

Ergebnisse qualitativer Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen

Impulse aus dem Projekt Wohlbefinden und Inklusion an der
Laborschule (WILS) für kollegiumsinterne Fortbildung

Sabine Geist¹, Anna Külker¹,
Birgit Lütje-Klose², Marlena Dorniak², Christof Siepmann¹,
Gunnar Uffmann¹, Dominik Zentarra²,
Harry Kullmann³

¹ Laborschule Bielefeld

² Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

³ Universität Paderborn

Kontakt: sabine.geist@uni-bielefeld.de, anna.kuelker@uni-bielefeld.de,
birgit.luetje-klose@uni-bielefeld.de, marlena.dorniak@uni-bielefeld.de,
christof.siepmann@uni-bielefeld.de, gunnar.uffmann@uni-bielefeld.de,
dominik.zentarra@uni-bielefeld.de, harry.kullmann@uni-paderborn.de

Zusammenfassung: Seit 1974, also mit Beginn der Schulgründung, versteht sich die Laborschule als eine „Schule für alle“, als „Gesellschaft im Kleinen“. Ihrem Anspruch entsprechend sollte niemand prinzipiell vom Besuch der Schule ausgeschlossen werden. Eine Orientierung an den Idealen einer inklusiven Schule war damit von Beginn an gegeben (vgl. u.a. Demmer-Dieckmann & Struck, 2001; Begalke, Clever, Demmer-Dieckmann & Siepmann, 2011; Thurn, 2017). Die Laborschule will den Kindern und Jugendlichen Lebens- und Erfahrungsraum und Gesellschaft im Kleinen sein, ein Ort, an dem „Heranwachsende im täglichen Leben die Tugenden mündiger Bürgerinnen und Bürger lernen können“ (Thurn & Tillmann 2011, S. 10). Zugleich ist die Schule als erste Universitätsschule Deutschlands und Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen seit 50 Jahren ein „Laboratorium“ für die Erziehungswissenschaft, und bis heute soll sie, neben einigen anderen Aufgaben, „Probleme im pädagogischen Alltag aufspüren, sich neuen pädagogischen Herausforderungen stellen und [...] vorzeigbare Konzept entwickeln und erproben“ (Thurn & Tillmann 2011, 14). Genau für diese Aufgabe arbeiten Lehrkräfte neben ihrer Lehrtätigkeit zugleich als Forschende an Themen der Praxis. Sie tun dies gemeinsam mit den universitären Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule und ggf. weiteren Wissenschaftler*innen (s.u.) als gleichberechtigte Partner*innen.

Über viele Jahre hinweg hat ein multiprofessionelles Team aus schulischen und universitären Kolleg*innen der Schul- und Sonderpädagogik in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS)“ gemeinsam gearbeitet und gewonnene Erkenntnisse publiziert (vgl. Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015; Külker, Dorniak, Geist, Kullmann, Lutter,



Lütje-Klose & Siepmann, 2017; Geist, Kullmann, Lütje-Klose & Siepmann, 2019; Goldan, Kullmann, Zentarra, Geist & Lütje-Klose, 2021; Külker et al. 2023, S. 58-76; Kullmann et al., 2023, S. 77-110). Zentrales Anliegen dieses Beitrages ist es, darzustellen, wie im Rahmen dieses Forschungs- und Entwicklungsprojektes Forschungsergebnisse für die Laborschule nutzbar gemacht wurden. Diese dem Anspruch des Lehrer*innenforschersmodells folgende Aufgabe stellte sich die Forschungsgruppe in der letzten Phase des Forschungsprojektes explizit. Der Transfer der Forschungsergebnisse in die Schule ist daher das zentrale Thema des vorliegenden Beitrags. Dabei wird vor allem auf die Forschungsergebnisse von Külker et al. in diesem Band (S. 58-76) Bezug genommen. Wir arbeiten zudem heraus, welche Möglichkeiten in einer dicht an schulischen Praxisproblemen befindlichen Schulentwicklungsarbeit liegen. Diese allgemeinen Erkenntnisse zur Schulentwicklungsarbeit lassen sich auch für die Schulentwicklungsarbeit in Regelschulen nutzen.

Schlagwörter: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Inklusion, Schulinterne Fortbildung, Praxisforschung

1. Praxisforschung als wesentliches Element der Unterrichts- und Schulentwicklung in der Laborschule

Als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen ist die Laborschule von einigen staatlichen Vorgaben freigestellt, hat aber, nicht zuletzt, um die Mehrkosten der Gesellschaft gegenüber zu rechtfertigen, einen Forschungsauftrag. Die Forschungsvorhaben entstehen in der Praxis, aus der Praxis heraus und sollen im Prozess vom alltäglichen Handeln zu neuen Erkenntnissen führen. Der Ausgangspunkt der schulischen Praxisforschung in der Laborschule sind Themen, Schwierigkeiten und Klärungsbedarfe der an Schule Beteiligten, und so gilt es als Praxisforscher*in konkrete Probleme der Praxis und auch Entwicklungsbedarfe zu identifizieren und in Forschungsfragen zu überführen. Die Forschungsergebnisse dienen zunächst der (Weiter-)Entwicklung eigener schulischer Praxis. „Praxisforschung soll die Situation an der eigenen Schule analysieren – und soll daraus Konsequenzen ziehen für die Verbesserung der pädagogischen Arbeit ,vor Ort.“

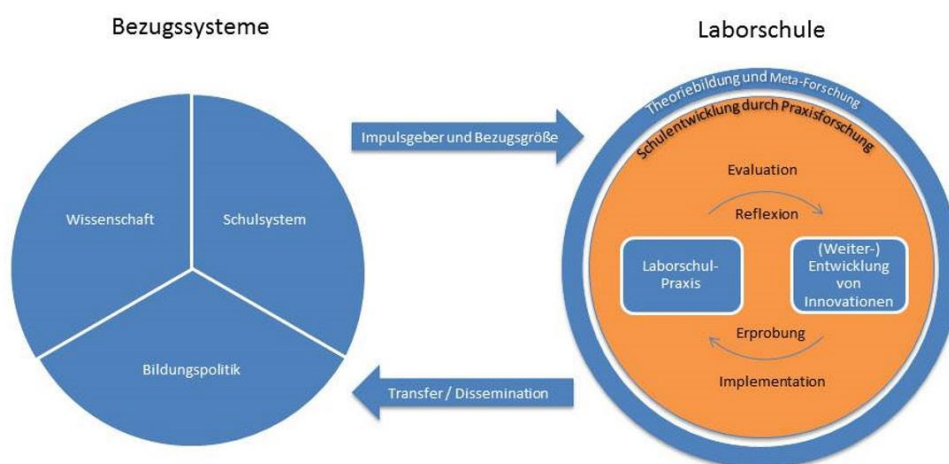


Abbildung 1: Forschung und Entwicklung an der Laborschule (Zenke et al. 2019, S. 139)

Das ist richtig, das ist unhintergebar – aber dabei kann ‚Praxisforschung‘ nicht stehen bleiben“ (Tillmann, 2016, S. 304). Denn zugleich fordert das Konzept der Praxisforschung an der Laborschule, dass die Ergebnisse eine Verallgemeinerungsperspektive aufweisen und von allgemeinerem Interesse für die Schullandschaft sowie für die wissenschaftliche Community sind. So wirken die relevanten Bezugssysteme Schulsystem, Wissenschaft und Bildungspolitik zum einen als Impulsgeber, zum anderen werden Forschungsergebnisse und Innovationen in die entsprechenden Bezugssysteme zurückgeführt (siehe Abbildung 1, vgl. Zenke, Dorniak, Gold, Textor & Zentarra, 2019).

Immer also stellt sich die Frage, wie die Forschung auch Entwicklungen in anderen Schulen anstoßen kann. Daher muss Praxisforschung so zugänglich werden, dass andere Schulen, das Schulsystem insgesamt und der bildungspolitische Diskurs von ihr profitieren können. Zugleich gilt es auch, die Übertragbarkeit der Ergebnisse in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu berücksichtigen. Aus genau diesen Gründen werden die Ergebnisse der Praxisforschung an der Laborschule in Zeitschriften, auch in jenen, die die wissenschaftliche Community nutzt, publiziert und bei wissenschaftlichen Kongressen vorgestellt (vgl. Tillmann, 2016). Neben dem Transfer in die Bezugssysteme gilt es, die Forschungsergebnisse in die eigene Praxis zurückzuspielen, um gemeinsam und praxisnah Schulentwicklung zu gestalten. Dabei werden in den FEPs typischerweise die Probleme aus der Praxis im Zuge folgender, am Beispiel des WILS-FEPs exemplifizierter, Arbeitsschritte bearbeitet (siehe Abbildung 2).

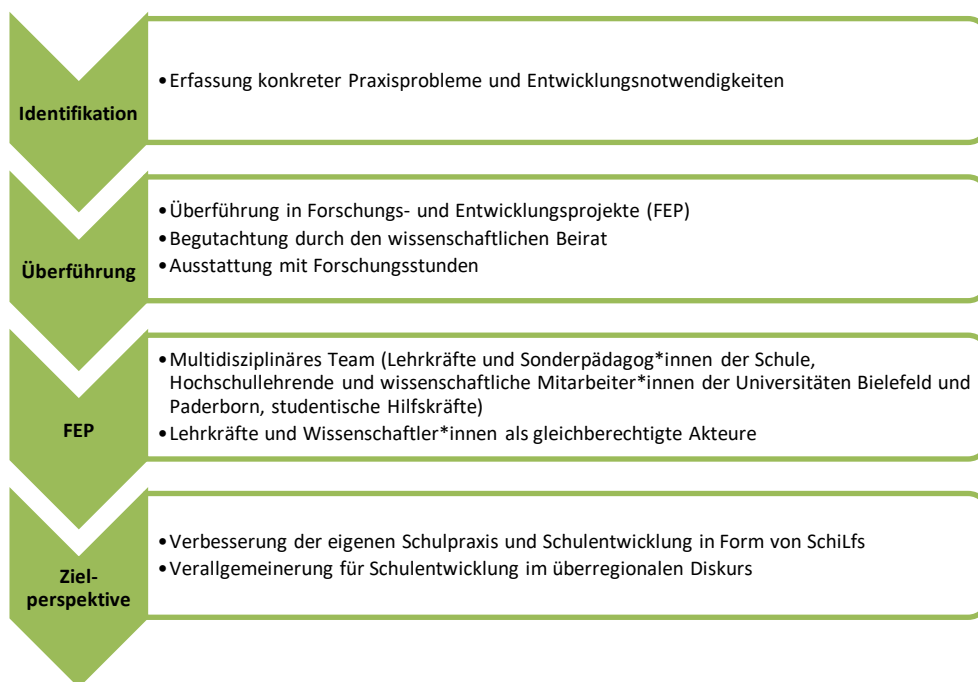


Abbildung 2: Zentrale Schritte eines idealtypischen Forschungsprozesses (vgl. Tillmann 2011, Külker et al. 2017)

Während es in den Jahren der ersten beiden Projektphasen (Külker et al., 2023, S. 58-76; Kullmann et al., 2023, S. 77-110) um die Erforschung der Schüler*innenperspektiven auf Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule mittels eines multimethodischen Design ging, fokussierte die letzte, hier dargestellte Projektphase das Anliegen, die gewonnenen Forschungsergebnisse in das eigene Kollegium im Sinne eines Wissenstransfers in die eigene Schule hinein zu tragen und dieses Wissen für die Schulentwicklung nutzbar zu machen (s.o.).

Um diesem Auftrag nachzukommen, organisierte die Forschungsgruppe in Absprache mit der Schulleitung schulinterne Fortbildungen (SchiLf), in denen die Ergebnisse dem Kollegium vorgestellt und daran anschließend weiterführende Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse angeregt wurden. Anliegen war dabei zunächst, die inklusionsfördernden Bedingungen an der Schule zu verdeutlichen und durch deren Ausbau gemeinsam getragene Kulturen, Strukturen und Praktiken zu verstärken (vgl. Booth & Ainscow, 2017). Weiterhin ging es darum, identifizierte hemmende Bedingungen schulischer Inklusion konkret zu thematisieren, um diese so gut wie möglich zu reduzieren.

2. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“ – Überblick über die Ergebnisse

Im Praxisforschungsprojekt WILS ging eine Forscher*innengruppe der Frage nach, inwieweit Kinder und Jugendliche entlang ausgewählter Disparitätslinien (v.a. mit unterschiedlichen sonderpädagogischem Förderbedarfen (Porträts)¹ sich an der Laborschule als sozial integriert wahrnehmen, die Schule gerne besuchen und sich in ihr wohlfühlen.

¹ Die Laborschule arbeitet zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs mit dem Verfahren des sogenannten Porträts, welches wie andere Gutachten ebenfalls eine differenzierte und individualisierte Förderdiagnostik enthält, jedoch auf die Namensnennung der begutachteten Schüler*innen verzichtet (Siepmann, 2019).

Ausgangspunkt dafür war die Annahme, dass soziale Integration und unterstützende pädagogische Beziehungen einerseits maßgeblich zu schulischem Wohlbefinden beitragen und andererseits schulisches Wohlbefinden selbst einen wesentlichen Indikator für gelingende Inklusion darstellt (vgl. u.a. Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015; Geist, Kullmann, Lütje-Klose & Siepmann, 2019; Hascher, 2017).

Zur Erforschung der Schüler*innenperspektiven auf Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule wurde ein multimethodisches Design entwickelt (vgl. Külker et al., 2023, S. 58-76), welches seit 2013 eine jährlich durchgeführte quantitative Fragebogenerhebung mit allen Schüler*innen in den Klassenstufen sechs bis zehn umfasst. Darüber hinaus wurden 15 qualitative Fallstudien mit Schüler*innen der Jahrgänge 8-10, für die im Laufe ihrer Schullaufbahn ein besonderer Unterstützungsbedarf festgestellt worden war, durchgeführt. Diese qualitativen Fallstudien basierten auf je 1-2 leitfadenstrukturierten Interviews sowie der dokumentenanalytischen Auswertung von Porträts, Entwicklungsplänen und Entwicklungsberichten in längsschnittlicher Perspektive². Die inhaltsanalytischen Auswertungen (Mayring, 2010) wurden im Team vertiefend interpretiert und sukzessive durch Interviews mit ehemaligen Lehrkräften und weiteren engen Bezugspersonen (z.B. Schulbegleitungen) der jeweiligen Schüler*innen ergänzt (im Sinne eines schrittweisen Vorgehens nach der Grounded Theory Methodology, vgl. Külker, i.E.)³. Die Ergebnisse beider Teilstudien (quantitativ und qualitativ) wurden dem Kollegium im Rahmen einer schulinternen Lehrer*innenfortbildung (SchiLF) vorgestellt und intensiv diskutiert.

Die in den Interviewstudie vorgestellten Einzelfälle, die zur Grundlage für die Rückmeldung an das Kollegium während des in diesem Beitrag vorgestellten Schulentwicklungsprozesses genommen wurde, zeigt insgesamt, dass die Laborschule mit ihren Kulturen, Strukturen und Praktiken (vgl. Booth & Ainscow, 2017) die Herausforderungen auf den verschiedenen Ebenen im Rahmen einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung durchaus erfolgreich meistert. Die Schüler*innen fühlen sich insgesamt sehr wohl, akzeptiert und zufrieden mit ihrem Schulleben. Das Wohlbefinden der Schüler*innen liegt im Durchschnitt deutlich über dem theoretischen Mittelwert, auch die Schüler*innen mit Porträt fühlen sich akzeptiert und nehmen sich als vollwertige Mitglieder ihrer Lerngruppe wahr. Ihre Aussagen zeigen, dass an der Laborschule ein Klima der Anerkennung und Akzeptanz vorherrscht, welches Partizipation und Kompetenzerfahrungen ermöglicht (vgl. Külker et al., 2023, S. 58-76; Kullmann et al., 2023, S. 77-110). Durch die Interviewaussagen wird zudem der Beitrag jener Strukturen evident, die gezielt zugunsten der Schüler*innen mit Porträt etabliert sind (z.B. jahrgangsübergreifende Lerngruppen, Wahldifferenzierung, das Fehlen äußerer Leistungs differenzierung, weitgehende Freiheit von Noten für alle Lernenden). Dennoch zeigt sich erwartungsgemäß, dass auch an der Laborschule die Kinder und Jugendlichen mit Porträt, also mit einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, aufgrund ihrer Beeinträchtigungen und teils prekären Lebenslagen höheren persönlichen, gesundheitlichen, familiären und sozialen Belastungen ausgesetzt sind und – trotz der schulischen Unterstützungsmaßnahmen – in spezifischen Aspekten ein geringeres schulisches Wohlbefinden angeben (vgl. Kullmann et al., 2023, S. 78-110).

² Aus aktuellem Anlass wurden zudem über den ursprünglichen FEP-Auftrag hinaus im Oktober 2020 und im Mai 2022 je eine weitere Erhebung durchgeführt, um das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen in der besonderen Situation der Corona-Pandemie im Vergleich zu früheren Zeitpunkten zu erheben und damit indirekt auch die Wirkungen der schulischen Maßnahmen zu deren Bewältigung in den Blick nehmen zu können. Hierzu arbeiteten Mitglieder des FEPs mit Janka Goldan von der Universität Bielefeld zusammen. Die so erhobenen Daten sind nicht Gegenstand dieses Berichts, wurden aber anderweitig publiziert (vgl. Goldan, Geist & Lütje-Klose, 2020; Goldan, Kullmann, Zentara, Geist & Lütje-Klose, 2021).

³ Zur Anwendung qualitativer Forschungsmethoden in der Inklusionsforschung vgl. zusammenfassend Lütje-Klose, 2017.

Die *qualitative Teilstudie*, die für den hier vorliegenden Beitrag relevant ist, sollte vertiefte Einblicke in die individuellen Perspektiven auf fördernde und hemmende Bedingungen für die Entwicklung von Wohlbefinden, sozialer Teilhabe und Lern- und Leistungsentwicklung von denjenigen Schüler*innen geben, die aufgrund erschwelter Entwicklungsbedingungen und sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe besonders vulnerabel sind. Der Fokus lag deshalb auf der Rekonstruktion der Erfahrungen von Schüler*innen der Jahrgänge 8 bis 10, über die im Laufe ihrer Schulbiografie ein Porträt verfasst worden war oder die im Laufe ihrer Schulzeit erhebliche Schwierigkeiten zu bewältigen hatten. Mit diesen Schüler*innen wurden im Sinne eines problemzentrierten Vorgehens (nach Witzel 1985, vgl. auch Lütje-Klose 2017) leitfadengestützte Interviews mit weitgehend offen formulierten Fragen geführt, um ihren eigenen Perspektiven möglichst viel Raum zu geben. Die Interviewaussagen „ihrer Schüler*innen“ waren wesentlicher Ausgangspunkt für die Fortbildungstage des Kollegiums⁴, die im Folgenden dargestellt werden.

3 Schulinterne Lehrer*innen-Fortbildung (SchiLf) zur inklusiven Schulentwicklung an der Laborschule

Das gesamte Forschungsvorgehen und auch die Ergebnisse des Projektes WILS wurden zu mehreren Zeitpunkten im Kollegium zurückgemeldet und zur Diskussion gestellt. Im letzten Projektzeitraum stand dabei die Auswertung mit Blick auf die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung im Fokus. Dieser Prozess wurde an zwei Fortbildungstagen im Abstand von einem halben Jahr gestaltet. Dabei wurde sowohl mit dem gesamten Kollegium als auch in Jahrgangsgruppen gearbeitet. Im Zentrum des ersten Fortbildungstages (November 2018) stand die Vorstellung der konkret auf Inklusion bezogenen Forschungs- und Entwicklungsprojekte und dabei insbesondere die Präsentation und Erläuterung der Forschungsergebnisse. Am zweiten Fortbildungstag (Mai 2019) wurden daraufhin, anknüpfend an die Ergebnisse und Diskussionspunkte des ersten Fortbildungstages, Konsequenzen für den weiteren Schulentwicklungsprozess abgeleitet und geplant (vgl. Zentarra, Kullmann, Geist & Siepmann, 2023, S. 160-179).

3.1 Der erste Fortbildungstag (November 2018)

Im Rahmen des ersten schulinternen Fortbildungstages wurde dem Kollegium zunächst ein Überblick über die verschiedenen, zu diesem Zeitpunkt laufenden FEPs zum Thema Inklusion gegeben⁵. Nach einem gemeinsamen Auftakt mit dem gesamten Kollegium arbeitete das Kollegium dann schulstufenspezifisch weiter. Im Folgenden wird ausschließlich auf die Arbeit der Kolleg*innen aus der Sekundarstufe eingegangen, deren Arbeit sich auf die Ergebnisse aus dem WILS-Projekt bezog.

Nach dem gemeinsamen Start wurden dem Kollegium der Sekundarstufe die beiden Teilstudien des WILS-Projektes sowie deren zentrale Forschungsergebnisse vorgestellt. Auf dieser Basis konnte im Anschluss mit dem Datenmaterial gearbeitet werden. In der Auseinandersetzung mit den quantitativen Daten (vgl. Zentarra et al., 2023, S. 160-179;

⁴ Seit jeher ist die Laborschule eine Schule in der multiprofessionell zusammengearbeitet wird, sodass zu dem Kollegium neben den Regelschullehrkräften auch die Sonderpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen und Schulbegleiter*innen zählen.

⁵ Neben dem WILS-FEP, das sich auf die Arbeit in den Jahrgängen 6–10 bezieht, gehörte dazu auch das in der Primarstufe (Jahrgänge 0–5) angesiedelte FEP „Die Menschen stärken“ – Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagschule?“.

Kullmann et al. 2023, S. 78-110) ging es dabei vor allem um die Fragen, wie die quantitativen Daten für die schulische Arbeit genutzt werden können, welche Interessen bei den Kolleg*innen in der Auseinandersetzung mit den Daten entstehen und welche Auswertungen sie sich für ihren jeweiligen Jahrgang wünschen würden⁶. Auf diesen Teil der SchiLf wird nicht an dieser Stelle, sondern im Beitrag von Zentarra et al. in diesem Band (S. 160-179) eingegangen. Die Arbeit mit dem qualitativen Datenmaterial wird im Folgenden ausführlich dargestellt.

3.1.1 Erste Arbeitsschritte des Kollegiums mit dem qualitativen Datenmaterial

Im Anschluss an eine kurze Präsentation der Ergebnisse der qualitativen Analysen (Külker et al. 2023, S. 58-76) befassten sich die Kolleg*innen arbeitsteilig mit konkreten Aussagen der interviewten Porträtschüler*innen. Die differenzierte Arbeit mit ausgewählten Auszügen aus dem authentischen, qualitativen Datenmaterial im Rahmen der SchiLf verfolgte zunächst das Ziel, dass die Kolleg*innen die Perspektive der Schüler*innen mit Porträt einnehmen können und ein Bewusstsein für ihre Sichtweisen und Problemlagen entwickeln (Lütje-Klose, 2017). Ausgehend davon sollte die eigene schulische Praxis analysiert werden, um daraus in einem selbstreflexiven Prozess Veränderungsnotwendigkeiten sowie Schulentwicklungsaufgaben abzuleiten.

Ausgehend von den Einzelfallstudien der ausgewählten Schüler*innen wurden also zentrale Perspektiven auf die wesentlichen Gelingensbedingungen schulischer Inklusion rekonstruiert und für das Kollegium aufbereitet. Dazu wurden Schlüsselzitate⁷ zu zentralen herausgearbeiteten Kernkategorien der qualitativen Analysen zur Verfügung gestellt, um in Arbeitsgruppen auf der Basis dieser Schüler*innenperspektiven die eigene Praxis zu reflektieren.

In Kleingruppen beschäftigten sich die Kolleg*innen somit mit praxisnahen Themenfeldern: Neben den Bereichen *Unterrichtsgestaltung*, *Leistungsbewertung und -druck* sowie *Schulische Herausforderungen* kamen hier vor allem auch die für die Schüler*innen bedeutsamen Aspekte des *Sozialen Miteinanders* und des *Unterstützungssystems* zum Tragen, anhand derer wir im Folgenden die Arbeitsweise mit dem Datenmaterial und der Methode der SOFT-Analyse⁸ (s.u.) exemplifizieren.

In einem *ersten* Schritt erhielten die Kolleg*innen Schlüsselzitate aus den Interviews mit den Schüler*innen ausgedruckt in Form von Sprechblasen. Authentisches Material, das die Kolleg*innen am Gruppentisch verteilen, sortieren, fokussieren, vergleichen und darüber in einen Austausch kommen konnten. Die verwendeten Textpassagen sind in der folgenden Abbildung abgedruckt.

Soziales Miteinander

In den qualitativen Analysen wird deutlich, dass das Gefühl der Zugehörigkeit und das Erleben einer anerkennenden sowie respektvollen Schulkultur und Beziehungsgestaltung für das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen⁹ von hohem Wert ist.

⁶ Die Aufbereitung der quantitativen Forschungsergebnisse im Kollegium, die ebenfalls im Rahmen der beiden schulinternen Fortbildungen präsentiert wurden, wird in Zentarra, Kullmann, Geist & Siepmann in diesem Band erläutert.

⁷ Es werden hier nur ausgewählte Schlüsselzitate angeführt. Die Lehrkräfte haben in ihren Teams jeweils mit durchschnittlich acht Schlüsselzitate gearbeitet.

⁸ Auch SWOT-Analyse (Strength, Weaknesses, Opportunities, Threats) genannt (vgl. QUA-LIS NRW, 2023)

⁹ Alle Namen sind anonymisiert.

„Ähm, ja die Schule, das ist einfach so wie zuhause. [...] Wo fühle ich mich denn wohl? Auf der Fläche. [...] Eigentlich überall, ich weiß nicht, es ist einfach so, es sieht so gemütlich aus. Man fühlt sich einfach wohl, wenn so Alle auch da sind, ja.“ (Derya)

„Da hat man zum Beispiel mit Bernd auf der Klassenfahrt halt auch so lustige Erlebnisse [...] schöne auch mit den Lehrern.“ (Ria)

„Und dass jeder auch jedem hilft, das habe ich am Dienstag erlebt, da waren wir auf der Eisbahn und ich kann nicht so gut Eislaufen und da war wirklich immer irgendjemand da, der gefragt hat wie geht's dir denn und ist alles in Ordnung und soll ich dir helfen und sowas. Und da ist mir noch auch nochmal aufgefallen, dass das sehr, sehr schön und auch nicht so derartig selbstverständlich ist.“ (Benedikt)

Nicht für alle Schüler*innen sind das Erleben einer unterstützenden Gemeinschaft, von Freundschaft und dem Gefühl von Zugehörigkeit so selbstverständlich wie für Derya, Ria und Benedikt. So zeigt das Interview mit Emil (s.u.), dass er sich immer wieder ausgegrenzt, von seinen Mitschüler*innen nicht genügend wahrgenommen und auch nicht hinreichend von den Lehrkräften unterstützt fühlt.

„Ich hab' bis heute noch keinen riesengroßen Freundeskreis. Und das meinte ich halt mit bestimmtem Verhalten, [...] es ist sehr selten, dass Leute auf mich zukommen. Und da sag ich zum Beispiel- ne, hab' ich mittlerweile den Eindruck, das liegt wahrscheinlich an irgendwas, wie ich mich verhalte.“ (Emil)

„Ich hab' da – ich bin da mit niemandem befreundet, aber es war ne Zeit lang ganz scheiße – richtig scheiße, weil ich halt von ähm eine andere Einstellung hab zu bestimmten Themen und ich auch die anderen halt damit nicht so unbedingt klar kommen und auch nicht mit meiner Art, dass ich so ziemlich impulsiv bin.“ (Emil)

„Und was ich mir auch gewünscht hätte, was wir immer versucht haben, ich glaub, das ist den Lehrern auch nie klargewesen richtig, meine Krankheit zu erklären. Ja, es ist hart. Im Nachhinein würd ich sagen, wär es für mich besser gewesen, wenn das sehr früh geklärt wäre und den Leuten bewusst gemacht worden, weil ich im Nachhinein jetzt sagen würde, vielleicht wäre es dann anders- vielleicht hätten die Leute dann anders- wären anders mit mir umgegangen.[...] Weil sobald jemand irgendwie, keine Ahnung wirklich eine geistige Behinderung hat, ist es immer wird sich um den gekümmert oder wird so ja er hat Schwierigkeiten, aber sowas wie mit ADHS [...]. Ich weiß, dass die nicht verstanden haben, dass es wirklich auch ne Erkrankung. Ich will - es ist keine klassische Behinderung, aber es ist wirklich ne Beeinträchtigung, ne starke. [...] Und dass da einfach grundsätzlich viel mehr also Offenheit und auch Transparenz herrscht. [...] Und wirklich versucht, denen klarzumachen, dass das 'nen Problem mit gewissen Stoffen in meinem Kopf ist und [...] das ist ein Synapsenproblem.“ (Emil)

Hilfen & Unterstützung

Neben dem Gefühl der Zugehörigkeit und dem Erleben einer unterstützenden Gemeinschaft markieren die Schüler*innen auf unterschiedlichen Ebenen Hilfen und Unterstützung, die für ihre Lern- und Persönlichkeitsentwicklung sehr bedeutsam sind.

„Doch, Technik ist das wie gesagt auch, ‘ne, wo ich sehr gerne hin gehe. Da kann man auch hingehen, wenn du irgendwelche Probleme hast oder so. Da kann man auch gehen, denen kannst du alles erzählen.“ (Phillip)

„Also mit Fußball, Sport, damit kann ich mich einfach jetzt weiß okay da ist ein Druck, dann kann ich mich einfach so, das ist sowas ganz anderes, da kann ich mich gut ablenken mit und das macht mir dann auch Spaß, da habe ich wieder ein bisschen Freude an etwas. Wenn ich dann wieder familiär denke, da hat sich ja dann im Endeffekt nichts verbessert, wenn ich Sport gemacht habe, aber es ist für mich dann so, dass ich mich selber wieder wohl fühle und nicht meine Freunde von mir denken, die ist in ihrem eigenen Selbstmitleid [...].“ (Marie)

„Halt in Deutsch habe ich auch natürlich manchmal Schwierigkeiten. Dann gehe ich auch zu Carsten [UFO] und dann machen wir das zusammen und das finde ich auch gut so. Dann bleibe ich halt immer dienstags von eins bis viertel vor zwei hier. Die Leute, die halt noch was machen müssen oder noch Probleme haben, können ja. [...] Genau. Dienstag und Freitag mache ich das und dann habe ich am Wochenende keinen Stress und ja. Also ich finde es ganz gut, dass unsere Schule das halt so macht oder dass Carsten das halt macht.“ (Derya)

Ebenso gibt es aber auch Schüler*innenstimmen, die verdeutlichen, dass es Aspekte gibt, an denen noch gearbeitet und investiert werden sollte.

„Ja, ja klar auf jeden Fall. Doch ich hole mir schon Hilfe aber z.B. in Englisch gehe ich jetzt nicht zu der hin und sage, ja kannst du es mir erklären? Weil dann wird sie sagen, ja das haben wir schon 500 Mal gemacht. Und zwar mit den Englisch-Zeiten. OK, sie hat vielleicht Recht, aber ich finde, die Leute, die es noch nicht können, sie kann sich mal mit denen hinsetzen und das von vorne bis zum Ende erklären. Einmal vielleicht auf Deutsch und einmal auf Englisch. Ok, es ist halt viel Arbeit, aber sie ist ja dafür da.“ (Derya)

In der Kleingruppenarbeit wurde angeregt über die Äußerungen diskutiert, kritisch hinterfragt, zum Teil zugestimmt, aber sich auch gewundert. Es entstanden intensive Gespräche, in denen auch über die Fälle hinaus Erfahrungen und Perspektiven ausgetauscht wurden.

Im nächsten Schritt wurde das Verfahren der SOFT-Analyse angewendet.

3.1.2 Die SOFT-Analyse

Die SOFT-Analyse kann in Schulentwicklungsprozessen dazu dienen, den aktuellen Stand der Stärken und Schwächen gemeinsam zu eruieren und denkbare Perspektiven bezüglich pädagogischer, organisatorischer und personeller Bereiche zu entwickeln.

Anhand der folgenden SOFT-Kategorien konnten wir zum einen die Kernaspekte des Austausches strukturiert sammeln und zum anderen ausgehend von den Stimmen der Schüler*innen (siehe oben) die jeweilige Oberkategorie (z.B. Soziales Miteinander) gemeinsam reflektieren und auswerten.

S = Satisfaction (*Zufriedenheit*) – Darauf können wir stolz sein. Das gelingt uns schon gut.

O = Opportunities (*Möglichkeiten*) – Hier liegen unsere Chancen. Hier sollten wir investieren.

F = Faults (*Fehler*) – Hier liegen unsere Probleme. Daran sollten wir arbeiten.

T = Threats (*Gefahren*) – Dabei müssen wir vorsichtig sein. Dabei lauern Gefahren.

Beispielhaft finden sich im Folgenden die Ergebnisse zur SOFT-Analyse der beiden Arbeitsgruppen „*Soziales Miteinander*“ und „*Hilfen und Unterstützung*“.

Darauf können wir stolz sein. Das gelingt uns schon gut.	Hier liegen unsere Probleme. Daran sollten wir arbeiten.
- Wenig Ausgrenzung - Vielfalt als Bereicherung - Vielfalt/Problemlagen als Normalfall - Zieldifferenter Unterricht - Eine (explizite) Auseinandersetzung mit Behinderung ist möglich - Gruppenfahrten - Gruppenrat - Patenkonzept - Laborschule als familiärer Kontext/familiäre Atmosphäre - Ganzheitliche Perspektive auf Schüler*innen - Interesse an der Person unabhängig von Schüler*innenrolle bzw. schulischer Leistung	- Es gibt Unklarheiten bzgl. des Porträt-Verfahrens - Differenzen bzgl. der Frage, ob man als Lehrkraft um das Porträt wissen sollte, hier gibt es unterschiedliche Haltungen - Begabungsförderung, d.h. besondere Begabungen wahrnehmen und diesen gerecht werden - Das soziale Miteinander in den höheren Stufen (ist eine Herausforderung) - Formen der Unterstützung der Herstellung (zuverlässiger) Freundschaften, auch wenn diese nicht eingefordert werden können
Hier liegen unsere Chancen. Hier sollten wir investieren.	Dabei müssen wir vorsichtig sein. Dabei lauern Gefahren.
- Offenes Raumkonzept - Freiheit & Mut für eigene Lösungswege der Schüler*innen - Kooperation und Austausch (mehr Zeit investieren) - Jungenkonferenzen - Wandern - Singen	- Die Notwendigkeit von Transparenz bzgl. der Förderbedarfe ist ambivalent, es bleibt eine Einzelfallentscheidung - Die Kategorie Porträt stellt eine Herausforderung dar für den Anspruch gelebter Vielfalt - Die Offensichtlichkeit bestimmter Problemlagen ist weiterhin eine Herausforderung - Anwesenheit von Schulbegleiter*in als Herausforderung für Dekategorisierung

Abbildung 1: SOFT-Analyse zum Themenfeld „*Soziales Miteinander*“

Die hier beispielhaft dargestellte SOFT-Analyse, die sich auf das Soziale Miteinander konzentriert, macht deutlich, dass auch in der Laborschule „das Aushandeln der widersprüchlichen Anforderungen in inklusiven Settings, einerseits Stigmatisierung durch Dekategorisierung zu vermeiden und andererseits Ressourcen und Unterstützung durch Kategorisierung zu gewinnen und zielgerichtet bzw. bedarfsorientiert einzusetzen“ (Neumann & Lütje-Klose, 2020, S. 14), Ambivalenzen hervorruft. Diese Ambivalenzen fordern die Kolleg*innen in ihrer konkreten praktischen Arbeit (z.B. in Bezug auf die Rolle der Schulbegleiter*innen, den Umgang mit dem Porträt oder der Transparenz bzgl. individueller Förderbedarfe) heraus.

Die SOFT-Analyse verdeutlicht aber auch, dass die Kolleg*innen insbesondere in den höheren Jahrgängen die Anbindung und Teilhabe von Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen in der Lerngruppe problematisieren. So stellt sich für die Lehrkräfte und für die weiteren pädagogischen Mitarbeitenden die Frage, welche Verantwortung sie für die Beziehungsgestaltung zwischen den Jugendlichen tragen können, wollen oder sogar müssen.

Auch wenn die Schule durch vielfältige Maßnahmen versucht, die besonderen Fähigkeiten und Begabungen aller Schüler*innen zu fördern (z.B. Kurse, Jahresarbeiten, individuelle Themen- und Methodenwahl im Unterricht) wird auch deutlich, dass sich die Lehrenden selbstkritisch fragen, ob diese Maßnahmen zur Förderung *aller* Begabungen ihrer Schüler*innen ausreichen. Sie sind sogar skeptisch in dieser Hinsicht und denken über ergänzende Fördermöglichkeiten konkret nach.

Werden durch diese Methode auf der einen Seite die Fragen, Probleme und Herausforderungen für die Einzelnen und auch für das System deutlich, so zeigt die SOFT-Analyse zugleich, dass das Kollegium eben auch Chancen, Möglichkeiten und Ressourcen sieht und mit Zuversicht die möglichen Wege zur Bearbeitung der wahrgenommenen Problemlagen formuliert. Die Kolleg*innen haben z.B. die Erfahrung gemacht, dass sie unkonventionelle, kreative und individuelle Lösungen für besondere Schüler*innen finden können, und vertrauen gewissermaßen auf das gemeinsame Finden solcher Lösungen im Sinne der Schüler*innen. Dabei wird das offene Raumkonzept für kooperative Lösungsprozesse als hilfreich bewertet. Es sorgt für vielfältige Begegnungen, häufigen Austausch, legt Probleme häufig frühzeitig offen, ermöglicht niederschwellige und sehr schnelle Unterstützungsmöglichkeiten – für das pädagogische Personal und auch für die Schüler*innen.

Strukturell bereits seit langem verankerte Arbeitsformen wie die sog. „Mädchen- und Jungenkonferenz“ werden ebenso als Ressource betrachtet wie spontan mögliche Aktivitäten und insbesondere die große Bereitschaft des gesamten Kollegiums zur Kooperation, deren Ausbau noch einmal explizit gewünscht wird.

Darauf können wir stolz sein. Das gelingt uns gut.	Hier liegen unsere Probleme. Daran sollten wir arbeiten.
- Schüler*innen haben grundsätzlich viel Vertrauen in die Lehrkräfte - Haltung der Erwachsenen ist grundsätzlich stützend - Offenheit der Erwachsenen hilft den Schüler*innen - Schüler*innen finden Orte der Unterstützung (Sporthalle, Kursangebote wie z.B. Werkstatt) - Unterstützung erfolgt persönlich und auch unterrichtlich	- Rolle der Schulbegleitung klären; Frage der Transparenz ist zu klären; Vorsicht vor möglicher Stigmatisierung
Hier liegen unsere Chancen. Hier sollten wir investieren.	Dabei müssen wir vorsichtig sein. Dabei lauern Gefahren.
- UFO¹⁰ ist gutes strukturelles Angebot - UFO verlässlich besetzen - Angebote im UFO noch deutlicher machen - Schüler*innen ruhig offensiver ins UFO einladen - Lernorte; z.B. Musikraum, Sporthalle, bieten Schüler*innen Entspannung und/oder Erholung, aber auch soziale Anbindung - Lernortangebote erweitern; es gab schon einmal Angebote in der Werkstatt und auch im Kunst-Bereich - Studierende (z.B. von Tabula) als effektive Unterstützung nutzen - Ehrenamtliche als Unterstützung wahrnehmen - Sozialpädagog*innen sind eine Reflexionshilfe für Lehrende - Sozialpädagog*innen sind oft auch eine gute sozial-emotionale Ressource	- Selbstkritische Haltung der Schüler*innen muss entwickelt werden. Lehrkräfte werden teilweise verantwortlich gemacht, wenn etwas nicht gelingt und der gewünschte Lernerfolg sich nicht einstellt - Vieles an Kritik spielt sich auf der Beziehungsebene ab

Abbildung 1: SOFT-Analyse zum Themenfeld "Hilfen und Unterstützung"

In der Gruppe zum Themenfeld *Hilfen und Unterstützung* wird die positive Grundhaltung von den Kolleg*innen zum Leben und Lernen in den sehr heterogenen Gruppen als sehr einheitlich wahrgenommen und sie wird als große Ressource der gesamten Institution betrachtet. Die Kolleg*innen empfinden die Haltung des gesamten Kollegiums als grundsätzlich stützend für die Schüler*innen. Die Angebotsstruktur der Lernorte und der Kurse stärkt aus ihrer Sicht gerade die Kinder mit Porträt, bieten sie doch die Möglichkeit, besondere Begabungen und Interessen weiterzuentwickeln, zu fördern und/oder auch zu entdecken. Trotzdem könnte aus Sicht des Kollegiums insbesondere der Freizeit-

¹⁰ Das UFO (Universeller Förder- und Forderort) ist ein personell besetzter, ruhiger Raum, in dem (alle) Schüler*innen unter Begleitung von Erwachsenen während der Unterrichtszeit, in den Pausen und auch im Anschluss an den Unterricht Unterstützung erhalten und Aufgaben bearbeiten können.

oder Kursbereich noch ausgebaut, vielleicht noch vielfältiger werden. Das UFO wird als gutes Angebot eingeschätzt, müsste aber auch stärker mit Ressourcen versehen werden, damit es noch verlässlicher und in größerem Umfang von allen Kindern genutzt werden kann. Neben diesen *inerschulischen Unterstützungsangeboten* werden die *multiprofessionelle Kooperation* innerhalb der Schule und auch die *außerschulischen Ressourcen* als sehr bedeutsam eingeschätzt. In der pädagogischen Arbeit hilft in vielen Fällen, so die Einschätzung der pädagogisch an der Schule arbeitenden Personen, der Blick von außen auf das eigene System. Außerdem fördert die Arbeit im multiprofessionellen Team die reflexive Haltung aller Beteiligten. Die langjährige positive Erfahrung mit multiprofessioneller Kooperation trägt möglicherweise dazu bei, dass sie den Kolleg*innen wichtig ist. Sie betonen den Stellenwert, alle am pädagogischen Prozess Beteiligten in ihrer je besonderen Perspektive gleichermaßen wertzuschätzen und die je spezifischen Kompetenzen für die Schüler*innen zu nutzen.

Am Beispiel des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas (vgl. Füssel & Kretschmann, 1993; Neumann & Lütje-Klose, 2020), das in beiden Gruppen in Bezug auf den Einsatz der Schulbegleitung und die Frage der Offenlegung individueller Problemlagen aufblitzt, wird deutlich, dass die SOFT-Analyse auch oder vielleicht sogar besonders dazu beitragen kann, wesentliche Schulentwicklungsbedarfe aufzudecken. Die Frage der Offenlegung von besonderen Bedarfen einzelner Kinder stellt sich an der Laborschule von Beginn an und ist immer wieder ein kontrovers diskutiertes Thema gewesen und ist es auch weiterhin. Zum einen war und ist es das Anliegen aller pädagogischen Kräfte der Schule, möglichst wenig zu etikettieren; zum anderen gilt es eben auch an der Laborschule, Ressourcen für die Begleitung und Unterstützung von Kindern mit Porträt zu sichern. Mit der Möglichkeit, Schulbegleitungen für einzelne Kinder zu beantragen, stellt sich diese Frage noch einmal neu und in anderer Weise, da Schulbegleitungen explizit einzelnen Kindern zugeordnet sind. Wie kann es unter diesen Bedingungen dennoch gelingen, Einzelne nicht zu etikettieren und ihnen zugleich möglichst optimale Bedingungen in der Schule zu schaffen?

Über die vielfältigen Einträge der SOFT-Analysebögen wurde intensiv und teilweise kontrovers diskutiert. Die Arbeitsgruppen interpretierten die ihnen als Interviewmaterial zur Verfügung gestellten Daten (Interviewaussagen der Schüler*innen) vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und zogen gemeinsam Rückschlüsse in Bezug auf mögliche Bedarfe für die je individuelle und gesamtkollegiale weitere Professionalisierung mit Blick auf das Ziel einer inklusiven, wohlbefindensförderlichen Schule.

Im Anschluss an die SOFT-Analyse und den gemeinsamen Austausch formulierte jede Arbeitsgruppe, was sie aus diesem Tag für sich, aber auch als Aufgabe für die Schule mitnimmt. Ebenso wurde festgehalten, welche Fragen aus ihrer Sicht offengeblieben sind.

In der Gruppe zum Themenfeld „Soziales Miteinander“ wurde z.B. Folgendes formuliert:

Das nehmen wir mit:

- Vielfältige Einblicke zum sozialen Miteinander in den Lerngruppen erhalten.
- Sensibilität und Anregungen für die Chancen, die wir als Schule haben, um das soziale Miteinander zu fördern.
- Als Schule verfügen wir über eine Vielzahl von strukturellen und pädagogischen Möglichkeiten zur Verbesserung des sozialen Miteinanders.

Als Fragen bleiben für uns:

- Wie sollte man mit dem Spannungsfeld zwischen Offenheit und Vertraulichkeit bzgl. besonderer Bedarfe von Kindern umgehen?
- Wie können die optimale Einbindung, Arbeitsweisen bzw. der Arbeitseinsatz der Schulbegleiter*innen aussehen?

Den Abschluss dieses ersten SchiLf-Tages bildete eine Reflexion in Form einer Be-punktung auf einer Zielscheibe (siehe Abbildung 2). Das Ergebnis zeugt von einer gro-ßen Zufriedenheit des Kollegiums mit der SchiLf, sowohl auf organisatorischer als auch auf inhaltlicher Ebene. Fast alle Kolleg*innen markieren für sich eindeutig einen per-sönlichen Gewinn und nehmen viel aus der Fortbildung mit.

Mit der (Re-)Aktivierung und Stärkung vorhandener Ressourcen sowie der Sensibili-sierung für die Sichtweisen der Schüler*innen und daran anschließende Entwicklungs-bedarfe auf Schul-, aber auch auf der Unterrichts- und Beziehungsebene entlassen wir das Kollegium in den Schulalltag und treffen ein halbes Jahr später mit einer Aufarbei-tung der Ergebnisse und Wünsche des ersten Fortbildungstages wieder zusammen.



Abbildung 3: Zielscheibe zur Rückmeldung zum ersten gemeinsamen SchiLf-Tag

3.2 Weiterarbeit an den inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken: Der zweite Fortbildungstag (Mai 2019)

Der Kern des zweiten Fortbildungstages bestand in der übergreifenden Analyse des aktuellen Standes und der wahrgenommenen Entwicklungsbedarfe in Bezug auf Unterricht, Förderung und Schulleben. Hierzu wurden wiederum unterschiedliche Methoden der Kollegiumsfortbildung genutzt, die im Weiteren beschrieben werden.

Anknüpfend an den ersten Fortbildungstag eröffnete die WILS-FEP-Gruppe den Tag mit einem Impulsreferat zum Thema „*Inklusion und Kooperation an der Laborschule – Herstellung und Reflexion entwicklungsfördernder Bedingungen für alle Schüler*innen in den Gruppen- und Jahrgangsteams*“. Daran anschließend präsentierte das Forschungsteam dem Kollegium die Ergebnisse der SOFT-Analyse vom ersten Fortbildungstag, die mittels der Ebenen *Inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken* des Index für Inklusion (vgl. Booth & Ainscow 2017) vom Forschungsteam aufgearbeitet worden waren (siehe Foto 2).

3.2.1 Weiterführende Diskussion der SOFT-Analyse-Ergebnisse

Da den Kolleg*innen der Index für Inklusion aus anderen Fortbildungsveranstaltungen bekannt war und er zudem eingangs nochmal einführend erläutert wurde, arbeiteten sie im Rahmen eines Schreibgespräches mit folgendem Arbeitsauftrag an diesen Ergebnissen weiter:

Ihr findet im Raum verteilt die Auswertung der letzten SchiLf, d.h. eure Ergebnisse aus der Arbeit mit dem qualitativen Datenmaterial.

1. Nehmt euch einen Stift und Post-Its. Geht allein oder mit einer*m Partner*in von Plakat zu Plakat.
2. Nutzt die Möglichkeit, die Inhalte der tabellarisch festgehaltenen Ergebnisse zu kommentieren!
 - Was erscheint euch besonders bemerkenswert? Wo habt ihr Zweifel?
 - Wo seht ihr etwas völlig anders?
 - Wo stehen wir? Was gelingt uns gut?
 - Was sind die nächsten Schritte? Wo seht ihr Handlungsbedarf?
3. Ihr dürft und sollt die Plakate ergänzen, kommentieren, unterstreichen, verknüpfen und Fragen stellen. Klebt Post-Its oder schreibt direkt auf die Plakate.

In dieser Auswertung wird deutlich, dass die Kolleg*innen kaum Handlungsbedarf in der Kategorie „*Inklusive Haltungen*“ sehen. Die langjährige Erfahrung der Schule mit Gestaltung von Schule und Unterricht, möglicherweise auch die bewusste Entscheidung der Kolleg*innen für eine Arbeit an der Laborschule mit den ihnen bekannten inklusiven Strukturen und der gelebten Vielfalt im Alltag, könnte Ursache für die wahrgenommen sehr einheitliche Haltung gegenüber Inklusion sein. Lediglich die Frage zum pädagogischen Umgang mit Ausgrenzungen und möglichen Interventionen, die gemeinsam geklärt werden sollen, wird von den Kolleg*innen problematisiert.

Vielfältige Anregungen, Fragen und Diskussionspunkte zeigen sich aber hinsichtlich der Kategorien „*Inklusive Praktiken*“ und „*Inklusive Strukturen*“. Dazu wurden diverse Vorschläge zur Weiterentwicklung notiert und diskutiert (siehe Abbildung 3).

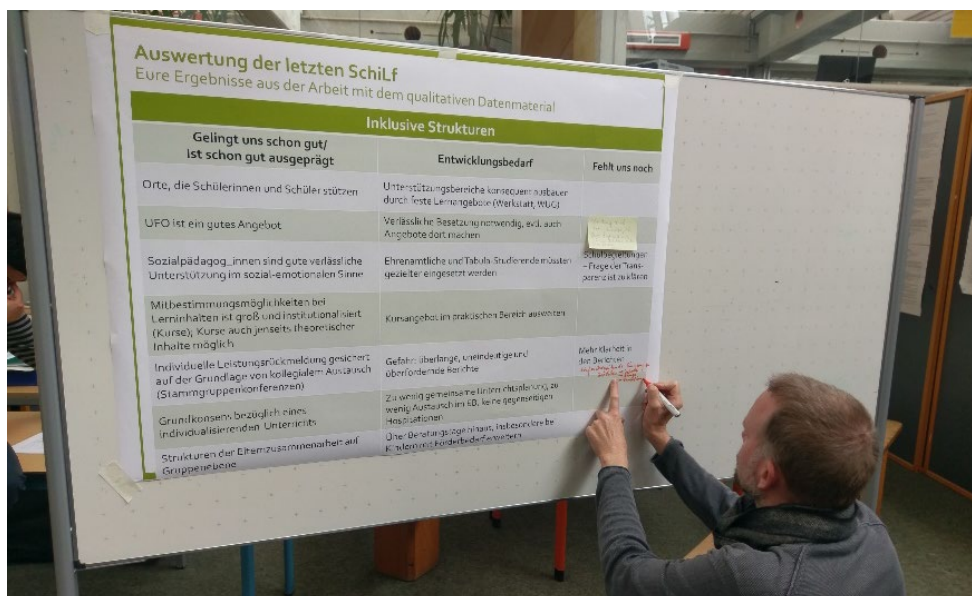


Abbildung 4: Arbeit von Kolleg*innen in der Auseinandersetzung mit dem Material während des zweiten SchiLf-Tages

Im Bereich der „*Inklusiven Praktiken*“ lassen sich vor allem zwei Themenfelder finden, die im Kollegium besondere Beachtung finden:

Eines der strukturgebenden Merkmale des Unterrichts in der Laborschule, die sog. Versammlung, die nahezu jede Unterrichtsstunde einleitet und auch abschließt, wurde bezüglich seiner Möglichkeiten und auch Risiken in besonderer Weise thematisiert. Gerade langandauernde Versammlungssituationen, bei denen einzelne Schüler*innen dem Unterrichtsgang aufgrund von „Gleichschrittigkeit“ des Verlaufs nicht folgen können, stellen sich auch aus der Sicht der Lehrenden als besonderes Problem dar.

Aus Sicht des Kollegiums sind alle Lehrenden gefordert, gemeinsam und auch unter Beteiligung der Schüler*innen über eine abwechslungsreichere methodische Gestaltung längerer Versamlungsphasen nachzudenken, um die Gefahr der Langeweile, aber auch der Stigmatisierung einzelner Schüler*innen zu minimieren. Auch in gemeinsamen Unterrichtssituationen müssen – so die entwickelte gemeinsame Position – die Lern- und Entwicklungsunterschiede der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden.

Mehrfach wird auch der Umgang mit „Standards“ hinterfragt. Dabei findet sich eine Distanzierung von zu erreichenden leistungsbezogenen Standards auf der Ebene von Regelstandards. Die Notwendigkeit des Erreichens von Mindeststandards in unterschiedlichen Lernbereichen wird jedoch angesprochen und auch explizit gefordert. Vor allem aber geht es bei der Frage zum Umgang mit Standards darum, auf ganz basaler, auch formaler Ebene Einheitlichkeit anzustreben (Strukturierung von Heftseiten, Gliederung längerer Arbeiten, etc.). Daneben aber ist es den Kolleg*innen wichtig, sich über die Art und Häufigkeit von Rückmeldungen oder die Zeitpunkte von Rückmeldungen zu verständigen, um den Kindern und Jugendlichen mehr Orientierung zu bieten. Auch ein gemeinsames, gleichartiges und verlässliches Vorgehen bei Problemlagen der Kinder und Jugendlichen in sozialer Hinsicht wird als bedeutsam erachtet.

Neben diesem Entwicklungsbedarf heben die Kolleg*innen hervor, welches Potential sie in der Schule wahrnehmen: vielfältige Rückmeldeformate, diverse Formen der Selbst- und Fremdrelexion von Lernprozessen, variable Formen der Leistungserbringung und -präsentation.

Im Bereich der „*Inklusiven Strukturen*“ erkennen alle an der pädagogischen Arbeit Beteiligten eine Vielzahl von stützenden Strukturmerkmalen. So führen sie immer wieder das UFO, die kurzen Wege der Beratung, die Bereitschaft der Kolleg*innen zur Unterstützung, die vielfältigen Wahlmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen, vielfältige Rückmeldeformate, ausführliche Konferenzen über die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler*innen, die Lernberichte statt der Zensuren, die kooperative Haltung und Praxis im Kollegium sowie eine intensive stützende Elternarbeit auf.

Als entwicklungsbedürftig auf der Strukturebene wird u.a. die fehlende, fest im Stundenplan verankerte Zeit für gemeinsame Unterrichtsplanung und multiprofessionelle Beratung gesehen. Als konkreter Wunsch wird eine wöchentliche, im Stundenplan verankerte Zeit für das sog. Beratungsteam und Gespräche des Klassenteams mit der/dem für die Lerngruppe verantwortlichen Sonderpädagog*innen artikuliert.

Deutlich wird auch, dass aus Sicht der Kolleg*innen eine stufenübergreifende Einigung über den Inhalt, die Länge und die Form der Berichte zum Lernvorgang erfolgen sollte. Die Frage, ob es gesamtschulisch einheitliche Kriterien für das Schreiben der Lernberichte geben sollte, wie sie so formuliert werden können, dass sie ihre Zielgruppe (Eltern *und* Kinder) erreichen, ist immer wieder diskutiert worden und auch in der Vergangenheit bereits Gegenstand von Forschungsprojekten gewesen. Die seit Jahren gängige Praxis der Beratungstage, an denen die Lernberichte wesentliche Grundlage für weitergehende Beratungen sind, entsprangen beispielsweise einem solchen Forschungsprojekt (Döpp, Groeben, Thurn, 2002). Dennoch steht auch aktuell wieder die Frage nach Veränderungen im Sinne von mehr Einheitlichkeit, klarer Adressatenorientierung und kommunikativer Unterstützung für die Rezeption der Lernberichte im Raum.

Bezogen auf die drei Dimensionen des Index für Inklusion lässt sich festhalten, dass im Kollegium eine grundlegend inklusive Kultur wahrgenommen wird. Es herrscht das Gefühl vor, dass einheitliche inklusive Werte verfolgt und in der Schule geteilt werden und diese auch den je neuen Mitgliedern der Schulgemeinschaft vermittelt werden.

Dagegen sehen die Mitarbeiter*innen auf der Ebene der „*Inklusiven Strukturen*“ und „*Inklusiven Praktiken*“ durchaus Entwicklungsbedarf. Aus der Perspektive der Kolleg*innen gilt es, noch intensiver daran zu arbeiten, dass der Unterricht und das gesamte Schulleben auf die Vielfalt der in ihr Lernenden ausgerichtet werden. Möglichkeiten und Verfahren der Umsetzung sollten gemeinsam er- und überdacht und letztlich etabliert werden. Auf der strukturellen Ebene, bei der es darum geht, durch die Etablierung von Strukturen die Partizipations- und Lernmöglichkeiten aller Schüler*innen zu erhöhen, werden konkrete stützende Formen gewünscht, die eine noch stärker kooperativ angelegte Arbeit der Pädagog*innen für die Kinder und Jugendlichen ermöglicht.

Das Kollegium der Laborschule erlebt sich, so lässt sich zusammenfassen, als eines, das eine inklusive Haltung hat, das Inklusion lebt, das allerdings in konkreten Bereichen des Schulalltags auch Entwicklungsbedarf sieht und somit weiter an Umsetzungsstrategien für ein Mehr und Besser in der Inklusion arbeiten möchte.

3.2.2 Einschätzung der eigenen Schule anhand von 7 Merkmalen guter inklusiver Schulen

Nach dieser sehr konkreten Arbeit an den inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken in der Laborschule reflektierte das Kollegium abschließend die Anforderungen an eine inklusive Schule auf der Basis eines Kurzvortrags zu den „Sieben Merkmalen guter inklusiver Schulen“ (Bertelsmann-Stiftung, 2016), die auf Grundlage von Forschungsprojekten (Forschung an Preisträgerschulen des Jakob-Muth-Preises für schulische Inklusion, vgl. Arndt & Werning, 2016; BiLieF-Studie, vgl. Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018) herausgearbeitet werden konnten und im Rahmen des BiFoKi-Projekts

zu einem Reflexionsinstrument weiter entwickelt wurde (vgl. Lütje-Klose et al., i.V.). Diese Merkmale wurden anhand einer Reflexionsaufgabe auf die eigene Schule bezogen.

Dazu wurde den Lehrkräften eine Tabelle mit den „Sieben Merkmalen guter inklusiver Schule“ (Schüler*innen als Mittelpunkt, Lernen individuell und gemeinsam, verlässliche Strukturen, Kooperation mit der Schulleitung, enge Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Netzwerken, Schule als lernende Institution, gemeinsame inklusive Haltung) vorgelegt. Sie sollten zunächst individuell einschätzen und dann in Kleingruppen diskutieren, welche Merkmale ihnen für die Schule besonders wichtig erscheinen, welche weniger wichtig, was sie bereits als umgesetzt einschätzen und was aus ihrer Sicht stärkere Berücksichtigung finden sollte.

Deutlich wurde in diesem Arbeitsprozess, dass die gemeinsame inklusive Haltung, verbindliche Absprachen, die Orientierung am Bildungserfolg der Schüler*innen und vor allem der Fokus auf das individuelle und kooperative Lernen als besonders bedeutsam eingeschätzt wurde. Alle anderen Merkmale wurden ebenfalls häufig genannt, allerdings mit Abstand als weniger bedeutsam eingestuft.

Als bereits gut umgesetzt betrachten die Kolleg*innen die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und die gemeinsame Orientierung am Bildungserfolg der Schüler*innen. Alle anderen Merkmale bedürfen noch der Entwicklung. Als ein zentrales Ergebnis der Diskussion wurde herausgearbeitet, dass nach Meinung des Kollegiums insbesondere das individuelle und kooperative Lernen und die Verbindlichkeit von Absprachen stärker berücksichtigt werden sollten.

Diese eher allgemeinen Einschätzungen wurden im nächsten Schritt in Form von „Sieben Merkmalen inklusiver Laborschule“ konkretisiert. In dieser Phase hatten die Kolleg*innen die Gelegenheit, die Forschungsergebnisse aus dem eigenen Haus und allgemein gültige Kriterien für eine gute inklusive Schule bezogen auf Entwicklungsbedarfe der eigenen Schule miteinander zu verbinden, um daraus notwendige Arbeitsschwerpunkte für die Zukunft zu formulieren.

Besonders viele Aspekte wurden auch bei dieser konkreten Arbeit im Bereich der Gestaltung der Lernprozesse formuliert. Obwohl die Kolleg*innen durchaus kooperative Lernprozesse anlegen, regen sie an, mehr in diese Arbeitsformen zu investieren. Einzelne, z.T. in Vergessenheit geratene Maßnahmen (z.B. das Mentorenprogramm), werden als sinnvolle Ergänzung zum individualisierten Unterricht erwähnt. Die Frage nach dem Spannungsfeld von individualisiertem und gemeinsamen Unterricht sollte allgemein und auch fachspezifisch geklärt werden.

Zusätzlich legen die Kolleg*innen den Fokus auf die Notwendigkeit, verlässliche Absprachen zu schaffen. Verlässlichkeit fordern sie hinsichtlich der Unterrichtsinhalte in den einzelnen Stufen und auch hinsichtlich spezifischer methodisch-didaktischer Entscheidungen.

Betrachtet man die Aussagen aus allen Arbeitsphasen, so fällt auf, dass für die Weiterentwicklung der Laborschule bezüglich Inklusion immer wieder zwei Aspekte als bedeutsame Entwicklungsschritte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung benannt werden:

1. Die Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld von individuellem und gemeinsamen Lernen und
2. Die aus Sicht des Kollegiums erforderlichen Verbindlichkeiten für die eigene Orientierung und auch die Orientierung der Lernenden.

Als Beschluss einigte sich das Kollegium aufgrund der hier beschriebenen, vom Forschungsteam durchgeführten schulinternen Fortbildungen auf einen Arbeitsschwerpunkt für die nächsten Schulentwicklungstage: *Es sollte, so der Beschluss nach einer Abstimmung während der SchiLf-Tage, das Thema Unterrichtsentwicklung unter inklusiven As-*

pekten fokussiert werden. Mehrere Kolleg*innen regten an, dies über gemeinsame Teilnahme des gesamten Kollegiums an der Fortbildungsreihe „Werkstatt Lernen – Individuell und gemeinsam“ (nach von der Groeben & Kaiser, 2012) zu realisieren. Gerade die Kolleg*innen, die bereits in Bielefeld oder auch über den Schulverbund „Blick über den Zaun“ an dieser Fortbildung teilgenommen hatten, sahen in diesem Fortbildungskonzept eine gute Möglichkeit für die Weiterentwicklung einer inklusiven Unterrichts- und Schulkultur an der gesamten Schule.

Der Beschluss, in den kommenden zwei Jahren mit diesem Werkstattkonzept zu arbeiten, wurde schließlich im Anschluss an die SchiLF bei der Konferenz aller Lehrenden der Schule verbindlich getroffen (und inzwischen umgesetzt).

4 Schulinterne Fortbildung auf der Basis von Forschungsergebnissen – eine Reflexion

Seit Gründung der Laborschule befassen sich die Lehrkräfte der Schule in Forschungsprojekten mit zentralen Themen für die Schule und erzeugen damit ein häufig sehr differenziertes Wissen über die in der Schule vorhandenen Alltagspraktiken und pädagogischen und/oder strukturellen Herausforderungen. Oftmals entstehen daraus praktische Konsequenzen: Curricula werden weiterentwickelt, neue Verfahren der Leistungsrückmeldung werden eingeführt oder neue Unterrichtskonzepte werden entwickelt.

Wie bereits oben erwähnt, ist es Aufgabe der Forschungsprojekte, die Ergebnisse in das Kollegium hineinzutragen und auf diese Weise Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben. In diesem Sinne kommt auch den schulinternen Fortbildungsmaßnahmen eine besondere Rolle zu.

Auch wenn die Laborschule seit ihrer Gründung eine Schule für *alle* Kinder und sich seit ihrer Gründung der Idee einer inklusiven Schule verpflichtet fühlt, ist Inklusion unter den sich stetig und in den letzten Jahren sich zunehmend verändernden und veränderten Rahmenbedingungen auch in der Laborschule ein zentrales Thema und damit Anlass und Auftrag für Schulentwicklungsprozesse. Inklusion ist dabei nicht als alleinige sonderpädagogische Aufgabe zu interpretieren und wurde vor dem Hintergrund der spezifischen Strukturen der Laborschule auch niemals so interpretiert, sie steht vielmehr in der gemeinsamen Verantwortung aller an der Schule Beteiligten.

Gerade die jahrelange Tradition einer inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Schule verlangte aus Sicht der Forschungsgruppe nach einer Evaluation der Praxis im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes (siehe oben) und der anschließenden möglicherweise notwendigen Verbesserung der Praxis „vor Ort“.

Insbesondere weil die in der Praxisforschung der Schule gewonnenen Erkenntnisse in die Fortbildung einfließen konnten, war die Forschungsgruppe optimistisch, dass es zu einer hohen Akzeptanz des schulinternen Fortbildungsvorhabens kommen würde und damit zugleich auch zu einer hohen Bereitschaft, sich den daraus ergebenden Aufgaben anzunehmen.

Dies steht im Einklang mit Studien, die zeigen, dass Schulungen und Fortbildungen der Lehrkräfte, die nah an den Bedürfnissen der Kollegien liegen, unbedingt notwendig sind, um aus ihnen einen Gewinn für die Schulentwicklung zu ziehen (zsf. Lipowsky & Rzejak, 2021).

Was in anderen Schulen oft eher mühsam herzustellen ist, nämlich ein „maßgeschneidertes“ Programm zu entwickeln, ist mit dem Lehrer*innenforscher*innenmodell der Laborschule sozusagen immanent enthalten. So kann das, was in den Fortbildungen thematisiert wird, auch Eingang in den Schul- und Unterrichtsalltag finden.

Betrachtet man die Gelingensbedingungen schulinterner Fortbildung, so ist besonders deutlich, dass sie eines Anlasses bedarf. Diese Anlässe können sehr verschieden sein:

z.B. Anforderungen von außen und damit verbundene strukturelle Veränderungen, oder auch Anforderungen von innen wie z.B. unbefriedigende Situationen in der Schule.

Im Falle des hier exemplifizierten Fortbildungsprozesses in der Laborschule sind es die konkret in der Schule ermittelten Ergebnisse eines Forschungsprozesses zum schulischen Wohlbefinden der Schüler*innen mit der Kernfrage, ob und in welchem Maße der selbst gestellte Anspruch einer inklusiven Schule, die allen Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lebenssituationen gerecht zu werden sucht, erfüllt wird.

Diese Forschungsergebnisse wurden, ganz im Sinne des Praxisforschungskonzeptes der Laborschule, im Rahmen einer schulinternen Lehrkräftefortbildung in die Schule hineingetragen und für die Kolleg*innen damit zugänglich gemacht.

Ergänzend zu den in der Literatur formulierten Gelingensbedingungen (vgl. OECD, 2009 zit. nach Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010; Altrichter, Baumgart, Gnahn, Jung-Sion & Pant, 2019) für schulinterne Fortbildungen finden sich in der Literatur weitere notwendige Rahmenbedingungen für gelingende Fortbildungen in Schule. So trägt

- die Einbettung der Fortbildungen in Schulentwicklung insgesamt, sowie
- eine partizipative Gestaltung von schulinternen Fortbildungen,
- eine Berücksichtigung der konkreten (Alltags-)Interessen der Lehrenden und
- das Aufgreifen ihrer Anliegen und Wünsche

erheblich zum Gelingen schulinterner Fortbildung bei (u.a. Haenisch, 1994; Burkhard & Haenisch, 2001; Lipowsky, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2021).

„Fortbildungen erfahren dann eine hohe Akzeptanz bei Lehrpersonen, wenn sie ‚close to the job‘ sind, wenn sie sich also auf den alltäglichen konkreten Unterricht und auf das Curriculum beziehen, wenn sie Gelegenheiten zum Austausch mit teilnehmenden Kollegen bieten, wenn sie Partizipationsmöglichkeiten eröffnen und Feedback vorsehen, wenn sie von kompetenten Referent/inn/en [sic!] bzw. Moderator/inn/en [sic!] professionell durchgeführt werden und wenn sie in einer angenehmen Atmosphäre stattfinden“. (Lipowsky, 2010, S. 52 f.)

Die Bedeutung des Anknüpfens an Erfahrungen der Kolleg*innen und das Aufnehmen ihrer Befindlichkeiten betont bereits Haenisch (1994). Er formuliert darüber hinaus die Notwendigkeit, Neues zu erfahren, Hintergrundwissen zu erwerben und neue Gestaltungsfelder zu entdecken.

Die aus der Forschungspraxis der Laborschule entstandenen Ergebnisse knüpfen direkt an den eigenen Erfahrungen der Kolleg*innen und ihrer pädagogischen Alltagspraxis an. Die Kolleg*innen reflektieren im Kontext der Fortbildung die eigenen Kulturen, Strukturen und vor allem auch Praktiken, insbesondere die individuelle Haltung – hier zum Lernen in inklusiven Gruppen –, sie denken über strukturelle Merkmale und deren Veränderungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten auf der Basis der vorgestellten Ergebnisse nach. So konnte der bisherige Schulentwicklungsprozesses partizipativ gestaltet werden.

Nur sehr selten ist ein Arbeitsvorhaben nach nur einer schulinternen Fortbildung wirklich abgeschlossen. Besonders Unterrichtsentwicklung braucht Zeit, soll sich tatsächlich die Qualität des Unterrichts verändern (vgl. Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010). Daher ist es notwendig, Zwischenziele zu formulieren, genügend Zeit für die Umsetzung des Neuen einzuräumen und immer wieder kollegiale Reflexions- und Gesprächsmöglichkeiten zu eröffnen. Gerade diese Zwischenschritte mit einer Reflexion der Praxisentwicklung ermöglichen die Reflexion des Neuen, führen zur Vertiefung des Gelernten, bieten Gelegenheiten, Unsicherheiten zu klären, sich seiner Sache noch einmal zu vergewissern, gemachte Erfahrungen auszutauschen, Fragen zu schärfen und notwendige Strukturen für die Umsetzung geplanter Veränderungen zu schaffen.

Eine SchILf sollte die in den Schulen vorhandenen Ressourcen nutzen. Neue Anregungen und wichtiges Know-how können durchaus aus dem eigenen Kollegium kommen. Gerade wenn sich ein Kollegium darüber bewusst wird, welche Ressourcen im eigenen Haus vorhanden sind, um gemeinsame Aufgaben anzugehen und zu lösen, können die daraus entstandenen schuleigenen Entwicklungsprojekte eine große Motivation aufgrund erlebter Selbstwirksamkeit für die weitere Arbeit bedeuten. Auch in dem hier dargestellten Fortbildungsverlauf konnten sich die Kolleg*innen immer wieder mit ihren eigenen Ideen und Erfahrungen einbringen.

Eigene Ressourcen zu nutzen, heißt aber auch, im Kollegium offen und transparent mit den Schulentwicklungsthemen umzugehen; es bedeutet, eigene positive Erfahrungen ohne Scheu zu thematisieren, aber auch individuelle Schwierigkeiten, Fragen und Bedenken offen zu formulieren, gegenseitige Hospitationen zuzulassen, sich den „kritischen Blicken“ der Kolleg*innen auszusetzen und mit ihnen in einen Dialog zu treten. Erfahrungsgemäß stellt sich nach anfänglichen Schwierigkeiten die Erkenntnis ein, dass viele im Kollegium ähnliche Erfahrungen, Fragen und Schwierigkeiten haben, es aber unterschiedliche Ansätze zu ihrer Bewältigung gibt, so dass gemeinsame Konzepte zur Lösung der anstehenden Schulentwicklungsaufgabe vieles einfacher machen und kollegiale Zusammenarbeit letztlich für jeden Einzelnen Unterstützung bietet (vgl. Reh & Wilke, 2021).

Der über dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekt angeregte inklusive Schulentwicklungsprozess in der Laborschule wurde und wird langfristig bearbeitet und ist im oben beschriebenen Sinne regelmäßiger sowie verlässlicher Bestandteil des gesamten Schulentwicklungsprozesses geworden. Über zwei Jahre verteilt arbeiteten die Kolleg*innen der Schule gemeinsam an der Thematik. Sie tauschten sich über ihren Umgang mit inklusiven Praktiken aus, profitierten dabei von der Kompetenz des gesamten Kollegiums und reflektierten gemeinsam über den Umgang mit strukturellen Schwierigkeiten. Sie dachten über Strukturen nach und überlegten, welche längerfristigen Konsequenzen sich aus dieser Arbeit für die individuelle Praxis und auch für die Arbeit des gesamten Kollegiums ergeben sollten. Dabei waren insbesondere die Themenkomplexe der „Beratung in Schule“ und des „Spannungsverhältnisses von individuellen und gemeinsamen Lernprozessen“ relevant.

Letztlich weckte die intensive Arbeit an den Ergebnisse des WILS-FEPs – sowohl dessen qualitativen als auch den quantitativen Teil betreffend – beim Kollegium den Bedarf, sich weiter auch wissenschaftlich mit den Themen „Beratung“ und „Gestaltung des individuellen und gemeinschaftlichen Lernens“ zu widmen und sie in den Zusammenhang einer gemeinsamen inklusiven Schulentwicklungsarbeit zu stellen.

In diesem Sinne identifizierte die Gemeinschaft der Lehrkräfte der Laborschule zwei weitere Forschungsthemen, die an das Forschungsprojekt WILS anknüpfen:

Eines befasst sich speziell mit der Gestaltung von Lernprozessen, gerade im Spannungsverhältnis zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen. Das Thema bestimmte die Arbeitsschwerpunkte der schulinternen Fortbildungen über zwei weitere Jahre hinweg und wird derzeit im Rahmen des Forschungsprojektes „Schulentwicklung Plus“ evaluiert (Geist, Siepmann, Bock, Charoud-Got & Schulte, 2023).

In ähnlicher Weise wurde ein Forschungsprojekt zum bereits gut etablierten Beratungskonzept in der Laborschule initiiert, da der Wunsch nach erweiterter Beratung und kollegialer Fallberatung mehrfach geäußert wurde. Dieses Projekt ist inzwischen abgeschlossen und die Ergebnisse sind dem Kollegium vermittelt worden (vgl. Brandt, Geist, Merker & Walter, 2022).

5 Literatur

- Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahs, D., Jung-Sion, J., & Pant, H.-A. (2019). *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe*. Zugriff am 08.03.2023. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Begalke, E., & Clever, M. & Demmer-Dieckmann, I. & Siepmann, C. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn, & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 64–77). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016). *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für die Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Brandt, S. & Geist, S. & Merker, A. & Walter, T (2022). Beratungsteam an der Laborschule – eine Selbstreflexion. bisher unveröffentlichtes Manuskript
- Bryk, A.S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J.Q. (2010). *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226078014.001.0001>
- Burkhard, C., & Haenisch, H. (2001). *Wie Schulen Fortbildung gestalten. Eine Erkundungsstudie zu Gelingensbedingungen schulinterner Lehrerfortbildung*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung Druckverlag Kettler GmbH.
- Demmer-Dieckmann, I., & Struck, B. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*. Weinheim & München: Juventa.
- Döpp, W. Groeben, A., Thurn, S. (2002). Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern, Eltern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Witterschlick: Wehle
- Geist, Siepmann, Bock, Charoud-Got, Schulte (2023). Unterrichtsentwicklung plus - „Wer Unterricht entwickeln will, muss mehr als den Unterricht entwickeln“. Forschungsbericht – noch intern, bisher unveröffentlichtes Manuskript
- Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Siepmann, C. (2019). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann, & A. Textor (Hrsg.), *Impuls Laborschule: Vol. 10. Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 235–259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.), *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis - Beiheft: Vol. 16. „Langsam vermisst ich die Schule ..“ : Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 189–201). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- 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, S. 640-651.
- Groeben, A., & Kaiser, I. (2012). *Werkstatt Individualisierung: Unterricht gemeinsam verändern. Praxisbeispiele aus vielen Schulen*. Hamburg: Bergmann & Helbig Verlag.
- Haenisch, H. (1994): *Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann. Eine empirische Untersuchung zu den Bedingungen der Übertragbarkeit von Fortbildungserfahrungen in die Praxis*. In: Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, Nr. 27, Landesinstitut für Schule, Soest.
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.). *Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 69-79). Münster: Waxmann.
- 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 des Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld. In A. Textor, S. Grüter, S. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 48-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Külker, A., Guth, T., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Dorniak, M., Kullmann, H., Rüther, J., Uffmann, U., Zentarra, D. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS). Ausgewählte Ergebnisse der Interviews mit Schüler*innen der Jahrgänge 8-10. In A. Textor, J. M. Gold & Y. Wilke (Hrsg.), *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld* Jahrbuch Laborschulforschung 2023 (S. 58–76). Bielefeld: Open Access an der Universität Bielefeld.
- Kullmann, H., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Anand Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_11
- Kullmann, H., Zentarra, D., Lütje-Klose, B., Geist, S., Siepmann, C., Külker, A., Dorniak, M. & Uffmann, U. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS). Ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebungen 2013–2018 in den Jahrgangsstufen 6 bis 10. In A. Textor, J. M. Gold & Y. Wilke (Hrsg.), *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld* Jahrbuch Laborschulforschung 2023 (S. 77–110). Bielefeld: Open Access an der Universität Bielefeld.
- Lipowsky, F. (2010): Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 08.03.2023. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf.
- Lütje-Klose, B. (2017): Inklusionsforschung aus konstruktivistischer Sicht. In M. Heinrich, C. Kölzer, L. Streblow (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung*. Münster: W

- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J., & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (Bi-LieF) – Zentrale Befunde. *DDS - Die Deutsche Schule*, 110(2), S. 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (Hrsg.) (i.V.). Kooperation an inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern. 1. Auflage. Bielefeld: transcript (Pädagogik).
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (Hrsg.) (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Eds.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3-28). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-27608-9_1
- QUA-LiS (2023). Planung von Schulentwicklungsprozessen. Wie gut sind wir schon? Den Ist-Stand analysieren. Zugriff am 23.10.2023 unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/inklusive-schulische-bildung/schulentwicklungsprozesse-gestalten/planung-von-schulentwicklungsprozessen/index.html>
- Reh, A., & Wilke, Y. (2021). Lehrerkooperation im Kontext habitualisierter Abgrenzungspraktiken im inklusiven Unterricht: Ein Regressions-Innovations-Dilemma. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/607>
- 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. Thurn, S. (2017). *Inklusives Schulsystem*. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 107–119). Münster: Waxmann.
- Thurn, Susanne (2017): Leistungsbewertung und Vielfalt. Oder: Umgang mit den Widersprüchen des Systems (09), S. 6–10. DOI: 10.3262/PAED1709006
- Thurn, S., Tillmann, K.-J. (2011). Die schulpädagogische Diskussion heute – und was die Laborschule dazu beitragen kann. In: Thurn, S., Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011). *Laborschule – Schule der Zukunft*: Klinkhardt, (S. 8-15)
- Tillman, K.-J. (2011): Forschung in der Versuchsschule. In: Thurn, S. & K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Laborschule – Schule der Zukunft*. (S. 94-107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.J. (2016). Lehrer/innen als Forscher/innen? Stellenwert und Perspektive der „Praxisforschung“. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 293–308). Münster: Waxmann.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227-255). Weinheim: Beltz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630> In <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630>
- Zenke, C. T., Dorniak, M., Gold, J., Textor, A., & Zentarra, D. (2019): Schulische Praxisforschung als Form der partizipativen Bildungsforschung. In S. Eck (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (S. 136–148). Weinheim Basel: Beltz

- Zentarra, D., Kullmann, H., Geist, S., & Siepmann, C. (2023). Lehrkräfte als Praxisforschende im Kontext des Transfers quantitativer Forschungsergebnisse – Partizipation des Kollegiums der Laborschule Bielefeld an der Auswertung von Forschungsdaten zu schulischem Wohlbefinden. In Textor, J. Gold, C.T. Zenke & D. Zentarra (Hrsg.), *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld* Jahrbuch Laberschulforschung 2023 (S. 160–179). Bielefeld: Open Access an der Universität Bielefeld.