulen mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. So sind hier die Anlässe für soziale Vergleiche und die Gefahr von negativ wirkenden Bezugsgruppeneffekten vielfältig, u.a. aufgrund von mehrheitlich leistungsstärkeren Peers (z. B. Seaton, Marsh & Graven, 2010). Selbst eine weitreichende Nutzung der individuellen Bezugsnorm bei Rückmeldungen zu Leistung und Verhalten von Seiten der Lehrkräfte kann die zugrundeliegenden Effekte in Schüler*innengruppen nicht vollständig vermeiden. Empirisch zeigen sich die Wirkungen beispielsweise in niedrigen soziometrischen Positionen für diese Schüler*innen (Huber, 2009; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014; Lelgemann, Walter-Klose, Lübbecke & Singer, 2012). Von der soziometrischen Position – als Messergebnis aufgrund der Einschätzungen von Peers – lässt sich jedoch nicht zuverlässig auf das schulische Wohlbefinden als subjektives Urteil der betreffenden Schüler*innen schließen. Letzteres kann durchaus höher ausfallen, als es die soziometrische Position vermuten lässt (Schwab, 2016).

Für die Laborschule Bielefeld als inklusive Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen ist die Frage nach dem Gelingen ihres „pädagogischen Experiments“ (vgl. Kleinespel, 1998) von jeher sehr bedeutsam (Begalke, Clever, Demmer-Dieckmann & Siepman, 2011a; Siepman, 2019). Daher lag es nahe, wenige Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch den Deutschen Bundestag (BMJ, 2008) und dem Beschluss des nordrhein-westfälischen Landtags zur Umsetzung der „UN-Konvention zur Inklusion in der Schule“ (Landtag Nordrhein-Westfalen, 2010) in eine interne Analyse zum Gelingen des inklusionsorientierten Schulkonzepts einzusteigen. Die naheliegende Realisierung erfolgte im Rahmen des Lehrer-Forscher-Modells (z. B. von der Groeben, Geist & Thurn, 2011) durch die Gründung des Forschungs- und Entwicklungs-Projekts „Fördernde und hemmende Bedingungen für Inklusion an der Laborschule – eine Selbstreflexion“ (Begalke, Lütje-Klose, Serke & Siepman, 2011b). Der Titel des FEPs wandelte sich im Anschluss an die Konkretisierung der Vorgehensweise, wozu u. a. die umfassende Erhebung des schulischen Wohlbefindens im Rahmen einer quantitativen Schüler*innenbefragung gehörte, sowie einer Vergrößerung der multidisziplinären Arbeitsgruppe zu dem bis zum Abschluss genutzten Titel „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) - eine Selbstreflexion“ (s. a. Kölker,

Guth, Geist, Lütje-Klose, Siepmann, Dorniak, Kullmann, Rütther, Uffmann & Zentarra, 2023; Geist, Külker, Lütje-Klose, Dorniak, Siepmann, Uffmann, Zentarra & Kullmann, 2023; sowie Zentarra, Kullmann, Geist, Siepmann, Dorniak, Külker, Lütje-Klose & Uffmann, 2023).

2 Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen

2.1 Zur theoretischen Grundlegung schulischen Wohlbefindens

Wie einleitend dargestellt, ist das schulische Wohlbefinden eine individuelle, emotional-kognitive Grundlage der Bewältigung aller vom Schul- und Unterrichtsbesuch ausgehenden Bildungs- und Entwicklungsaufgaben und daher sowohl als Mediatorvariable der betreffenden Prozesse sowie als deren „Produkt“ einzustufen (z.B. Hascher, 2017). Entsprechend lässt sich der empirisch erfassbare Teil des schulischen Wohlbefindens als individuelle, emotionale und kognitive Bewertung schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen interpretieren (Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015, S. 304). Die Ausprägung des Wohlbefindens entspricht der Bilanz des Erlebens positiv konnotierter Emotionen und Kognitionen sowie des Fehlens negativer Emotionen und Kognitionen (ebd.).

Emotionen umfassen etwa Gefühle oder Empfindungen, als Kognitionen gelten beispielsweise Haltungen oder Bewertungen. Die Emotionen und Kognitionen können sich auf psychische oder physische Aspekte ebenso beziehen wie auf soziale Situationen oder Erfahrungen (Bradburn, 1969, Hascher, 2004). Ebenfalls unterscheiden lassen sich das aktuelle und das habituelle Wohlbefinden (z.B. Becker, 1994). Während ersteres auf kurzfristigen Erfahrungen beruht und entsprechend temporär auch beeinflussbar ist, repräsentiert das habituelle Wohlbefinden überdauernde, stabile und entsprechend nur langfristig modifizierbare Anteile des Wohlbefindens. Die Komponenten des schulischen Wohlbefindens wurden in der persönlichkeitspsychologischen Forschung lange als überdauernde, von Seiten der Schule weder zu beeinflussende noch zu verantwortende Persönlichkeitseigenschaft (traits) eingestuft. Andere jedoch, z.B. Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon, & Wearing (1991), gehen davon aus, dass das schulische Wohlbefinden „nicht perfekt stabil [...] im Sinne von traits“, sondern veränderbar ist (ebd.: 71).

Ebenfalls für die theoretische Beschreibung bedeutsam ist die Bereichs- bzw. Kontextspezifität des Wohlbefindens. Schubert (2004) postuliert hierzu, dass schulisches Wohlbefinden einen Teil des allgemeinen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen darstellt, zusammen mit dem familien- und freizeitbezogenen Wohlbefinden. Die drei Teilbereiche werden als interdependent aufgefasst (ebd.). Allerdings wurde die somit theoretisch gesetzte, dreidimensionale Struktur des allgemeinen Wohlbefindens schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher bislang noch nicht empirisch bestätigt. Wichtig erscheint hier noch hervorzuheben, dass das schulische Wohlbefinden eine individuelle Erlebniskategorie repräsentiert und daher keinesfalls mit Einschätzungen zu einem Schüler*innenkollektiv, etwa im Hinblick auf das Klassenklima, gleichzusetzen ist (Hascher, 2004).

2.2 Zur Messung des schulischen Wohlbefindens und ausgewählten empirischen Befunden

Die Operationalisierung des schulischen Wohlbefindens überschneidet sich nahezu zwangsläufig mit jener anderer schulbezogener Kognitionen und Emotionen. Aus

diesem Umstand resultiert u.a. eine Unklarheit über den Beginn der betreffenden empirischen Forschung. So stellen einerseits Rauer und Schuck (2003) heraus, dass „*Schuleinstellung* (SI) [...] zu jenen Merkmalen [gehört], für die schon früh standardisierte Messinstrumente im deutschsprachigen Raum vorgelegt worden sind (z.B. die Skala *Schulunlust* von Wiczerkowski u.a. 1973)“ (ebd., S. 47 sowie FN 1). Dabei repräsentiert für Rauer und Schuck, im Kontext der Entwicklung ihres Fragebogens zum Einsatz in der Grundschule, das Konstrukt „Schuleinstellung [...] das generelle emotionale Wohlbefinden in der Schule“ (ebd. S. 44). Für die Klassenstufen drei und vier umfasst ihr Instrument, das auch in der Sekundarstufe eingesetzt wurde (z.B. Schwab, Rossmann, Tanzer, Hagn, Oitzinger, Thurner et al., 2015), 14 Items (ebd., S. 13ff). Etwa zur gleichen Zeit stellt Hascher (2004) dagegen fest: „Bisher existiert kein Fragebogen zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern“ (ebd., S. 134).

Je nach theoretischer Konzeptionierung und ihrer empirischen Erfassung sind wohl beide Aussagen als plausibel einzustufen und noch 2012, zu Beginn der Arbeit des WILS-FEPs (s. Abschn.1), hielt Wustmann Seiler (2012) fest, dass „die Forschungslage zum schulischen Wohlbefinden sowohl konzeptionell als auch empirisch als dünn bezeichnet werden“ kann (ebd., S. 137). Dieser Zustand hat sich zwischenzeitlich, v.a. im Zuge der Evaluationen zur Umsetzung und den Wirkungen schulischer Inklusion, deutlich verändert (z.B. Hascher, 2017; Kullmann et al., 2015; Marker, Kullmann, Zentarra, Geist & Lütje-Klose, in Druck-a; Obermeier, 2020; Rathmann & Hurrelmann, 2018; Schwab et al., 2015).

Ein erster zentraler empirischer Beleg für die mehrfaktorielle Struktur des psychologischen Wohlbefindens (*psychological well-being*) ergab sich durch die empirisch gestützte Erkenntnis von Bradburn (1969), dass dieses Wohlbefinden sich aus positiven und negativen „Effekten“ (z.B. Zufriedenheit oder Stolz vs. Langeweile oder Empörung) des Erlebens speist, die unabhängig voneinander verarbeitet werden. Für Bradburn ist das psychologische Wohlbefinden (nahezu) synonym mit der mentalen Gesundheit einer Person (*mental health*, ebd., S. 233).

Headey, Holmstroem & Wearing (1984) konnten mit *well-being* und *ill-being* ebenfalls zwei distinkte Anteile des Wohlbefindens (bei Erwachsenen) faktorenanalytisch identifizieren und damit die Pole von *Zufriedenheit* einerseits und *Abwesenheit negativer Befindlichkeiten* andererseits empirisch belegen. Zu beiden Polen haben sie differenzierende Skalen vorgelegt, die Bradburns Vorarbeiten einbinden und erweitern, z.B. um Ängste und körperliche Beschwerden. Beide Vorarbeiten waren, neben anderen (u.a. Grob et al., 1991; Hascher, 2004), prägend für die im WILS-FEP genutzte Operationalisierung des schulischen Wohlbefindens. Diese erfolgte im Wesentlichen im Anschluss an Hascher (2004, s. Tab. 1), wobei das betreffende Instrument zu Beginn des WILS-FEPs zugunsten des Einsatzes in den inklusiven Lerngruppen der Laborschule in Teilen sprachlich adaptiert und ergänzt wurde (s. Abschn. 3.2, Kullmann et al., 2015; Marker et al., in Druck-a).

Die zweitgenannte Skala zu „Freude und Anerkennung in der Schule“ hat sich in ihrer originären Form in mehreren Erhebungen und Studien auf der Basis einschlägiger statistischer Qualitätstest als nicht zu den anderen Skalen „passend“ und das Konstrukt nicht zuverlässig messend erwiesen und wurde daher mehrfach – so auch vom WILS-FEP – nicht weiter berücksichtigt (Kullmann et al., 2015; Marker et al., in Druck-a; Obermeier, 2020; Wustmann Seiler, 2012). In jüngerer Zeit wurde eine verkürzte und inhaltlich deutlich modifizierte Fassung der Skala „Freude an der Schule“ vorgelegt, die die genannten Kriterien erfüllt (Hascher, Brühwiler & Girnat, 2019; Hascher & Hagenauer, 2020).

Tabelle 1: Skalen zum schulischen Wohlbefinden bei Hascher (2004)

Dimension ^a	Skala zum schulischen Wohlbefinden <i>Beispielitem</i>	Anzahl der Items (invertiert)	C _α ^b
Zufriedenheit (<i>well-being</i>)	Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule <i>Ich gehe gerne in die Schule.</i>	7 (2)	.80
	Anerkennung und Freude in der Schule <i>Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass... Du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?</i>	5 (0)	.67
	Schulischer Selbstwert <i>Ich habe keine Probleme, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen.</i>	5 (0)	.79
Negative Befindlichkeit (<i>ill-being</i> , Abwesenheit)	Sorgen in der Schule (Abwesenheit) <i>Hast Du Dir in den letzten paar Wochen Sorgen gemacht,... wegen der Schule?</i>	5 (5)	.72
	Soziale Probleme (Abwesenheit) <i>Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass... Du Probleme mit Deiner Klasse hattest?</i>	5 (5)	.79
	Körperliche Beschwerden (Abwesenheit) <i>Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass... Dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagte?</i>	6 (6)	.77

Anmerkungen:

^a Die beiden Dimensionen werden hier aus didaktischen Gründen ergänzt. Eine entsprechende Systematik befindet sich bei Hascher (2004) nicht (s.a. Kullmann et al., 2015).

^b C_α = Cronbachs Alpha

Durch den WILS-FEP wurde zudem zur Messung der sozialen Integration aller Schüler*innen eine Skala zur *Affinität zur Stammgruppe*¹ entwickelt, die das übrige Befragungsinstrument passend ergänzt. Die positiv ausgerichteten Items sind auf das eigene Erleben der sozial-emotionalen Integration sowie auf die Klasse als wichtigste schulische Bezugsgruppe ausgerichtet (Beispielitem: *Ich finde, dass man in meiner Stammgruppe leicht Freundinnen und Freunde finden kann*, Kullmann et al., 2015). Dieses Konstrukt steht in der Tradition der Forschung zu *sozialer Integration*, *sozialer Inklusion* und *sozialer Partizipation*. Diese drei Begriffe sind gemäß der profunden, 62 Publikationen umfassenden Literaturanalyse von Koster, Nakken, Piil & van Houten (2009) aufgrund

¹ „Stammgruppe“ ist der Begriff an der Laborschule Bielefeld für die Klasse bzw. Schulklasse.

inhaltlich-konzeptioneller Überschneidungen einerseits und überlappenden Operationalisierungen andererseits als synonym einzustufen (ebd.).² Aspekte der sozialen Integration finden sich auch in der Skala zur *Abwesenheit sozialer Probleme* (s. Tab. 1 u. 2).

In mehreren Studien hat sich zudem gezeigt, dass die verschiedenen Komponenten des schulischen Wohlbefindens einerseits erwartungsgemäß in einem Zusammenhang stehen, aber andererseits nicht zu einem übergeordneten „Wohlbefindensmittelwert“ (Generalfaktormodell) verdichtet werden können. Dies hat zur Folge, dass die fünf bzw. sechs Wohlbefindenskomponenten separat betrachtet werden müssen. Die Tatsache, dass die Komponenten verschiedene Aspekte des schulischen Wohlbefindens repräsentieren, zeigt sich auch darin, dass die zugehörigen Gruppenunterschiede – etwa zwischen den Geschlechtern oder Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – sowie die längsschnittlichen Verläufe sich durchaus unterscheiden (s.u. sowie Hascher & Hagenauer, 2020; Marker et al., in Druck-a).

Für die Einschätzung der Qualität inklusiver Schulen ist neben den absoluten Werten des schulischen Wohlbefindens vor allem die Frage bedeutsam, inwiefern die gerade angesprochenen Gruppenunterschiede in Bezug auf sozio-demografische Merkmale (wie dem sonderpädagogischen Förderbedarf, Geschlecht, Migrationsgeschichte oder dem Alter bzw. der Klassenstufe) jeweils auftreten. Vor dem Hintergrund des Menschenrechts auf Bildung (UN, 1948, Art. 26) sind die betreffenden Unterschiede nicht hinnehmbar und bedürften einer schulpädagogischen Bearbeitung. Darüber hinaus interessiert aufgrund der Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention die Gruppierungskategorie Behinderung bzw. sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf besonders, da sich in den zugehörigen Befunden die Transformation des Schulsystems zugunsten einer gemeinsamen Beschulung aller Schüler*innen widerspiegelt. Gleichfalls zu berücksichtigen sind selbstverständlich die intersektionalen Verflechtungen mit weiteren Kategorien und Merkmalen im Sinne eines „erweiterten Inklusionsverständnisses“ (vgl. Grosche, 2015; Walgenbach & Pfahl, 2023; Wocken, 2010)

In der nachfolgenden Betrachtung des empirischen Forschungsstands zum schulischen Wohlbefinden in inklusiven Lerngruppen interessieren, aufgrund der Zielgruppe des WILS-FEPS, besonders die Befunde zur Sekundarstufe I bzw. zu Kindern und Jugendlichen zwischen elf und 16 Jahren in integrativen bzw. inklusiven schulischen Settings (s. Abschn. 3.1). Dabei können aus Platzgründen nur exemplarische Befunde referiert werden.

2.2.1 Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule³

Aus älteren Studien (vor 2004) zum schulischen Wohlbefinden in Regelschulklassen ist bekannt, dass in Bezug auf diese Komponente des schulischen Wohlbefindens für Mädchen höhere Werte zu erwarten sind als für Jungen (Hascher 2004, S. 235ff.). Dieses Ergebnis bestätigte sich seitdem u.a. für eine kleine Teilstichprobe aus Magdeburg (N=362, Hascher, 2004, S. 242; s.a. Hascher & Hagenauer, 2011b, S. 290) bei inhaltlich

² Folglich entspricht die *Affinität zur Stammgruppe* als Komponente des schulischen Wohlbefindens in anderen Studien (am ehesten) der *sozialen Integration* (Haerberlin et al., 1989; Rauer & Schuck 2003), dem *sozialen Integriertsein* (Wild, Lütje-Klose, Schwinger, Gorges & Neumann, 2017) bzw. der *sozialen Zugehörigkeit* (Kröske 2020). Mitunter dient sie zudem – dann auf der Basis von Einstellungsfragebögen – zur Bestimmung der *sozialen Partizipation* (Schwab, 2015b), die jedoch häufig anhand soziometrischer Methoden gemessen wird (z.B. Mumenthaler, Eckhart & Nagel, 2022).

³ In anderen Studien entspricht diese Komponente des schulischen Wohlbefindens (am ehesten) der *emotionalen Integration* (Haerberlin, Moser, Bless & Klaghofer, 1989), dem *emotionalen Wohlbefinden* (Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen, & Sempert, 2010), der *Schuleinstellung* (Rauer & Schuck, 2003) oder dem schulischen Wohlbefinden insgesamt. Ein Ansatz zur Erhebung des *positiven, affektiven Wohlbefindens in der Schule* (Beispielitem: *Warst Du in der letzten Woche in der Schule oft fröhlich?*, 3 Items, Cronbachs Alpha = .71) findet sich bei Schwinger et al., 2015 (s.a. Kröske, 2020).

bedeutsamer, kleiner bis mittlerer Effektstärke⁴ von $d = 0.40$ zu Gunsten der Jungen (eigene Berechnung) sowie für eine sehr große Stichprobe ($N = 22.423$) der 9. Stufe (Alter ca. 16 Jahre) im Rahmen der Schweizer „Überprüfung der Grundkompetenzen“ (ÜGK, Nidegger et al., 2019) mit $d = 0.22$ (Hascher & Hagenauer, 2020, S. 377). Analoges gilt für den Befund, dass das schulische Wohlbefinden mit zunehmender Klassenstufe bzw. steigendem (Jugend-)Alter im Schnitt sinkt, zumindest für die meisten Komponenten (ebd., S. 236; s.a. Hascher & Hagenauer, 2011b, S. 293).

In einer Studie unter Einbezug von Viert- und Siebtklässlern in Österreich ($N_{\text{gesamt}} = 1.115$ Schüler*innen, davon $N_{\text{SPF}} = 126$ aus 35 Integrationsklassen. 28 teilnehmende Klassen (44,8%) waren Regelklassen ohne Schüler*innen mit SPF) zeigten Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ein vergleichbares *schulisches Wohlbefinden* „im neutralen Bereich“ (Studie: *Attitudes Towards Inclusion of Students with disabilities related to Social Inclusion – ATIS-SI*, Schwab et al., 2015, S. 269), hier auf der Basis des „Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern“ (FEESS, Rauer & Schuck, 2003). Mädchen weisen im Schnitt ein höheres Wohlbefinden auf als Jungen, Siebtklässler ein geringeres Wohlbefinden als Viertklässler. Die Hintergrundvariable „Migrationshintergrund“ wurde hier ebenso wenig untersucht wie Interaktionseffekte, z.B. in Bezug auf das Zusammenwirken von Geschlecht und sonderpädagogischem Förderbedarf.

In einer kleineren österreichischen Längsschnittstudie ($N_{\text{gesamt}} = 187$ Schüler*innen, davon im integrierten Unterricht $N_{\text{SPF-Lernen}} = 28$; SILKE-Projekt; Gebhardt, 2013; Schwab, 2014) mit vier Messzeitpunkten zwischen den Klassenstufen 5 und 7 wurde das „emotionale Wohlbefinden“ (Schwab, 2014, S. 86ff.) anhand einer Skala zur *emotionalen Integration* nach Haeberlin et al. (1989) erhoben, teilweise als Kurzskala. Zum ersten Messzeitpunkt „liegen alle Mittelwerte nahe am theoretischen Skalenmittelwert“ (Schwab, 2014, S. 86), sodass sich „alle SchülerInnen durchschnittlich wohl in der Schule“ fühlen (ebd.). Signifikante oder bedeutsame Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zeigen sich weder hier noch im Längsschnitt, d.h. erwartungswidrig ergibt sich in beiden Teilgruppen keine Verringerung des emotionalen Wohlbefindens in den ersten drei Jahren der Sekundarstufe I (ebd., S. 90). Es ergaben sich jedoch Hinweise auf eine Abhängigkeit des emotionalen Wohlbefindens von der Zugehörigkeit zur Klasse bzw. Lerngruppe.

In einer Schweizer Untersuchung der Integrativen Schulform (IFS, Venetz et al., 2010) unter Beteiligung von rund 700 Schüler*innen im Alter von rund 12 Jahren (im Wesentlichen 6. Primarstufenklasse) wurden die Schüler*innen mit SPF Lernen ($N = 4$), SPF Verhalten ($N = 133$), sowie SPF Lernen und Verhalten ($N = 29$) jeweils separat mit ihren Mitschüler*innen ohne SPF verglichen ($N = 496$). Hierbei zeigte sich für die *emotionale Integration* (vgl. FN 1) jeweils keine signifikante Abweichung. Anhand der Effektstärke d war jedoch ein Unterschied im Bereich eines kleinen bis mittleren Effekts ($d = 0.38/0.36$) zu Ungunsten der Schüler*innen mit SPF Verhalten sowie SPF Lernen und Verhalten zu verzeichnen (ebd., S. 80).

2.2.2 Affinität zur Stammgruppe

In der oben bereits angesprochenen Schweizer IFS-Studie (Venetz et al., 2010) ergab sich in Bezug auf die *soziale Integration* (vgl. FN 2) für die Schüler*innen mit SFP Verhalten ($d = 0.82$) als auch dem kombinierten SPF Lernen und Verhalten ($d = 0.62$) eine jeweils

⁴ Als untere Grenze für kleine, mittlere bzw. große Effekte werden konventionsgemäß $d = 0.20$, 0.50 bzw. 0.80 angenommen (Cohen, 1988). Effektstärken von $d < .20$ zeugen nach dieser Systematik von inhaltlich unbedeutenden Gruppenunterschieden – auch wenn diese aufgrund einer entsprechenden Teststärke signifikant ausfallen.

bedeutsame und signifikante Abweichung im Vergleich zu den Schüler*innen ohne SPF. Nicht so aber für die Schüler*innen mit dem SPF Lernen (ebd., S. 80).

In dem ebenfalls bereits angesprochenen SILKE-Projekt an Grazer Sekundarschulen (s.o.) zeigten sich für den ersten Messzeitpunkt in Stufe 5 signifikante und bedeutsame ($d = 0,49$, mittlerer Effekt, eigene Berechnung) Unterschiede in der sozialen Partizipation zu Ungunsten der Schüler*innen mit SPF Lernen. Dieser Unterschied verringerte sich über die Stufe 6 (nicht signifikant, $d = 0,29$, kleiner Effekt) zum letzten Messzeitpunkt in Stufe 7 (nicht signifikant, $d = 0,08$, kein bedeutsamer Unterschied). Auch zu diesem Indikator ergaben sich Hinweise auf eine Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zur Klasse bzw. Lerngruppe (ebd., S. 80).

In der ATIS-SI-Studie aus Österreich zeigten sich die Schüler*innen mit SPF in der 7. Jahrgangsstufe in etwas geringerem Maße sozial in ihren Klassenverband integriert als ihre Peers ohne SPF (kleiner Effekt, $d = 0,23$, eigene Berechnung, Schwab, 2015, S. 76). In einem zugehörigen Regressionsmodell erwies sich der SPF-Status als signifikanter Prädiktor ($\beta = - .38$), nicht aber das parallel im Modell berücksichtigte Geschlecht (ebd., S. 77).

2.2.3 Schulischer Selbstwert⁵

Aus älteren Studien zum schulischen Wohlbefinden in Regelschulklassen ist bekannt, dass in Bezug auf diese Komponente des schulischen Wohlbefindens für Jungen höhere Werte zu erwarten sind als für Mädchen (Hascher, 2004, S. 235). Je nach Studie finden sich Hinweise, dass der *schulische Selbstwert* mit der Klassenstufe bzw. dem Alter zunimmt (ebd., S. 241) oder sinkt (Hascher & Hagenauer, 2011b, S. 293), wobei jeweils nur Zeitstrecken von etwa einem Schul- bzw. Lebensjahr berücksichtigt wurden.

Ebenfalls bereits ältere Studien finden ein geringes schulisches Selbstkonzept bei Schüler*innen mit dem Förderbedarf Lernen im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen ohne diesen Förderbedarf für verschiedene schulische Settings (Bear, Minke & Manning 2002) bei einer geschlechter-gemischten Betrachtung ebenso wie bei der jeweils getrennten Betrachtung innerhalb der Jungen- und Mädchengruppen (ebd., s.a. Gebhardt, 2013).

In der Schweizer IFS-Studie (Venetz et al., 2010, s.o.) zeigten alle drei SPF-Vergleichsgruppen eine signifikant und bedeutsam geringere *kognitive Integration* als ihre Mitschüler*innen ohne SPF. Die zugehörigen Effektstärken lagen durchgehend im mittleren bis hohen Bereich ($d_{\text{Verhalten}} = 0,47$; $d_{\text{Lernen}} = 0,94$; $d_{\text{Lernen u. Verhalten}} = 1,17$, ebd, S. 80).

2.2.4 Sorgen wegen der Schule (Abwesenheit)

Diese Komponente des schulischen Wohlbefindens ist deutlich weniger etabliert und deutlich seltener explizit gemessen worden als etwa die Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule oder der *schulische Selbstwert* (vgl. o.). Auf der Basis älterer Studien zum schulischen Wohlbefinden in Regelschulklassen ist nach Hascher (2004) davon auszugehen, dass in Bezug auf diese Komponente des schulischen Wohlbefindens für Jungen höhere Werte zu erwarten sind als für Mädchen (Hascher, 2004, S. 235ff.). In ihrer eigenen Studie mit mehreren Teilstichproben findet Hascher (2004) vereinzelt, dass Jungen in höherem Maße über *Sorgen* berichten als Mädchen (Stichprobe Hradec Králové, Tschechien, ebd., S. 243, s.a. Hascher & Hagenauer, 2011b, S. 290).

In der jüngeren und umfangreicheren Schweizer ÜGK von 2016 ist der Unterschied mit $d = 0,37$ deutlich und liegt zwischen einem kleinen und mittleren Effekt (Hascher &

⁵ In anderen Studien entspricht diese Komponente des schulischen Wohlbefindens (am ehesten) dem leistungsmotivationalen Integriertsein (Haerberlin et al., 1989) oder der kognitiven Integration (Vernetz et al., 2010).

Hagenauer, 2020, S. 377). Ähnlich hoch sind hier die Nachteile für Schüler*innen mit Migrationshintergrund ($d = 0.39$ für die erste Generation, $d = 0.36$ für die zweite Generation, ebd., S. 378). Dieser Befund ist analog zu jenem einer Teilstichprobe von Hascher (2004), wonach Jugendliche, die sich „nicht als Schweizer/innen fühlen“ (ebd., S. 238) mehr *Sorgen wegen der Schule* haben als die entsprechende Vergleichsgruppe (ebd.). Unter Verweis auf ältere Studien hält Hascher (2004) fest, dass die Ausprägung der „Sorgen und Beschwerden“ (ebd., S. 236) mit steigender Jahrgangsstufe in etwa gleich bleibt.

2.2.5 Soziale Probleme in der Schule (Abwesenheit)

Für diese Komponente des schulischen Wohlbefindens gilt ebenfalls, dass diese deutlich weniger etabliert ist, d.h. deutlich seltener explizit gemessen wurde als etwa die *Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule* oder der *schulische Selbstwert* (vgl. o.). In ihrer Studie mit mehreren Teilstichproben findet Hascher (2004) eine kritischere Ausprägung bei Jungen im Vergleich zu Mädchen in einer von fünf Teilstichproben (Hradec Králové, ebd., S. 243, s.a. Hascher & Hagenauer, 2011b, S. 290) sowie teilweise ein Sinken mit steigender Klassenstufe bzw. Alter (Teilstichprobe Magdeburg, S. 242) und dass „fremdländische Schüler/innen in Amsterdam“ (ebd., S. 239) über ein höheres Maß sozialer Probleme berichten als die zugehörige Vergleichsgruppe (ebd.).

Auch ist dieser Aspekt nicht gleichzusetzen mit der *sozialen Integration*, obwohl hierzu eine deutliche konzeptionelle Nähe anzunehmen ist. Auf der Basis älterer Studien zum schulischen Wohlbefinden in Regelschulklassen ist davon auszugehen, dass in Bezug auf diese Komponente des schulischen Wohlbefindens für Schüler*innen mit Migrationshintergrund Nachteile zu erwarten sind (Hascher, 2004, S. 236) und dass mit höherer Klassenstufe die sozialen Probleme im Schnitt gleich bleiben (Hascher, 2004, S. 240) oder sinken (ebd.).

2.2.6 Körperliche Beschwerden (Abwesenheit)⁶

Für diese Komponente des schulischen Wohlbefindens, die im Wesentlichen körperliche Beschwerden mit psycho-somatischem Bezug erfasst, z.B. Bauch- oder Kopfschmerzen, gilt ebenfalls, dass diese in (etwas) geringerem Maße etabliert ist als etwa die *Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule* oder der *schulische Selbstwert* (vgl. o.). Sofern in Regelklassen in früheren Studien überhaupt Unterschiede zu verzeichnen sind, traten diese zu Ungunsten der Mädchen auf (z.B. Hascher, 2004, S. 235f., s.a. Hascher & Hagenauer, 2011b, $d = 0.44$ in der Schweizer ÜGK 2016, Hascher & Hagenauer, 2020, S. 377). In der letztgenannten Studie fand sich zudem ein höheres Maß körperlicher Beschwerden für Schüler*innen mit Migrationshintergrund ($d = 0.29$; ebd., S. 378).

Eine Veränderung mit der Klassenstufe bzw. dem Alter wird in früheren Studien teilweise nicht gefunden (Hascher, 2004, S. 236ff.), teilweise nehmen diese mit steigender Klassenstufe zu (ebd., S. 240).

2.2.7 Schlussbetrachtung und Ausblick

Aus Platzgründen kann hier keine systematische Betrachtung des Zusammenspiels der verschiedenen Faktoren, etwa von Geschlecht und Alter, erfolgen. Die zugehörigen statistischen Analysen der betreffenden Interaktionseffekte erfordern hinreichend große Stichproben und liegen nur vereinzelt vor. Nach Hascher & Hagenauer (2011b, S. 291) treten etwa die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der 8. Jahrgangsstufe stärker hervor als in den vorangehenden Schuljahren.

⁶ In anderen Studien entspricht diese Komponente dem „schulischen körperlichen Wohlbefinden“ (Schwinger et al. 2015).

Die Befundlage zum schulischen Wohlbefinden insgesamt ist anhand des Umstands, dass sechs unterschiedlich ausgerichtete Komponenten zu betrachten sind – und dies in Bezug auf jeweils unterschiedliche Bezugsgruppen – letztendlich uneindeutig. Dies umso mehr, als sich bei längsschnittlichen Betrachtungen eine unterschiedliche Dynamik abzeichnet (z.B. Marker et al., in Druck-a). Am besten gesichert ist das Phänomen einer Abnahme aller Komponenten mit steigendem Alter bzw. steigender Klassenstufe, zumindest in den ersten Jahren der Sekundarstufe I. Die betreffende Veränderung tritt bei Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gleichermaßen auf (z.B. Schwab et al., 2015).

3 Fragebogenstudie zum schulischen Wohlbefinden 2013 – 2018

Im Zuge der Konstituierung des WILS-FEPs entstand im Anschluss an eine Literaturanalyse sowie eine theoretische Grundlegung bald das Ziel, mit Hilfe eines Fragebogens zu erkunden, inwiefern sich die Schüler*innen der Stufen III und IV der Laborschule bzw. der Klassenstufen 6 – 10 wohl- und sozial eingebunden fühlen. Bis auf die Stufe 5 wurden somit alle Klassenstufen der Sekundarstufe I des Regelschulsystems in die schulinterne Evaluation eingebunden.⁷

Als erster methodischer Schritt wurde ein Fragebogeninstrument zur Erfassung des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004) für den Einsatz in den inklusiven Lerngruppen der Laborschule adaptiert und um ausgewählte Bedingungsfaktoren mit Bezug zur Schul- und Unterrichtskultur der Laborschule ergänzt (s. Abschn. 3.2; Kullmann et al., 2015; Zentarra et al., 2023).⁸

Die zwischen 2013 und 2018 erhobenen Daten wurden einerseits zur internen Evaluation über den Status und das Gelingen von Inklusion und andererseits zur Grundlagenforschung auf der Basis einer elaborierten, einzelschulischen Praxisforschung genutzt (s. Abschn. 3.1). Darüber hinaus erfolgte zu verschiedenen Zeitpunkten sowohl eine Rückmeldung zentraler Befunde an die Schüler*innen als auch an das Laborschulkollegium. Im Rahmen einer schulinternen Laborschulfortbildung wurden die Daten zunächst in zielgerichteter Form für das Kollegium aufbereitet – d. h., diese konnten die für ihre Lehrgruppe anonymisiert auszuwertenden Inhalte bzw. Konstrukte wählen - und anschließend für reflexionsbasierte Entwicklungsprozesse zugunsten der eigenen pädagogischen Arbeit genutzt (Zentarra et al, 2023).

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung ergänzen zudem jene aus den Interviews mit Schüler*innen (s. Geist et al., 2019; Külker, Dorniak, Geist, Kullmann, Lutter, Lütje-Klose & Siepman, 2017; Külker et al, 2023) und den mit ihnen im Zusammenhang stehenden Fallgeschichten. Diese beinhalten dichte Beschreibungen von Entwicklungsverläufen (ehemaliger) Laborschüler*innen mit Portraits und berücksichtigen neben den Interviews noch weitere Datenquellen wie Lernentwicklungsberichte oder ergänzende Interviews mit Lehrkräften (Külker, Guth, Geist, Siepman, Uffmann & Lütje-Klose, in Druck).

⁷ Die Jahrgangsstufe 5 wird an der Laborschule in einer Jahrgangsmischung bestehend aus den Stufen 3, 4 und 5 unterrichtet (s. Devantié, Lücker & Textor, 2019) und wurde daher aus strukturellen Gründen nicht in die Untersuchung einbezogen.

⁸ Die Autoren*innengruppe dankt allen ehemaligen Projektmitgliedern, die in den ersten Förderperioden u. a. die Entwicklung und Validierung der Skalen begleitet haben: Eva Begalke, Marie Clever, Natascha Lutter, Björn Serke und Lina Steinschulte.

3.1 Untersuchungsziele und Fragestellungen

Die zentralen, mit den jährlichen Befragungen der Schüler*innen zu beantwortenden Fragen im WILS-FEP waren:

- Zeigen die Schüler*innen der Laborschule insgesamt ein hinreichend hohes Maß an schulischem Wohlbefinden?
- Inwieweit gleicht bzw. unterscheidet sich das Ausmaß des Wohlbefindens der Schüler*innen entlang ausgesuchter Differenzlinien, für die in der empirischen Forschung (mitunter) bedeutsame Unterschiede festgestellt wurden?

Im Rahmen von WILS berücksichtigt bzw. auf Gruppenebene verglichen wurden Schüler*innen mit und ohne Portrait⁹, beide Geschlechter sowie Schüler*innen die entweder zu Hause nur Deutsch sprechen oder zu Hause eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen bzw. bei denen Deutsch nur als zweite Familiensprache gesprochen wird.¹⁰

- Inwiefern treten bei den Laborschüler*innen - im Schnitt - im Verlauf der Sekundarstufe Änderungen des schulischen Wohlbefindens auf?
- Welche Bedingungsfaktoren, die das schulische Wohlbefinden jeweils begünstigen oder hemmen, lassen sich identifizieren?

Zu diesen Fragen werden im vorliegenden Beitrag ausgewählte Befunde aus dem Befragungszeitraum 2013 bis 2018 vorgestellt und diskutiert.

Unter vertiefter Nutzung derselben Daten wurden im Laufe der mehrjährigen Laufzeit des WILS-FEP mehrere Studien durchgeführt und publiziert, auf die hier nur verwiesen werden kann (s. Abschn. 3.7 u. 3.8 für weitere Verweise):

- Ein Vergleich der Befunde zum schulischen Wohlbefinden an der Laborschule Bielefeld (aus den Jahren 2012¹¹ und 2013) mit einer internationalen Stichprobe auf der Basis von Effektstärken (Begalke, Dorniak, Geist, Kullmann, Lütje-Klose, Metz & Siepmann, 2015).
- Eine clusteranalytische Schüler*innengruppierung anhand des schulischen Wohlbefindens auf der Basis der Befragungsdaten aus 2012 (Begalke et al., 2015).
- Eine Prüfung zur Konstruktvalidität des Schüler*innenfragebogens anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse auf der Basis von Strukturgleichungsmodellen sowie korrelativen Analysen zur konvergenten Validität (Kullmann et al., 2015).
- Ein Vergleich des zu einzelnen Messzeitpunkten in der Stufe 9 ergänzend erhobenen Gefühls der *Zugehörigkeit zur Schule* zwischen der Laborschule Bielefeld einerseits und einer durch das sogenannte *Propensity Score Matching* erzeugten Vergleichsstichprobe von Schüler*innen aus inklusiven Gesamtschulklassen andererseits. Die betreffenden Vergleichsdaten entstammen der Studie IQB-Bildungstrend 2015 (Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016; Marker et al., *in Druck-a*).

⁹ Zur Beschreibung und Legitimierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs werden an der Laborschule anonymisierte Gutachten – sogenannte Portraits – erstellt (s. Begalke et al., 2011a; Külker et al., 2023; Siepmann, 2019).

¹⁰ Diese Form der Erfassung des sogenannten Migrationshintergrunds anhand der Variable „familiäre Nutzung der Befragungssprache“ orientiert sich an der analogen Vorgehensweise im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2011 (Wendt, Bos, Tarelli, Vaskova, & Walzebug, 2016).

¹¹ Im Jahr 2012 wurde eine umfangreiche Befragung bzw. Vorstudie in allen fünf Jahrgangsstufen durchgeführt, jedoch noch ohne das Ziel einer längsschnittlichen Erhebung und daher ohne den dafür notwendigen, individuellen Code.

3.2 Konstruktion, Charakterisierung und Dokumentation des Fragebogens

Die Konstruktion des Fragebogens zur Erfassung des schulischen Wohlbefindens orientierte sich an verschiedenen Quellen und Vorarbeiten. Neben der sehr zentralen Publikation von Hascher (2004) waren dies eine frühe Form des „Index für Inklusion“ (Booth & Ainscow, 2019), das Skalenhandbuch zu PISA 2006 (Frey, 2009), die Skalen zur Schulqualität von Gerecht, Steinert, Klieme & Döbrich (2007), die Instrumente von Schillmöller (2009) und weitere Fragebögen zur Evaluation in Schulen (s. Kullmann et al., 2015).

Der erste gemeinsame Arbeitsschritt bestand in der Festlegung der insgesamt zu erhebenden Wohlbefindensaspekte und zugehöriger Bedingungsfaktoren bzw. der daraus folgenden Itemlisten. In diesem Kontext wurde auch die Gesamtlänge des Fragebogens und die Abfolge der Skalen diskutiert. Des Weiteren bestand in der Forschungsgruppe Konsens darüber, dass mehrere jener Items, die aus früheren Studien übernommen wurden, nicht in unveränderter Weise eingesetzt werden sollten. Diese Items wurden in Bezug auf die sehr heterogene Zielgruppe, die Schüler*innen ab der 6. Klassenstufe mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sowie mit und ohne Deutsch als einziger Familiensprache (s. Tab. 3) umfasst, in verschiedener Hinsicht als zu anspruchsvoll formuliert angesehen, z. B. im Hinblick auf schwierige Wörter, Satzkonstruktionen oder Kettenfragen.

Daher wurden viele Frageimpulse so vereinfacht, dass auch lese- und lernschwache Schüler*innen sie nach Möglichkeit selbstständig, in jedem Fall aber mit Unterstützung verstehen und selbstständig beantworten bzw. einschätzen können sollten. In diesem Prozess wurde darauf geachtet, den Kerninhalt der jeweiligen Fragestellung auf der Ebene der einzelnen Items zu erhalten (Validität). Der Fragebogen wurde wie üblich nach einem Probedurchgang (Pilotierung) überarbeitet. Items, die sich hierbei auffällig im Hinblick auf Verständnisprobleme von Seiten der Schüler*innen zeigten, wurden erneut überarbeitet oder gegen andere ausgetauscht. Die Entwicklung des Fragebogens kann als Beitrag zur empirischen Inklusionsforschung durch das multidisziplinäre WILS-FEP betrachtet werden (s.a. Geist et al., 2019; Kullmann et al., 2015; Kullmann, Zentarra, Lütje-Klose, Geist, Siepman, Goldan, Külker & Dorniak, 2023).

3.3 Fragebogenskalen zum schulischen Wohlbefinden und ausgewählten Bedingungsfaktoren

Der zur Ermittlung des schulischen Wohlbefindens eingesetzte Fragebogen umfasst letztendlich sechs Komponenten, die anhand einer Skala von drei bis fünf Items erfasst wurden. Tabelle 2 informiert überblicksartig über die jeweils erhobenen Inhalte anhand des Skalentitels und eines Beispielitems sowie über die jeweilige Itemanzahl und das Reliabilitätsmaß Cronbachs Alpha. Für die ersten drei Komponenten des schulischen Wohlbefindens ist eine hohe Ausprägung erwünscht; für die anschließenden drei ein hohes Ausmaß der Abwesenheit. Deren Werte wurden so umgerechnet, dass hohe Zahlenwerte nun einer hohen Abwesenheit entsprechen und daher für alle Komponenten hohe Werte für eine erwünschte Ausprägung stehen. Eine nähere Beschreibung und Charakterisierung des eingesetzten Fragebogeninstruments, auch zu seiner Genese und die Einführung der Skala „Affinität zur Stammgruppe“ im Rahmen des WILS-FEP, findet sich bei Kullmann et al. (2015) sowie bei Marker et al., *in Druck-a*, s.a. Abschn. 2).

Ergänzend und beispielhaft informiert Tabelle 2 zudem über drei von mehreren mit dem Fragebogen ebenfalls erhobenen Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens auf Klassen- bzw. Lehrerebene (s.a. Abschn. 3.8 sowie Marker et al., *in Druck-a*).

Tabelle 2: Skalen zum Wohlbefinden und zu ausgewählten Bedingungsfaktoren

Komponente des schulischen Wohlbefindens <i>Beispielitem</i>	Anzahl der Items	C_α^a
Einstellung und Emotionen gegenüber der Schule <i>Ich gehe gerne in die Schule.</i>	4	.84
Affinität zur Stammgruppe <i>Ich bin gerne mit meinen Mitschüler*innen zusammen.</i>	3	.78
Schulischer Selbstwert <i>Es fällt mir leicht, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen.</i>	4	.75
Sorgen wegen der Schule (Abwesenheit)^b <i>In den letzten Wochen habe ich mir Sorgen gemacht, wegen der Schule.</i>	4	.70
Soziale Probleme (Abwesenheit) <i>Ich den letzten Wochen kam es vor, dass ich Probleme in meiner Gruppe hatte.</i>	4	.80
Körperliche Beschwerden (Abwesenheit) <i>In den letzten Wochen kam es vor, dass ich vor dem Unterricht unangenehmes Herzklopfen hatte.</i>	5	.74
Skalen zu Bedingungsfaktoren <i>Beispielitem</i>		
Unterrichtsbezogene Partizipation <i>Mit meinen Lehrerinnen und Lehrern spreche ich über meinen Lernstand und darüber, was ich als Nächstes lernen will.</i>	4	.71
Individuelle Unterstützung <i>Meine Lehrerinnen und Lehrer helfen mir gut, wenn ich etwas im Unterricht nicht verstehe.</i>	3	.83
Wertschätzung durch die Lehrkraft <i>Ich habe das Gefühl, dass ich den Lehrerinnen und Lehrern wichtig bin.</i>	4	.83

Anmerkungen:

^a Minimum von Cronbach's Alpha für die Messzeitpunkte 2013 – 2018, für Bedingungsfaktoren: 2017 – 2018.

^b Werte dieser Subskala wurden für einen der sechs Messzeitpunkte (in 2015) mittels multipler Imputation geschätzt, da diese unbeabsichtigt nicht erhoben wurden.

3.4 Durchführung der Befragung

Zur Sicherstellung einer „geschützten“ und entspannten Erhebungssituation hat die Projektgruppe durchgehend vier Maßnahmen ergriffen (Kullmann et al., 2015). Zum Ersten erfolgte die Beantwortung des gesamten Bogens an Einzelplätzen (ohne Einsicht von Sitznachbar*innen). Zum Zweiten wurden die weiteren Schritte der Datenaufbereitung sowie die Maßnahmen zur Sicherstellung der strengen Vertraulichkeit schüler*innengerecht und mit der Möglichkeit zur Nachfrage erläutert.

Zum Dritten erfolgte die Durchführung der Erhebung durch eine außerschulische Person (ohne sonstige Kontakte zu den Schüler*innen) sowie unter Verzicht auf die Anwesenheit von Lehrkräften (in einigen Erhebungen waren zur Unterstützung einzelner Schüler*innen, die zur Bearbeitung direkte Hilfe benötigten, sonderpädagogische Lehrkräfte oder eine Schulbegleitung anwesend). Zum Vierten schließlich konnte die Beantwortung des Fragebogens ohne Zeitdruck erfolgen. Die Erhebungen wurden jeweils im Frühjahr durchgeführt, zwischen Mitte März und Anfang Mai und damit in etwa in der Mitte der zweiten Schuljahreshälfte.

3.5 Stichprobe

Im Rahmen des WILS-FEPs wurden zwischen 2013 und 2018 jährlich rund 300 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 6 bis 10 befragt. Die Teilnahme- bzw. Ausschöpfungsquote betrug hierbei zwischen 93% und 97% (Tab. 3). Wir gehen einstweilen davon aus, dass mit dieser Erhebung zumindest für Deutschland eine der vollständigsten (Teilnahmequote) und umfangreichsten, längsschnittlichen Stichproben einer Einzelschule in der Sekundarstufe I vorliegt, mit bis zu fünf Messzeitpunkten pro Teilnehmer*in und 15 Lerngruppen pro Messzeitpunkt.

Tabelle 3: Stichprobe der Befragungen 2013 – 2018a

Jahr	Gesamt (Stufen 6-10)		weiblich		Portrait		Deutsch min. Zweitsprache ^b	
	N (N _{GES})	in %	N	in %	N	in %	N	in %
2018	313 (326)	96	153	49	35	11	73	23
2017	309 (325)	95	156	51	33	11	72	23
2016	309 (319)	97	160	52	35	11	71	23
2015	288 (309)	93	154	54	33	12	56	19
2014	299 (309)	97	163	55	25	8	61	20
2013	292 (312)	94	156	53	26	9	70	24
Mittel	302 (317)	95	157	52	31	10	67	22

Anmerkungen:

^a Anzahl der pro Jahrgang befragten Schüler*innen (N), Schüler*innen im Jahrgang insgesamt (N_{GES}) sowie die daraus resultierende Beteiligungsquote (in %). Für die Untergruppen „weiblich“, „Portrait“ und „Deutsch mindestens Zweitsprache“: Anzahl der Befragungsteilnehmer*innen (N) und Anteil an der Gesamtheit der Teilnehmenden des im Zeilentitel genannten Erhebungsjahres (in %).

^b Zu Hause sprechen diese Schüler*innen neben Deutsch auch eine andere Sprache als Deutsch oder ausschließlich eine andere Sprache.

In Bezug auf die Geschlechter gibt es einen leichten Überhang zugunsten der Mädchen (52%). Etwa 10% der Befragten sind Schüler*innen mit einem Portrait und etwas mehr als ein Fünftel der Schüler*innen spricht zu Hause nicht nur Deutsch, sondern Deutsch als weitere Familiensprache oder ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch („Deutsch mindestens Zweitsprache“ in Tab. 3).

3.6 Schulisches Wohlbefinden in der Gesamtstichprobe

Bezogen auf die Gesamtstichprobe liegen die Befragungsergebnisse zu allen untersuchten Komponenten des schulischen Wohlbefindens im positiven Bereich bzw. (deutlich) oberhalb des theoretischen Skalenmittelwerts von 2,5 (s. Tab. 4). Das gilt für alle Erhebungsjahre. Im Hinblick auf die erste zentrale Frage unseres FEPs (s. Abschn. 3.1) lässt sich festhalten, dass sich die Schüler*innen in der Laborschule im Schnitt wohl fühlen und sie gerne mit ihren Mitschüler*innen zusammen sind. Sie haben einen hohen *schulischen Selbstwert* und *soziale Probleme* nehmen sie kaum wahr. Negative Gefühle wie Sorgen um die Zukunft und auch körperliche bzw. psychosomatische Beschwerden treten nur in geringem Umfang auf. Die Prüfung einschlägiger Gütekriterien zeigt, dass die skalare bzw. partielle skalare Messinvarianz für alle Komponenten des schulischen Wohlbefindens über die verschiedenen Erhebungszeitpunkte angenommen werden kann (Marker et al., in *Druck-a*)

Der rechte Teil von Tabelle 4 zeigt die jeweiligen Unterschiede der Stichprobe des genannten Jahres zur Stichprobe im Vorjahr. Hier sind die Unterschiede erwartungsgemäß gering, weil sich die Schüler*innen über die Jahrgänge hinweg in ähnlichen Entwicklungsstadien und analogen schulischen Situationen befinden, was etwa den Einfluss von wichtigen Ereignissen wie den Elementen des Reisedidaktikums, des Entschuldigungs-/Herausforderungsprojekts oder der ersten Abschlussprognose betrifft.

Die Trendlinien verdeutlichen die Veränderung der Mittelwerte einer Skala. Nur für die Komponente *schulischer Selbstwert* verzeichnen die Laborschüler*innen zwischen 2013 und 2018 einen Anstieg, der die Schranke für einen inhaltlich bedeutsamen Unterschied übersteigt, bei kleinem Effekt mit *Cohens d* über 0.20 (vgl. Anmerkung Nr. c in Tab. 4). Die größte Differenz für diese Komponente lag zwischen 2013 und 2017, wobei für die betreffende Schwankung retrospektiv kein eindeutiger Grund identifiziert werden konnte.

3.7 Schulisches Wohlbefinden nach Portrait, Geschlecht und Familiensprache

Die Tabellen 5 bis 7 dokumentieren im Hinblick auf die sechs Komponenten des schulischen Wohlbefindens, neben den jeweiligen Gruppenmittelwerten und der Standardabweichung als Maß für die Streuung, inwiefern zu den sechs Erhebungszeitpunkten jeweils Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne Portrait, zwischen beiden Geschlechtern sowie zwischen Schüler*innen mit und ohne Deutsch als einziger Familiensprache festgestellt werden konnten (vgl. Fragen in Abschn. 3.1).

In Grautönen eingefärbt sind auch hier alle Unterschiede, bei denen die Effektstärke *Cohens d* als Maß für die inhaltliche Bedeutsamkeit eines Gruppenunterschieds die zugehörige Grenze jeweils überschreitet. Die Unterschiede erweisen sich in ergänzend durchgeführten t-Tests nicht immer als statistisch signifikant, was vor allem an den z. T. geringen Fallzahlen in den Gruppen liegt. Die inhaltliche Aussagekraft der Effektstärkemaße mindert fehlende Signifikanz im vorliegenden Fall jedoch nicht, da eine Quasi-Vollerhebung vorliegt (vgl. Rost, 2022, S. 281ff.).

Tabelle 4: Schulisches Wohlbefinden in der Gesamtstichprobe 2013 – 2018

Komponente des schulischen Wohlbefindens ^a	Mittelwert (Standardabweichung)							Trendlinie der Mittelwerte ^b	Änderung (in d) zum Vorjahr ^c				
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2013–2018		2014	2015	2016	2017	2018
Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule	3.59 (0.96)	3.70 (0.95)	3.67 (1.00)	3.77 (0.90)	3.78 (0.96)	3.75 (0.97)		0.12	-0.04	0.10	0.01	-0.03	0.17
Affinität zur Stammgruppe	3.87 (1.13)	3.95 (1.05)	3.91 (1.11)	3.98 (1.02)	3.91 (1.05)	3.90 (0.99)		0.08	-0.04	0.05	-0.07	-0.01	0.03
Schulischer Selbstwert	3.27 (1.15)	3.40 (1.05)	3.39 (1.09)	3.48 (1.05)	3.58 (0.96)	3.54 (1.05)		0.11	-0.05	0.08	0.11	-0.04	0.25
Sorgen wegen der Schule (Abwesenheit)	3.07 (1.28)	3.15 (1.28)	3.10 (0.38)	3.26 (1.24)	3.36 (1.28)	3.27 (1.24)		0.06	-0.03	0.17	0.08	-0.07	0.16
Soziale Probleme (Abwesenheit)	4.05 (1.15)	3.96 (1.17)	3.99 (1.14)	4.24 (1.01)	4.11 (1.10)	4.10 (1.11)		-0.08	0.03	0.23	-0.13	-0.01	0.04
Körperliche Beschwerden (Abwesenheit)	4.34 (0.94)	4.41 (0.83)	4.41 (0.94)	4.50 (0.85)	4.45 (0.87)	4.37 (0.92)		0.08	0.00	0.10	-0.06	-0.08	0.04

Anmerkungen:

^a Erfassung anhand von sechststufigen Likert-Skalen mit Minimum = 0 und Maximum = 5. Theoretischer Skalennittelwert: 2.5.

^b Da der Maßstab der vertikalen Achsen durch das Minimum und Maximum der jeweils dargestellten Mittelwerte bestimmt wird, ist zwischen den Trendlinien nur ein relativer Vergleich bezüglich der Richtung der Steigung, nicht notwendigerweise der Stärke, möglich.

^c Als untere Grenze für kleine, mittlere bzw. große Effekte werden konventionsgemäß $d = 0.20$, 0.50 bzw. 0.80 angenommen (Cohen, 1988).

3.7.1 Schulisches Wohlbefinden der Schüler*innen mit und ohne Portrait

In Bezug auf den Vergleich der Schüler*innen mit und ohne Portrait zeigen sich Gruppendifferenzen von unterschiedlicher Konstanz und Ausprägung. Selten und mit maximal kleiner Effektstärke zeigen sich Unterschiede in der *Affinität zur Stammgruppe* sowie dem Umfang der *sozialen Probleme*. Gerade in der Interaktion mit den unmittelbaren Bezugsgruppen innerhalb und außerhalb ihrer Stammgruppen scheinen die Schüler*innen mit Portrait keine besonderen Probleme zu haben. Eine nur leicht kritischere Situation, mit einem mittleren Effekt zu einem Messzeitpunkt (2014), ergibt sich für die wichtige Komponente der *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*. Diese ist inhaltlich dem übergeordneten Konstrukt des schulischen Wohlbefindens am nächsten. Für alle drei bislang angesprochenen Komponenten des schulischen Wohlbefindens gilt, dass trotz der gelegentlichen Unterschiede die Gruppenmittelwerte hoch sind – und mit ihnen die absolute Ausprägung des Wohlbefindens.

Die Höhe der Gruppenmittelwerte ist auch für die *körperlichen Beschwerden* zu berücksichtigen. Hier treten mittlere bis große Effekte auf, die jedoch dadurch zu erklären sind, dass die betreffenden Beschwerden bei Schüler*innen ohne Portrait so gut wie gar nicht vorkommen: Die Gruppenmittelwerte liegen deutlich über 4.0. Bei manchen Schüler*innen mit Portrait hingegen sind Einschränkungen aufgrund ihrer besonderen Situation zu erwarten, zu der auch körperliche Aspekte beitragen.

In analoger Weise dürften kognitive und motivationale Eigenschaften für die durchgängigen und mitunter deutlichen Unterschiede des *schulischen Selbstwerts* zu Ungunsten der Schüler*innen mit Portrait verantwortlich sein. Im Allgemeinen haben Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihr schulisches Umfeld im Zuge der Inklusion besondere Leistungen zu erbringen, die in einer stärker homogenisierten bzw. segregierten Beschulung nicht von Nöten sind. Die „Schwäche“ der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den durch die Schule geförderten und geforderten Kompetenz- und Bildungsbereichen, stellt eine besondere Gefahr für ihr Fremd- und Selbstbild dar.

Anhand von Bezugsgruppeneffekten – wie in der Einleitung bereits erwähnt – drohen die schulische Leistung oder die Konformität gegenüber schulischen Verhaltensnormen eher als die Gesamtheit der Persönlichkeit die Stellung innerhalb der sozialen Gemeinschaft und in der Folge auch das schulische Wohlbefinden zu prägen – mit erneuten Auswirkungen auf das Erreichen der genuin schulischen Verhaltens- und Leistungsziele. In der Summe führen die alters- und entwicklungsgemäßen Vergleichsprozesse – die im Laufe der Sekundarstufe I zunehmen und das Selbstbild wesentlich mitbestimmen können – zu den in Tabelle 5 dokumentierten Einbußen. Unterschiede in dieser Komponente des schulischen Wohlbefindens werden in der Literatur vielfach beschrieben (z.B. Seaton et al., 2010). Sie lassen sich offensichtlich auch bei sehr starker Akzentuierung der Leistungsrückmeldung gemäß dem Prinzip der individuellen Bezugsnorm – wie sie für die Laborschule prägend ist – nicht vollständig verhindern (s.a. Geist et al., 2019; Textor, 2019).

Als wenig befriedigend werden die fast durchgängigen Unterschiede in der Komponente *Sorgen wegen der Schule* angesehen. Diese Unterschiede sind größtenteils bedeutsam, aber klein. Jedoch erreichen die Gruppenmittelwerte mitunter den Wert 3.0 nicht, was einerseits auf eine mehrheitlich positive Einschätzung auch dieser Komponente verweist (denn die Werte liegen zugleich noch deutlich über 2,5), andererseits aber auch auf einen nicht unerheblichen Anteil an Schüler*innen mit Portrait, bei welchen betreffende Sorgen durchaus vorkommen. Da aus den anderen Komponenten wenige Anhaltspunkte für soziale Konflikte abzuleiten sind, könnte hier die sich spätestens ab Klasse 8 vorliegende, individuelle Prognose über den anstehenden Schulabschluss auswirken und sich Sorgen über die Zukunft mit Sorgen in der schulischen Gegenwart vermischen (für beispielhafte Aussagen von Laborschüler*innen s. Biermann, 2019; Geist et al., 2019).

Tabelle 5a : Schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen mit und ohne Portrait im Vergleich

Skala des schulischen Wohlbefindens ^a	2013 (N = 292)		2014 (299)		2015 (288)		2016 (309)		2017 (309)		2018 (313)	
	MW (SD)	d ^b t-Test	MW (SD)	d t-Test								
Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule												
Gesamt	3.59 (0.96)		3.70 (0.95)		3.67 (1.00)		3.77 (0.90)		3.78 (0.96)		3.75 (0.97)	
Portrait ^d	3.29 (1.11)	-0.34	3.23 (1.26)	-0.54	3.50 (1.27)	-0.20	3.69 (0.89)	-0.11	3.83 (0.84)	0.06	3.62 (1.12)	-0.16
kein Portrait	3.62 (0.95)	n.s. ^c	3.74 (0.91)	n.s.	3.70 (0.96)	n.s.	3.78 (0.90)	n.s.	3.78 (0.97)	n.s.	3.77 (0.95)	n.s.
Affinität zur Stammgruppe/ Klasse												
Gesamt	3.87 (1.13)		3.95 (1.05)		3.92 (1.11)		3.98 (1.02)		3.91 (1.05)		3.90 (0.99)	
Portrait	3.73 (1.31)	-0.14	3.77 (0.98)	-0.19	3.70 (1.24)	-0.23	3.67 (1.20)	-0.35	3.80 (1.09)	-0.12	3.75 (0.96)	-0.17
kein Portrait	3.89 (1.11)	n.s.	3.97 (1.05)	n.s.	3.95 (1.09)	n.s.	4.02 (0.99)	n.s.	3.92 (1.04)	n.s.	3.92 (0.99)	n.s.
Schulischer Selbstwert												
Gesamt	3.27 (1.15)		3.40 (1.05)		3.39 (1.09)		3.48 (1.05)		3.58 (0.96)		3.54 (1.05)	
Portrait	2.91 (0.93)	-0.34	2.92 (1.22)	-0.50	2.89 (1.14)	-0.52	3.07 (1.25)	-0.44	3.01 (1.17)	-0.67	3.11 (1.29)	-0.47
kein Portrait	3.31 (1.16)	n.s.	3.44 (1.03)	n.s.	3.45 (1.07)	n.s.	3.53 (1.01)	n.s.	3.65 (0.91)	n.s.	3.60 (1.00)	n.s.

Anmerkungen:

- ^a Erfassung anhand von sechsstufigen Likert-Skalen mit Minimum = 0 und Maximum = 5. Theoretischer Skalennittelwert: 2.5.
- ^b Als untere Grenze für kleine, mittlere bzw. große Effekte werden konventionsgemäß d = 0.20, 0.50 bzw. 0.80 angenommen (Cohen, 1988).
- ^c n.s. = Statistisch nicht signifikant bei p > .05.
- ^d Durchschnittlicher Anteil der Gruppen: Portrait: 10%, kein Portrait: 90% (vgl. Tab. 3).

Tabelle 5b : Schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen mit und ohne Portrait im Vergleich (Fortsetzung)

Skala des schulischen Wohlbefindens ^a	2013 (N = 292)		2014 (299)		2015 (288)		2016 (309)		2017 (309)		2018 (313)	
	MW (SD)	d ^b t-Test	MW (SD)	d t-Test								
Sorgen wegen der Schule (Abwesenheit)												
Gesamt	3.07 (1.28)		3.15 (1.28)		3.10 (0.38)		3.26 (1.24)		3.36 (1.28)		3.27 (1.24)	
Portrait ^d	3.02 (1.38)	-0.04	2.82 (1.26)	-0.28	3.04 (0.40)	-0.19	3.03 (1.40)	-0.21	2.96 (1.42)	-0.36	2.94 (1.30)	-0.31
kein Portrait	3.08 (1.28)	n.s. ^c	3.18 (1.28)	n.s.	3.11 (0.37)	n.s.	3.29 (1.22)	n.s.	3.41 (1.25)	n.s.	3.32 (1.23)	n.s.
Soziale Probleme (Abwesenheit)												
Gesamt	4.05 (1.15)		3.96 (1.17)		3.99 (1.14)		4.24 (1.01)		4.11 (1.10)		4.10 (1.11)	
Portrait	4.02 (1.23)	-0.03	3.99 (1.36)	0.03	3.91 (1.27)	-0.08	4.06 (1.26)	-0.21	4.12 (1.24)	0.01	3.68 (1.21)	-0.43
kein Portrait	4.05 (1.14)	n.s.	3.96 (1.16)	n.s.	4.00 (1.13)	n.s.	4.27 (0.97)	n.s.	4.11 (1.08)	n.s.	4.15 (1.08)	2.398
Körperliche Beschwerden (Abwesenheit)												
Gesamt	4.34 (0.94)		4.41 (0.83)		4.41 (0.93)		4.50 (0.85)		4.45 (0.87)		4.37 (0.92)	
Portrait	4.15 (1.08)	-0.22	4.27 (1.04)	-0.18	3.87 (1.30)	-0.66	4.05 (1.16)	-0.61	4.08 (1.20)	-0.48	3.74 (1.19)	-0.80
kein Portrait	4.36 (0.92)	n.s.	4.42 (0.81)	n.s.	4.48 (0.85)	2.612	4.56 (0.78)	2.511	4.49 (0.81)	n.s.	4.45 (0.85)	3.425
Anmerkungen:												
^a Erfassung anhand von sechsstufigen Likert-Skalen mit Minimum = 0 und Maximum = 5. Theoretischer Skalennittelwert: 2.5.												
^b Als untere Grenze für kleine, mittlere bzw. große Effekte werden konventionsgemäß d = 0.20, 0.50 bzw. 0.80 angenommen (Cohen, 1988).												
^c n.s. = Statistisch nicht signifikant bei p > .05.												
^d Durchschnittlicher Anteil der Gruppen: Portrait: 10%, kein Portrait: 90% (vgl. Tab. 3).												

Tabelle 6a: Schulisches Wohlbefinden im Vergleich nach Geschlecht

Skala des schulischen Wohlbefindens ^a	2013 (N = 292)		2014 (299)		2015 (288)		2016 (309)		2017 (309)		2018 (313)	
	MW (SD)	d ^b t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test
Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule												
Gesamt	3.59 (0.96)		3.70 (0.95)		3.67 (1.00)		3.77 (0.90)		3.78 (0.96)		3.75 (0.97)	
weiblich ^d	3.57 (1.01)	-0.05	3.71 (0.99)	0.02	3.67 (0.99)	-0.01	3.75 (0.91)	-0.06	3.69 (0.98)	-0.20	3.70 (1.00)	-0.10
männlich	3.62 (0.91)	n.s. ^c	3.69 (0.91)	n.s.	3.68 (1.01)	n.s.	3.80 (0.88)	n.s.	3.88 (0.93)	n.s.	3.80 (0.94)	n.s.
Affinität zur Stammgruppe/ Klasse												
Gesamt	3.87 (1.13)		3.95 (1.05)		3.92 (1.11)		3.98 (1.02)		3.91 (1.05)		3.90 (0.99)	
weiblich	3.77 (1.16)	-0.19	3.81 (1.20)	-0.31 t(284)	3.89 (1.14)	-0.07	3.95 (1.03)	-0.06	3.87 (1.07)	-0.08	3.80 (1.06)	-0.20
männlich	3.99 (1.08)	n.s.	4.13 (0.80)	2.766 = .006	3.97 (1.07)	n.s.	4.01 (1.01)	n.s.	3.95 (1.03)	n.s.	4.00 (0.90)	n.s.
Schulischer Selbstwert												
Gesamt	3.27 (1.15)		3.40 (1.05)		3.39 (1.09)		3.48 (1.05)		3.58 (0.96)		3.54 (1.05)	
weiblich	3.15 (1.18)	-0.22	3.28 (1.09)	-0.25 t(297)	3.21 (1.12)	-0.35 t(286)	3.41 (1.09)	-0.14	3.44 (1.04)	-0.31 t(298)	3.49 (1.12)	-0.11
männlich	3.41 (1.09)	n.s.	3.54 (0.99)	2.141 = .033	3.59 (1.02)	2.991 = .003	3.55 (1.00)	n.s.	3.73 (0.85)	2.717 = .007	3.60 (0.97)	n.s.

Anmerkungen:

- ^a Erfassung anhand von sechsstufigen Likert-Skalen mit Minimum = 0 und Maximum = 5. Theoretischer Skalennittelwert: 2.5.
- ^b Als untere Grenze für kleine, mittlere bzw. große Effekte werden konventionsgemäß $d = 0.20$, 0.50 bzw. 0.80 angenommen (Cohen, 1988).
- ^c n.s. = Statistisch nicht signifikant bei $p > .05$.
- ^d Durchschnittlicher Anteil der Gruppen: weiblich: 52%, männlich: 48% (vgl. Tab. 3).

Tabelle 6b: Schulisches Wohlbefinden im Vergleich nach Geschlecht (Fortsetzung)

Skala des schulischen Wohlbefindens ^a	2013 (N = 292)		2014 (299)		2015 (288)		2016 (309)		2017 (309)		2018 (313)	
	MW (SD)	d ^b t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test
Sorgen wegen der Schule (Abwesenheit)												
Gesamt	3.07 (1.28)		3.15 (1.28)		3.10 (0.38)		3.26 (1.24)		3.36 (1.28)		3.27 (1.24)	
weiblich ^d	2.95 (1.28)	-0.20	3.01 (1.28)	-0.24	3.08 (0.37)	-0.11	3.09 (1.24)	-0.30	3.27 (1.25)	-0.15	3.30 (1.20)	0.04
männlich	3.21 (1.29)	n.s. ^c	3.31 (1.28)	2.077 = .039	3.12 (0.38)	n.s.	3.45 (1.21)	2.613 = .009	3.46 (1.30)	n.s.	3.25 (1.28)	n.s.
Soziale Probleme (Abwesenheit)												
Gesamt	4.05 (1.15)		3.96 (1.17)		3.99 (1.14)		4.24 (1.01)		4.11 (1.10)		4.10 (1.11)	
weiblich	3.89 (1.22)	-0.30	3.74 (1.25)	-0.42	3.92 (1.19)	-0.13	4.24 (1.00)	-0.02	3.98 (1.11)	-0.24	4.07 (1.16)	-0.05
männlich	4.23 (1.03)	2.598 = .010	4.22 (1.02)	3.702 = .000	4.07 (1.08)	n.s.	4.25 (1.01)	n.s.	4.24 (1.07)	2.139 = .033	4.12 (1.06)	n.s.
Körperliche Beschwerden (Abwesenheit)												
Gesamt	4.34 (0.94)		4.41 (0.83)		4.41 (0.93)		4.50 (0.85)		4.45 (0.87)		4.37 (0.92)	
weiblich	4.21 (0.96)	-0.29	4.31 (0.92)	-0.25	4.41 (0.90)	-0.01	4.40 (0.88)	-0.25	4.33 (0.93)	-0.28	4.31 (0.94)	-0.14
männlich	4.48 (0.89)	2.474 = .014	4.52 (0.70)	2.199 = .029	4.41 (0.98)	n.s.	4.61 (0.80)	2.188 = .029	4.57 (0.78)	2.452 = .015	4.44 (0.89)	n.s.

Anmerkungen:

^a Erfassung anhand von sechsstufigen Likert-Skalen mit Minimum = 0 und Maximum = 5. Theoretischer Skalennittelwert: 2.5.^b Als untere Grenze für kleine, mittlere bzw. große Effekte werden konventionsgemäß $d = 0.20$, 0.50 bzw. 0.80 angenommen (Cohen, 1988).^c n.s. = Statistisch nicht signifikant bei $p > .05$.^d Durchschnittlicher Anteil der Gruppen: weiblich: 52%, männlich: 48% (vgl. Tab. 3).

3.7.2 Schulisches Wohlbefinden von Mädchen und Jungen

Das Gesamtniveau des schulischen Wohlbefindens ist auf Seiten beider Geschlechter insgesamt hoch. Zugleich zeigen sich beim Vergleich zwischen Mädchen und Jungen zu mehreren Messzeitpunkten und in Bezug auf mehrere Komponenten Unterschiede in der Größenordnung kleiner Effekte. Kritisch einzustufen ist hierbei der Umstand, dass die Unterschiede, sofern sie auftreten, stets zum Nachteil der Schülerinnen ausfallen (Tab. 6).

Nur sehr wenige Messzeitpunkte mit Unterschieden liegen für die Komponenten *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* sowie *Affinität zur Lerngruppe* vor. Die grundsätzliche Bewertung der Schule sowie des sozialen Nahfeldes sind somit zwischen den Geschlechtern erfreulich gleich. Die beschriebenen Einbußen finden sich für die vier übrigen Komponenten des Wohlbefindens in mindestens der Hälfte der Erhebungsjahre (Tab. 6). Die deutlichere Tendenz zeigt sich mit vier von sechs Messzeitpunkten für den *schulischen Selbstwert* und die *Abwesenheit körperlicher Beschwerden*. Beide Befunde sind aus der empirischen Forschung zum schulischen Wohlbefinden bekannt (für *schulischen Selbstwert* z.B. Harter et al., 1998). Gerade in Bezug auf ihre schulische Leistungsfähigkeit sind Mädchen im Schnitt ein wenig - aber bedeutsam - selbstkritischer als Jungen, auch an der Laborschule.

3.7.3 Schulisches Wohlbefinden der Schüler*innen mit und ohne Deutsch als einziger Familiensprache

Das schulische Wohlbefinden von Schüler*innen mit und ohne Deutsch als einziger Familiensprache ähnelt sich an der Laborschule sehr weitgehend. Demnach *fühlen sich* die Schüler*innen beider Gruppen – bei einer deutlich positiven Gesamtausprägung – an der Laborschule insgesamt *wohl*, äußern eine hohe *Affinität zu ihrer Stammgruppe* und haben auch ansonsten im Schnitt *keine sozialen Probleme*. Die Mitglieder beider Vergleichsgruppen sind mit ihrer *Aufgabenbewältigung* insgesamt (sehr) zufrieden und zeigen kein auffälliges Muster im Hinblick auf *körperliche Beschwerden*. Effektstärken, die auf einen bedeutsamen Unterschied hinweisen, treten – mit einer Ausnahme – nur zu einzelnen Messzeitpunkten auf (Tab. 7).

In Bezug auf die *Sorgen wegen der Schule* liegen indes für fünf von sechs Erhebungzeitpunkten Unterschiede in der Größenordnung eines kleinen Effekts vor. Dabei überwiegt das höhere Wohlbefinden auf Seiten jener Schüler*innen, die als Familiensprache nur Deutsch sprechen.

Die betreffende Skala erhebt auf Itemebene neben *Sorgen wegen der Schule* auch *Sorgen wegen der Beurteilungen, wegen Problemen mit Lehrkräften* sowie der *Bewältigung der Aufgaben* insgesamt. Die identifizierten Unterschiede können somit mehrere Ursachen haben und die kleinen Unterschiede der beiden Gesamtgruppen, die hier dargestellt sind, könnten auf größere Unterschiede in einzelnen Jahrgängen zurückgehen. Die betreffende Aufklärung könnten ggf. künftige Detailanalysen liefern.

Tabelle 7a: Schulisches Wohlbefinden im Vergleich nach Familiensprache

Skala des schulischen Wohlbefindens ^a	2013 (N = 292)		2014 (299)		2015 (288)		2016 (309)		2017 (309)		2018 (313)	
	MW (SD)	d ^b t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test
Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule												
Gesamt	3.59 (0.96)		3.70 (0.95)		3.67 (1.00)		3.77 (0.90)		3.78 (0.96)		3.75 (0.97)	
Deutsch ^d	3.68 (0.92)	0.39 t(290)	3.73 (0.93)	0.16	3.67 (1.01)	-0.01	3.74 (0.92)	-0.16	3.79 (0.94)	0.02	3.76 (0.95)	0.05
Deutsch min. Zweitsprache	3.31 (1.06)	-2.849 =.005	3.58 (1.06)	n.s. ^c	3.68 (0.98)	n.s.	3.88 (0.82)	n.s.	3.77 (1.02)	n.s.	3.72 (1.03)	n.s.
Affinität zur Stammgruppe/ Klasse												
Gesamt	3.87 (1.13)		3.95 (1.05)		3.92 (1.11)		3.98 (1.02)		3.91 (1.05)		3.90 (0.99)	
Deutsch	3.90 (1.13)	0.11	3.96 (1.08)	0.02	3.88 (1.16)	-0.20	4.00 (0.97)	0.12	3.95 (0.97)	0.19	3.92 (0.92)	0.10
Deutsch min. Zweitsprache	3.78 (1.12)	n.s.	3.94 (0.95)	n.s.	4.11 (0.84)	n.s.	3.89 (1.16)	n.s.	3.75 (1.28)	n.s.	3.82 (1.19)	n.s.
Schulischer Selbstwert												
Gesamt	3.27 (1.15)		3.40 (1.05)		3.39 (1.09)		3.48 (1.05)		3.58 (0.96)		3.54 (1.05)	
Deutsch	3.30 (1.17)	0.09	3.41 (1.01)	0.07	3.36 (1.11)	-0.15	3.47 (1.05)	-0.05	3.61 (0.96)	0.11	3.55 (1.03)	0.03
Deutsch min. Zweitsprache	3.20 (1.08)	n.s.	3.34 (1.20)	n.s.	3.52 (1.02)	n.s.	3.51 (1.06)	n.s.	3.50 (0.96)	n.s.	3.52 (1.12)	n.s.

Anmerkungen:

- ^a Erfassung anhand von sechsstufigen Likert-Skalen mit Minimum = 0 und Maximum = 5. Theoretischer Skalennittelwert: 2.5.
- ^b Als untere Grenze für kleine, mittlere bzw. große Effekte werden konventionsgemäß d = 0.20, 0.50 bzw. 0.80 angenommen (Cohen, 1988).
- ^c n.s. = Statistisch nicht signifikant bei p > .05.
- ^d Durchschnittlicher Anteil der Gruppen: Familiensprache nur Deutsch: 78%, Deutsch mindestens Zweitsprache: 22% (vgl. Tab. 3).

Tabelle 7b: Schulisches Wohlbefinden im Vergleich nach Familiensprache (Fortsetzung)

Skala des schulischen Wohlbefindens ^a	2013 (N = 292)		2014 (299)		2015 (288)		2016 (309)		2017 (309)		2018 (313)	
	MW (SD)	d ^b t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test	MW (SD)	d t-Test
Sorgen wegen der Schule (Abwesenheit)	3.07 (1.28)		3.15 (1.28)		3.10 (0.38)		3.26 (1.24)		3.36 (1.28)		3.27 (1.24)	
Gesamt												
Deutsch ^d	3.19 (1.28)	0.41 t(290)	3.23 (1.28)	0.32 t(297)	3.08 (0.37)	-0.24	3.32 (1.23)	0.22	3.47 (1.23)	0.37 t(307)	3.32 (1.22)	0.15
Deutsch min.	2.68	-2.970	2.82	-2.269	3.17	n.s. ^c	3.06	n.s.	3.00	-2.743	3.14	n.s.
Zweitsprache	(1.22)	=.003	(1.25)	=.024	(0.39)		(1.27)		(1.39)	=.006	(1.29)	
Soziale Probleme (Abwesenheit)	4.05 (1.15)		3.96 (1.17)		3.99 (1.14)		4.24 (1.01)		4.11 (1.10)		4.10 (1.11)	
Gesamt												
Deutsch	4.07 (1.11)	0.05	3.93 (1.20)	-0.11	3.97 (1.17)	-0.08	4.30 (0.93)	0.23	4.15 (1.05)	0.17	4.13 (1.05)	0.13
Deutsch min.	4.00	n.s.	4.07	n.s.	4.07	n.s.	4.07	n.s.	3.97	n.s.	3.99	n.s.
Zweitsprache	(1.26)		(1.07)		(1.04)		(1.23)		(1.24)		(1.29)	
Körperliche Beschwerden (Abwesenheit)	4.34 (0.94)		4.41 (0.83)		4.41 (0.93)		4.50 (0.85)		4.45 (0.87)		4.37 (0.92)	
Gesamt												
Deutsch	4.36 (0.97)	0.09	4.39 (0.88)	-0.07	4.40 (0.95)	-0.08	4.54 (0.81)	0.22	4.50 (0.74)	0.25	4.40 (0.88)	0.12
Deutsch min.	4.27	n.s.	4.46	n.s.	4.47	n.s.	4.36	n.s.	4.29	n.s.	4.29	n.s.
Zweitsprache	(0.82)		(0.64)		(0.86)		(0.97)		(1.18)		(1.02)	

Anmerkungen:

^a Erfassung anhand von sechsstufigen Likert-Skalen mit Minimum = 0 und Maximum = 5. Theoretischer Skalennittelwert: 2.5.
^b Als untere Grenze für kleine, mittlere bzw. große Effekte werden konventionsgemäß d = 0.20, 0.50 bzw. 0.80 angenommen (Cohen, 1988).
^c n.s. = Statistisch nicht signifikant bei p > .05.
^d Durchschnittlicher Anteil der Gruppen: Nur Deutsch: 78%, Deutsch und eine andere Sprache oder nur andere Sprachen: 22% (vgl. Tab. 3).

3.7.4 Ergänzende Diskussion der Gruppenvergleiche zum schulischen Wohlbefinden

Insgesamt ist das schulische Wohlbefinden an der Laborschule – gemäß den oben vorgestellten Befunden, im Schnitt und über alle befragten Schüler*innen – nach Interpretation des WILS-FEP-Teams in zufriedenstellender Höhe vorliegend. Dies zeigt vor allem ein Vergleich der Gruppenmittelwerte mit dem theoretischen Skalenmittelwert aller Skalen (s. Abschn. 3.6). Sofern Gruppenunterschiede deutlich wurden, sind diese in überwiegendem Maße gering. Die Unterschiede zu Ungunsten von Mädchen einerseits sowie von Schüler*innen mit Portrait andererseits deuten darauf hin, so die Interpretation im FEP-Team, dass das inklusionsorientierte Profil der Laborschule in bestimmten Teilen nicht stark genug ist, um bestimmte nachteilige, für die untersuchte Alterskohorte zugleich als typisch anzusehende Prozesse der Selbstbewertung und des Blicks auf das Schulleben in vollständiger Weise zu vermeiden oder auszugleichen. Die Laborschule ist ihrem Anspruch gemäß eine Gesellschaft im Kleinen (Devantié et al., 2019) und ihre Schüler*innen wie Lehrer*innen sind vielfältigen gesellschaftlichen Einflüssen unterworfen. Sie ist kein abgeschottetes Internat und liegt nicht fernab auf einer Insel.

Warum gerade die Wohlbefindenskomponente *Sorgen wegen der Schule* zu fast allen Messzeitpunkten bei Schüler*innen der Gruppe „Deutsch mindestens Zweitsprache“ ungünstiger ausgeprägt ist, konnte im Rahmen der FEP-Arbeit nicht zuverlässig aufgeklärt werden. Zum letzten Messzeitpunkt 2018 lag die Differenz unterhalb der konventionsgemäßen Bedeutsamkeitsschwelle, so dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass es sich um ein temporäres Phänomen handelte.

3.8 Schulisches Wohlbefinden zweier Jahrgangskohorten im Längsschnitt

Im Zuge der Erhebung gab es insgesamt zwei Jahrgangskohorten (mit jeweils drei Lerngruppen), die über den gesamten Längsschnitt von Jahrgang 6 bis Jahrgang 10 befragt wurden. Die nachfolgende Abbildung 1 zeigt für diese beiden Jahrgänge den Verlauf der Mittelwerte – zugleich Ansatzpunkt der Trendlinie – und je zwei Standardabweichungen (SD, zur Verdeutlichung der Streuung der Rückmeldungen) am Beispiel der Wohlbefindenskomponente *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*. Jede Änderung zwischen den Messzeitpunkten ist erneut anhand des Effektstärkemaßes *Cohens d* beschrieben.

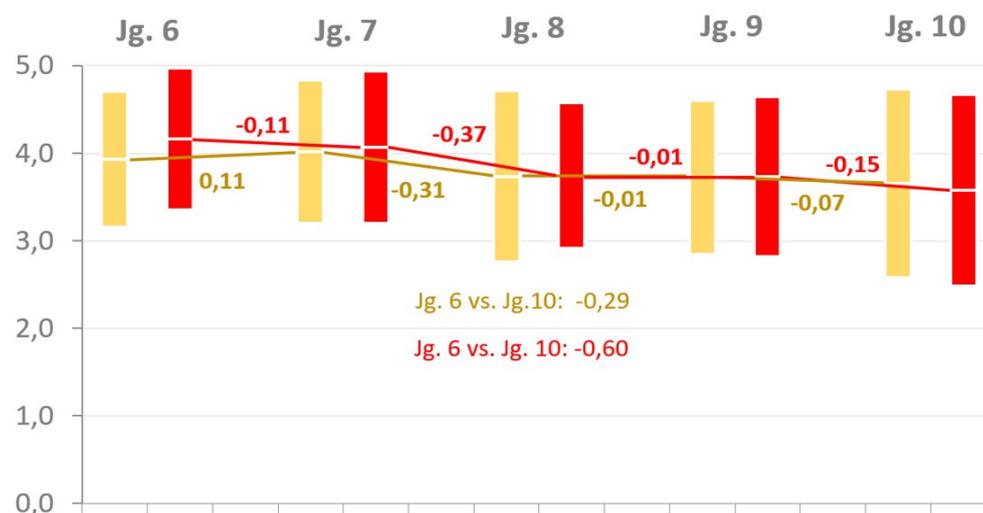
Beide Kohorten zeigen einen weitgehend parallelen Verlauf. Der einzige Unterschied tritt jeweils zwischen den Jahrgangsstufen 7 und 8 in Form eines bedeutsamen Sinkens des Wohlbefindens auf, bei kleiner bis mittlerer Effektstärke ($.20 \leq d \leq 0.50$). Im Anschluss und davor zeigt sich die hier untersuchte Komponente des schulischen Wohlbefindens als stabil. Der Zeitpunkt des Absinkens des Wohlbefindens passt gut zu der Annahme, dass hier vor allem Distanzierungs- und Abgrenzungsprozesse im Verlauf der Pubertät sichtbar werden, die auch die Institution Schule insgesamt betreffen. Das hier beschriebene Phänomen, von dem nicht nur das schulische Wohlbefinden betroffen ist, hat sich empirisch bereits oft gezeigt (z. B. Hascher, 2004; Hascher & Hagenauer, 2011a). Über die gesamte Sekundarstufe I zeigt sich ebenfalls ein bedeutsames Sinken der (positiven) *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*, dies zeigt der Vergleich zwischen der Jahrgangsstufe 6 und der Jahrgangsstufe 10 ($d = (-) 0.29$ für Kohorte A, $d = (-) 0.60$ für Kohorte B).

Obschon die Unterschiede zwischen den einzelnen Jahrgängen gering sind, zeigen sich hier Unterschiede dergestalt, dass Kohorte A in Klasse 6 eine verhältnismäßig niedrige Bewertung aufzeigt, die sich kaum von jener in Jahrgangsstufe 10 unterscheidet. In Kohorte B jedoch summieren sich die verschiedenen Unterschiede von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt – die im Einzelnen bis auf die vorgestellte Ausnahme zwischen den Stufen 7 und 8 nicht als inhaltlich bedeutsam einzustufen sind –, zu einem insgesamt

bedeutsamen Absinken der betreffenden Wohlbefindenskomponente zwischen den Jahrgangsstufen 6 und 10.

Vor dem Hintergrund eines insgesamt positiv ausgeprägten Wohlbefindens kann es somit sowohl zu Schwankungen innerhalb einer Lerngruppe als auch zu Unterschieden zwischen den Lerngruppen kommen. Im vorliegenden Fall ist das beschriebene Absinken über die gesamte Sekundarstufe I dem Augenschein nach auf das unterschiedliche, in Kohorte A etwas geringere Ausgangsniveau in Stufe 6 zurückzuführen. Hierbei sei erneut darauf verwiesen, dass in jeden Stufenwert die Fragebogendaten von jeweils drei Lerngruppen eingingen.

Elaborierte Analysen zum längsschnittlichen Verlauf des schulischen Wohlbefindens aller Komponenten wurden zwischenzeitlich im Rahmen des WILS-FEPs ebenfalls durchgeführt (s. Marker et al., *in Druck-a*).



Kohorte A: 2013 (Jg. 6) bis 2017 (Jg. 10)

Kohorte B: 2014 (Jg. 6) bis 2018 (Jg. 10)

Abbildung 1: Längsschnittlicher Verlauf der Wohlbefindenskomponente *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* in den Jahrgangsstufen 6 – 10 am Beispiel zweier Jahrgangskohorten. Ordinate: Mittelwert aller Schüler*innen der Stufe zzgl. Streuungskorridor von einer Standardabweichung in beide Richtungen. Abszisse: Messzeitpunkt bzw. Jahrgangsstufe. Werte zwischen den Messzeitpunkten: Gruppenunterschiede im Effekstärkemaß *Cohens d*.

3.9 Analyse zu ausgewählten Bedingungsfaktoren

In einer ersten Analyse zum Einfluss verschiedener Bedingungsfaktoren auf Individual- sowie Lerngruppen- bzw. Lehrkräfteebene wurden verschiedene Regressionsmodelle genutzt. Am Beispiel der Wohlbefindenskomponente *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* aus dem Erhebungszeitpunkt 2018 wurden von Modell zu Modell zunehmend mehr Variablen aufgenommen, um ihren jeweiligen Effekt bzw. ihre Erklärungsmächtigkeit gegenüber den anderen im Modell vertretenen Faktoren zu ermitteln (Tab. 8).

Modell 1 schließt als einfachstes Modell nur die Beurteilung der betroffenen Komponente aus dem Vorjahr, d. h. aus 2017, ein. Der Vorjahreswert spiegelt in etwa die Langzeitrendenz (*trait*-Komponente) der Einschätzungen zum schulischen Wohlbefinden wieder. Erst unter seiner Kontrolle lassen sich die Wirkungen der nachfolgend

analysierten Faktoren zielführend interpretieren. Es zeigt sich erwartungsgemäß, dass der Vorjahreswert die *Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule* im Jahr 2018 in bedeutsamer Weise erklärt.

Tabelle 8: Einflussfaktoren auf Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule im Jahr 2018

Regression	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	β	sig.	β	sig.	β	sig.	β	sig.	β	sig.
Konstante	,986	,000	,815	,001	,026	,914	-,164	,505	-,114	,639
MZP 2017¹	,695	,000	,703	,000	,566	,000	,519	,000	,498	,000
Weiblich			,106	,288	,056	,530	,048	,585	,025	,776
Portrait			-,148	,352	-,271	,057	-,274	,050	-,233	,093
Deutsch als einzige Familiensprache			,127	,302	,198	,072	,180	,096	,156	,146
Unterrichtsbez. Partizipation					,398	,000	,271	,000	,193	,006
Individuelle Unterstützung							,211	,001	,082	,316
Wertschätzung									,220	,011
Korrigiertes R²		,418		,419		,540		,559		,569
Modellverbesserung (Signifikanz der Änderung von F)		,000		,359		,000		,001		,011

¹ MZP = Messzeitpunkt 2017

Von analytisch höherem Wert ist Modell 2, aus welchem sich ergibt, dass die individuellen Hintergrundvariablen Geschlecht, sonderpädagogischer Förderbedarf und Familiensprache die hier analysierte Wohlbefindenskomponente *nicht* bedeutsam vorhersagen. Die Einschätzungen der Schüler*innen sind zum Erhebungszeitpunkt 2018 – unter Kontrolle der Einschätzungen aus dem Vorjahr – unabhängig von diesen drei Hintergrundvariablen, was ein schulpädagogisch erfreuliches Ergebnis ist. Es korrespondiert naheliegenderweise sehr gut mit den zugehörigen Daten in den Tabelle 5 bis 7, die lediglich für das Geschlecht einen kleinen und nicht signifikanten Effekt für den Vergleich der *Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule* zwischen 2017 und 2018 ausweisen (Tab. 6).

In den Modellen 3, 4 und 5 werden nacheinander verschiedene Aspekte in das Modell aufgenommen, die im Wesentlichen durch die Lehrkräfte gesteuert werden und auf der Unterrichtsebene zu verorten sind. Solche Bedingungsfaktoren wurden in der Fragebogenerhebung zusätzlich zum schulischen Wohlbefinden erfasst. Hierzu gehören u. a. die *unterrichtsbezogene Partizipation* (z.B. Mitbestimmung bei Aufgabenauswahl und Bearbeitungsform), die *wahrgenommene individuelle Unterstützung* (z.B., ob die Schüler*innen zusätzliche Hilfen erhalten, wenn sie diese benötigen) und schließlich die

Wertschätzung durch die Lehrkräfte (z. B., ob diese das Gefühl vermitteln, dass sie Schüler*innen so akzeptieren, wie sie sind, s. Tab. 2).

In allen Modellen 3 bis 5 zeigt sich, dass die drei Bedingungsvariablen in signifikanter und eigenständiger Weise zur Ausprägung der Wohlbefindenskomponente im Jahr 2018 beitragen, wobei die *unterrichtsbezogene Partizipation* als der stärkste Faktor einzustufen ist, weil er durchgängig einen eigenen Beitrag leistet. Die *Wertschätzung* scheint hingegen die wahrgenommene, *individuelle Unterstützung* in der Bedeutsamkeit für die Wohlbefindenskomponente zu überlagern, denn wenn erstere in das Modell eingeführt wird (Modell 5), zeigt sich der Beitrag der *individuellen Unterstützung* als nicht mehr signifikant (Übergang von Modell 4 zu 5).

Insgesamt belegen die letzten drei Modelle beispielhaft den Einfluss der Lehrkraft auf das Wohlbefinden ihrer Schüler*innen und dies sowohl über *unterrichtsdidaktische Entscheidungen*, z. B. die Mitbestimmung im Unterricht betreffend, als auch genuin pädagogische Aspekte, wie die *wahrgenommene Wertschätzung*. Die vorliegende Analyse verweist somit auf einen gestaffelten Einfluss der lehrer*innengesteuerten Faktoren auf die untersuchte Komponente des schulischen Wohlbefindens, zu der eine weitere Aufklärung lohnt, u. a. anhand einer Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur und dem Längsschnittcharakter des Datensatzes sowie in Bezug auf die weiteren Komponenten des schulischen Wohlbefindens. Entsprechende Befunde aus dem WILS-FEP liegen vor (s. Marker et al., *eingereicht*).

4 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der hier vorgestellten, quantitativen Teilstudie im WILS-FEP zeigen gemeinsam mit den qualitativen Teilergebnissen (s. Külker et al., 2023), dass die Laborschule mit ihren Kulturen, Strukturen und Praktiken die unterschiedlichen Herausforderungen, die von inklusiv arbeitenden Schulen zu meistern sind, durchaus erfolgreich bewältigt.

Die Einschätzungen der Gesamtschüler*innenschaft der Klassenstufen 6 bis 10 in der quantitativen Fragebogenerhebung verweisen auf ein in der Bilanz zufriedenstellendes bis hohes Niveau des schulischen Wohlbefindens. In aller Regel liegen die Durchschnittswerte zu so verschiedenen Facetten wie den *Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule*, der *Affinität zur Lerngruppe* oder der *Abwesenheit von Sorgen* oberhalb des Skalenmittelwerts bzw. in einem positive bis sehr positive Einschätzungen repräsentierenden Bereich.

Für die Kinder und Jugendlichen mit Portrait war aufgrund des bisherigen Forschungsstands erwartbar, dass sie aufgrund ihrer beeinträchtigungsbedingt höheren persönlichen, gesundheitlichen, familiären und sozialen Belastungen trotz der schulischen Unterstützungsmaßnahmen im Vergleich zu den anderen Schüler*innen niedrigere Werte im schulischen Wohlbefinden erreichen würden. Tatsächlich zeigen sich zu mehreren Erhebungszeitpunkten Abweichungen zu Ungunsten dieser Schüler*innengruppe, wobei jedoch auch sie im Mittel ein insgesamt hohes schulisches Wohlbefinden zeigen.

Summarisch sind verhältnismäßig stabile, bedeutsame Unterschiede zu Ungunsten der Schüler*innen mit Portrait für die drei Komponenten *schulischer Selbstwert*, für den im Wesentlichen soziale Vergleiche verantwortlich zeichnen dürften, die *Sorgen wegen der Schule* sowie die *An- bzw. Abwesenheit körperlicher bzw. psychosomatischer Beschwerden* zu verzeichnen. Dennoch, wie beschrieben, nehmen sich die Schüler*innen mit Portrait als vollwertige Mitglieder ihrer Lerngruppe und der Schulgemeinschaft wahr.

Die vergleichsweise hohe Identifikation und Zufriedenheit der Laborschüler*innen mit ihrer Schule spiegelt sich auch in einer weiteren Analyse aus dem quantitativen Teil des WILS-FEP wieder. Hierbei wurden die Rückmeldungen der Neuntklässler*innen der

Laborschule in Bezug auf ihr schulbezogenes Zugehörigkeitsgefühl mit einer repräsentativen, bundesweiten Vergleichsstichprobe aus inklusiven Gesamtschulen des Regelschulsystems auf der Basis des IQB-Bildungstrends 2015 verglichen (Marker, Kullmann, Zentarra, Geist, & Lütje-Klose, in Druck-b).

Vom Einfluss der Lehrkräfte und der gesamten Schulkultur auf das schulische Wohlbefinden zeugen die im vorliegenden Beitrag identifizierten Bedingungsfaktoren auf didaktischer und pädagogischer Ebene (s. Abschn. 3.8). Diese, so kann angenommen werden, sind besonders dann bedeutsam, wenn die Eltern oder Sorgeberechtigten nur wenig Unterstützung zugunsten ihrer Kinder und Jugendlichen ermöglichen können.

Insgesamt ist im Sinne einer beständigen Annäherung an den „Nordstern Inklusion“ (Hinz, 2014) erwartbar, dass die Schaffung und Aufrechterhaltung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken ein beständiger Prozess mit Fortschritten und Rückschlägen ist, der auch an der Laborschule nicht durchgängig perfekt läuft, sondern immer wieder der Reflexion und Nachsteuerung bedarf. Entsprechende Impulse leistete das WILS-FEP ebenfalls (Geist et al., 2023; Zentarra et al., 2023) und sie werden darüber hinaus beispielsweise durch die „Werkstatt Lernen“ innerhalb des FEPs „Unterrichtsentwicklung plus“ (Charoud-Got, Geist, Schwarz, & Siepmann, 2020) weiterverfolgt.

Aufgrund der außerordentlichen Umstände im Rahmen der Covid-19-Pandemie wurde die Schüler*innenbefragung im September/Oktober 2020 (im Anschluss an die erste längere Schulschließung, die Sommerferien 2020 und die Öffnung im Schuljahr 2020/2021; Goldan, Geist, & Lütje-Klose, 2020) ein weiteres Mal durchgeführt. Hierbei zeigte sich erneut, dass viele Komponenten des schulischen Wohlbefindens bei Schüler*innen mit und ohne Portrait gemäß des Gesamtmittelwerts günstig ausgeprägt waren, während zugleich für alle Komponenten bedeutsame Unterschiede zuungunsten der Schüler*innen mit Portrait festgestellt wurden. Auch zeigten sich diese Schüler*innen von den pandemiebezogenen Folgen, v. a. Angst vor einer Covid-19-Infektion oder Leistungs- und Konzentrationseinbußen, stärker betroffen und sie haben die Schule etwas weniger vermisst als ihre Mitschüler*innen ohne Portrait (Goldan, Kullmann, Zentarra, Geist, & Lütje-Klose, 2021).

Insgesamt kann auf eine überaus umfangreiche und gewinnbringende Arbeit des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – Eine Selbstreflexion“ zurückgeblickt werden, die für die Schule als Ganzes ebenso wie für alle beteiligten Lehrer*innen-Forscher*innen wertvolle Anstöße für die gemeinsame und je individuelle Weiterentwicklung eröffnet hat.

5 Literatur

- Bear, G., Minke, K. & Manning, M. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405–427. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086165>
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abele, & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik* (2. Aufl., S. 13–49). Weinheim: Juventa.
- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I., & Siepmann, C. (2011a). 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.
- Begalke, E., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Metz, F., et al. (2015). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS) – eine Selbstreflexion. 2. Fortsetzungsantrag. In N. Freke, H. Kullmann, F. Lücker, A. Textor, & C. T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2015. Werkstattheft Nr. 50* (S. 25–51). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Begalke, E., Lütje-Klose, B., Serke, B., & Siepmann, C. (2011b). Fördernde und hemmende Bedingungen für Inklusion an der Laborschule – eine Selbstreflexion. In N.

- Freke, B. Koch, H. Kullmann, A. Textor, & D. Timmermann (Hrsg.), *Laborschulforschung 2011–2013. Werkstatttheft Nr. 46* (S. 109–116). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Biermann, C. (2019). "Ich würde jederzeit wieder zur Laborschule gehen". In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann, & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule* (S. 225–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5775>
- BMJ – Bundesministerium der Justiz (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35*, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419–1457.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine. <https://doi.org/10.1037/t10756-000>
- Charoud-Got, F., Geist, S., Schwarz, R., & Siepman, C. (2020). Unterrichtsentwicklung plus. Neuantrag. In A. Textor, M. Dorniak, J. Gold, C. T. Zenke, & D. Zentarra (Hrsg.), *Laborschulforschung 2020. Werkstatttheft Nr. 55* (S.255–265). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Frey, A. (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.
- Gebhardt, M. (2013). *Integration und schulische Leistungen in Grazer Sekundarstufenklassen. Eine empirische Pilotstudie*. Wien: Lit.
- Geist, S., Külker, A., Lütje-Klose, B., Dorniak, M., Siepman, 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 Bielefeld (WILS) für kollegiumsinterne Fortbildung. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 135–159. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7194
- Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Siepman, 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.
- Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E., & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen*. (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- 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 vermissen wir die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie. *DDS - Die Deutsche Schule*, Beiheft 16 (S. 189–201). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.12>
- 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. urn:nbn:de:0070-pub-29597725

- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A., & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37(1), S. 66–75.
- Von der Groeben, A., Geist, S., & Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn, & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 260–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? 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. 17–40). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Haeblerlin, 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.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Junkin, L. J. (1998). Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal*, 35(4), 653–680. <https://doi.org/10.3102/00028312035004653>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 69–80). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., Brühwiler, C., & Girnat, B. (2019). *Erläuterungen zu den Skalen des Kontextfragebogens der ÜGK 2016 Mathematikteil: Theoretischer Hintergrund und Forschungsinteressen*. Bern. http://uegk-schweiz.ch/wp-content/uploads/2019/05/UEGK_2016_CQ_Erlaeuterungen_Mathematik.pdf. Zugegriffen: 17. November 2023.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011a). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens, & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung: 10. Ausgabe 2010* (S. 15–45). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4_12
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011b). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 285–308). Wiesbaden: VS
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescent's well-being in school. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.5>
- Headey, B., Holmstroem, E., & Wearing, A. (1984). Well-being and ill-being: Different dimensions? *Social Indicators Research*, 14(2), 115–139. <https://doi.org/10.1007/BF00293406>
- 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*, 11, S. 242–248.
- Kleinespel, K. (1998). *Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Weinheim: Beltz

- 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>
- Kröske, B. (2020). Schulisches Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Unterstützung bei Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 46, 1–30. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00067-7>
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), S. 59–75. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00067-7>
- Külker, A., Guth, T., Geist, S., Siepmann, C., Uffmann, G. & Lütje-Klose, B. (in Druck): *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule – Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler*innen in herausfordernden Lebenssituationen aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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* (S. 48–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Külker, A., Guth, T., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Dorniak, M., Kullmann, H., Rüter, J., Uffmann, G. & Zentarra, D. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS). Ausgewählte Ergebnisse der Interviews mit Schüler*innen der Jahrgänge 8 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 58–76. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7190
- 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, et al. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_11
- Kullmann, H., Zentarra, D., Lütje-Klose, B., Geist, S., Siepmann, C., Goldan, J., Külker, A. & Dorniak, M. (2023). Fragebogen für Schüler*innen zum schulischen Wohlbefinden und weiteren Schulqualitätsfaktoren. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, 111–134. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7193
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2010). *UN-Konvention zur Inklusion in der Schule umsetzen. Antrag der Fraktion SPD, der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, der Fraktion CDU*. Drucksache 15/680.
- Lelgemann, R., Walter-Klose, C., Lübbecke, J., & Singer, P. (2012). Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, S. 465–473.
- Marker, R., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (eingereicht). Schulisches Wohlbefinden in inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I – Einfluss unterrichtsbezogener Merkmale auf die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens am Beispiel der Laborschule Bielefeld.
- Marker, R., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2024). Schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen der Sekundarstufe I in inklusiven Lerngruppen –

- Analysen zum Entwicklungsverlauf an der Laborschule Bielefeld. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00199-0>
- Marker, R., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (in Druck-b). Sense of Belonging at school as a quality measure of inclusion – Comparing the inclusive experimental school Laborschule Bielefeld with regular inclusive comprehensive schools and investigating the determining factors. *Journal for Educational Research Online – JERO*, 15(2).
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2022). On the Relationship Between Student Well-Being and Academic Achievement. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 201–214. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000499>
- Mumenthaler, F., Eckhart, M., & Nagel, S. (2022). Ethisch geleitete Netzwerkforschung in inklusiven Grundschulklassen. Ein Vergleich zweier Methoden. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 119–135. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00129-4>
- Nidegger, C., Roos, E., Petrucci, F., Verner, M., Helbling, L. A., Arnold, E., et al. (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen Nationaler Bericht der ÜGK 2016 Mathematik 11. Schuljahr*. Bern: EDK.
- Obermeier, R. (2020). *Bedeutung von Familie und Schule für schulisches Wohlbefinden*. Münster: Waxmann.
- Rathmann, K., & Hurrelmann, K. (Hrsg., 2018). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. FEESS 3–4*. Göttingen: Beltz.
- Rost, D. H. (2022). *Interpretation und Bewertung pädagogischer und psychologischer Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838587899>
- Schillmöller, Z. K. (2009). *Die Untersuchung "WOGÉ" - Wohlbefinden und GEWALT in Hamburger Grundschulen*. Zugriff am 12.04.2012 unter http://opus.kobv.de/tubertlin/volltexte/2009/2123/pdf/schillmoeller_zita.pdf
- Schubert, A. (2004). *Der Einfluss der Schule auf das kindliche Wohlbefinden. Zusammenhänge zwischen separierenden vs. integrativen Schulformen und Teilbereichen des subjektiven Wohlbefindens*. Hamburg: Kovac.
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien: Lit.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes. Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(4), 227–236. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000187>
- Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, V., et al. (2015). Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(4), 265–274. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000363>
- Schwinger, M., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grunschel, C., Stranghöner, D., Yotyodying, S., et al. (2015). Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden? In P. Kuhl, P. Stamat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Anand Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in*

- Schulleistungserhebungen* (S. 273–300). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_10
- Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2010). Big-Fish-Little-Pond Effect: Generalizability and Moderation – Two Sides of the Same Coin. *American Educational Research Journal*, 47(2), 390–433. <https://doi.org/10.3102/0002831209350493>
- 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. <https://doi.org/10.35468/5775>
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S., & Haag, N. (Hrsg.) (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Textor, A. (2019). Inklusion aus Sicht von Laborschülern. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann, & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UN – United Nations (1948). Universal Declaration of Human Rights. Resolution A/RES/217 A (III). 10. December 1948. www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf. Zugegriffen: 10. März 2024.
- Venez, M. (2014). Schulische Integration und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(1), 57. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art06d>
- Venez, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C., & Sempert, W. (2010). *Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM)*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Walgenbach, K., & Pfahl, L. (2023). Intersektionalität. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 141–158). Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt.
- Wendt, H., Bos, W., Tarelli, I., Vaskova, A., & Walzebug, A. (2016). *IGLU & TIMSS 2011. Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B., & Rauer, W. (1973). *Angstfragebogen für Schüler*. Braunschweig: Hogrefe.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J., & Neumann, P. (2017). *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Technical Report*. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2916613/2916998/BiLieF_TechnicalReport_2017.pdf. Zugegriffen: 19. Dezember 2019.
- Wocken, H. (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, S. Krach, & F. Niedieck (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeiten und Perspektiven* (S. 204–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wustmann Seiler, C. (2012). Erfassung des schulischen Wohlbefindens am Schulanfang. Empirische Überprüfung eines mehrdimensionalen Konstrukts. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(2), S.136–150. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1311704>
- 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. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7195