UNIVERSITÄT BIELEFELD
Fakultät für Erziehungswissenschaft

Wissenschaftliche Einrichtung
Laborschule Bielefeld

Schule – Forschen – Entwickeln

Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule

Laborschulforschung 2023

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Laborschulforschung 2023

BieJournals
Open Access an der Universität Bielefeld

Schule – Forschen – Entwickeln

Ausgabe 2 | 2023

Umgang mit Heterogenität in einer inklusiven Schule

Herausgeber*innen:

Annette Textor
Johanna Gold
Yannik Wilke

© Textor, Gold, Zenke, Zentarra 2023 Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität dauerhaft frei verfügbar (open access)

ISSN: 2940-0686

Inhalt

Yannik Wilke, Johanna Gold, Annette Textor:
Vorwort 1

Forschungs- und Entwicklungsplan 2023-2024 3

Grundsätzliches

Annette Textor, Christian Timo Zenke
50 Jahre "Schule ohne Aussonderung"!? – Einblicke in die Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule Bielefeld 5

Jessica Alhorn, Laura Raabe:
Inklusiver Unterricht an der Laborschule Bielefeld: Die Kladdenzeit als Praxisbeispiel 28

Rückblicke

Christian Timo Zenke, Elisabeth Ahlert, Sonja Bentrovato, Katja Böhm, Stefan Brandt, Britta Cerulla, Marlena Dorniak, Nicole Freke, Paula Mensing, Andrea Ortkemper, Laura Raabe, Jutta Walter:
Schule als inklusiver Raum: Lernumgebungen 38

Anna Külker, Theresa Guth, Sabine Geist, Birgit Lütje-Klose, Christof Siepmann, Marlena Dorniak, Harry Kullmann, Julia Rüther, Gunnar Uffmann, Dominik Zentarra:
Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) – Ausgewählte Ergebnisse der Interviews mit Schüler*innen der Jahrgänge 8 bis 10 58

Harry Kullmann, Dominik Zentarra, Birgit Lütje-Klose, Sabine Geist, Christof Siepmann, Anna Külker, Marlena Dorniak, Gunnar Uffmann:
Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) – Ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebungen 2013 – 2018 in den Jahrgangsstufen 6 bis 10 77

Harry Kullmann, Dominik Zentarra, Birgit Lütje-Klose, Sabine Geist, Christof Siepmann, Janka Goldan, Anna Külker, Marlena Dorniak:
Fragebogen für Schüler*innen zum schulischen Wohlbefinden und weiteren Schulqualitätsfaktoren – Dokumentation des Instruments aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld" (WILS) unter Einschluss einer Sondererhebung im Kontext der Covid-19-Pandemie (WILS-Co) 111

Sabine Geist, Anna Külker, Birgit Lütje-Klose, Marlena Dorniak, Christof Siepmann, Gunnar Uffmann, Dominik Zentarra, Harry Kullmann:
Ergebnisse qualitativer Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen – Impulse aus dem Projekt Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) für kollegiumsinterne Fortbildung 135

Dominik Zentarra, Harry Kullmann, Sabine Geist, Christof Siepmann, Marlena Dorniak, Anna Külker, Birgit Lütje-Klose, Gunnar Uffmann:
Lehrkräfte als Praxisforschende im Kontext des Transfers quantitativer Forschungsergebnisse – Partizipation des Kollegiums der Laborschule Bielefeld an der Auswertung von Forschungsdaten zu schulischem Wohlbefinden 160

Einblicke

Yannik Wilke, Holger Knerndel, Tim Lukas Schmidt:
Lernprozessbegleitung partizipativ gestalten. Konzeptionen der Laborschule und mögliche Entwicklungsfelder 180

Jan Wilhelm Dieckmann, Yannik Wilke, Holger Knerndel, Carolin Scharf, Tim Lukas Schmidt:
Natürliche Differenzierung im inklusiven Mathematikunterricht der Laborschule 195

Ausblicke

Yannik Wilke, Valerio Rigo:
Leistungsbeurteilung in Deutschland und Italien – Bezugsnorm-orientierung im kontrastiven Vergleich 210

Natalie Thielmann, Natascha Korff:
Raum für Entwicklung – Empirisch-konzeptionelle Einblicke in Gestaltungen inklusiver Schulen 223

Vorwort

Das Periodikum *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld (SFE),* initiiert im Jahr 2022 durch die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule, hat zum Ziel, die Forschungs- und Entwicklungsergebnisse der Laborschule öffentlich zugänglich zu machen. Es bietet zudem die Gelegenheit, diese mithilfe von Grundlagenbeiträgen zu rahmen. Wir erhoffen uns durch diese Publikationsreihe eine höhere Zugänglichkeit und Sichtbarkeit unserer Forschungs- und Entwicklungsarbeit, um so die Vernetzung mit anderen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu ermöglichen. Wir hoffen, dass unser Jahrbuch damit sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs interessante Einblicke liefert als auch ein schulpraktisches Publikum zur Weiterentwicklung des schulischen Alltags anregt.

Nun liegt – aus verschiedenen Gründen etwas später als eigentlich geplant – die zweite Ausgabe der SFE vor. Wie üblich schauen wir zuallererst nach vorne und präsentieren unseren Forschungs- und Entwicklungsplan (FEP) für das Schuljahr 2023/24. Aus diesem Plan wird deutlich, dass der Schwerpunkt der Laborschulforschung zurzeit auf dem Lernen von Schüler*innen liegt – sowohl überfachlich als auch fachlich. Viele dieser Projekte sind im August 2023 neu angelaufen.

Der Themenschwerpunkt der vorliegenden Ausgabe liegt im „Umgang mit Heterogenität in der Inklusiven Schule“. Diese Themensetzung erscheint uns insbesondere vor dem Hintergrund bildungsadministrativer Entscheidungen und widersprüchlicher Steuerungsimpulse notwendig, die zu einer Stagnation im Ausbau inklusiver Schulen und in Teilen sogar zu einem Rückbau bereits etablierter Strukturen beitragen (DIM 2018, Seitz et al. 2020). Die Laborschule Bielefeld bemüht sich seit ihrer Gründung darum, eine Schule für alle Schüler*innen zu sein und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln, das eigene Handeln fortlaufend kritisch zu hinterfragen sowie neue Impulse für die inklusionsorientierte Weiterentwicklung anderer Schulen zu geben (Siepmann 2019). Ähnlich wie im Index für Inklusion gefordert (Booth et al. 2002) ist die Laborschule seit Beginn ihres Bestehens fortlaufend damit befasst gewesen, inklusive Strukturen, inklusive Praktiken und inklusive Kulturen weiterzuentwickeln. Weiter kann festgehalten werden, dass die Laborschule Bielefeld bereits in ihrer Anlage als ‚eine Schule für alle Schüler*innen‘ konzipiert wurde – lange bevor der Begriff der Inklusion Eingang in den deutschsprachigen Diskurs fand (s. Textor & Zenke in dieser Ausgabe). So gehen in den Bereichen der Unterrichts- und Curriculumsentwicklung (Dieckmann et al 2022), Demokratiepädagogik (Freke 2019), Partizipation (Thurn 2015) und heterogenitätssensibler Diagnostik und Beurteilung (Thurn 2017) Entwicklungsbewegungen in Richtung inklusiver Schulkulturen von der Laborschule und der wissenschaftlichen Einrichtung aus.

Der einführende Artikel von Textor und Zenke gibt einen historischen Überblick über die Entwicklung und Beforschung inklusiver Praxis an der Laborschule; im Anschluss daran führen Ahlhorn und Raabe das heutige Inklusionskonzept der Laborschule an einem Unterrichtsbeispiel – der „Kladdenzeit“ – aus. Unter der Rubrik „Rückblicke“ werden sodann Artikel aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule im Bereich Inklusion vorgestellt: Der Artikel von Zenke et al. befasst sich mit der Relevanz von Lernumgebungen für inklusiven Unterricht, während die fünf anderen Artikel in dieser Rubrik (Külker et al., Kullmann et al. a, Kullmann et al. b, Geist et al. und Zentarra et al.) auf dem Abschlussbericht des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Wohlbefinden und Inklusion in der Laborschule Bielefeld“ basieren. Dieses Projekt hat zunächst in einem mixed methods-Design mit einem eigens entwickelten Fragebogen sowie in Interviews Daten erhoben und ausgewertet; auf dieser Basis wurden durch die Projektgruppe in einem zweiten Schritt Schulentwicklungsprozesse initiiert.

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

Sehr freut uns, dass wir unter „Einblicke“ bereits zwei Artikel aus laufenden Projekten präsentieren können. In beiden Projekten wird der Unterricht in heterogenen Lerngruppen fokussiert: In dem Artikel von Wilke et al. wird das Konzept der Laborschule der partizipativen Lernprozessbegleitung vorgestellt, während in dem Artikel von Dieckmann et al. der Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht anhand von zwei Beispielen beschrieben wird.

Die Ausgabe schließt ab mit zwei „Ausblicken“: Wilke und Rigo beschreiben und vergleichen, korrespondierend mit dem Artikel von Wilke et al., die Leistungsbewertung in Deutschland und Italien, während Korff und Thielemann, inhaltlich und hinsichtlich des gewählten theoretischen Zugangs passend zu dem Artikel von Zenke et al., Ergebnisse einer Interviewstudie zur Lernraumgestaltung in Bremen vorstellen.

Wir freuen uns sehr, nun die zweite Ausgabe der „Schule – Forschen – Entwickeln“ publizieren zu können und danken sehr herzlich allen Lehrer*innen, Pädagogischen Mitarbeiter*innen und Wissenschaftler*innen, die sich an dieser Ausgabe beteiligt haben.

Literatur

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools, 2.

Dieckmann, J. W., Gold, J., Knerndel, H., & Wilke, Y. (2022). Mathematik an der Laborschule: Auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10. Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld, 1, 122–147. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6045

DIM (Deutsches Institut für Menschenrechte) (2018). Stellungnahme: Zum Antrag „Konsultation der Monitoring-Stelle der UN-BRK in NRW zur Weiterentwicklung der Inklusion unmittelbar in der parlamentarischen Arbeit nutzen“ (Drucksache 17/2388) öffentliche Anhörung des Ausschusses für Schule und Bildung des Landtags NRW am 05.September. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/MSt_UN-BRK_Stellungnahme_Ausschuss_Schule_Bildung_LT_NRW_2018.pdf [27.4.2022]

Freke, N. (2019). Partizipation von Anfang an. Erziehung zu Verantwortung und Demokratie. In Grundschule aktuell 147, Thema: Die Grundschule der Zukunft ist … (September 2019), S. 18-21.

Seitz, S., Hamisch, K., Kaiser, M., Slodczyk, N. & Wilke, Y. (2020). Inklusive Schulkulturen und widersprüchlichen Vorzeichen In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft? (S. 251-258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Siepmann, C. (2019). Die Entwicklung der Laborschule zu einer inklusiven Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann, & A. Textor (Hrsg.), Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld (15–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thurn, S. (2015): Demokratie erlernen – Partizipation erfahren – Solidarität erleben. In: A. Gürlevik, Chr. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.): Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS

Thurn, S. (2017). Leistungsbewertung und Vielfalt. Oder: Umgang mit den Widersprüchen des Systems. In: PÄDAGOGIK 9/17: Leistungsbewertung und Vielfalt (Heftmoderation), S. 6-9.

Forschungs- und Entwicklungsplan Schuljahr 2023/2024

	Thema	Mitglieder der Laborschule *Mitglieder der Uni*
Lernen an Erfahrung		
1.	Vom Naturerlebnis zur Lernerfahrung – Pädagog*innen entwickeln und erforschen "Natur in der Schule"	Jess Rehr Elisabeth Ahlert Felix Großkurth Matthias Strecke *Ulrich Gebhardt* *Yasmin Goudarzi*
2.	„Die Menschen stärken“ – Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagsschule?	Bianca Bahle Tatjana Wolf Nicole Freke *Timo Zenke*
3.	Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern durch das Spielen im Kurs „Gesellschaftsspiele“ im Stundenplan	Cornelia Hofmann Sascha Braun *Johanna Gold*
Unterrichtsentwicklung		
4.	Fächerübergreifendes Lernen von Jahrgang 7-10 in Nawi, Deutsch/Sowi, Englisch	Mirjana Markovic Dennis Krüger *Yannik Wilke*
5.	Gemeinsames Lernen unter EINEM Dach von Jahrgang 0-10	Britta Cerulla Mirjana Markovic Paula Mensing Laura Raabe *Yannik Wilke*
6.	Mathematik an der Laborschule - auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10	Holger Knerndel Carolin Scharf Claudia Bernat *Yannik Wilke* *Jan Wilhelm Dieckmann*
7.	Partizipative Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung	Daniel Venne Gordon Osthus Rebecca Riebow Jutta Walter *Yannik Wilke*
8.	Bildung in einer digitalisierten Welt im Unterrichts- und Schulalltag der Sekundarstufe I der Laborschule	Dennis Krüger Uli Hartmann Yvonne Bock Johanna Gold

	Thema	Mitglieder der Laborschule *Mitglieder der Uni*
Inklusion		
9.	Schule als inklusiver Raum: Lernumgebungen	Stefan Brandt Britta Cerulla Nicole Freke Paula Mensing Andrea Ortkemper Laura Raabe Sonja Bentrovato *Timo Zenke*
LS im Kontext des Bildungssystems		
10.	„Im Alltag der Reform“ Eine Interview-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld	Rainer Devantié Nicole Freke *Timo Zenke*
11.	LabSchoolsEurope	Kirsten Beadle Alexander Matthias Cornelia Hofmann *Benedict Kurz* *Timo Zenke* *Jan Wilhelm Dieckmann*
12.	SaFidS Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung	Nurcan Aydin Yvonne Bock *Dominik Zentarra* *Jan Wilhelm Dieckmann*
Schulentwicklung		
13.	Gestaltung und Wahrnehmung von Angeboten zum Berufseinstieg für neue Lehrkräfte an der Laborschule ("Induction LS")	Laura Raabe Jessica Alhorn Annina Schulte *Annette Textor* *Ann-Christin Faix*
14.	Wege zu einer geschlechtersensiblen Schule	Axana Exner Theresa Fischer Konrad Herrmann Terra Schulz *Johanna Gold*
15.	Absolvent*innenstudie der Laborschule Bielefeld	Annette Wack *Johanna Gold*

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

50 Jahre „Schule ohne Aussonderung“!?

Einblicke in die Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule Bielefeld

Annette Textor[1] & Christian Timo Zenke[1]

[1] *Universität Bielefeld*
Kontakt: annette.textor@uni-bielefeld.de
timo.zenke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich der Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. Dabei steht insbesondere die Frage im Mittelpunkt, wie sich der Umgang der Laborschule mit Schüler*innen, die in irgendeiner Form als sonderpädagogisch unterstützungsbedürftig identifiziert werden, seit ihrer Eröffnung im Jahr 1974 entwickelt hat. Zu diesem Zweck wird zunächst das auf Hartmut von Hentig, den Gründer der Laborschule, zurückgehende Konzept der „Schule als Polis“ kurz umrissen, bevor im Anschluss daran die Vorläufer explizit inklusiver Pädagogik an der Laborschule skizziert werden: zuerst mit Blick auf die Jahre 1974 bis 1988 und danach mit einem Fokus auf den Jahren 1989 bis 2009. Abschließend wird auf neuere Entwicklungen seit Beginn der 2010er Jahre eingegangen sowie die bis dahin umrissene Gesamtentwicklung des Inklusionskonzepts der Laborschule mit Bezug zur Geschichte der inklusiven Pädagogik in Deutschland reflektiert.

Schlagwörter: Inklusion, Integration, Laborschule, Gemeinsamer Unterricht, sonderpädagogische Förderung

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

1 Einleitung

Das Prinzip der Inklusion, verstanden als „gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen einschließlich derjenigen mit Behinderungen unter Gewährung dafür notwendiger Hilfen“ (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 90), bildet ein zentrales Element der pädagogischen Arbeit der Laborschule Bielefeld – und dies nicht allein bezogen auf deren *heutige* Schul- und Unterrichtspraxis, sondern darüber hinaus zugleich mit Blick auf ihre nunmehr knapp fünfzigjährige Geschichte als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen. So versteht sich die Laborschule bereits seit ihrer Eröffnung im Jahr 1974 explizit als eine „‚Schule für alle‘, als eine Schule ohne Aussonderung“, von der bereits von Beginn an „[k]ein Kind und kein Jugendlicher [...] aufgrund seiner Herkunft, seines Glaubens, seiner besonderen körperlichen, geistigen, sensitiven Ausstattung oder verstörenden Lebenserfahrungen ausgeschlossen werden“ sollte (Siepmann 2019, S. 15). Was aber bedeutet das konkret? Wie wurden diese Elemente einer inklusiven „Schule für alle“ in den Anfangsjahren der Laborschule kontextualisiert? Und: Auf welche Weise hat sich der Umgang der Laborschule gerade auch mit Schüler*innen mit einer „besonderen körperlichen, geistigen, sensitiven Ausstattung oder verstörenden Lebenserfahrungen“ über die Jahrzehnte entwickelt?

Wenn wir diesen Fragen im Folgenden anhand einer Analyse von Laborschulveröffentlichungen der vergangenen 50 Jahre nachgehen, so sehen wir uns dabei zugleich mit einer Schwierigkeit konfrontiert, die auch anderweitige Bemühungen einer historiographischen Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Inklusion betrifft: Nachdem der Begriff „Inklusion“ vor etwa 20 Jahren zunächst als Konkretisierung zum damals gebräuchlichen Begriff „Integration“ in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt wurde (vgl. die Beiträge in Schnell & Sander, 2004), ersetzte er in der Folge den Integrationsbegriff nach und nach und wurde dabei zunehmend breiter verwendet. Das mit ihm bezeichnete Grundprinzip war jedoch von Beginn an deckungsgleich mit einem spezifischen, sehr weitgehenden Verständnis von Integration, wie es beispielsweise Feuser (2002), Preuss-Lausitz (1998) oder Schöler (1999) vertreten hatten (vgl. hierzu auch die Übersichtsdarstellungen von Kobi, 1997 oder Wocken, 2010). Darüber hinaus birgt der Begriff „Inklusion“ eine hohe Überschneidung mit Konzepten wie „Teilhabe“, „soziale Gerechtigkeit“ oder „Demokratie und Menschenrechte“ (vgl. Textor, 2018, S. 27 ff.; Boger, Bühler, Neuhaus & Vogt, 2021, S. 10). Eine Geschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule, die sich lediglich auf denjenigen Zeitraum beschränken würde, in dem in entsprechenden Auseinandersetzungen zum Thema tatsächlich auch der Begriff „Inklusion“ verwendet wurde, würde daher nicht nur relativ kurz ausfallen, sie müsste darüber hinaus zugleich wichtige Praktiken und Konzepte, die aus heutiger Perspektive mit gutem Recht als „inklusive Pädagogik“ bezeichnet werden könnten, ignorieren – und würde damit zugleich ein besseres Verständnis der Entwicklung der Laborschule als inklusive Schule erschweren.

Vor diesem Hintergrund werden wir im Folgenden zunächst das auf Hartmut von Hentig, den Gründer der Laborschule, zurückgehende Konzept der „Schule als Polis“ kurz umreißen (Abschnitt 2), um im Anschluss daran die Vorläufer explizit inklusiver Pädagogik an der Laborschule zu skizzieren: zuerst mit Blick auf die Jahre 1974 bis 1988 (Abschnitt 3) und danach mit einem Fokus auf den Jahren 1989 bis 2009 (Abschnitt 4). Ist dies geschehen, werden wir schließlich auf neuere Entwicklungen seit Beginn der 2010er Jahre eingehen (Abschnitt 5) – dies jedoch nur kurz, da die aktuelle Praxis der Inklusion an der Laborschule im vorliegenden Band an anderer Stelle vorgestellt wird (vgl. Ahlhorn & Raabe, 2023, S. 28–37). Der Aufsatz schließt mit dem Versuch, die bis dahin umrissene Gesamtentwicklung des Inklusionskonzepts der Laborschule noch einmal kurz mit Bezug zur Geschichte der inklusiven Pädagogik in Deutschland zu reflektieren (Abschnitt 6).

Da wir die Entwicklungen der Laborschule im Bereich Inklusion beispielhaft bezogen auf diejenigen Schüler*innen vorstellen, die historisch am längsten ohne jede Mitentscheidungsmöglichkeit separat beschult wurden, verwenden wir für diesen Artikel einen „engen" Inklusionsbegriff, d.h. wir zeichnen die Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten der Laborschule zu der Problemstellung nach, wie Schüler*innen mit *sonderpädagogischem Förderbedarf* einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung erhalten können. Darüber hinaus hat sich die Laborschule auch intensiv mit anderen wesentlichen inklusionsrelevanten Heterogenitätsdimensionen befasst: Besonders Fragen der geschlechtersensiblen Pädagogik wurden intensiv und häufig thematisiert (vgl. exemplarisch Biermann & Schütte, 2014), aber auch Fragen zum Umgang mit Migration und Rassismus (vgl. Schmerbitz & Seidensticker, 2007) oder zu Bildungsgerechtigkeit bzw. Chancengleichheit im Allgemeinen (vgl. Hecht, Kirchhoff, Koch & Seidensticker, 2012) wurden bearbeitet.

2 Hartmut von Hentigs Konzept der „Schule als Polis"

Einen zentralen theoretischen Bezugspunkt des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität an der Laborschule bildete über viele Jahre das von Hartmut von Hentig im Laufe der 1970 und 1980er Jahre entwickelte Konzept der „Schule als Polis" – weshalb diesem auch für eine Geschichte *inklusiver* Pädagogik an der Laborschule eine wichtige Rolle zukommt. Jenes Konzept Hentigs basiert dabei letztlich auf einer Verknüpfung zweier, in sich zunächst einmal durchaus gegensätzlicher Bezugspunkte: einerseits Kittos Darstellung des Ideals der antiken griechischen Polis in seiner 1951 erschienener Überblicksdarstellung *The Greeks. A study of the character and history of an ancient civilization, and of the people who created it* (Kitto, 1951) und andererseits Deweys Diskussion des Verhältnisses von Demokratie und Erziehung in seiner 1916 publizierten Monographie *Democracy and Education* (Dewey, 1916/1980).

Während Hentig dabei allerdings von Kitto vornehmlich den Begriff der Polis sowie die Möglichkeit einer Rückbindung der eigenen Überlegungen an das humanistische Ideal der griechischen Antike übernahm, bildeten Deweys Ausführungen zur Rolle der Schule in der modernen Demokratie einen stetigen – wenn auch nicht immer als solchen gekennzeichneten – Bezugspunkt Hentigs für die Entwicklung seiner eigenen pädagogischen Position. Zentral war für ihn dabei insbesondere die von Dewey formulierte Forderung, die Schule solle als „special environment" so konzipiert sein, dass sie nicht nur eine „vereinfachte" Version der sie umgebenden „complex civilisation" darstelle, sondern zugleich deren verschiedenen Elemente untereinander ausbalanciere (Dewey 1916/1980, S. 24). Oder, wie Dewey es in *My Pedagogic Creed* (Dewey, 1897/1972) formuliert:

> „I believe that the school, as an institution, should simplify existing social life; should reduce it, as it were, to an embryonic form. Existing life is so complex that the child cannot be brought into contact with it without either confusion or distraction […]. (S. 87)

Angelehnt an dieses Bild der Schule als Reduktion des „existing social life" auf seine „embryonic form" – bzw., wie Dewey es kurze Zeit später in *The School and Society* formuliert, an die Idee der Schule als „embryonic society" (Dewey, 1899/1976, S. 12) – entwickelte und präzisierte Hentig im Laufe der 1960er Jahre schließlich seine eigene Theorie der Schule als Modell der Gesellschaft, an dem Kinder und Jugendliche „[d]emokratisch leben" (Hentig 1970) lernen sollen. So notiert er bereits 1965, die Schule solle „selbst ein Modell der sich wandelnden Gesellschaft sein", in der sich „die Veränderungen unter den Spielregeln eben dieser Gesellschaft und ihrer demokratischen Herrschaftsformen vollziehen" (Hentig 1969a, S. 215), und 1969 konstatiert er:

> „Die Schule muß als Modell der Gesellschaft, in der die kommenden Generationen leben werden, gerade auch die Gefahren und Chancen dieser Gesellschaft in elementarer und erfahrbarer Form enthalten: Sie muß es möglich machen, *an* der Schule zu lernen, was Gesellschaft ist (statt wie man es bisher versucht hat: *in* der Schule). (Hentig 1969b, S. 19, Hervorhebung im Original.)

Die praktischen Folgen dieser Überlegungen zeigten sich dabei schließlich auch in Hentigs Konzeption der Bielefelder Laborschule: So heißt es bereits in deren ersten Entwurf aus dem Jahr 1967, die Aufgabe der neuen Schule sei es unter anderem, die Schüler*innen „erfahren zu lassen, daß das *gute Leben* nicht eine sichere Domizilierung in der heilen Welt bedeutet, sondern ein dauerndes Antworten auf neue Herausforderungen“ (Hentig 1967, S. 88, Hervorhebung im Original):

> „Es sollte darum keine Form der menschlichen Herausforderung oder Schwäche prinzipiell von der Schulgemeinschaft ausgeschlossen sein – der Asoziale und der Kranke, der emotional Gestörte und der ‚Dumme‘, soweit sie nicht um *ihretwillen* in eine andere Lebensgemeinschaft und Lebensweise eingewiesen werden müssen […].“ (Ebenda, Hervorhebung im Original.)

Diese Formulierung findet sich nun nicht nur wortgleich auch in der Gründungsschrift der Laborschule von 1971 wieder (vgl. Hentig 1971, S. 13), sie bildete darüber hinaus zugleich die Grundlage für deren zwischen 1970 und 1974 konzipierte Aufnahmeordnung, deren Verfahren Hentig in seiner Rede zur Eröffnung der beiden Bielefelder Schulprojekte im September 1974 wie folgt beschreibt:

> „Wir haben […] eine besondere Gefährdung, nämlich zu einer Ausnahmeschule, zur Universitäts- und Feine-Leute-Schule zu werden. Wir haben darum eine auch für uns harte aber selbstverständliche Maßnahme getroffen, die man vielfach falsch verstanden hat. Wir haben einen Aufnahmeschlüssel angewendet, der dafür sorgte, daß die Bevölkerungsgruppen in der Schule ähnlich repräsentiert sind wie in der uns umgebenden Gesellschaft: 50% Jungen, 50 % Mädchen, 60 % untere, 35 % mittlere, 5 % obere Sozialschichten, Schüler aus Haupt- und Realschulen, aus Gymnasium und Betrieb, mit Sonderquoten für soziale Härtefälle, für Gastarbeiter, für Behinderte und sonst Benachteiligte.“ (Hentig 1974, S. 10 f.)

Zwar verwendet Hentig während dieser Zeit und in den folgenden Jahren zunächst noch weder den Begriff der „Schule als Polis“ noch denjenigen der Schule als „Embryonic Society“, knapp zehn Jahre später jedoch findet er in einem Überblicksband zu den „Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen“ der Bielefelder Laborschule (Hentig 1985) schließlich zu jener in den folgenden Jahrzehnten stetig wiederholten und von ihm selbst immer wieder als Kern der eigenen Pädagogik hervorgehebenen Begründungsfigur (vgl. bspw. Hentig 1987a, 51 ff.; Hentig 1996, S. 128 ff.), wenn er notiert:

> „Unsere Lebensgemeinschaft ist als Demokratie verfaßt. An die Demokratie kann nur glauben, wer erlebt hat, daß sie funktioniert. In den riesigen politischen Einheiten, in denen wir leben, sehen wir selten mehr als den Schein der Mitbestimmung. […] Die Schule ist ein überschaubares Gemeinwesen. Sie kann die verlorengegangene Erfahrung von der *polis* in sich wiederherstellen.“ (Hentig 1985, S. 13, Hervorhebung im Original.)

Und weiter:

> „Die voraufgehenden Prinzipien verlangen zusammen, daß die Schule nicht nur überhaupt eine Erfahrungsgemeinschaft sei, sondern eine, an der unsere Gesellschaft erfahren werden kann. John Dewey hat die Schule eine *embryonic society* genannt: die Gesellschaft im Kleinen und im Werden! Schulorganisatorisch heißt dies zunächst: eine Gesamtschule. […] Gesamtschule meint: Unterschiede kennen und bejahen lernen, Benachteiligungen aufheben, Chancengleichheit nicht mit Gleichbehandlung und Gleichmachen verwechseln, wahrnehmen, wie viele Formen von unverschuldeter Benachteiligung es gibt.“ (Hentig 1985, S. 13, Hervorhebung im Original.)

Einige Seiten später schließlich fasst er dann beide Begriffe in eine einzige sprachliche Wendung, wenn er von der Laborschule als von einer „Schule als polis und als embryonic society“ spricht und ergänzt, das „mit der antiken polis angesprochene Ideal einer politisch geordneten und politisch bewußten Gemeinschaft“ hänge von den „Größenordnungen“ ab, während „das mit John Deweys Ausdruck [der embryonic society] verbundene Ideal einer bunten, geschichteten, arbeitsteiligen, spannungsvollen Sozietät“ wiederum „von der Mischung“ abhänge (ebenda, S. 39). An selber Stelle findet sich sodann auch einer der wenigen expliziten Kommentare Hentigs zur Rolle von sogenannten „Sonderschülern“ innerhalb dieser „Schulpolis“. Dort heißt es:

> „Die Laborschule hat auch Sonderschüler, Kinder, die an einer anderen Schule eher früher als später an die Sonderschule verwiesen würden. Diese Schüler sind nicht nur eine Belastung, sondern häufig eine pädagogische Hilfe für die anderen. An einem sehr verqueren Kind können fünf halb-verquere Kinder, deren jedes sonst *der* oder *die* ‚Schwierige‘ wäre, (a) erkennen, was die anderen an ihnen plagt, (b) sich auf der Seite der Normalen fühlen, (c) eine wichtige und beglückende Mittlerrolle spielen. Auch das besonders schwierige Kind hat hier gleichsam natürliche Chancen: *Alle* werden ja individuell betreut – so fällt seine Sonderbehandlung nicht auf […].“ (Ebenda, S. 42, Hervorhebung im Original.)

Ebendiese, hier erstmals explizit aufscheinende Unterscheidung von „normalen“ Kindern, „halb-verqueren Kindern“ und „besonders schwierigen“[1] findet sich schließlich auch kurze Zeit später in einem Kommentar Hentigs zu den „Erprobungs- und Erkenntnismöglichkeiten“, die die Laborschule seines Erachtens für verschiedene gesellschaftlich relevante Aufgaben der Schule bereithält. Hier notiert er unter dem Stichwort „Integration“ zunächst (und damit anders als noch in seiner 1974er Rede), der „Aufnahmeschlüssel der Laborschule“ sehe „keine Quoten für Ausländer und Behinderte vor“ (Hentig 1987b, S. 23) – und zwar „nicht zuletzt“, weil diese nicht „planvoll und regelmäßig zu erreichen“ seien –, und er ergänzt:

> „Behinderte, die an der Laborschule angemeldet werden, sollen, soweit ihre Bewegungsmöglichkeiten und unsere Hilfsmittel dies irgend zulassen, aufgenommen werden, nicht zuletzt wegen der guten Erfahrungen, die gerade im Laborschul-Kontext mit Behinderten gemacht worden sind: sie bestärken das Prinzip ‚Unterschiede bejahen‘ und fördern Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Verantwortung.“ (Ebenda, S. 24)

Hentigs Konzept der Schule als Polis ist insofern also zunächst einmal geprägt von der Idee, alle Kinder einer Gesellschaft nicht nur in *einer Schule*, sondern tatsächlich *gemeinsam* zu unterrichten: in hochgradig heterogenen Klassen, in denen Vielfalt als Bereicherung verstanden wird. Ursprünglich aus dem Bereich der Demokratieerziehung stammend, kann Hentigs theoretische Konzeptionierung der Laborschule als „Gesellschaft im Kleinen und Werden“ insofern durchaus als frühes Beispiel inklusiver Pädagogik betrachtet werden: insofern nämlich, als es gemäß der eingangs umrissenen Definition eine gleichrangige Partizipation aller (aufgenommenen) Schüler*innen vorsieht. Gleichzeitig jedoch – und auch das gehört zum Gesamtbild – basiert Hentigs solchermaßen ausgerichtetes Polis-Konzept letztlich auf einer mehr oder weniger deutlichen, zumindest theoretischen Unterscheidung zwischen den „normalen“ Kindern im Normalfeld, den „schwierigen“ Kindern außerhalb dessen sowie den „halb-verqueren“ Kindern auf der Normalitätsgrenze – wobei die Besonderheit der „schwierigen“ Kinder laut Hentig möglichst früh „erkannt“ werden solle, um ihnen sodann eine angemessene „Sonderbehandlung“ zukommen lassen zu können (vgl. Hentig 1985, S. 42). Infolge-

[1] Damit beschreibt Hentig bereits sehr früh das, was später als „flexibel-normalistisches Normalfeld“ (Lingenauber, 2008, S. 163) bezeichnet wurde: Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass nicht starre Normalitätsgrenzen angenommen werden, sondern solche, die einerseits eine breite Übergangszone enthalten (in dieser wären Hentigs „halb-verquere Kinder“ zu verorten) und andererseits flexibel und in der Zeit dynamisch sind.

dessen bleibt das von Hentig in seinen Veröffentlichungen der 1970er und 1980er Jahre entwickelte Konzept der Schule als Polis am Ende doch der damaligen, zeitgenössischen Idee von Normalisierung und entsprechender Integration des „Unnormalen" verhaftet.[2]

3 „Schwierige Kinder" in den 1970er und 1980er Jahren

Während der auf Hartmut von Hentigs Vorstellung der Schule als „Modell der Gesellschaft" zurückgehende Aufnahmeschlüssel der Laborschule seit deren Eröffnung im September 1974 mit nur geringfügigen Veränderungen beibehalten wurde – und auch heute noch für eine vielfältige, inklusive Mischung der Laborschüler*innenschaft sorgt (siehe hierzu genauer Devantié, Lücker & Textor, 2019, S. 30 ff.) –, lässt sich die Frage, wie der pädagogische Umgang mit der solchermaßen hergestellten Vielfalt im Schulalltag der 1970er und 1980er Jahre konkret ausgestaltet wurde, bereits deutlich schwerer beantworten. Dies liegt zum einen an der grundsätzlichen Schwierigkeit, pädagogische Praktiken einer wissenschaftlichen Beobachtung und Dokumentation zugänglich zu machen (vgl. Rabenstein & Reh, 2008), zum anderen aber auch daran, dass insbesondere der Umgang mit den von Hentig als „schwierige Kinder" bezeichneten Schüler*innen zunächst kaum zum Gegenstand empirischer Studien und offizieller Veröffentlichungen der Laborschule gemacht wurde.

So finden sich zwar insbesondere aus der zweiten Hälfte der 1970er Jahre zahlreiche Laborschulveröffentlichungen, die unter dem Stichwort „Arbeiterkinderdidaktik" die Heterogenitätsdimension „Klassenzugehörigkeit" problematisieren und diskutieren[3], Hinweise zum Umgang insbesondere mit den von Siepmann (2019, S. 15) genannten Dimensionen „besondere körperliche, geistige, sensitive Ausstattung" oder „verstörenden Lebenserfahrungen" sind demgegenüber allerdings nur spärlich gesät. Zwar hatte es bereits im ersten Betriebsjahr der Schule (1974/1975) Bemühungen gegeben, ein systematisches Beratungskonzept zu etablieren, das „für die unerwartet große Zahl ‚schwieriger' Kinder [...] notwendige Hilfen" entwickeln sollte (Universität Bielefeld, 1975, S. 282), dieses Konzept fokussierte jedoch in erster Linie auf psychologische Einzeltherapie für Schüler*innen sowie „Systemberatung" für Lehrer*innen – also „auf die Feststellung struktureller Schwächen des Schulsystems" (ebenda, S. 281) – und konnte darüber hinaus aufgrund zahlreicher Schwierigkeiten zunächst „nicht in der vorgesehenen Form verwirklich[t]" werden (ebenda, S. 282). Da die Laborschule darüber hinaus allerdings zugleich „von manchen Eltern [...] als eine Einrichtung angesehen [wurde], durch die ihr Kind einer Sonderschule oder einem Erziehungsheim für gestörte Kinder entgehen" könnte (Universität Bielefeld, 1977, S. 370), waren die vor

[2] Hentigs Konzept der Schule als Polis ließe sich insofern im Sinne Mai-Anh Bogers (2017) auch als frühes Beispiel einer inklusiven Theorie der „Teilhabe, (Des-)Integration und Befähigung" beschreiben: insofern nämlich, als Hentig von „vulnerablen Gruppen" ausgeht, „denen die Teilhabe bzw. die Chance auf ein gelingendes Leben verwehrt oder erschwert ist" – worauf er pädagogisch zu reagieren versucht. Damit allerdings werden, im Sinne des von Boger formulierten Trilemmas, zugleich Fragen der „*Dekonstruktion* von Normalität" (ebenda, Hervorhebung im Original) fast zwangsläufig ausgeblendet. Mit anderen Worten: Um die von ihm als besonders benachteiligt wahrgenommenen Gruppen unserer Gesellschaft auch pädagogisch gezielt adressieren und fördern zu können, muss er diese zunächst als spezifische, von einer angenommenen „Normalität" abweichende Gruppe identifizieren. Zu einer darüberhinausgehenden Kritik an Hentigs Polis-Begriff siehe insbesondere Reichenbach (2007, S. 67). Zu einer kritischen Reflexion des damit verbundenen Antike-Bezugs vor dem Hintergrund des Missbrauchsskandals an der Odenwaldschule im Jahr 2010 siehe darüber hinaus Kaube (2010) und Nohl (2019).

[3] Siehe insbesondere die verschiedenen Beiträge in Lehrergruppe Laborschule 1977. Festzustellen ist in diesem Zusammenhang darüber hinaus, dass sonderpädagogische Förderung und sozioökonomischer Status zumindest in Bezug auf den am häufigsten vergebenen Förderschwerpunkt Lernen eng korreliert sind (vgl. Wocken, 2007), sodass zumindest dieser Förderschwerpunkt im Rahmen der „Arbeiterkindpädagogik" implizit adressiert wird.

Ort arbeitenden Lehrkräfte in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre schließlich – wie Klaus-Dieter Lenzen (i. E.) es rückblickend formuliert – mit der Schwierigkeit konfrontiert, einerseits eine nicht geringe Anzahl „‚potentielle[r] Sonderschülerinnen und Sonderschüler' [...] über das normale Aufnahmeverfahren im Haus" zu haben, andererseits jedoch nicht genau zu wissen, „wie viele es waren" und auch „über keine diagnostischen Kompetenzen und [...] keine speziellen Förderkonzepte" zu verfügen.

Auf welche Weise die betreffenden Lehrer*innen dieser Situation dennoch zu begegnen versuchten, zeigt dabei ein Artikel Gisela von Altens aus dem Jahr 1977, in dem diese konkrete Beispiele „selbstorganisierten Lernens bzw. [...] individualisierten Unterrichts" (Alten, 1977, S. 289) aus dem jahrgangsgemischten Schulalltag der Stufe I der Laborschule (Vorschuljahr bis Jahrgang 2) vorstellt und diskutiert. Unter der Überschrift „Selbstorganisierter Unterricht fördert die Gruppenintegration von Schülern mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten" (ebenda, S. 297) beschreibt sie dort anhand ausgewählter Fallbeispiele unteranderem auch ihre Bemühungen im Umgang mit „Schüler[n], die starke Vermeidungstendenzen gegenüber schulischen Angeboten aufweisen oder Schwierigkeiten sozialer Art haben" (ebenda, S. 297). So berichtet sie beispielsweise von Schüler „M.", einem „eher zurückgebliebene[n] Junge[n], der erst während des 2. Schuljahres" begonnen habe, „lesen zu lernen", und auch sonst „[a]llen schulischen Anforderungen [...] mit äußerster Skepsis und z. T. auch heftiger Ablehnung" begegne (ebenda, S. 298). Im Folgenden skizziert sie, wie sie dem betreffenden Jungen im Rahmen eines auf Selbstorganisation und Individualisierung setzenden Unterrichts gerecht zu werden versuche – eines Unterrichts, der geprägt ist durch die „Bereitstellung von Material, das selbständig bearbeitet" werden kann, sowie durch die Ermöglichung von „Raum für individuelle Zuwendung" der Lehrkräfte gegenüber einzelnen Schüler*innen (ebenda, S. 296). Auf diesem Wege, so von Alten, könnten „Lernschwächen [...] aufgegriffen [...], Probleme [...] angesprochen und Beobachtungen/Notizen gemacht werden" (ebenda).[4]

Neben solch vereinzelten, exemplarischen Einblicken in die konkrete Laborschulpraxis der 1970er Jahre im Umgang mit „schwierigen Kindern" finden sich allerdings zunächst noch kaum konzeptionelle Überlegungen zum Thema, im Rahmen derer Vorschläge auch für einen *grundsätzlichen* Umgang der Laborschule mit jenen „‚potentielle[n] Sonderschülerinnen und Sonderschüler[n]'" (Lenzen, i. E.) entwickelt würden – ein Umstand, der letztlich auch mit der damaligen *allgemeinen* Zerstrittenheit des Laborschulkollegiums zusammenhängen dürfte (vgl. Zenke, 2022, S. 14 ff.). Erst im Jahr 1982 schließlich publiziert eine Gruppe von Laborschullehrer*innen einen Band mit Einblicken in den *Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule* (Autorengruppe Laborschule, 1982), in dem sich auch ein längeres Kapitel zum Thema „Integration lernschwacher und verhaltensschwieriger Kinder" (S. 97 ff.) findet. Dort heißt es – im Anschluss an die Feststellung, dass die Laborschule in jedem Jahr Kinder aufnehme, „denen im Verlauf ihrer Schulkarriere der Verweis auf eine Sonderschule drohen würde, wenn sie nicht die Laborschule, sondern eine Schule des Regelsystems besuchen würden" (ebenda, S. 97) – zunächst einmal durchaus selbstkritisch:

> „Lange Zeit hat die Laborschule große Schwierigkeiten mit der Integration von besonders lernschwachen und verhaltenschwierigen [sic!] Kindern gehabt, ohne sich dabei der Modellhaftigkeit ihres Bemühens immer bewußt zu sein. Schließlich entspricht die Laborschule in ihren Regelungen den bildungspolitischen Forderungen, die Gewerkschaften, der

[4] Im konkreten Fall des Schülers M. bedeutet dies beispielsweise, dass sie selbst oder andere Schüler*innen diesem gezielt etwas vorlesen, sie ihn in Ratespiele zu den gelesenen Passagen einbezieht oder lebensweltnahe Schreibgelegenheiten schafft, im Rahmen derer er etwa bei der Reparatur eines von ihm gefundenen Fahrrads die neu zu beschaffenden Einzelteile aufzuschreiben hilft (vgl. ebenda, S. 298 f.). Alles in allem, so von Alten, gehe es ihr dabei zunächst einmal darum, bei ihm eine „positive Einstellung zum Unterricht zu bewirken": „Er erfährt, daß seine Interessen aufgegriffen und seine Anregungen ernst genommen werden." (Ebenda, S. 299)

> Deutsche Bildungsrat, fortschrittliche Vertreter von Sonderschulen selbst immer wieder erhoben haben – und die in anderen europäischen Ländern auch schon längst eingelöst sind: Aufhebung der Sonderschulen, ihrer institutionellen Absonderung; Integration ihrer Kapazität in den Bereich der regulären Grundschule (Hauptschule), d.h. auch Integration von besonders lernschwachen und verhaltensschwierigen Kindern in den ‚normalen' Schulalltag ‚normaler' Kinder." (Ebenda, S. 97 f.)

Im Anschluss skizzieren die Autor*innen das von ihnen praktizierte Eingangsdiagnose-Konzept, im Rahmen dessen „Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher" gemeinsam über einen längeren Zeitraum jedes neu eingeschulte Kind „in Ruhe [...] beobachten", „Notizen zu seinem Verhalten" anfertigen und sich „Gedanken zu möglicher Förderung" machen – allerdings nicht um einzelne Kinder im Anschluss als „‚nicht schulreif' abzuweisen, in den Schulkindergarten zurückzustufen [...] oder gar für eine Sonderschule zu empfehlen" (ebenda, S. 99). Vielmehr, so die Autor*innen, diene die skizzierte Form der Eingangsdiagnose dazu, gerade auch solche Kinder, die als „lernschwach" oder „verhaltensschwierig" wahrgenommenen würden, bestmöglich in den Schulalltag der Stufe I zu integrieren – wobei die „kleine, altersgemischte Gruppe und die anregungsreiche, offene Lernumwelt" für eine solche Integration „gute Lernvoraussetzungen" böten:

> „Die Verbindung von Lernphasen der Gruppe [...] mit Lernphasen, in denen die Kinder einzeln oder in Untergruppen entsprechend ihrem jeweiligen Stand – und nicht entsprechend einem Klassenstand – lernen, hat sich besonders für diese Kinder als hilfreich erwiesen. Sie erhalten bei schwierigen Schritten individuelle Förderung durch den Lehrer oder die Lehrerin. Die Arbeitsmaterialien und die Methode (z.B. beim Lesenlernen) werden ihrem jeweiligen Vermögen entsprechend ausgewählt. So werden sie nicht durch ‚Nicht-Mitkommen' entmutigt, ihre Lernbereitschaft bleibt erhalten." (Ebenda)

Darüber hinaus, so die Autor*innen weiter, steckten „Lehrer und Erzieher" gerade in den höheren Jahrgängen „möglichst viel Einsatz in Förder- und Differenzierungsmaßnahmen" und böten darüber hinaus „gruppendynamische Aktivitäten, Spiel- und Freizeitangebote und besondere Förderkurse" an, um so auf anhaltende „Leistungsgefälle" und „Verhaltensschwierigkeiten" zu reagieren (ebenda, S. 100).

Ein ähnliches Vorgehen – nun speziell für Kinder der Jahrgänge 3 und 4 – beschreibt einige Jahre später schließlich auch Heide Bambach, wenn sie in ihrem 1989 erschienenen (jedoch insbesondere auf ihre Arbeit von 1974 bis 1985 zurückblickenden) Buch *Tageslauf statt Stundenplan* zunächst notiert, die Laborschule sei „mit der ausdrücklichen Absicht gegründet" worden, „Kinder nach Möglichkeit nicht auszusondern, die ‚lernbehindert' und ‚verhaltensgestört'" seien (Bambach, 1989, S. 63) – und sie ergänzt: „Die Erfolge mit der Förderung und Integration solcher Kinder haben sich herumgesprochen, folglich werden mehr und mehr Eltern vom pädagogischen Konzept der Schule angezogen, die wissen, daß sie ein ‚schwieriges' Kind haben." Über den gesamten Verlauf ihres Buches stellt sie sodann zahlreiche Beispiele für geglückte Lernbiografien solch besonderer Kinder vor: von Schüler*innen mit emotional-sozialen Problemen über Fälle mit massiv ausgeprägten Lernschwierigkeiten bis hin zu Kindern mit starken körperlich-motorischen Einschränkungen. Den pädagogischen Rahmen dieser Erfolgsgeschichten bildet dabei ein von ihr über die Jahre immer weiter ausdifferenzierter Ansatz, den sie selbst als „offenen, individualisierenden Unterricht" (ebenda, S. 11) bezeichnet, der geprägt sei von ihrem Bemühen, „jedem einzelnen Kind gerecht zu werden" (ebenda, S. 7): ein „Grundschulunterricht, der Raum läßt für die Individualität von Kindern" und „offen ist für ihre je eigenen Schwierigkeiten, Begabungen, Interessen und Bedürfnisse" (ebenda).

Der von Bambach solchermaßen beschriebene Erfolg bei der Integration „schwieriger Kinder" in ihren Unterricht scheint dabei jedoch zugleich in hohem Maße auf ebenjenem speziellen pädagogischen Ansatz sowie auf ihrer individuellen Lehrerinnenper-

sönlichkeit und -erfahrung zu basieren – und weniger auf der Umsetzung eines umfassenderen Integrationskonzepts der gesamten Schule. Auf diesen Umstand weist sie schließlich auch selbst hin, wenn sie notiert, dass es zwar in „fast allen Stammgruppen der Stufe II [...] ‚Sonderschüler'" gebe, der „(untypisch) hohe Anteil" in ihren eigenen Betreuungsgruppen jedoch dadurch zustande komme, dass „manche Kinder, die besonderer Betreuung bedürfen, gezielt zu mir gegeben worden sind, weil es seit jeher zu meinen Anliegen gehört, herauszufinden, wie man ‚behinderte' und ‚nichtbehinderte' Kinder zusammen unterrichten kann." (Ebenda, S. 84). Um eine entsprechende Form der Förderung jedoch wirklich nachhaltig in der *ganzen* Schule zu implementieren, so Bambach weiter, brauche es Regelungen, die eine systematische Unterstützung und Entlastung der einzelnen Lehrkraft direkt in ihrem Schulalltag ermöglichen – denn:

> „Die Förderung und Integration von mehr als zwei Kindern, die – aus welchen Gründen auch immer – regelmäßig der Einzelbetreuung bedürfen, kann nur dann gut genug gelingen, wenn der Gruppe während einiger Zeiten des Schultages ein zweiter Erwachsener zur Verfügung steht, so daß einer von beiden frei sein kann für einzelne Kinder. Und nicht weniger wichtig als dies: Allein die Kraft des jeweiligen Lehrers darf das Maß dafür sein, wie viele und wie schwer behinderte Kinder eine Gruppe aufnimmt." (Ebenda)

Zwar gab es insofern also auch bereits in den 1970er und 1980er Jahren durchaus eine erfolgreiche Praxis des Umgangs mit „schwierigen Kindern" an der Laborschule, diese Praxis scheint aber oftmals überaus eng mit dem besonderen Engagement einzelner Lehrkräfte in Zusammenhang gestanden zu haben, während ein für alle Lehrer*innen verbindliches, sämtliche Stufen umfassendes Konzept zur „Integration" potentieller „Sonderschulkinder" zunächst noch nicht bestand.[5] Dieses Missverhältnis allerdings sollte sich bereits kurze Zeit später, im Laufe der 1990er Jahre grundlegend ändern: zunächst durch die Einführung eines neuen Arbeitsschwerpunkts mit dem Titel „Binnendifferenzierung – Integration aller Kinder und Jugendlichen in stabile Lerngruppen" im Schuljahr 1989/1990 (siehe Universität Bielefeld, 1991, S. 773 ff.), vor allem aber durch die Durchführung des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht" ab Mitte des Jahrzehnts.

4 „Gemeinsamer Unterricht" in den 1990er und 2000er Jahren

Die frühen 1990er Jahre boten im Hinblick auf die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ein gesellschaftliches Umfeld, das durch Aufbruchsstimmung charakterisiert war. In vielen Bundesländern waren Formen von Integration – deren Spektrum weitestgehend dem entsprach, was heute mit „Inklusion" bezeichnet wird – bereits in Schulversuchen erprobt. So bezeichnet Schnell die 1980er Jahre als „das Jahrzehnt der Schulversuche" (Schnell, 2006) in Bezug auf gemeinsames Lernen von Schüler*innen mit und ohne Behinderungen. Entsprechend gab es auch in Nordrhein-Westfalen bereits erste Schulversuche, beispielsweise an Bonner Grundschulen und einer Gesamtschule, die u.a. wohnortnahe Integration[6] er-

[5] Siepmann (2019, S. 18) verwendet vor diesem Hintergrund daher denn auch den Begriff der „stillen Integration" zur Kennzeichnung des damaligen Vorgehens der Laborschule: So seien auch in diesem Zeitraum zwar bereits „Kinder mit den Förderschwerpunkten körperlich-motorische sowie geistige Entwicklung" sowie „solche mit Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen, Emotional-soziale Entwicklung oder Sprache" anzutreffen gewesen, die entsprechenden Schüler*innen seien jedoch zunächst noch „ohne die Unterstützung sonderpädagogischer Lehrkräfte unterrichtet" worden (ebenda).

[6] „Wohnortnahe Integration", bzw. heute „wohnortnahe Inklusion" bedeutet, dass eine Schule alle Kinder ihres Einzugsgebietes aufnimmt, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt oder nicht. Zum Modell der „wohnortnahen Integration" gehört in der Regel darüber hinaus, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf über alle Klassen des entsprechenden Jahrganges zu verteilen, anstatt Integrationsklassen einzurichten, in denen diese Kinder schwerpunktmäßig beschult werden (vgl. Textor, 2018, S. 118 f.).

probten (vgl. Dumke 1991). Überdies hatte mit dem Saarland bereits im Jahr 1986 das erste Bundesland eine gesetzliche Regelung geschaffen, die vorsah, „dass ‚der Erziehungs- und Unterrichtsauftrag der Schulen der Regelform grundsätzlich auch die behinderten Schüler' (SchOG) umfasse" (Schnell, 2006); Schleswig-Holstein folgte im Jahr 1990. Diese Aufbruchsstimmung korrespondierte schließlich auch mit einem Bewusstseinswandel an der Laborschule: So wurde seit Beginn der 1990er Jahre auch hier vermehrt die Notwendigkeit artikuliert, die bis dahin eher unsystematisch stattfindenden Integrationsbemühungen zu systematisieren und, als Voraussetzungen dafür, zunächst einmal zu beforschen. Insofern können die 1990er Jahre auch für die Laborschule als Jahrzehnt des Erprobens charakterisiert werden, während in den 2000er Jahren die erprobten Konzepte angepasst und konsolidiert wurden.

Zu sondieren, inwiefern solche Erprobungen an der Laborschule durchgeführt werden könnten, war daher auch der Auftrag des Kollegiums an den neu konstituierten Arbeitsschwerpunkt „Binnendifferenzierung – Integration aller Kinder und Jugendlichen in stabile Lerngruppen" 1990 (siehe Universität Bielefeld, 1991, S. 773 ff.). Auch wenn sich diese Überlegungen sowie die aus ihnen resultierenden Schulversuche „vorrangig auf die Schülerinnen und Schüler [bezogen, A.T.], die Unterstützung in den Bereichen des Lernens, des Verhaltens und der Sprache benötigen" (Demmer-Dieckmann & Werning, 1997; vgl. auch Benkmann, 1992, S. 148 sowie die Überlegungen zum Förderunterricht bei von der Groeben & Thurn, 1995), zeigt dieser Bericht ein in seinen Grundzügen für die damalige Zeit ausgesprochen modernes Verständnis dessen, was heute als Inklusion bezeichnet wird, indem er die Laborschule als in der Gesamtanlage integrative Schule beschreibt, die

> „versucht, der Integration durch ihre besondere Schulgestalt zu dienen, die Vielfältigkeit und Vielfalt stützt: Sie will eine humane Schule für alle Kinder und Jugendlichen sein, vom Vorschulalter bis zum sechzehnten Lebensjahr und dies ohne innere Segregation" (Universität Bielefeld, 1991, S. 774).

Als klärungsbedürftig wird markiert, inwiefern und unter welchen Bedingungen dies tatsächlich gelingt, und ob sich die Laborschule „einem landesweiten Versuch zur Integration solcher Kinder in den Unterricht allgemeinbildender Schulen anschließen will, um dort besondere Entwicklungsarbeit zu leisten" (Universität Bielefeld, 1991, S. 774). Um dieser Frage nachzugehen, wurde ein Projekt initiiert, das zur Vorbereitung einer solchen Entscheidung zum Gegenstand hatte, Lernbiografien von Kindern mit Behinderungen zu erheben und die Aus- und Fortbildung „für integrative Pädagogik in Zusammenarbeit mit anderen Integrationsversuchen in Bielefeld und mit der Fakultät für Pädagogik" (Universität Bielefeld, 1991, S. 774) vorzubereiten.

Über die Arbeit in diesem Arbeitsschwerpunkt wird im ersten Exemplar der Reihe *Werkstatthefte* (Tillmann & Thurn, 1995), das einen Arbeitsbericht über die Jahre 1990–1994 gibt, zunächst im Vorwort eingegangen. Von der Laborschule heißt es:

> „Sie versteht sich als eine Schule für alle Kinder und arbeitet an Lernformen und -inhalten, die das einzelne Individuum stärken und den Unterschieden Rechnung tragen. So ist beispielsweise der pädagogische Umgang mit der Geschlechterrolle seit einigen Jahren ein Schwerpunkt der Arbeit – und für die nächste Zeit hat sich die Laborschule vorgenommen, die Integrationsmöglichkeiten für Kinder mit besonderem Förderbedarf wesentlich zu verbessern." (Tillmann & Thurn, 1995, S. 3)

Als Grundkonzept zur Förderung von Schüler*innen wird beschrieben, dass „‚fördern' nicht als isolierte Aufgabe verstanden werden [kann]; das Leben und Lernen in der Schule muß vielmehr *insgesamt* ‚förderlich' sein" (Tillmann & Thurn, 1995, S. 39; Hervorhebung i.O.). Jedoch wird auch die Notwendigkeit hervorgehoben, einigen Schüler*innen besondere Hilfestellungen zu geben, sodass ebenfalls diskutiert wird, wie eine sinnvolle Förderung „lernschwacher Schülerinnen und Schüler" (Tillmann &

Thurn, 1995, S. 39) aussehen könnte, die gleichzeitig einerseits Ermutigung und Stärkung und andererseits „gezielte Hilfen zur Überwindung von Lernproblemen“ (Tillmann & Thurn, 1995, S. 40) zum Ziel hat. Gleichzeitig entfaltet Kleinespel unter Rückgriff auf Veröffentlichungen Hentigs die „Vision einer integrationsfähigen Schule“ (Kleinespel, 1992, S. 124) und skizziert ein Projekt, das zum Ziel hat, anhand biografischer Studien zu evaluieren, ob die Laborschule genau dieses ist (Kleinespel, 1992, S. 143). Damit stellt sie sich in eine Tradition, die beruhend auf humanistischen Werten ganz grundsätzlich Schule als Schule für alle Kinder und Jugendlichen gestalten möchte und gleichzeitig daran orientiert ist, Schule an die bereits damals rasanten gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen – und davon ausgeht, dass der pädagogische Entwurf, der dies leisten soll, niemals abgeschlossen ist, sondern „idealiter aus einem dialektischen Prozeß von *Handeln* und *Über-Handeln-Nachdenken* immer wieder neu entsteht“ (Kleinespel 1992, S. 127; Hervorhebungen i.O.).

Parallel stellte sich bereits vor der Teilnahme am Schulversuch „‚Gemeinsamer Unterricht‘ in der Primarstufe der Laborschule“ (s.u.) die Frage, wie die Notwendigkeit zusätzlicher sonderpädagogischer Ressourcen begründet werden kann. Diesbezüglich skizziert Benkmann 1992 einen Vorläufer des heute noch angewendete Verfahrens des Schreibens von anonymisierten „Porträts“ (vgl. Demmer-Dieckmann & Werning, 1997, S. 82; Siepmann 2019, S. 19 sowie Abschnitt 5), um auf diese Weise mit der bereits in den 1980er Jahren z.B. von R. Kornmann (1994) formulierten Kritik an Zuweisungsdiagnostik umzugehen, gleichzeitig jedoch eine erhöhte Ressourcenzuweisung rechtfertigen zu können. Experimentiert wurde offenbar zunächst mit einer zweigeteilten Diagnostik: Die Betreuungslehrkräfte erstellten eher narrative Porträts, in denen sie ihre subjektiven Eindrücke zu dem porträtierten Kind festhielten, während es die Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte war, basierend auf strukturierten Beobachtungen und Befragungen ein datengestütztes Fördergutachten zu schreiben (vgl. Benkmann, 1992). Deutlich wird hier, wie zunächst – u.a. als Reaktion auf als problematisch markierte Verfahren im Regelschulsystem – verschiedene Strukturen und Prozesse erprobt wurden, um eine Basis für die Entscheidung über die Teilnahme am Schulversuch zum Gemeinsamen Unterricht zu legen und die Wahrscheinlichkeit für einen Erfolg des Schulversuchs zu erhöhen. Basierend auf diesen Vorarbeiten wurde schließlich im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes von 1993 bis 1995 der Antrag für den Schulversuch „‚Gemeinsamer Unterricht‘ in der Primarstufe der Laborschule“ erarbeitet (vgl. Werning, 1995). Zusätzlich wurden Entwicklungsverläufe einzelner Kinder dokumentiert, um auf diese Weise eine Datenbasis für „die Weiterentwicklung des Verfahrens zur Feststellung des (sonder-)pädagogischen Förderbedarfs“ (Werning, 1995, S. 31) zu erhalten.

Der Schulversuch „‚Gemeinsamer Unterricht‘ in der Primarstufe der Laborschule“ wurde mit Beginn des Schuljahres 1995/96 vom Kultusministerium NRW unter der Voraussetzung genehmigt, dass „die Wissenschaftliche Einrichtung ‚Laborschule‘ der Fakultät für Pädagogik den Schulversuch in ihren ‚Forschungs- und Entwicklungsplan‘ (…) einbezieht und damit die wissenschaftliche Beratung, Bewertung und Dokumentation des Schulversuchs einschließlich der Konzeptentwicklung für den gemeinsamen Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder sichert“ (vgl. Kultusministerium NRW, 1994). Dies ermöglichte der Laborschule, sonderpädagogische Lehrkräfte einzustellen. Dem Wunsch nach einer auskömmlichen sonderpädagogischen Grundausstattung, die es ermöglicht, sonderpädagogische Lehrkräfte einzustellen ohne Kinder als sonderpädagogisch förderbedürftig zu diagnostizieren, wurde hingegen nicht entsprochen (vgl. Demmer-Dieckmann 2001b, S. 101 ff.); daher wurde als Kompromisslösung die Zuweisung von sonderpädagogischen Ressourcen mithilfe sogenannter „Porträts“ erarbeitet (s.u.).

Gleichzeitig hatte der Schulversuch zum Gemeinsamen Unterricht eine Ausweitung der diesbezüglichen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zur Folge, in denen die bereits in der Vorbereitungsphase identifizierten Entwicklungsbedarfe in zwei Projekten im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans weiter verfolgt wurden:

- ein Projekt zur Entwicklung eines Konzepts zum Gemeinsamen Unterricht einschließlich des Einsatzes zusätzlicher Ressourcen und
- ein Projekt zur Entwicklung einer Förderdiagnostik, die mit integrativen Vorstellungen vereinbar ist.

Das Projekt zur (Weiter-)Entwicklung eines Konzepts zum Gemeinsamen Unterricht schloss dabei sowohl die Entwicklung geeigneter Formen der individuellen Förderung als auch das Experimentieren mit verschiedenen Varianten des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte ein (vgl. Bambach et al., 1995; Demmer-Dieckmann & Bambach, 1997; Demmer-Dieckmann & Werning, 1997). Diesbezüglich hatte sich die Laborschule von Beginn an auf der Grundlage intensiver Diskussionen gegen die Einrichtung einzelner Integrationsklassen und für ein Inklusionsmodell entschieden, das „auf die Integrationskraft der Stammgruppen“ setzt (Demmer-Dieckmann & Bambach, 1997) und alle Gruppen der Schule potenziell einbezieht. Zum Konzept gehörte ebenfalls „ein fließender Rollentausch von Regel- und Sonderpädagogen“ (Demmer-Dieckmann & Werning, 1997, S. 88f.), der darin bestand, dass in doppelt besetzten Unterrichtsstunden auch zwei Regelschullehrkräfte eingesetzt wurden und im Gegenzug auch sonderpädagogische Lehrkräfte allein verantwortlich Unterricht durchführen. Auch das Konzept der „Selbstdifferenzierung“ (Demmer-Dieckmann & Werning, 1997, S. 88), bei dem „die Differenzierung sozusagen durch die Bearbeitung der Kinder selbst erfolgt, dadurch dass sie die Aufgabe auf ihrem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand bearbeiten“ (Demmer-Dieckmann, 2001a, 119), wurde im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit an der Laborschule geprägt.

Zweitens wurde „die Entwicklung eines nicht-stigmatisierenden Prozesses“ (Döpp et al., 1995, S. 51; vgl. von Alten et al., 1997) zur Förderdiagnostik vorangetrieben und in diesem Rahmen für die Sekundarstufe ein komplexes Verfahren zur „lebensweltbezogenen, integrationsorientierten Förderdiagnostik (LIF)“ erprobt (Döpp et al., 1995, S. 53, vgl. auch von Alten et al., 1997; Demmer-Dieckmann & Werning, 1997). Dieses Verfahren sollte zur kooperativen Lernbegleitung dienen; es konnte sich allerdings aufgrund des verhältnismäßig hohen Aufwandes nicht als Regelverfahren durchsetzen:

> „Wenn also von einem starken Interesse an der lebensweltbezogenen, integrationsorientierten Förderdiagnostik als einem Ansatz der kooperativen Lernbegleitung ausgegangen werden kann, stellt sich die Frage seiner Realisierbarkeit mit besonderer Schärfe. Das gesamte Vorhaben mit all seinen Schritten wurde unter den besonderen Bedingungen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit entwickelt und erprobt. Entsprechend muss geprüft werden, was davon unter den Bedingungen des Schulalltags angewendet werden kann.“ (von Alten et al., 1997, S. 42f.)

Auch die Zuweisungsdiagnostik wurde angepasst: die von Benkmann (1992) beschriebenen Elemente eines narrativen Porträts und eines datengestützten Gutachtens wurden zusammengeführt, indem sogenannte „Porträts“ entwickelt wurden, um den Bedarf an sonderpädagogischer Förderung zu belegen. Diese Porträts enthalten sowohl die Perspektive der Betreuungslehrkräfte als auch die der sonderpädagogischen Lehrkräfte, und es wird explizit darauf verwiesen, dass eine Etikettierung von *Kindern* als „behindert“ bzw. sonderpädagogisch förderbedürftig möglichst weitgehend vermieden werden soll (Demmer-Dieckmann, 2001b, S. 101). Stattdessen sollen über die Darstellung der ökosystemischen Einbettung der Kinder die behindernden Faktoren des *Umfeldes*, insbesondere der Schule, analysiert werden, um diese anzupassen (Demmer-Dieckmann & Werning, 1997, S. 81) – was einer modernen Kind-Umfeld-Diagnostik

entspricht. Diese Porträts, die ausschließlich in anonymisierter Form weitergeleitet werden, haben sich vor dem Hintergrund, dass eine auskömmliche sonderpädagogische Grundausstattung bis heute nicht möglich ist, als Kompromiss durchgesetzt: Sie ersetzen bis heute an der Laborschule die sonderpädagogischen Gutachten, die für die Ressourcenzuweisung in Nordrhein-Westfalen notwendig waren und sind (vgl. Demmer-Dieckmann & Werning, 1997; Siepmann, 2019; Ahlhorn & Raabe, 2023, S. 28–37).

In beiden Projekten wurde darüber hinaus auch die Ausdehnung des Schulversuches auf die Sekundarstufe der Laborschule vorbereitet; dieser zweite Schulversuch wurde am 30.07.1996 für die Laborschule genehmigt (vgl. von Alten et al. 1997, S. 42; Demmer-Dieckmann et al., 2000). Des Weiteren wurde auch die Absolvent*innenstudie der Laborschule, ein seit 1985 auf Dauer gestelltes Forschungs- und Entwicklungsprojekt, im Hinblick auf Fragestellungen zum Erfolg inklusiver Prozesse ausgewertet (vgl. Wischer, 2001). Da außerdem die Jahrgangsmischung in Stufe I (Vorschuljahr sowie die Jahrgänge 1 und 2) der Laborschule als günstig für den Gemeinsamen Unterricht identifiziert wurde, wurde die Erprobung der Jahrgangsmischung in den Jahrgängen 3 bis 5 vorbereitet und ab dem Schuljahr 1999/2000 als „Versuch in der Versuchsschule“ (vgl. Bosse et al., 2000, S. 51) erprobt. Mit der Einrichtung der beiden Schulversuche rückten in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre darüber hinaus zunehmend auch didaktische Fragestellungen in den Fokus, und es wurde sowohl bezogen auf die Primarstufe als auch auf die Sek. I erarbeitet, „wie eine Pädagogik und Didaktik der Gemeinsamkeit und Vielfalt in der Primar- und Sekundarstufe I umgesetzt werden kann“ (Baumann et al. 2001, S. 35; vgl. inhaltlich die Beiträge in Demmer-Dieckmann & Struck, 2001).

In den 2000er Jahren schließlich verschob sich der Fokus von allgemeinen organisatorischen und didaktischen Fragen zum Gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf hin zu Fragen danach, wie der Unterricht in den verschiedenen Erfahrungsbereichen der Laborschule so individualisiert werden kann, dass er für *alle* Schüler*innen lernwirksam ist (vgl. Textor & Zentarra, 2022). Dieser Prozess kann als Anpassung und Konsolidierung der im Rahmen des Schulversuchs erprobten Konzepte interpretiert werden: Gefragt wurde nun nicht mehr, ob es möglich ist, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule zu unterrichten, und auch die dafür notwendigen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und Konzepte sowie die grundsätzlichen didaktischen Herangehensweisen waren weitgehend geklärt. Forschungsgegenstand waren daher nun vielfach konkretere Fragen der Unterrichtsentwicklung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts. Diese nahmen nun jedoch weniger Bezug auf sonderpädagogisch gedachte Förderbedarfe, sondern der Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innenschaft bildete *insgesamt* den Ausgangspunkt der bearbeiteten Fragestellungen. Vor dem Hintergrund der Überlegungen zum nicht stigmatisierenden Umgang mit Integrationsbedarfen aus der Zeit des Schulversuchs ist dies folgerichtig: Damit wurde der Anspruch der Inklusionspädagogik, eine Pädagogik für alle Kinder zu sein und nicht Kinder zu „besondern“, indem man sie als „förderbedürftig“ etikettiert, in höchstem Maße ernst genommen und versucht, diesen denn auch in der Laborschuleigenen Forschungs- und Entwicklungsarbeit einzulösen.

Im Zuge der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zur Heterogenität der Schüler*innenschaft wurde ebenfalls die Erprobung der Altersmischung in Stufe II als Möglichkeit, der zunehmenden Heterogenität zu entsprechen, fortgeführt (vgl. Demmer-Dieckmann, 2005a) und selbige schließlich eingeführt. Ein weiterer Schwerpunkt in diesem Bereich wurde auf Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur geschlechterbewussten bzw. -sensiblen Schule gelegt, denn im Rahmen der PISA-Studie stellte sich heraus, dass an der Laborschule insbesondere Jungen nicht die erwarteten schulischen Leistungen zeigen (vgl. Stanat, 2005). Die im nächsten Abschnitt herangezogenen

Publikationen lassen überdies darauf schließen, dass im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts der Begriff „Integration“ anknüpfend an den wissenschaftlichen Diskurs dieser Zeit langsam durch den Begriff „Inklusion“ ersetzt wurde und dabei eine stetige Entwicklungsarbeit an der Schule zu Fragen von Inklusion in Form von kleineren Adaptionen des Konzepts an den pädagogischen Alltag der Schule stattfand, wenn auch außerhalb des Forschungs- und Entwicklungsplans. Dies zeigt sich insbesondere in der Überarbeitung des Artikels zum Gemeinsamen Unterricht an der Laborschule von Irene Demmer-Dieckmann (2005b), der bei aller Überarbeitung gerade auch viel Kontinuität zeigt (vgl. Begalke et al., 2011).

5 Von der Integration zur Inklusion: Forschung und Entwicklung an der Laborschule seit 2010

In den 2010er Jahren schließlich wurde das Thema „Inklusion“ aufgrund der Verabschiedung des UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention, 2008) und deren Ratifizierung durch Bundestag und Bundesrat der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Textor 2018, S. 52 ff.) und mit den Implementierungen in die Schulgesetze der Länder (in NRW 2014, vgl. Textor 2018, S. 62) gerade in Bezug auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesellschaftlich zunehmend aktueller. Gleichzeitig setzte sich der Begriff „Inklusion“ gegenüber dem Begriff „Integration“ auch im Bildungssystem durch – und auch an der Laborschule Bielefeld wurde seit etwa 2010 durchgängig der Begriff „Inklusion“ verwendet.

Auch das Konzept der Laborschule wurde unter der spezifischen Fragestellung, welche inklusionsförderlichen Elemente enthalten sind, neu beschrieben; dabei wurde – fünf Jahre, nachdem ein Band zur geschlechterbewussten Pädagogik erschienen war (vgl. Schütte & Biermann, 2014) – insbesondere die Leistungsheterogenität in den Blick genommen (vgl. den Band von Biermann, Geist, Kullmann & Textor, 2019, Textor, 2018, S. 126 ff. sowie Ahlhorn & Raabe, 2023, S. 28–37). Die kontinuierliche Basis der Inklusion an der Laborschule ist auf diese Weise bis heute das Selbstverständnis als Lebens- und Erfahrungsraum für *alle* Schüler*innen. Auf *schulorganisatorischer Ebene* wird der Ansatz der Nicht-Stigmatisierung im Rahmen der gegebenen Bedingungen (vgl. Abschnitt 4) weiterverfolgt: Zwar geschieht die Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen nach wie vor mithilfe der „Porträts“ und ist insofern personengebunden, jedoch sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte in Teams organisiert, sodass sie trotz der personengebundenen Ressourcenzuweisungen flexibel auf Veränderungen in den Bedarfen (z.B. bei eskalierenden Krisen, aber auch bei Personalausfall) reagieren können. Auch die Kooperation in multiprofessionellen Teams wurde systematisiert (Geist & Brandt, 2019), und es wurde ein Konzept zur Organisation der Schulbegleiter*innen erstellt, das eine Pool-Lösung vorsieht (vgl. Geist, 2019), so dass in der Regel die Schulbegleiter*innen mit ihrer Stundenzahl vollständig an der Laborschule beschäftigt sind und dort ggf. mehrere Schüler*innen betreuen. Gleichzeitig, und über den Fokus auf sonderpädagogische Förderung hinaus, ist es für die Inklusion an der Laborschule ausgesprochen hilfreich, dass konsequent auf Noten (bis Klasse 9) sowie auf eine äußere Leistungsdifferenzierung verzichtet wird[7]; daneben werden die innerschulischen Übergänge von den kleineren Lerngruppen der Jahrgangsmischung 0/1/2 (Stufe I) in die größeren der Jahrgangsmischung 3/4/5 (Stufe II) sowie von den jahrgangsgemischten Lerngruppen der Stufe II in die jahrgangshomogenen Lerngrup-

[7] Zwar gibt es an der Laborschule in den Jahrgängen 8-10 (Stufe IV) Wahl- und Leistungskurse, alle Schüler*innen haben jedoch gleichermaßen das Recht und die Pflicht, ihre Leistungskurse zu wählen, und allen Schüler*innen stehen dabei alle Kurse offen, unabhängig von Schulleistung, prognostiziertem Schulabschluss, Förderbedarf o.Ä. Allein die Mädchenkurse können ausschließlich von Schüler*innen angewählt werden, die sich als Mädchen identifizieren.

pen ab Klasse 6 (Stufe III) dafür genutzt, eine „ausbalancierte Heterogenität“ (Siepmann, 2019, S. 22) in den einzelnen Lerngruppen zu erreichen.

Auf der Ebene des *pädagogischen Handelns* wird kontinuierlich in hohem Maße Wert gelegt auf Mitbestimmung im Unterricht – sowohl in Bezug auf die Unterrichtsorganisation als auch in Bezug auf die Inhalte – sowie auf einen respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander, sowohl zwischen den Schüler*innen als auch zwischen Schüler*innen und Lehrkräften bzw. pädagogischem Personal. Diese Offenheit in Unterricht und Schulleben für die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen (vgl. Wagner, 1978; Hentig, 1985; Textor 2010) wurde in den 2010er Jahren ergänzt durch eine Stärkung der Mitbestimmung von Schüler*innen insbesondere der Primarstufe im Schulleben; hierzu wurde ein ausführlicher Klärungsprozess durchgeführt und Mitbestimmungsstrukturen für die Schüler*innen eingeführt (vgl. Freke & Zenke, 2022). Darüber hinaus wurde systematisch an Konzepten zur Persönlichkeitsstärkung von Schüler*innen gearbeitet (vgl. Freke, 2022). Im Umgang mit speziellen Regelungen für einzelne Schüler*innen, die in inklusiven Lerngruppen durchaus notwendig werden können (z.B. ein Rückzugsraum für ein Kind mit Autismus, vgl. Bosse 2020, oder eine Schulbegleitung), wird großer Wert darauf gelegt, die Kommunikation mit den Schüler*innen darüber an den Bedürfnissen der jeweiligen Personen anstatt an stabilen Kategorien entlang zu führen, d.h. nicht damit zu argumentieren, dass die bzw. der jeweilige Schüler*in anders *ist*, sondern das sie bzw. er im Unterricht etwas besonders dringend *braucht*. Insgesamt also ist das Schreiben von Porträts und damit eine Form von Statusdiagnostik und von „Besonderung“ der jeweiligen Schüler*innen als *administratives Handeln* zur Beantragung von Ressourcen weiterhin notwendig, aber es wird versucht, das *pädagogische Handeln* soweit wie möglich davon abzukoppeln und so eine damit verbundenen Essentialisierung von Beeinträchtigungen (vgl. Boger & Textor, 2016) im schulischen Alltag zu vermeiden (vgl. dazu die Artikel des Projekts „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“, s.u.).

Mit den gesellschaftspolitischen und den schulischen Entwicklungen korrespondierten neben der schulischen Entwicklungsarbeit auch die Forschungs- und Entwicklungsprojekte an der Laborschule Bielefeld: In allen Forschungs- und Entwicklungsplänen (FEPs) der 2010er-Jahre sind Schwerpunkte im Bereich der Inklusion auszumachen, hervorzuheben ist hier der FEP 2015-17, der in Gänze unter diesem Schwerpunkt steht. Zwei länger laufende Projekte sind hier besonders hervorzuheben: Das FEP-Projekt „Wohlbefinden und Inklusion“ (WILS), das im Jahr 2013 als Projekt „Fördernde und hemmende Bedingungen für Inklusion an der Laborschule – eine Selbstreflexion“ gestartet ist, fragt danach, wie die Umsetzung von Inklusion an der Laborschule aus Sicht der Schüler*innen gelungen ist, mit dem Ziel, ggf. Schulentwicklungsbedarfe zu identifizieren. Der Endbericht dieses Projektes ist in mehreren Artikeln ebenfalls in dieser Ausgabe der „Schule – Forschen – Entwickeln“ veröffentlicht (vgl. Külker et al. 2023, S. 58–76; Geist et al., 2023, S. 135–159); daher wird es an dieser Stelle nicht näher beschrieben, sondern auf die entsprechenden Artikel verwiesen. Ein weiteres Projekt, das sich länger und intensiv mit Fragen der Inklusion befasst hat, ist das Projekt „Schule als inklusiver Raum“, das von 2015-2020 durchgeführt wurde und Fragen von inklusiver Didaktik und Raumnutzung miteinander verbindet (vgl. Zenke et al. 2023, S. 38–57), und bei dem ebenfalls die Heterogenität der Schüler*innen in ihrer jeweiligen Leistungsfähigkeit und ihren Lernbedürfnissen fokussiert wird. Dezidiert eine inklusionsbezogene Fragestellung verfolgt auch das Projekt „Beratungsteam“, das die multiprofessionelle Kooperation in Form eines Beratungsangebotes für alle an Schule Beteiligte beforscht, gezielt weiterentwickelt und disseminiert hat (vgl. Geist & Brand, 2019; Stieber, 2019).

Darüber hinaus gab und gibt es eine Vielzahl von Projekten, die zwar inklusionsbezogene Fragestellungen verfolgen, dies jedoch unter einer allgemeineren Perspektive,

die davon ausgeht, dass alle Schüler*innen individuelle Bedürfnisse haben, und fragen, wie – unterrichtlich oder außerhalb des Unterrichts im Schulleben – auf diese eingegangen werden kann. Hier sind beispielhaft die Projekte „Menschen stärken“ und „Entschulung/Herausforderung“ zu nennen: Das Projekt „Menschen stärken“, das seinen Ausgangspunkt in der Primarstufe der Laborschule hat, nimmt den vielzitierten Satz von Hentig – „die Menschen stärken, die Sachen klären“ (Hentig 1985) – ernst und fragt seit 2015, was Schule tun kann, um die Persönlichkeit der Kinder zu stärken. Nach intensiven theoretischen Grundlegungen und Entwicklungsarbeiten zu Beginn des Projektes ist es inzwischen der Schwerpunkt des Projektes, die erarbeiteten Konzepte innerschulisch zu transferieren und auch mit anderen Schulen, die Elemente adaptieren möchten, zu kooperieren (vgl. Freke, 2022). Das Projekt „Entschulung im Jahrgang 8 der Laborschule“, das bereits 2011 beginnt und im Jahr 2023 als Projekt „Begleitung der Herausforderungen und Weiterentwicklung: Wege der Herausforderung in Stufe IV“ abgeschlossen wird, befasst sich damit, wie eine projektförmige, stark individualisierte außerschulische Phase gestaltet werden kann, die individuell für die Schüler*innen herausfordernd ist und ihnen bedeutsame Lernerfahrungen insbesondere im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung bietet (vgl. Hartmann & Makowski, 2018). Auch in den fachdidaktisch orientierten Projekten wie z.B. dem Projekt „Mathematik an der Laborschule“ (seit 2017; vgl. Dieckmann et al., 2022) schwingen Fragen danach, wie man die Heterogenität der Lerngruppe produktiv nutzen kann, in der Regel mit.

6 Fazit und Ausblick

Deutlich wird an den vorangegangenen Ausführungen, dass die Laborschule zwar tatsächlich Zeit ihres Bestehens als inklusive Schule beschrieben werden kann, dass sich die Auffassung *von* Inklusion und ganz besonders das Sprechen *über* diese in Korrespondenz mit gesellschaftlichen Entwicklungen jedoch über die Jahre kontinuierlich verändert hat: Während der laborschuleigene Umgang mit „schwierigen Kindern“ in den 1970er und 1980er Jahren zunächst in erster Linie in Form stiller Integration geschah und dabei gleichzeitig auf konzeptioneller Ebene kaum thematisiert wurde, bildete der „Gemeinsame Unterricht“ von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ab Ende der 1980er Jahre – korrespondierend mit der Einrichtung einer Vielzahl von Schulversuchen im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland – einen Schwerpunkt der Forschungs- und Entwicklungsarbeit an der Laborschule. Mit Beginn der 2000er Jahre fand wiederum eine Anpassung und Konsolidierung der im Rahmen des Schulversuchs erprobten Konzepte statt: Forschungsgegenstand waren nun konkretere Fragen der Unterrichtsentwicklung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts. Ab Beginn der 2010er Jahre setzte sich schließlich, dem gesamtgesellschaftlichen Diskurs entsprechend, auch an der Laborschule der Begriff „Inklusion“ zur Kennzeichnung jener bereits seit mehreren Jahrzehnten praktizierten Formen des Umgangs mit Verschiedenheit in einer „Schule für alle“ durch. Gleichzeitig rückten Fragen der Art der Zuweisung sonderpädagogischer Förderung zunehmend in den Hintergrund, da sich das Schreiben anonymisierter Porträts zu solchen administrativen Zwecken als gangbarer Kompromiss etabliert hat. Dennoch wäre eine auskömmliche Grundversorgung vermutlich deutlich besser geeignet, um im Falle von Problemlagen *frühzeitig* zu intervenieren. Inwiefern sich eine andere Art der Ressourcenzuweisung auf den Umgang mit Etikettierungen von Schüler*innen im pädagogischen Alltag auswirken würde, wäre zu erproben, denn auch mit einer Grundversorgung bliebe es sicherlich wahrnehmbar, dass einzelne Schüler*innen mehr Hilfe, Aufmerksamkeit oder andere Ressourcen benötigen als andere.

Legt man das Trilemma der Inklusion von Boger (2017) auf die Entwicklung der Inklusion an der Laborschule an, zeigt sich dabei, dass die Laborschule von Beginn an einen Schwerpunkt auf die Kombination von „Normalisierung“ und „Dekonstruktion“ (ND-Linie) gelegt hat: Bereits seit 1974 wird die Heterogenität der Schüler*innen als „normal“ interpretiert und gefragt, wie man jedem Kind mit seinen besonderen Bedürfnissen in den Blick nehmen kann. Gleichzeitig gibt es aber auch immer wieder Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die sich mit dem Empowerment bestimmter Gruppen befassen und damit die ND-Linie zumindest partiell verlassen, beispielsweise wenn gefragt wird, wie Jungen gefördert werden können oder wie Schüler*innen mit „Porträt“ den Schulalltag wahrnehmen.

Die Laborschule Bielefeld kann insofern durchaus als frühes Beispiel einer inklusiven Schule im Spannungsfeld von Empowerment, Dekonstruktion und Normalisierung betrachtet werden, die sich (seit nunmehr fast fünfzig Jahren) explizit darum bemüht, kein Kind und keinen Jugendlichen „aufgrund seiner Herkunft, seines Glaubens, seiner besonderen körperlichen, geistigen, sensitiven Ausstattung oder verstörenden Lebenserfahrungen“ vom Schul- und Unterrichtsalltag auszuschließen (Siepmann 2019, S. 15). Die Art und Weise allerdings, wie diese Bemühung über die Jahrzehnte begrifflich und konzeptionell umzusetzen versucht wurde, variiert dabei auch an der Laborschule vor dem Hintergrund der jeweils zeitgenössischen bildungspolitischen und diskursiven Rahmenbedingungen – und ist dementsprechend auch heute noch immer nicht abgeschlossen. Die hier skizzierte Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule ist insofern zugleich ein hervorragendes Beispiel speziell für den *prozessualen* Charakter inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Denn, wie Wocken (2019, S. 34) es unlängst formuliert hat: „Inklusion gibt es nicht im Handumdrehen von heute auf morgen, sondern Inklusion will nach und nach in einem fortwährenden Entwicklungsprozess Stufe um Stufe errungen werden.“ Auch die Laborschule muss sich und ihr Inklusionskonzept insofern fortwährend weiterentwickeln, um jene inklusive „Schule für alle“ zu bleiben, zu der sie sich seit ihrer Eröffnung im Jahr 1974 erfolgreich entwickelt hat.

7 Literatur

Alhorn, J. & Raabe, L. (2023), Inklusiver Unterricht an der Laborschule Bielefeld: Kladdenzeit als Praxisbeispiel. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld, 2,* S. 28–37.

Alten, G. von (1977). Einführung in Formen selbstorganisierten Lernens im Bereich der Kulturtechniken. In Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz* (289–299). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Alten, G. von, Döpp, W., Schütte, M., Wachendorff, A., Heuser, C., Dolt, U. & Werning, R. (1997). Projektgruppe „Lebensweltbezogene, integrationsorientierte Förderdiagnostik“ – Tätigkeitsbericht. Forschungs- und Entwicklungsplan 1995–1997. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *FEP 1995–1997: Arbeitsberichte aus 18 Laborschul-Projekten.* Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 14), S. 40–44. Zu beziehen über info@laborschule.de

Autorengruppe Laborschule (1982). *Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Eine Dokumentation*. Unter Mitarbeit von Klaus-Dieter Lenzen und Birgit Stüwe. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 3).

Bambach, H. (1989). *Tageslauf statt Stundenplan. Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule*.

Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 13).

Bambach, H., Döpp, W., Fallenstein, C., Fischer, D., Rathert, B. & Werning, R. (1995). Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht in der Primarstufe“. In K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Laborschulforschung 1995–1997. Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 2), S. 57–62. Zu beziehen über info@laborschule.de.

Baumann, S., Hofmeister, B., Lage, G., Struck, B., Viehmeister, F. & Demmer-Dieckmann, I. (2001). Integrative Pädagogik: Zwischen gemeinsamen und individualisierten Lernsituationen. In C. Biermann & K.-J. Tillmann, FEP 1999 – 2001: *Arbeitsberichte aus 10 Laborschul-Projekten*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 24), S. 33-39. Zu beziehen über info@laborschule.de

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: Klinkhardt.

Benkmann, R. (1992). Rehabilitierung der Lehrer- und Lehrerinnenerfahrung. Diagnostische Verfahren zur ganzheitlichen Ermittlung des besonderen Förderbedarfs in integrativen Regelklassen. In W. Lütgert (Hrsg.). *Einsichten. Berichte aus der Bielefelder Laborschule. Impuls Laborschule 21* (147-166). Bielefeld: Eigenverlag der Universität Bielefeld.

Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, H. (Hrsg.) (2019), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Biermann, C. & Schütte, M. (2014) (Hrsg.). Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Zugriff am 16.12.2020. Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413.

Boger, M. - A., Bühler, P., Neuhaus, T., & Vogt, M. (2021). Re/Historisierung als Re/Chiffrierung – Zur Einführung in den Band. In M. Vogt, M.-A. Boger, & P. Bühler (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung Tagungsbände der Sektion Historische Bildungsforschung. Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen* (9-19). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma, Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bosse, U. (2020). *Armin – Ein Junge mit Autismus in der Schule ... von dem ich so viel gelernt habe.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bosse, U., Demmer-Dieckmann, I., Firek, C., Lenzen, K.-D., Schrempf, V., Sandmeyer, M. & Zimmer, B. (2000). Altersgemischte Gruppen nach der Eingangsstufe. In K.-J. Tillmann, FEP 1997 – 1999: *Arbeitsberichte aus 13 Laborschul-Projekten*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 20), S. 51-55. Zu beziehen über info@laborschule.de

Demmer-Dieckmann, I. (2001a). Leben und Lernen in der Primarstufe. Individualisierende Formen des Unterrichts. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 115-133). Weinheim und München: Juventa.

Demmer-Dieckmann, I. (2001b). Porträts an der Laborschule. Die Beschreibung des individuellen Entwicklungs- und Lernstands. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 115-133). Weinheim und München: Juventa.

Demmer-Dieckmann, I. (2005a). *Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Demmer-Dieckmann, I. (2005b). Gemeinsamkeit und Vielfalt: Konzept und Erfahrungen einer Schule ohne Aussonderung. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg), *Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft* (S. 62-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Demmer-Dieckmann, I. & Bambach, H. (1997). Integrativer Unterricht/Binnendifferenzierung. Entwicklungs- und Dokumentationsarbeit im Rahmen des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht" in der Primarstufe der Laborschule. FEP 1995–1997. In K.-J. Tillmann (Hrsg.): *FEP 1995–1997: Arbeitsberichte aus 18 Laborschul-Projekten.* Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 14), S. 42–47. Zu beziehen über info@laborschule.de

Demmer-Dieckmann, I. & Struck, B. (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung.* Weinheim und München: Juventa

Demmer-Dieckmann, I., Struck, B. & Viehmeister, F. (2000). Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I der Laborschule in Bielefeld". In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *FEP 1997–1999: Arbeitsberichte aus 13 Laborschul-Projekten.* Bielefeld. Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 20), S. 37–41. Zu beziehen über info@laborschule.de

Demmer-Dieckmann, I. & Werning, R. (1997). Eine Schule ohne Aussonderung - Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld* (79-97). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Devantié, R., Lücker, 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* (29–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dewey, J. (1897/1972). My Pedagogic Creed. In J. A. Boydston (Hrsg.), *J. Dewey: Early Essays* (S. 84–95). London & Amsterdam: Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc.

Dewey, J. (1899/1976). The School and Society. In J. A. Boydston (Hrsg.), *J. Dewey: The Middle Works*, *Volume 1: 1899-1901* (S. 1–109). London & Amsterdam: Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc.

Dewey, J. (1916/1980). Democracy and Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *J. Dewey: The Middle Works, Volume 9: 1916* (S. 1–402) London & Amsterdam: Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc.

Dieckmann, J. W., Gold, J., Knerndel, H. & Wilke, Y. (2022). Mathematik an der Laborschule – Auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln 1* (1), S. 122–147. URL: https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6045

Döpp, W., Dolt-Herz, U., von Alten, G., Heuser, C., Schütte, M., Wachendorff, A. & Werning, R. (1995): Lebensweltbezogene, integrationsorientierte Förderdiagnostik. In K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Laborschulforschung 1995-1997. Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan.* Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 2), S. 51-56. Zu beziehen über info@laborschule.de.

Dumke, D. (Hrsg.) (1991). *Integrativer Unterricht: Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Feuser, G. (2002). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik:*

Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch (280-294). Weinheim und Basel: Beltz.

Freke, N. (2022), „Die Menschen stärken“ – Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagsschule? *Schule – Forschen – Entwickeln 1* (1), S. 66–79. URL: https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6036

Freke, N., Zenke, C. T. (2022). Mitbestimmung von Anfang an. *Pädagogik* 10/22, S. 24–27.

Geist, S. (2019). Wie wir Schulbegleiterinnen und -begleiter konzeptionell in die Schule einbinden – Darstellung eines Entwicklungsprozesses. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (103-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Geist, S. & Brandt, S. (2019). Wege gemeinsam gehen – multiprofessionelle Zusammenarbeit in Beratungsprozessen für eine inklusive Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (121-130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Geist, S., Külker, A., Lütje-Klose, B., Dorniak, M., Siepmann, C., Uffmann, G., Zentarra, D., & Kullmann, H. (2023). Ergebnisse qualitativer Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen - Impulse aus dem Projekt Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) für kollegiumsinterne Fortbildung. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, *2*, S. 135–159.

Groeben, A. von der & Thurn, S. (1995). Pädagogische Praxis und Reflexion. Bericht der Schulleitung über die Entwicklung der Laborschule 1990-1994. In K.-J. Tillmann & S. Thurn (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld 1990-1994. Ein Arbeitsbericht.* Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 1), S. 17-66. Zu beziehen über info@laborschule.de

Hartmann, U. & Makowski (2018). Herausforderungen in der Pubertät. Was reizt dich? Für wen und was möchtest du dich engagieren? *Pädagogik*, 12/2018, S. 22–25.

Hecht, M., Kirchhoff, M., Koch, B. & Seidensticker, W. (2012). Zum Problem der Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialkultureller Herkunft an der Laborschule. In: N. Freke, B. Koch, H. Kullmann, A. Textor, D. Timmermann & C. T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2012. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte, 47), S. 145–172.

Hentig, Hartmut von (1967). *Universität und Höhere Schule*. Gütersloh: Bertelsmann.

Hentig, H. von (1969a). Die politische Rolle des Lehrers. In H. von Hentig (Hrsg.), *Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung* (S. 197–224). Stuttgart: Ernst Klett.

Hentig, H. von (1969b). *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett.

Hentig, H. von (1970). Demokratisch leben. *Neue Sammlung*, *10*, S. 355–370.

Hentig, H. von (1971). *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm.* In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams. Stuttgart: Ernst Klett.

Hentig, H. von (1974). *Rede zur Eröffnung der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld am 18.9.1974*, Universitätsarchiv Bielefeld, Ö186.

Hentig, H. von (1985). *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen.* Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

Hentig, H. von (1987a). *„Humanisierung". Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Hentig, H. von (1987b). Eine Bildungspolitik ohne Experimentalaufträge ist tot. Über das Verhältnis von Schulreform und Schulexperiment. *Pädagogik heute, (4)*, S. 15–28.

Hentig, H. von (1996). *Bildung. Ein Essay.* München & Wien: Hanser.

Hentig, H. von (2009). *Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus.* Weinheim & Basel: Beltz.

Kaube, J. (2010). Dein Lehrer liebt dich. Die verführerische Ideologie der Schulgemeinschaft. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, (09.03.2010), S. 29.

Kitto, H. D. F. (1951). *The Greeks. A study of the character and history of an ancient civilization, and of the people who created it.* Melbourne, London & Baltimore: Penguin Books.

Kleinespel, K. (1992). Bildungsbiographien als Herausforderung für Schulreform und Didaktik. In W. Lütgert (Hrsg.). *Einsichten. Berichte aus der Bielefelder Laborschule. Impuls Laborschule 21* (124-146). Bielefeld: Eigenverlag der Universität Bielefeld.

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.

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv - Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule.* LehrerInnenbildung gestalten, Band 3 (S. 89–107). Münster: Waxmann.

Kultusministerium NRW (1994). Erlass zum Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht" in der Primarstufe der Laborschule vom 17.08.1994. In I. Demmer-Dieckmann (in Zusammenarbeit mit H. Bambach, S. Baumann, D. Fischer & B. Rathert (Hrsg.) (1996). *Auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder Schulversuch über den „Gemeinsamen Unterricht" in der Primarstufe der Laborschule Bielefeld Zwischenbericht nach dem ersten Schulversuchsjahr*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 7); zu beziehen über info@laborschule.de.

Kobi, E. (1997): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (S. 71-79). Weinheim und Basel: Beltz.

Kornmann, R. (1994): Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Auslese-entscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 17 (1), S. 51-59.
URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/kornmann-dilemma.html [13.06.2018].

Lenzen, K.-D. (im Erscheinen). „Wir kamen in der Laborschule nicht als unbeschriebene Blätter an, sondern als beschriebene". In C. T. Zenke, R. Devantié, & N. Freke (Hrsg.), *Im Alltag der Reform. Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lingenauber, S. (2008). Normalität. In S. Lingenauber (Hrsg.), *Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1: Kindertageseinrichtungen* (S. 160-168). Bochum und Freiburg: Projekt Verlag. urn:nbn:de:0111-opus-18942

Nohl, A.-M. (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P.

Loos, B. Schäffer, & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88–116). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb282.8

Preuss-Lausitz, U. (1998). Die gemeinsame Erziehung in der Sekundarstufe – Eine neue Herausforderung an Lehrer, Schüler und Bildungspolitik. In U. Preuss-Lausitz & R. Maikowski (Hrsg.), Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Jugendlicher (S. 12-34). Weinheim und Basel: Beltz.

Rabenstein, K., & Reh, S. (2008). Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken.: Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht'. In H.-C. Koller (Hrsg.), *Sinnkonstruktion und Bildungsgang: Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse* (137–156). Verlag Barbara Budrich.

Reichenbach, R. (2007). Demokratische Erziehung oder politische Bildung? In B. Rolf, K. Draken, & G. Münnix (Hrsg), *Orientierung durch Philosophieren. Festschrift zum 50jährigen Bestehen des Fachverbands Philosophie e. V.* (S. 63–77). Berlin: LIT.

Sander, A. (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S.11-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-151289

Schmerbitz, H.; Seidensticker, W. (2007). Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. FEP 2005 – 2007. In G. Husemann & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschulforschung 2005 – 2007: Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan* (11–14). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte, Nr. 39).

Schnell, I. (2006). Wir haben damals übermorgen angefangen – sind wir schon im Heute gelandet? *Inklusion-online* Jg. 1, H 02. URL: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/188/188

Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.) (2004): *Inklusive Pädagogik.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-151289 - DOI: 10.25656/01:15128

Schöler, J. (1999): *Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer.* 2. überarb. Aufl. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

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 Bielefeld* (15–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stanat, P. (2005). Jungen und Mädchen in der Laborschule: Empirische Befunde zu Geschlechterunterschieden. In R. Watermann, S. Thurn, K.-J. Tillmann & P. Stanat (Hrsg.), Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis (S. 257-277). Weinheim und München: Juventa.

Stieber, G. (2019). „Ein sehr festes Netz, durch das hoffentlich wenige durchfallen" – die Rekonstruktion der Idee des Unterstützungssystems „Beratungsteam" an der Laborschule aus Sicht der Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (131-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Textor, A. (2010): Offener Unterricht – Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts. In A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S. 173–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik. Unter Mitarbeit von D. Niestradt, B. Filitz, J. Matis, A. Rüting & H. Zingler*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Textor, A., & Zentarra, D. (2022). Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung: Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge Zur Forschung Und Entwicklung Der Laborschule Bielefeld*, *1*, S. 29–48. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6033

Tillmann, K.-J. & Thurn, S. (1995). *Laborschule Bielefeld 1990-1994. Ein Arbeitsbericht.* Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 1). Zu beziehen über info@laborschule.de

UN-Behindertenrechtskonvention (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008*. Bundesgesetzblatt, Teil II, (35), S. 1419–1457.

Universität Bielefeld (1975). Forschungsbericht 1974. Bielefeld.

Universität Bielefeld (1977). Forschungsbericht 1976. Bielefeld.

Universität Bielefeld (1991). Forschungsbericht 1989/90. Bielefeld.

Wagner, A. C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. In H. Neber, A.C. Wagner, & W. Einsiedler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens* (S. 49-67). Weinheim: Beltz.

Werning, R. (1995). Arbeitsbericht des Projekts „Integrativer Unterricht". FEP 1993–1995. In K.-J. Tillmann (Hrsg.). *FEP 1993–1995: Arbeitsberichte aus 16 Laborschul-Projekten.* Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 4), S. 31–32. Zu beziehen über info@laborschule.de

Wischer, B. (2001). Lernen in heterogenen Gruppen aus Schülersicht. Ausgewählte Ergebnisse aus der Absolventenstudie. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 227–243). Weinheim: Juventa.

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 & I. Niediek (Hrsg), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wocken, H. (2019). Inklusive Bildung. Annäherungen an den Begriff der Inklusion und Forderungen an die Inklusionsforschung. *Magazin Auswege*, (22.09.2019), S. 1-40. Verfügbar unter: https://www.magazin-auswege.de/2019/09/inklusive-bildung/

Zenke, C. T. (2022). „Schulforschung in der Schule durch die Schule": Eine kurze (Forschungs-)Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge Zur Forschung Und Entwicklung Der Laborschule Bielefeld*, *1*, S. 5–28. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6032

Zenke et al. (2023). Schule als inklusiver Raum: Lernumgebungen. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, *2*, S. 38–57.

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Inklusiver Unterricht an der Laborschule Bielefeld

Die Kladdenzeit als Praxisbeispiel

Jessica Alhorn1[1] & Laura Raabe[1]

[1] *Laborschule Bielefeld*
Kontakt: jessica.alhorn@uni-bielefeld.de
laura.raabe@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In der Kladdenzeit, einer ritualisierten Schreibzeit, halten die Kinder der jahrgangsgemischten Gruppe 0/1/2 Türkis ihre Erlebnisse, Gedanken oder Gefühle aus der vergangenen Schulwoche selbstständig fest. Wertschätzung und Anerkennung für jeden Beitrag und jedes Produkt sollen das Selbstwirksamkeitsgefühl und Selbstbewusstsein aller Kinder stärken, das Ausklammern des außerschulischen Kontextes mögliche Beschämungsfaktoren minimieren, Partizipationsmöglichkeiten schaffen und ein Zugehörigkeitsgefühl für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Schlagwörter: Inklusion, Praxisbeispiel, Laborschule, Wertschätzung, Anerkennung, Partizipation, Primarstufe, Schreibanlass

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

1. Die Kladdenzeit als Praxisbeispiel für eine inklusive, wertschätzende Unterrichtspraxis

> „Die Laborschule möchte ein Ort sein, wo Kinder und Jugendliche gern leben und lernen. Sie möchte ihnen wichtige Grunderfahrungen ermöglichen, die viele von ihnen sonst nicht machen könnten. Leben und Lernen sollen, soweit dies möglich und sinnvoll ist, eng aufeinander bezogen sein. Der Unterricht folgt dem Prinzip, Lernen an und aus der Erfahrung (und nicht primär aus Belehrung) zu ermöglichen. Die Schule ist mit Lerngelegenheiten ausgestattet, die solches Erfahrungslernen begünstigen“ (https://laborschule-bielefeld.de/de/die-idee/leitgedanken [Stand 15.11.2023]).

Als eine Schule für alle Kinder hat es sich die Laborschule von Anfang an zum Ziel gesetzt, Lernende auf ihrem Weg „ohne Aussonderung und ohne jede Form der äußeren Leistungsdifferenzierung erfolgreich zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I“ (Thurn & Tillmann 2011, S. 10) pädagogisch zu begleiten. Um dieses Ziel zu erreichen, verpflichtet sich die Laborschule als Institution, jegliche Formen von Diskriminierung zu vermeiden und dem Anspruch nachzukommen, eine Schule für alle Kinder zu sein. Konkret bedeutet dies „einen Verzicht auf stabile Kategorisierungen oder die pauschalisierte Zuschreibung von Gruppeneigenschaften auf Individuen“ (Biermann et al., 2019, S. 10). Weiter werden zum Erhalt

> „gleicher Bildungs- und Partizipationschancen […] verschiedene Benachteiligungsdimensionen immer wieder kritisch reflektiert und bei Unterstützungsmaßnahmen besonders bedacht. Dies gilt beispielsweise im Hinblick auf Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, herausfordernde familiäre Bedingungen (z.B. hinsichtlich des sozioökonomischen Kapitals, soziopsychologischer Belastungen oder auch Krankheit der Eltern), Migrationshintergrund, Geschlecht sowie die schulische Leistungsfähigkeit“ (ebd.).

Wie inklusiver Unterricht an der Laborschule unter den vorangegangenen Leitgedanken umgesetzt wird, soll im Folgenden anhand der sogenannten „Kladdenzeit“ beispielhaft skizziert werden.

„Was haben wir diese Woche in der Türkis erlebt?“ Es ist Freitagvormittag und die Schüler*innen der Lerngruppe 0/1/2 Türkis sitzen gemeinsam mit den Pädagog*innen der Lerngruppe in einem Sitzkreis, ihrer sogenannten Versammlung. In den Versammlungen kommt die Gruppe zu verschiedenen Tageszeiten zusammen, um zum Beispiel Wichtiges zum Tag zu besprechen oder um gemeinsam an einem Thema zu arbeiten.

Die Kinder der Jahrgänge 0 bis 2 tauschen sich jeden Freitag im Rahmen der Kladdenzeit in der Versammlung über Erlebnisse, Gedanken und Gefühle innerhalb der vergangenen Woche aus. Auf dieser Grundlage erarbeiten sie sich in einem gemeinsamen Gruppengespräch die thematischen Schwerpunkte dieser Lernzeit. Die oben formulierte Frage stellt eine Schülerin des ersten Jahrgangs. Sie leitet die ritualisierte Schreibzeit der Gruppe Türkis und notiert mit weiteren Helferkindern Stichworte zum gemeinsamen Wochengeschehen auf Karteikarten, welche im Anschluss als Beispielsätze auf dem Smartboard der Gruppe zu ganzen Sätzen ausformuliert werden. Den Schüler*innen wird in diesem Kontext angeboten, eine Gemeinschaftszugehörigkeit zu erleben und mitzugestalten. Anstatt über das eigene Wochenende zu schreiben, wie es an manchen Schulen gehandhabt wird und für die Kinder gegebenenfalls schambehaftet sein kann, sprechen und schreiben die Kinder in diesem Setting über ihren gemeinsamen Gruppenalltag innerhalb der Schule. Hintergrund des Arbeitsauftrages ist der Gedanke, dass außerschulische Erlebnisse und Aktivitäten oder das Fehlen dieser sowie schambehaftete Situationen nicht in diesem Rahmen von den Kindern benannt werden müssen. Die Prämisse ist es, den Kindern stets Wertschätzung und Anerkennung entgegenzubringen, auch in Form von didaktischen Überlegungen und Unterrichtsmethoden. Die Schule bemüht sich

auf diese Weise im Sinne des Index für Inklusion „alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren“ (Booth & Ainscow, 2003, S.50). Jedem Kind wird die Gelegenheit geboten, sich den eigenen Fähigkeiten entsprechend am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen und Wertschätzung für den eigenen Beitrag zu erfahren, indem es zum Beispiel den eigenen Kladdeneintrag vor der Gruppe präsentieren kann. Auf dieser Grundlage aufbauend setzen sich die Kinder in der anschließenden Arbeitsphase mit dem ritualisierten Arbeitsauftrag auseinander (s. Abb. 1).

Abbildung 1

Folgende Materialien dienen den Lernenden als Anregung und Hilfsmittel für ihren Kladdeneintrag:

- Gemeinsam erarbeiteter Wortspeicher in Form von Stichwortkarten
- Von den Kindern formulierte Beispielsätze auf dem Smartboard
- Bereitgelegte Fotos zum Wochengeschehen
- Produkte der Woche in der gestalteten Mitte
- Vergangene Kladdeneinträge

Weiterführend haben die Kinder stets die Möglichkeit, zu ihren Texten passende Bilder in ihre Kladden zu malen. Die Erwachsenen sowie Mitschüler*innen der Gruppe stehen

den Schüler*innen unterstützend zur Seite und fungieren bei Bedarf als ‚Schreibmaschine'. Wie in der Abbildung 2 zu sehen ist, formulierte ein Kind der Jahrgangsmischung 0/1/2, welches zum Zeitpunkt des Kladdeneintrags noch am Anfang des Schrifterwerbs stand, mündlich einen eigenen Kladdeneintrag, welchen ein anderes Kind für es in der Kladde notierte und so als Schreibmaschine agierte.

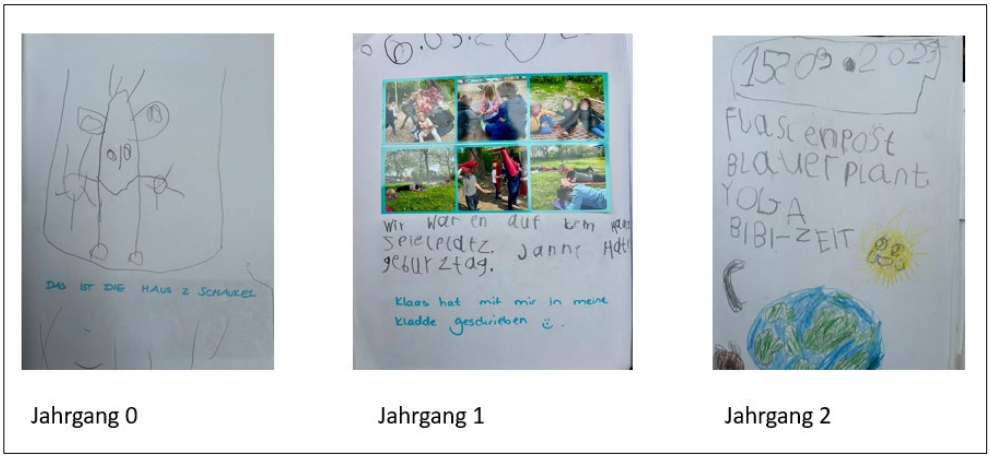


Abbildung 2

Weiter können Kinder für ihre Mitschüler*innen etwas Passendes in deren Kladde malen, wenn hier der Wunsch besteht.

> „Die Schule will die Unterschiede zwischen den Kindern bewusst bejahen und als Bereicherung verstehen. Daraus ergibt sich eine weitgehende Individualisierung des Unterrichts, die Rücksicht auf das unterschiedliche Lerntempo der Kinder und ihre individuell verschiedenen Bedürfnisse und Fähigkeiten nimmt. Laborschüler*innen leben und lernen gemeinsam in leistungs-, teilweise auch altersheterogenen Gruppen" (https://laborschule-bielefeld.de/de/die-idee/leitgedanken [Stand: 15.01.2024]).

Es wird deutlich, dass das Konzept der Kladdenzeit dieser pädagogischen Haltung dienlich ist, da es eben diese Aspekte aufgreift: Die Kinder haben die Möglichkeit, unter Berücksichtigung ihres individuellen Lern- und Entwicklungsstands entsprechend von Anfang an einen eigenen Wochenrückblick zu verfassen und mit Blick auf ihre individuellen Bedürfnisse und Talente mit anderen zu kooperieren. Die Kinder können sich auf diese Weise als kompetent und selbstwirksam erleben.

Derart ritualisierte, den Schüler*innen detailliert bekannte Abläufe wie jene in der Kladdenzeit bieten den Kindern strukturelle Sicherheit (vgl. Bambach & von der Groeben 2019, S. 190), einen vorhersehbaren Rahmen und die Möglichkeit, von Anfang an erste Gesprächs- und Schreiberfahrungen zu sammeln. Konkret bedeutet dies, dass die Kinder zum einen nach einiger Zeit selbstständig die Anleitung und Durchführung der Kladdenzeit organisieren und übernehmen können und zum anderen diese Form der Schreibzeit auch in Vertretungssituationen von den Kindern selbstständig durchgeführt werden kann.

Mit Blick auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen dieser ritualisierten Schreibzeit ist festzuhalten, dass die Schüler*innen erfahren, dass das Schreiben – beispielsweise im Rahmen eines Wochenrückblicks in Form von Erlebnissen, Gedanken oder Gefühlen – ein unverzichtbares Kommunikations- und Ausdrucksmittel ist. Es ist bedeutsam in diesem Zusammenhang Schreibfreude und Motivation bei den Kindern zu wecken, indem anregende und situative Unterrichtssituationen angeboten werden, in denen die verschiedenen Funktionen von Schrift erfahrbar gemacht und erprobt werden können. Das Produkt, die Kladde selbst, kann durch den wöchentlichen Turnus für eine mögliche Erhebung des individuellen Lernstands genutzt werden. So wird exemplarisch anhand der

Kladdeneinträge auf den Abb. 2–4 die individuelle Schreibentwicklung dreier Kinder innerhalb ihrer ersten Laborschuljahre ersichtlich.

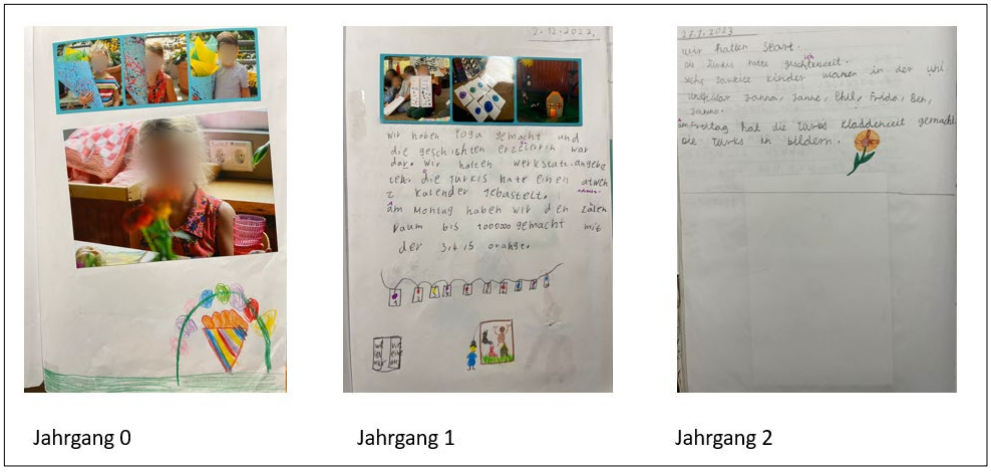


Abbildung 3

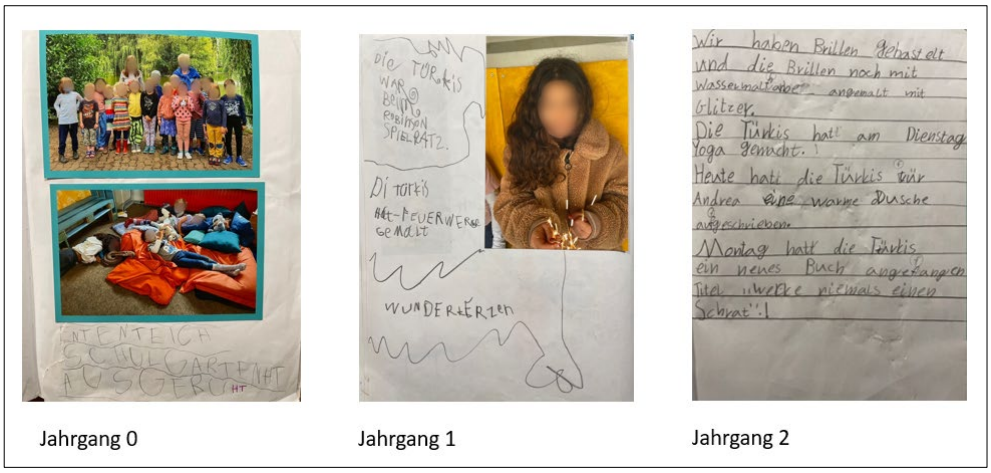


Abbildung 4

Darüber hinaus bieten die Kladdeneinträge die Chance, inhaltsbezogen und individuell auf orthografische Regeln einzugehen und diese im Anschluss mit eigenen Lernwörtern zu üben. Ein Beispiel hierfür bieten die in der vorweihnachtlichen Zeit gesammelten Weihnachtswörter in Verbindung mit dem Rechtschreibphänomen Fugen-s: Weihnachtsgeschenk, Weihnachtsbaum, Weihnachtsmann.

Weiter bieten die wöchentlich verfassten Texte der Kinder die Möglichkeit einer regelmäßigen und individuellen Rückmeldung hinsichtlich des Fortschritts des Schriftspracherwerbs der Schüler*innen: Dies meint konkret, dass die vorliegenden Texte als Grundlage für Lern- und Entwicklungsgespräche dienen können, in denen sich die Gruppenteams mit den Erziehungsberechtigten und den Kindern einmal im Halbjahr in einem halbstündigen Gespräch über den jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand des Kindes austauschen. Weiterführend können die Kladdeneinträge im Sinne der Lerndokumentation als ein Anhaltspunkt für das Verfassen der jährlichen Lern- und Entwicklungsberichte genutzt werden. Diese erhalten die Schüler*innen der Eingangsstufe am Schuljahresende in Form eines individuellen und umfassenden Briefes zu ihrer Lernentwicklung sowie ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung im Schulkontext von den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften der Gruppe (vgl. Bambach 1994).

Über die thematischen Inhalte der Kladdeneinträge hinaus eröffnen diese den Kindern Präsentationsmöglichkeiten: Jedes Kind darf den eigenen Kladdentext in Versammlungssituationen anderen Kindern vorstellen und eine Quizfrage zum Text oder Bild formulieren und ausgewählte Kladdentexte am Beratungstag Eltern und Erziehungsberechtigten vorstellen.

2. Inklusionsrelevante Begriffe und ihre Umsetzung an der Laborschule

Anhand des vorangegangenen Kapitels und dem dort skizzierten Beispiel der Kladdenzeit wird ersichtlich, welche inklusionsrelevanten Aspekte an der Laborschule herausgestellt werden können. Dazu gehören u.a. die von Geist, Guth, Külker, Lütje-Klose und Siepmann (im Druck) erarbeiteten Kernelemente schulischer Inklusion, „die dazu beitragen, alle Kinder in einer inklusiv arbeitenden Schule in ihrer Lern- und Lebensentwicklung bestmöglich zu begleiten und zu fördern“ (S. 145): Erleben von Zugehörigkeit und Teilhabe in der Gemeinschaft, erfahren von Anerkennung in der pädagogischen Beziehung, erleben von Demokratie und Partizipation im schulischen Alltag, erleben von Selbstwirksamkeit und Kompetenz, Lernen in heterogenen Lerngruppen und Begleitung durch ein multiprofessionelles Team mit gemeinsamer Werthaltung (vgl. ebd., S. 146). Doch was bedeuten diese Begriffe konkret an der Laborschule? Das soll am vorgestellten Beispiel der Kladdenzeit erläutert werden.

2.1 Partizipation, Teilhabe und Zugehörigkeit

Bei der Kladdenzeit handelt es sich um eine ritualisierte Lernzeit, die jede Woche, meist am Freitag, stattfindet. Dies kann unabhängig davon geschehen, ob die Gruppenlehrerin oder andere Erwachsenen der Gruppe vor Ort sind oder nicht, denn die Kinder leiten die Kladdenzeit selbstständig und nutzen die Erwachsenen nur an verschiedenen Stellen als Lernhelfer und ‚Schreibmaschinen‘. Die ritualisierte Form der Kladdenzeit gibt den Kindern Sicherheit und Struktur.

Jedes Kind hat die Möglichkeit, sich gleichermaßen am Wochenrückblick zu beteiligen, denn der Wochenrückblick erfolgt ausschließlich in Bezug auf die Schulzeit. Es ist nicht relevant, was die Kinder im privaten Rahmen, zum Beispiel am Wochenende, gemacht haben – beziehungsweise auf was sie im Vergleich zu anderen eventuell verzichten mussten. Dadurch wird Beschämung vermieden und wir als Schule bemühen uns, auch in Folge didaktischer und methodischer Überlegungen Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren und so den Leitgedanken des Index für Inklusion zu entsprechen (vgl. Booth & Ainscow 2003, S. 50). Alle Kinder bauen somit zwar auf einer wahrnehmungsgeprägten, jedoch sehr ähnlichen Basis auf. Jeder Beitrag ist wichtig und wird auf Wunsch des Kindes hin gehört (vgl. 2.2).

2.2 Wertschätzung und Anerkennung in der pädagogischen Beziehung

Jegliches Handeln und jegliche Form der Kommunikation an der Laborschule stehen unter dem Leitsatz, allen Kindern Wertschätzung und Anerkennung entgegenzubringen, denn wie im Index für Inklusion beschrieben, ist dies auch für uns als Schule ein elementarer Aspekt von Inklusion (vgl. Booth & Ainscow 2003, S. 10). Insbesondere im Primarbereich haben pädagogische Beziehungen und ihre Qualität eine hohe Relevanz und sind weitaus mehr als ein im Unterrichtsprozess entstehendes ‚Beiwerk‘. Je nachdem, ob Grundschüler*innen positive, von Anerkennung geprägte oder aber negative, zum Beispiel durch fehlende Fürsorge gezeichnete pädagogische Beziehungen erleben,

fühlen sie sich in der Schule wohl oder unwohl, sind motiviert und erleben Lernfreude oder aber sind in ihren Lernprozessen gehemmt (vgl. Prengel 2013, S. 10; Helsper & Hummrich 2014, S. 43; Hafeneger 2014, S. 21). Da die Aufführung der zahlreichen Situationen, in denen Wertschätzung und Anerkennung im Laborschulkontext vermittelt wird, den Rahmen sprengen würde, sei an dieser Stelle beispielhaft zum einen die Wertschätzung der Beiträge der Kinder während der Sammlung für die Kladde benannt: Hier macht es keinen Unterschied, ob ein Kind sich länger nicht traut, laut vor der Gruppe zu sprechen und seinen Beitrag stattdessen lieber jemandem ins Ohr flüstert oder ob ein Kind Woche für Woche wiederholendend aufführt, dass die Gruppe beim Sport war oder aber ein anderes Kind detailliert von einem Geschehen berichtet und dieses in allen Facetten beschreibt: Jeder Beitrag erfährt Wertschätzung. Zum anderen erfahren auch die finalen Produkte der Schüler*innen in ihrem Facettenreichtum Anerkennung und Wertschätzung, wenn sie in der Präsentationsphase ausgelegt und auf Wunsch vorgestellt werden, ganz gleich, ob der Kladdeneintrag zum Beispiel ausschließlich aus gemalten Bildern oder aber aus mehreren geschriebenen Sätzen besteht. Unabhängig von ihren individuellen Lernständen kann somit die Teilhabe aller Kinder gelingen.

2.3 Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben

Generell unterstützt die ritualisierte Form der Kladdenzeit die Kinder darin, sich als selbstwirksam und kompetent zu erleben: Jedes Kind weiß bereits nach kurzer Zeit, was an welcher Stelle relevant und was zu tun ist. Bei aufkommenden Schwierigkeiten oder Fragen kann jedes Kind – unabhängig vom eigenen Lernstand – zum/zur Helfer*in werden: Ein Kind, das schon schreiben kann, kann beispielsweise hierbei unterstützen; ein Kind, dass noch am Anfang seiner Schreibentwicklung ist, aber etwas in der Kladdenzeit Gefragtes malen kann, kann sich an dieser Stelle kompetent erleben.

Nicht nur für Erwachsene wird der (Lern-)Fortschritt aus den Kladdeneinträgen ersichtlich, sondern auch für die Kinder selbst. Sind beispielweise Besucher in der Gruppe, stellen die Kinder ihnen gerne ihre Kladden vor. Hierbei ist häufig der Satz ‚Schau mal, wie ich da noch geschrieben habe und guck mal, wie ich jetzt schreibe' zu hören. Die Kladdeneinträge scheinen dementsprechend eine positive Wirkung auf ihr Kompetenzerleben zu haben und auch ihr Selbstwirksamkeitsgefühl zu stärken.

2.4 Lernen in heterogenen Lerngruppen

Aus dem vorangegangenen Abschnitt geht bereits hervor, wie bereichernd heterogene Lerngruppen aus Laborschulsicht für das unterrichtliche Geschehen, aber auch für das Miteinander sind. Die Lerngruppe, die die Kladdenzeit ritualisiert durchführt, ist nicht nur hinsichtlich der Jahrgänge durchmischt. In der Gruppe lernen Kinder mit ganz unterschiedlichen Interessen, Bedürfnissen, Lernständen und sozialen Hintergründen miteinander. Diese Heterogenität ermöglicht es den Kindern, ihren Blick für die ganz unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Mitschülerinnen und -schüler zu öffnen, sich gegenseitig auf unterschiedlichste Art und Weise zu unterstützen zu erfahren, dass Vielfalt für jede und jeden eine Bereicherung ist:

> „Die Vielfalt einer Gruppe wird an der Laborschule als Chance und als Schatz gesehen. Die Heterogenität einer Lerngemeinschaft ermöglicht vielfältige Erfahrungen, die individuelles Lernen und Wachsen ermöglichen. Die Lernenden erleben unterschiedliche Stärken und Schwächen als etwas sehr Normales und Allgegenwärtiges." (Siepmann Inklusionsband 2019, S. 22)

2.5 Begleitung durch ein multiprofessionelles Team mit gemeinsamer Werthaltung

Wie die in Kapitel 1 herangezogene Lerngruppe werden auch alle anderen Gruppen der Laborschule durch ein multiprofessionelles Team begleitet. Dieses kann aus einer Gruppenlehrkraft, einer Sonderpädagog*in und – je nach Jahrgang und Gruppensituation – zudem auch aus Fachlehrer*innen, Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen und gegebenenfalls Schulbegleiter*innen bestehen. Die Erwachsenen einer Gruppe stehen dabei in engem Austausch und streben stets die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen aller Kinder an (vgl. Geist et al. (im Druck), S. 154)

2.6 Lernzeit

Eine Lernzeit im Haus 1 (Schüler*innen der Jahrgänge 0-2) kann prinzipiell alles umfassen: Hier können die Kulturtechniken erlernt, vertieft und geübt werden, es kann Projektunterricht stattfinden, aber auch die erwähnte Kladdenzeit, Musik, Sport, Naturzeit, Yoga, Theater, etc. Wichtig ist hierbei im Sinne der Inklusion, dass jeder Lernstand eines jeden Kindes - unabhängig vom Jahrgang, unabhängig vom Alter und anderen individuellen Faktoren - anerkannt und wertgeschätzt wird und jedes Kind im Unterrichtsgeschehen dort abgeholt wird, wo es steht. Im Besonderen kann im Zuge der Kladdenzeit die Dokumentation über den individuellen Lernfortschritt seitens der Lehrkraft erfolgen und im Rahmen von Gesprächen mit dem Kind oder innerhalb von Beratungsgesprächen gegenüber Erziehungsberechtigten sichtbar gemacht werden.

2.7 Öffnung von Unterricht

Die vorgestellte Form dieser ritualisierten Schreibzeit veranschaulicht, dass während der Kladdenzeit die Grundprinzipien des selbstverantwortlichen, problemlösenden und handlungsorientierten Lernens einen hohen Stellenwert haben. Auch entdeckendes Lernen wird an dieser Stelle gefördert, betrachtet man beispielsweise das Entdecken von Rechtschreibphänomenen. Die Kinder haben als differenzierende Hilfsmittel stehts die Möglichkeit, noch beim Malen zu bleiben, Mitschüler*innen oder Erwachsene als Schreibmaschine zu nutzen, einzelne Wörter oder sogar ganze Sätze abzuschreiben – generell hat die Kladdenzeit jedoch im Laufe der Zeit das freie Schreiben zum Ziel.

2.8 Porträt

Hat eine Schülerin oder ein Schüler besondere Unterstützungsbedarfe, welche über einen längeren Zeitraum ein sehr hohes Maß an (personellen) Förderressourcen erfordern, wird an der Laborschule kein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs durchgeführt, sondern ein anonymisiertes Porträt geschrieben. Dieses zeichnet sich wie das Gutachten innerhalb des AO-SF-Verfahrens „durch eine differenzierte, individuelle Diagnostik aus. Allerdings werden dabei keine Namen der betroffenen Schüler*innen kenntlich gemacht“ (ebd.), S. 159), sodass Stigmatisierungsrisiken und Kategorisierungen der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf möglichst minimiert werden. So kann es beispielsweise sein, dass ausschließlich die Eltern, die Gruppenlehrerin und die Sonderpädagogin über das Porträt informiert sind, sofern es für weitere Menschen im Schulkontext irrelevant ist. Im Porträt wird der/die Schüler*in ganzheitlich beschrieben und seine/ihre Stärken benannt, zudem werden auch die besonderen Bedarfe sowie die nächsten Entwicklungsziele (und Weiteres) detailliert aufgeführt. Eine mögliche Quelle für das Porträt stellen Arbeitsergebnisse aus dem Unterricht

dar. Im Sinne der Dokumentenanalyse eignet sich dementsprechend auch die vorgestellte Kladde, da diese den Lernfortschritt u.a. im Schriftspracherwerb immanent widerspiegelt. Während der Kladdenzeit macht es für die Erwachsenen der Gruppe keinen Unterschied, ob ein Kind ein Porträt hat oder auch nicht, denn jedes Kind soll ohnehin stets gemäß der eigenen, individuellen Bedürfnissen und Bedarfe sowie des eigenen Lernstandes unterstützt werden. Dieser Grundgedanke liegt nicht nur der Kladdenzeit, sondern sämtlichem unterrichtlichen Geschehen an der Laborschule zugrunde.

3 Fazit

Ein individuelles Schüler*innenprodukt wie die in diesem Artikel vorgestellte Kladde ist Teil des gemeinsamen Lernens an der Laborschule Bielefeld und steht stellvertretend für verschiedene Lern- und Entwicklungsaufgaben, die den Kindern und Jugendlichen in ihrem Schulalltag begegnen. Hinter konkreten Lernzielen, wie Texte situations- und adressatengerecht zu verfassen, in der Gemeinschaft über Schreibanlässe zu sprechen und erste eigene Schreibideen zu entwerfen, stecken für die Kinder bedeutsame Aspekte, um Verhaltensweisen zu erlernen, die von ihnen als Erwachsene gesellschaftlich erwartet werden. Das Sprechen in der Gemeinschaft über die eigenen Gedanken und Gefühle sowie das Festhalten dieser eröffnet den Schüler*innen unterschiedliche Sichtweisen sich in ihrer Vielfalt zu respektieren und zu akzeptieren und macht eine vielleicht so simpel erscheinende ritualisierte Schreibzeit für die Kinder nachhaltig bedeutsam.

4 Literatur

Bambach (1994). Ermutigungen. Nicht Zensuren. Lengwil. URL: https://www.laborschule-bielefeld.de/downloads/Leistungsverstaendnis_lang.pdf

Bambach & von der Groeben (2005): Zeit zum Aufwachsen – Rhythmisierung des Schultags. In: Thurn, Susanne. Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 176–191

Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, A. (2019). Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.). Inklusion im schulischen Alltag – *Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (9-13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Booth, T., Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Online: http://www.bildung-lsa.de/files/1a2df7420f4ab9f9024265ebb39bf934/Index_German.pdf [Stand 11.12.2023]

Geist, S., Guth, T., Külker, A., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (im Druck): Was kennzeichnet die Laborschule als inklusive Schule? Schlussfolgerungen aus den Fallgeschichten. In: Külker, A. & Guth, T. (im Druck). *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule. Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler*innen in herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hafeneger, Benno (2014): Beschämende (Schul-)Pädagogik. Problemhorizont und Lösungs-wege. In: Prengel, Annedore; Winkelhofer, Ursula (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen.* Band 1: Praxiszugänge. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 207–216.

Helsper, Werner; & Hummrich, Merle (2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Tillack, Carina et al. (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 32–59.

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.

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 Bielefeld* (15–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Schule als inklusiver Raum:

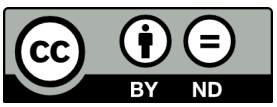
Lernumgebungen

Christian Timo Zenke[1], Elisabeth Ahlert[2], Sonja Bentrovato[2], Katja Böhm[2], Stefan Brandt[2], Britta Cerulla[2], Marlena Dorniak[1], Nicole Freke[2], Paula Mensing[2], Andrea Ortkemper[2], Laura Raabe[2], Jutta Walter[2]

[1]Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule
[2]Laborschule Bielefeld,
Kontakt: timo.zenke@uni-bielefeld.de, elisabeth.ahlert@uni-bielefeld.de, sonja_jutta.bentrovato@uni-bielefeld.de, katja.boehm@uni-bielefeld.de stefan.brandt@uni-bielefeld.de, britta.cerulla@uni-bielefeld.de, marlena.dorniak@uni-bielefeld.de, nicole.freke@uni-bielefeld.de, paula.mensing@uni-bielefeld.de, andrea.ortkemper@uni-bielefeld.de, laura.raabe@uni-bielefeld.de, jutta.walter@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Aufsatz wird einerseits ein Überblick über die Arbeit des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Schule als inklusiver Raum“ (2015 bis 2020) der Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule Bielefeld gegeben und andererseits das an ebendieses Projekt anknüpfende Nachfolgeprojekt „Schule als inklusiver Raum: Lernumgebungen“ (2023 bis 2025) skizziert. Zu diesem Zweck wird zunächst die gemeinsame erziehungswissenschaftliche Rahmung beider Teilprojekte skizziert (Abschnitt 1), bevor im Anschluss daran Ausgangspunkt und Vorgehen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Schule als inklusiver Raum“ (Abschnitt 2) sowie ausgewählte Arbeitsschwerpunkte und Ergebnisse der Jahre 2015 bis 2020 (Abschnitt 3) zusammengefasst werden. Der Bericht schließt sodann mit einer Auflistung der bereits vollzogenen Transfer- und Disseminationsleistungen der Projektbeteiligten (Abschnitt 4) sowie einem Ausblick auf die geplanten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben für den Zeitraum von 2023 bis 2025 (Abschnitt 5).

Schlagwörter: Inklusion, Schulraumgestaltung, Schularchitektur, Schulentwicklung



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

1. Einleitung: Inklusive Lernlandschaften und die raumbezogene Sonderstellung der Bielefelder Schulprojekte[1]

Nachdem die Frage nach einer angemessenen architektonischen Gestalt einzelner Schulbauten über lange Zeit nahezu ausschließlich im Zwiegespräch von Verwaltung und Architektur verhandelt worden war, hat sich in den vergangenen Jahren mehr und mehr die Überzeugung durchzusetzen begonnen, dass die dabei berührte Thematik immer auch eine genuin *pädagogische* ist (vgl. bspw. Schöning & Schmidtlein-Mauderer, 2015; Berndt, Kalisch & Krüger, 2016; Berdelmann et al., 2015; Zenke 2018). Eine „konsequent betriebene Schulentwicklung", so konstatierte Wolf-Thorsten Saalfrank daher denn auch bereits 2013, bezieht „in ihre Entwicklungsprozesse die Gestaltung des Schulraums immer mit ein": *einerseits* weil die Dimension des Raumes grundsätzlich einen „wesentlichen Indikator für Schulqualität" darstellt, *andererseits* aber auch deshalb, weil eine „entsprechende Gestaltung des Schulraums" die „Umsetzung aktueller didaktischer und methodischer Ansätze" auf Unterrichtsebene oftmals überhaupt erst ermöglicht (Saalfrank, 2013, S. 153).

Dieser Befund gilt dabei in besonderem Maße für *inklusiv* arbeitende Schulen: Spätestens diese müssen auch auf räumlicher Ebene Wege finden, das schulische Leben und Lernen jenseits des klassischen Frontalunterrichts mit seiner Lehrer*innen- und Tafelzentriertheit zu organisieren (vgl. Kricke, Reich, Schanz & Schneider, 2018). Neben dem Aspekt der *Barrierefreiheit* ist es dabei insbesondere derjenige der *räumlichen Flexibilität*, der in der diesbezüglichen Diskussion immer wieder als zentrales Kriterium einer entsprechend inklusiv ausgerichteten Schulraumgestaltung aufgeführt wird. Gerade inklusiv arbeitende Schulen benötigen demnach Räumlichkeiten, die nicht nur *spontan* an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernstrategien ihrer Nutzer*innen angepasst werden können, sondern die darüber hinaus in der Lage sind, sich auch *langfristig* – und das heißt: über verschiedene Nutzer*innengenerationen hinweg – immer wieder zu verändern, um dadurch sensibel sowohl auf sich wandelnde pädagogische Konzepte als auch auf einzelne Schüler*innen mit ihren jeweils besonderen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Einschränkungen zu reagieren (vgl. Zenke, 2017; 2021).

Ganz in diesem Sinne konstatieren denn auch Wolfgang Schöning und Christina Schmidtlein-Mauderer in einem Beitrag zur Bedeutung des Raumes speziell für die „inklusive Schulentwicklung", entsprechende Schulgebäude sollten allein wegen der „zeitlich divergierenden interindividuellen Lernbedürfnisse der Heranwachsenden" sowohl „kurzfristige als auch langfristige Veränderungen zulassen" (Schöning & Schmidtlein-Mauderer, 2016, S. 89). Und sie ergänzen:

> „Wichtig ist, dass durch gestaltete Raumstrukturen prinzipiell bestimmte Funktionen erfüllt werden können, gleichzeitig aber so viel Gestaltungsspielraum bleibt, dass das Individuum oder die Gruppe eine individuelle Nutzung des Raumes vornehmen kann. Zeitgemäße Schulhäuser sollen für eine Vielzahl unterrichtlicher Anforderungen kontingente Raumumgebungen bereitstellen. Diese können sich in grundlegenden Raumtypen des ‚Klassenraum Plus', des ‚Clusters' oder der ‚offenen Lernlandschaft' realisieren." (Schöning & Schmidtlein-Mauderer, 2016, S. 89)

Die drei hier genannten Raumtypen „Klassenraum Plus", „Cluster" und „Offene Lernlandschaft" werden dabei auch von anderen Autor*innen immer wieder als geeignete Raumarrangements inklusiven Lernen und Lehrens genannt (vgl. etwa Imhäuser, 2012, S. 193 ff.; Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013, S. 26 ff.; Kricke et al., 2018, S. 436 ff.) – wobei es allerdings insbesondere der Typ der „Lernlandschaft" ist, dem am

[1] Die hier skizzierte erziehungswissenschaftliche Rahmung des Projekts basiert auf Zenke, 2019, S. 21 ff..

ehesten das Potential zugesprochen wird, auch eine *langfristige*, *konzeptionelle* Flexibilität gewährleisten zu können (vgl. bspw. Kricke et al., 2018, S. 474). Als ebensolche „Lernlandschaften" werden dabei in der Regel Schulgebäude bezeichnet, die sich nahezu komplett vom „herkömmlichen Verständnis eines allgemeinen, nach Klassenräumen gegliederten Lern- und Unterrichtsbereichs" lösen und den Nutzer*innen anstelle dessen „die Auswahl zwischen unterschiedlichen Lernbereichen und -atmosphären" (Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013, S. 28) bieten: vom einzelnen „Think-Tank" über nutzungsvariable Großraumbereiche bis hin zu Auditorien und Außenanlagen. Oder, wie Kricke et al. es formulieren:

> „Die Lernlandschaft wird als offene und damit flexibel nutzbare Fläche gestaltet, die unterschiedlich strukturiert und immer wieder transformiert werden kann. Es gibt keine expliziten Klassenzimmer mehr, die verschiedenen Nutzungsbereiche gliedern sich eher nach den Aktivitäten, die dort stattfinden. Während es partiell durchaus hochspezialisierte Bereiche geben kann, ist der größte Teil der Fläche multifunktional ausgelegt und kann je nach Erfordernis durch Raumteiler schnell in unterschiedliche Aktivitätsbereiche gegliedert werden." (Kricke et al., 2018, S. 468)

Gerade vor dem Hintergrund der skizzierten, in das Prinzip der Lernlandschaft immer wieder gesetzten Hoffnungen erscheint es allerdings umso problematischer, dass es in Deutschland bisher kaum tatsächliche Erfahrungen mit entsprechenden Lernlandschaften gibt – oder zumindest kaum *langfristige* Erfahrungen, die geeignet wären, die skizzierten Erwartungen an eine auch *konzeptionelle* Flexibilität der entsprechenden Schulgebäude einer genaueren Praxis-Prüfung zu unterziehen (vgl. Kricke et al., 2018, S. 492). So wurden im Deutschland der 1960er und 1970er Jahre zwar einige aus heutiger Sicht durchaus als „Lernlandschaften" zu bezeichnende Schulen gebaut – wie etwa die Ganztagsschule Osterburgen, die Multischule Weinheim oder die Gesamtschule Rodenkirchen –, die damals entstandenen ‚Großraumschulen' allerdings wurden nahezu allesamt nur wenige Jahre nach ihrer Eröffnung wieder so stark ‚zurückgebaut', dass sie aus heutiger Sicht kaum mehr als solche zu erkennen sind.[2]

Umso interessanter und für die aktuelle Schulbaudiskussion aufschlussreicher ist daher auch die Nutzungsgeschichte der beiden Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg: Im Herbst 1974 als „halboffene Lernlandschaft[en] unter einem großen, einheitlichen Dach" (Haebler, 1973, S. 74) eröffnet, handelt es sich bei diesen beiden mittlerweile nicht nur um die einzigen ‚Überlebenden' des deutschen Großraumschul-Booms der 1970er Jahre, sondern damit einhergehend zugleich um das einzig verfügbare Forschungsfeld Deutschlands, anhand dessen die langjährige Nutzung eines bewusst auf Flexibilität hin ausgerichteten Schulgebäudes genauer untersucht und analysiert werden kann. Da beide Schulen darüber hinaus von Beginn an explizit als *Versuchsschulen* konzipiert worden waren, deren Funktion es ist, sowohl im schulischen Alltag wie auch im Rahmen ausgewiesener Praxisforschungs-Projekte „neue Formen des Lehrens, Lernens und Miteinander-Lebens in der Schule zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren" (Groeben, Geist & Thurn, 2011, S. 261), eignen sich beide, Oberstufen-Kolleg und Laborschule, in geradezu prototypischer Weise zur Realisierung jener von Kricke et al. (2018, S. 474) evozierten Idee des „pädagogischen ‚Labor[s]'", in dem „neue Entwicklungen […] ohne große Aufwendungen […] in der räumlichen Struktur implementiert werden" können.

---

[2] Siehe hierzu sowie zur bedauerlicherweise noch viel zu wenig beforschten Geschichte der deutschen Großraumschulen siehe unter anderem Huber & Thormann, 2002; Blömer, 2011; Thormann, 2012; Zinner, 2014.)

2. Ausgangspunkt und Vorgehen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Schule als inklusiver Raum“

Vor dem Hintergrund ebendieser raumbezogenen Sonderstellung der Bielefelder Schulprojekte formierte sich im Sommer 2015 an der Laborschule das Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP-Projekt[3]) „Schule als inklusiver Raum“.[4] Ziel dieser Projektgruppe war es, die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung des Laborschulraumes einer historiographischen und empirischen Analyse zu unterziehen, um so *einerseits* einen Beitrag zur aktuellen Theorie- und Praxisdiskussion zum Verhältnis von Schulraumgestaltung und Schulentwicklung leisten zu können und *andererseits* auf Grundlage der dabei generierten Ergebnisse die vorhandenen Räumlichkeiten der Laborschule im Zuge eines parallel in Gang zu setzenden Schulentwicklungsprozesses anpassen und optimieren zu können (vgl. Zenke et al. 2015).

Der zuletzt genannte Punkt bildete dabei neben der weiter oben bereits skizzierten Sonderrolle der Bielefelder Schulprojekte innerhalb der deutschen Schulbaulandschaft einen weiteren wichtigen Ausgangspunkt des Projekts: So war bereits im Februar 2014 auf einer gemeinsam mit dem Wissenschaftlichen Beirat der Laborschule durchgeführten schulinternen „Zukunftskonferenz“ von Seiten der Kolleg*innen immer wieder auf die Notwendigkeit einer pädagogischen Umgestaltung, Sanierung oder sogar eines kompletten Neubaus des Laborschulgebäudes hingewiesen worden (vgl. Zenke et al. 2015) und auch die wenigen bereits zuvor durchgeführten Untersuchungen zur Wahrnehmung und Nutzung des Laborschulraumes (vgl. bspw. Institut für Schulbau Universität Stuttgart 1980; Schmittmann 1985; Weingart 2003; Wischer, 1999) hatten wiederholt die Notwendigkeit einer systematischen Bestandsaufnahme und Revision insbesondere des Unterrichtsgroßraums der Laborschule aufgezeigt. In Kombination mit einer zunehmenden, auch *altersbedingten* Sanierungsbedürftigkeit des Laborschulgebäudes sowie eines seit Mitte der 1970er Jahr deutlich gewandelten Anspruchs an Fragen der Barrierefreiheit ergab sich bei Aufnahme der Projektarbeit im Sommer 2015 somit auch von Seiten der ganz konkreten Laborschulpraxis ein deutlicher Handlungsbedarf in Sachen raumbezogene Schulentwicklung, auf den die Projektgruppe zu reagieren sich vorgenommen hatte.

Gerade dieser schulpraktische Handlungsbedarf allerdings war es zugleich, der bereits kurz nach Aufnahme der Projektarbeit eine radikale Neuausrichtung des ursprünglich entworfenen Arbeitsplans erforderte: So stand die Projektgruppe zwischen Sommer 2016 und Herbst 2017 im Mittelpunkt eines zum Zeitpunkt der Projektbeantragung noch nicht abzusehenden, von Seiten des Landes NRW initiierten „Phase Null“-Prozesses[5], im Rahmen dessen gemeinsam mit dem Aachener Architekturbüro *Hausmann Architekten* eine partizipative Überprüfung und Anpassung des Raumprogramms der Laborschule vorgenommen wurde. Das Ziel dieses Prozesses, in den die Projektgruppe auf vielfältige Weise eingebunden war, bestand darin, gemeinsam mit allen Bewohner*innen der Schule sowie unter Berücksichtigung belastbarer empirischer Forschungsergebnisse eine angemessene Vision dessen zu entwickeln, wie die Laborschule als inklusive Schule in Zukunft idealerweise auch baulich aussehen solle, um auf Grundlage dieser

[3] FEP ist die Abkürzung für den „Forschungs- und Entwicklungsplan“ der Laborschule, in dem die mit Entlastungsstunden unterlegten Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FEP-Projekte) der Schule zusammengestellt sind (vgl. Textor et al., 2020). Daneben gibt es weitere ausschließlich schulische Entwicklungsprojekte, die nicht mit Entlastungsstunden unterlegt und daher nicht im FEP aufgeführt sind.

[4] Bis 2017 firmierte das Projekt zunächst noch unter dem Titel „Die Laborschule als inklusiver Raum“ (vgl. Zenke et al. 2018).

[5] Zum Prinzip der Phase Null siehe genauer Berdelmann et al., 2015; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017; Seydel, 2016.

Überlegungen schließlich einen Umbau (oder möglicherweise auch Neubau) der gesamten Laborschule in die Wege leiten zu können.
Einhergehend mit ebendieser Anpassung des ursprünglichen Arbeitsplans sowie in Kombination mit weiteren projektbezogenen Herausforderungen[6] widmete sich die Projektgruppe sowohl während der offiziellen Laufzeit des Projekts von August 2015 bis Juli 2020 als auch in den darauffolgenden beiden Jahren einer Vielzahl eng miteinander verknüpfter Arbeitsschwerpunkte, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

3. Ausgewählte Schwerpunkte und Ergebnisse des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Schule als inklusiver Raum“

3.1 Auseinandersetzung mit der Nutzungsgeschichte des Laborschulgroßraums

In der ersten Projektphase stand zunächst die systematische Auseinandersetzung mit dem grundsätzlichen Verhältnis von Schularchitektur und Inklusion (siehe hierzu insbesondere Zenke 2017, 2021) sowie die historiographische Analyse von Geschichte und Konzept des Laborschulraumes im Mittelpunkt der Projektarbeit. Unter Bezugnahme auf Quellen aus dem *Universitätsarchiv Bielefeld* sowie dem *Südwestdeutschen Archiv für Architektur und Ingenieurbau* konnte dabei insbesondere die Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule in den Jahren 1974 bis 1979 systematisch nachgezeichnet und analysiert werden. Im Rahmen dieser Analyse, die schließlich in Form eines ausführlichen Aufsatzes zum Thema „Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule“ in der Zeitschrift *PraxisForschungLehrer*innenBildung* (PFLB) publiziert werden konnte (vgl. Zenke 2019), wurde dabei insbesondere die „Inbetriebnahme“ des Laborschulgroßraums (siehe Abb. 1) sowie die Entwicklung der „Versammlung“ als Kern einer laborschuleigenen Großraumdidaktik herausgearbeitet.[7]

Auf diesem Wege konnten dabei zugleich erste Rückschlüsse auf die in der Einleitung bereits angesprochene gegenseitige Bedingtheit von *situativer* und *konzeptioneller* Flexibilität in der langjährigen Nutzung von inklusiven Lernlandschaften gezogen werden: Erst durch die Möglichkeit nämlich, den vorhandenen Großraum der Laborschule über den Verlauf mehrerer Jahre immer wieder *konzeptionell* zu verändern, war es der ersten Nutzer*innengeneration der Laborschule schließlich gelungen, ebendiesen Großraum nach einer Zeit des Experimentierens endlich auch *situativ* angemessen flexibel zu nutzen – ein Vorgang wiederum, der letztlich nur deshalb erfolgreich vollzogen werden konnte, weil eben solchen Prozessen des Experimentierens und Scheiterns von vornherein ganz bewusst Zeit und Raum im Versuchsschul-Alltag der Laborschule zugewiesen worden war. Erst diese Kombination von *konzeptioneller und situativer Flexibilität des Laborschulgroßraums* auf der einen und der im Praxisforschungskonzept der Laborschule angelegten *Bereitstellung von Möglichkeiten zur experimentierenden Schul- und Unterrichtsentwicklung* auf der anderen Seite war es in daher auch, die in den folgenden Jahren und Jahrzehnten dazu führen konnte, dass die zahlreichen, dem Prinzip des Großraums immer wieder zugeschriebenen Stärken tatsächlich auch produktiv in den Schul- und Unterrichtsalltag der Laborschule integriert werden konnten.

---

[6] Neben der Covid-19 Pandemie, die ab Frühjahr 2020 die Arbeit der Projektgruppe ungemein erschwerte (siehe hierzu genauer unten, Kapitel 3.3), ist hier insbesondere die immense Personalfluktuation der Projektgruppe während der ersten Phase des Projekts (2015–2020) zu nennen. In Folge dieser Fluktuation blieb lediglich Christian Timo Zenke dem Projekt kontinuierlich als Mitglied erhalten.

[7] Siehe hierzu den genannten Aufsatz von Zenke (2019), auf dem auch die folgenden Abschnitte basieren, sowie in allgemeiner Perspektive zum Prinzip der Versammlung an der Laborschule Devantié (2017).

Abbildung 1: Blick in den Unterrichtsgroßraum der Laborschule Mitte der 1970er Jahre (Foto: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS_04877)

Am Beispiel der Nutzungsgeschichte des Laborschulgroßraums konnte insofern zugleich ein Erfordernis sichtbar gemacht werden, das in den letzten Jahren auch *international* vermehrt in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Fragen der Schulraumgestaltung und -nutzung gerückt ist: das Erfordernis nämlich, die Aneignung neuartiger Schulbauten ganz gezielt als Anlass sowohl der Schulentwicklung wie auch der *Lehrer*innenprofessionalisierung* zu begreifen. Oder, wie Craig Deed & Thomas Lesko (2015) es formulieren:

> „While openness can be abstractly expressed through school architecture, the realisation of these authorisations is the result of teachers' thinking, practice and pedagogical engagement with the possibilities inherent within learning. It is the individual teacher who must break with convention in order to take and apply the meaning of openness." (Deed & Lesko, 2015, S. 219)

Ebendiese Einsicht sowohl in die Notwendigkeit einer kontinuierlichen raumbezogenen Lehrer*innenprofessionalisierung im Umgang mit offenen Raumkonzepten als auch in die Fruchtbarkeit eines stetigen schulentwicklungsbezogenen Experimentierens mit der konzeptionellen Flexibilität schulischer Lernlandschaften wurde von der Projektgruppe im weiteren Projektverlauf nicht nur in die laborschuleigene „Phase Null" mitgenommen, sondern bildete zudem die Grundlage für eine am Ende der Projektphase realisierte empirische Studie zur individuellen Transition von Lehrer*innen in die Großraumstrukturen der Laborschule (siehe unten Abschnitt 3.4).

3,2 Kollegiumsbefragung und Begleitung „Phase Null"

Ab Sommer 2016 widmete sich die Projektgruppe schließlich zunehmend der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der laborschulinternen „Phase Null" (siehe oben). Der Schwerpunkt der Projektarbeit lag dabei in der Durchführung und Auswertung von zwei eng miteinander verbundenen qualitativen Befragungen, die sich der jeweiligen Nutzung und Wahrnehmung des Laborschulgebäudes widmeten: erstens eine Befragung

sämtlicher Mitarbeiter*innen der Laborschule (von Lehrer*innen über Sonderpädagog*innen bis hin zu technischen und administrativen Mitarbeiter*innen) und zweitens eine Befragung sämtlicher Schüler*innen. Die Ergebnisse beider Befragungen – jeweils durchgeführt nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) – wurden dabei sowohl den Mitarbeiter*innen von *Hausmann Architekten* zur vertieften Weiterarbeit zur Verfügung gestellt als auch laborschulöffentlich vorgestellt und diskutiert: dem Kollegium auf der Gesamtkonferenz am 06.12.2016, dem Elternrat auf der Elternratssitzung am 12.01.2017 sowie – ebenfalls im Januar 2017 – den Schüler*innen auf Sitzungen der jeweiligen Parlamente der Stufen I und II sowie in der SV-Sitzung. Die beiden Befragungen selbst waren dabei so aufgebaut, dass die Teilnehmenden gebeten wurden, die folgenden drei Fragen schriftlich zu beantworten[8]:

- Welche räumlichen Bedingungen gefallen dir an der Laborschule besonders?
- Welche räumlichen Bedingungen gefallen dir an der Laborschule überhaupt nicht?
- Welches wären deine drei größten Wünsche an einen Umbau der Laborschule?

Während die Gesamtauswertung beider Befragungen im Anhang des Zwischenberichts 2018 in voller Länge wiedergegeben ist (siehe Zenke et al. 2018), sollen im Folgenden exemplarisch zumindest diejenigen Ergebnisse der Kollegiumsbefragung kurz wiedergegeben werden, aus denen sich direkte Rückschlüsse auf die Nutzung und Wahrnehmung speziell des Großraums der Laborschule ziehen lassen.

So nannten 60 von 73 befragten Personen und damit 82 % aller Teilnehmer*innen den Großraum und die damit verbundene Offenheit des Gebäudes als etwas, das ihnen an der Laborschule „besonders gut gefällt“. Verteilt auf die einzelnen Professionen fiel das Ergebnis sogar noch einmal deutlicher aus: 37 von 41 Lehrkräften (90 %), 8 von 11 Mitarbeiter*innen im Berufsanerkennungsjahr (73 %), 10 von 12 sonstigen pädagogischen Fachkräften (83 %) und 4 von 8 sonstigen Mitarbeiter*innen (50 %) äußerten sich dergestalt positiv über den Großraum (plus eine Person ohne Funktionsangabe). Neben einem allgemeinen Lob der „einer Landschaft ähnelnden Architektur“ (9:2)[9] wurde dabei insbesondere die mit dem Großraum verbundene „Transparenz und Offenheit“ (3:2) hervorgehoben, die „einladend“ (20:2) wirke, eine „gemeinschaftliche Atmosphäre“ (15:2) schaffe sowie ein „Gefühl von Freiheit“ (48:2) vermittele. 20 Befragte hoben darüber hinaus die positive Wirkung des Großraumes auf Fragen der Kooperation und Rücksichtnahme hervor: So eröffne der Raum diverse „Kontaktmöglichkeiten“ (16:4), befördere „Austausch + Kommunikation mit den Nachbargruppen“ (7:5), stelle verschiedene Versammlungsmöglichkeiten bereit und gewährleiste, dass Freunde und Kolleg*innen „in der Nähe/greifbar“ (19:6) seien. Nicht nur Schüler*innen könnten sich so „gegenseitig auch gruppenübergreifend“ helfen (19:7), auch die Kolleg*innen seien dadurch „offener in Bezug auf ihren Unterricht und in der Lage, auch spontan, mit anderen zu kooperieren“ (48:2). Ebenfalls lobend erwähnt wurde darüber hinaus die Flexibilität des

[8] Um die Ergebnisse der Befragung der Schüler*innen in einem bearbeitbaren Rahmen zu halten, wurden nicht alle 720 Kinder und Jugendliche einzeln befragt, sondern die 36 Stammgruppen jeweils für sich, weshalb die ausgefüllten Fragebögen auch als Meinung der Gesamtgruppe zu sehen sind. Vor allem mit den Schüler*innen der Primarstufe wurde die Befragung zudem durch Besichtigungen im Schulgebäude und gemeinsame Diskussionen unterstützt. Dabei wurde für die Schüler*innen zugleich die Fragestellung leicht angepasst. Konkret lauteten die drei zu beantwortenden Fragen: „Was gefällt euch am und im Gebäude der Laborschule besonders gut (auch am Außengelände)?“; „Was gefällt euch am und im Gebäude der Laborschule gar nicht (auch am Außengelände)?“; „Welches wären eure drei größten Wünsche an einen Umbau der Laborschule?“

[9] Dieses sowie die folgenden Kürzel verweisen auf die interne Kennzeichnung des jeweiligen Fragebogens (in diesem Fall: Fragebogen Nr. 9) einschließlich der genauen Zeile der jeweils zitierten Passage (in diesem Fall: Zeile 2).

Großraums mitsamt seinem Mobiliar (9 Personen) sowie die regulierende Kraft des „Public Eye“ (3).

Obwohl das grundlegende Prinzip des Großraumes auf diese Weise über alle Professionen hinweg positiv beurteilt wurde, wurde die konkrete Umsetzung dieses Prinzips in den verschiedenen Teilbereichen der Schule doch durchaus unterschiedlich bewertet: So wurde insbesondere das Haus 1 mit seiner Mischung von offenen Bereichen, Rückzugsmöglichkeiten und Ausgängen nach Draußen immer wieder als die gelungenste Form des Großraums bezeichnet, während der Erweiterungsbau wegen seiner Enge und schlechten Akustik überaus stark kritisiert wurde. Exemplarisch notierte hierzu eine Lehrkraft der Stufe IV: „Den Großraum als Idee finde ich sehr gut, vorbildlich im Haus 1, gut im Haus 2, aufgrund des miesen Schalls schlecht im sog. Neubau.“ (69:2).

Doch nicht nur der Großraum des Ergänzungsbaus stand in einer solchen Weise in der Kritik. Vielmehr wurde von zahlreichen Personen die grundsätzliche Akustik und Belüftung des gesamten Großraums kritisiert, dessen allgemeiner Sanierungsbedarf hervorgehoben sowie ein zu geringes Platzangebot insbesondere auf den Flächen des Neubaus und auf den Unterrichtsbereichen der Stufe II konstatiert. Die größte Kritik am Großraum bezog sich allerdings auf den Mangel an Rückzugsmöglichkeiten innerhalb und in der Nähe des offenen Raumes: So beklagten 31 Personen und damit 42 % aller Befragten, dass es zu wenige „Rückzugsmöglichkeiten für Erwachsene und Schüler“ gebe (10:8), und forderten dementsprechend „mehr Räume mit Wänden und Türen zur freien Nutzung“ (4:20), „Ausweichräume, die im offenen Konzept integriert sind“ (52:12), „Rückzugsräume zum Arbeiten, Ausruhen, laut sein“ (10:12), kleine „Glasräume oder Lernbüros“ (11:15), „Ruhenischen“ (12:4) oder „Ausweichmöglichkeiten für Kleingruppen“ (18:8).

Wie aus diesen Antworten deutlich wird, ging es dem Kollegium in Sachen „Rückzugsmöglichkeiten“ also weniger um die Bereitstellung zusätzlicher Fachräume mit spezifischer Funktion in anderen Bereichen der Schule, sondern vielmehr um die Erweiterung des Großraums durch flexibel (und spontan) nutzbare Rückzugsmöglichkeiten verschiedener Größe und Offenheit direkt vor Ort. Der Unterrichtsgroßraum, so lautete dementsprechend eine zentrales Ergebnis der skizzierten Befragung, sollte daher als baulich dominierendes Element der Laborschule zwar auf jeden Fall erhalten bleiben, jedoch zugleich erweitert bzw. verbessert werden durch a) flexible Rückzugsmöglichkeiten innerhalb oder in der Nähe des Großraums, b) mehr direkte Ausgänge nach draußen (idealerweise von jeder Fläche aus), c) effektivere Lärmminderung durch raumakustische Maßnahmen und d) eine bessere Belüftung (idealerweise durch große, leicht zu öffnende Fenster).

Diese Ergebnisse führten schließlich – in Verbund mit einem zusätzlichen vom Forschungsprojekt durchgeführten partizipativen Workshop zum Thema „Lehrer*innenarbeitsplätze“ – zur Formulierung der folgenden Empfehlung hinsichtlich eines möglichen Umbaus der Laborschule:

Vorgeschlagen wird, dass der Großraum der Laborschule verstärkt in „Clustern“ gedacht wird: das heißt, in räumlichen Organisationseinheiten, die beispielsweise drei Gruppen umfassen könnten. Diese Cluster sollten dabei jedoch nicht das Prinzip der übergeordneten „Lernlandschaft“ ablösen, sondern den bestehenden Großraum vielmehr in sich zu strukturieren helfen: So wäre es etwa denkbar, dass jedem „Cluster“ einerseits ein gemeinsamer Großraumbereich zugewiesen wird (der auch weiterhin das Zentrum des Schul- und Unterrichtsalltags bildet), andererseits jedoch auch mehrere Rückzugsbereiche, die direkt an den jeweiligen Großraumbereich angegliedert sind. Diese Rückzugsbereiche sollten dabei verschiedene Größen aufweisen (z. B. ein kleiner Bereich für ca. 5 Personen, ein mittelgroßer Bereich für ca. 10 Personen und ein großer Bereich für ca. 25 Personen, einschließlich Medienausstattung) und zumindest visuell zum Großraum hin geöffnet sein. Einer der kleineren Rückzugsbereiche sollte dabei jedoch zugleich so gestaltet und ausgestattet sein, dass er sich besonders gut zur Nutzung als Team-Bereich eignet: das heißt, er sollte eine zentrale Lage mit Blick auf alle Felder eines „Clusters“ haben, Anschlüsse für Computer und Drucker aufweisen sowie genügend Stauraum für Unterlagen und Unterrichtsmaterialien. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eines jeden Cluster-Teams stünde es nun frei, zu entscheiden, ob sie einen eigenen Team-Bereich haben möchten, in dem auch die festen Schreibtische der betreffenden Personen stehen (und der dadurch vom Unterrichtsbetrieb ausgenommen ist), oder ob sie lieber ihre Arbeitsplätze im Großraum behalten möchten, um den betreffenden Rückzugsbereich so als flexiblen Ort sowohl für den Unterricht als auch für spontane Teamsitzungen nutzen zu können. Der Vorteil dieser Gesamtlösung wäre es, in den folgenden Jahren mit verschiedenen Nutzungsvarianten experimentieren zu können, um so – begleitet durch entsprechende Schulentwicklungsmaßnahmen – eine geeignete Balance zwischen Offenheit und Geschlossenheit im Großraum zu finden.

3.3 Entwicklung und Erprobung innenarchitektonischer Elemente

Nachdem die Ergebnisse der skizzierten Befragungen sowie weitere Papiere der beteiligten Projektmitglieder (siehe Zenke et al. 2018) dem zuständigen Architekturbüro Hausmann Architekten zur Verfügung gestellt wurden und dadurch an zentraler Stelle in die im Oktober 2017 vorgelegte „Programmstudie zur Überprüfung und Anpassung des Raumprogramms der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs in Bielefeld im Hinblick auf Zukunftssicherheit in pädagogischer und baulicher Hinsicht“ des Büros einfließen konnten (vgl. Hausmann Architekten 2017), widmete sich die Projektgruppe in den folgenden beiden Projektjahren (2018 bis 2020) insbesondere der Entwicklung und Erprobung innenarchitektonischer Elemente zur verbesserten Nutzung des Laborschulgroßraums. Nachdem also zunächst das *gesamte* Gebäude in seiner architektonischen Struktur in den Blick genommen worden war, ging es der Projektgruppe nun verstärkt um die ganz konkrete Gestaltung der *Innenräume* der Laborschule sowie um die Frage nach geeignetem Mobiliar für den Unterricht im Großraum.

Unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Kollegiums- und Schüler*innenbefragung, die gezeigt hatten, dass eines der größten Probleme des Laborschulgroßraums in einer unausgewogenen Balance von Offenheit und Geschlossenheit liegt, konzentrierte sich die Projektgruppe dabei zunächst auf die Frage, wie innerhalb des bestehenden Groß-

raums Rückzugsmöglichkeiten geschaffen werden könnten, ohne dabei die grundsätzliche Offenheit des Gebäudes einzuschränken. Dieser neue Fokus diente der Projektgruppe schließlich als Anlass, im Sommersemester 2018 in Kooperation mit Professorin Dipl.-Ing. Eva Filter von der Detmolder Hochschule für Architektur und Innenarchitektur ein Seminar zum Thema „Schule gemeinsam gestalten“ durchzuführen. In diesem Seminar arbeiteten sowohl Lehramts-Studierende der Universität Bielefeld als auch Innenarchitektur-Studierende der Hochschule Detmold gemeinsam mit Schüler*innen des Laborschuljahrgangs 6 an langfristigen gestalterischen Lösungen zur besseren Nutzung des Laborschulgroßraums (Hauptverantwortliche auf Seiten der Universität Bielefeld waren Marlena Dorniak und Christian Timo Zenke). Zentral für dieses – unter anderem an Andreas Hammons (2015) Modell der „Räumlich-strukturell gestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung“ orientierte – Kooperationsprojekt waren dabei drei Workshops unter Beteiligung sowohl der Studierenden wie auch der Schüler*innen:[10]

In *Workshop 1* lernten sich Schüler*innen und Studierende zunächst im Großraum der Laborschule kennen, fertigten „emotionale Landkarten“ des Laborschulgebäudes an, sammelten in Kleingruppen typische Tätigkeiten ihres Schulalltags und diskutierten in gemischten Gruppen, wo es besonders großen innenarchitektonischen Bearbeitungsbedarf geben könnte. Dabei standen insbesondere die Fragen im Mittelpunkt, a) wie im Großraum der Schule gezielt Möglichkeiten zum Rückzug sowie zum ungestörten Arbeiten geschaffen werden könnten und b) wie das derzeitige, von drei Gruppen gemeinsam genutzte, Feld besser strukturiert werden könnte.

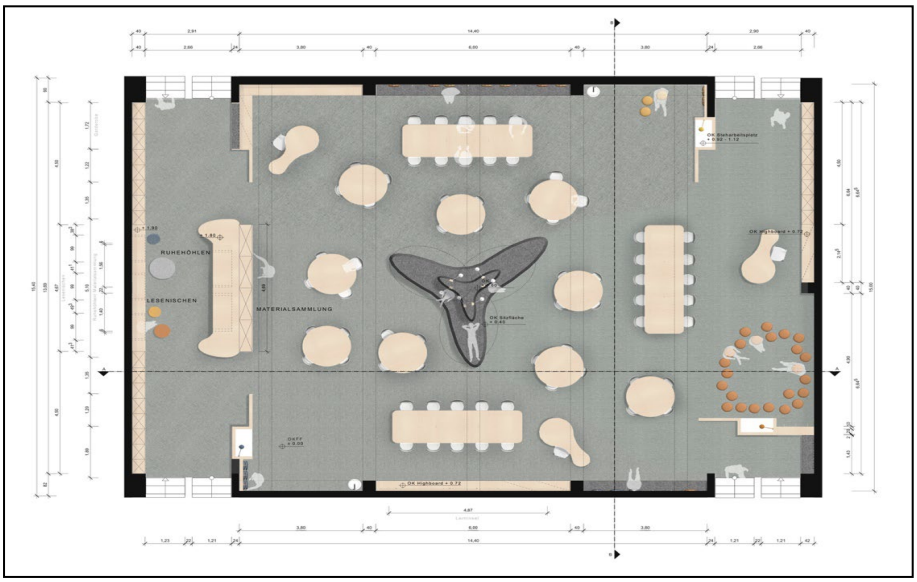


Abbildung 2: Vorplanungen für eine „Sofa-Insel“ im Großraum (Entwurf: Johanna Becking)

Im anschließenden *Workshop 2* entwickelten Schüler*innen und Studierende sodann gemeinsam in gemischten Kleingruppen konkrete Entwurfsideen und fertigten erste Modelle an. Diese Modelle reichten dabei von ganzen Möbellandschaften über Versammlungs-Buden innerhalb des Gebäudes bis hin zu mobilen Tafel-Schrank-Kombinationen.

[10] Im Folgenden werden, basierend auf Zenke 2020, lediglich diejenigen Projektbausteine näher vorgestellt, in die die Schüler*innen der *Laborschule* direkt involviert waren, während zusätzliche Veranstaltungen und Aktionen auf Seiten der Studierenden nur am Rande thematisiert werden.

Im Anschluss erarbeiteten die Innenarchitektur-Studierenden auf Grundlage der gemeinsam entwickelten Ideen und Modelle selbstständig professionelle Entwürfe und bereiteten diese zur Präsentation auf einem dritten Workshop vor.

In *Workshop 3* schließlich präsentierten und erläuterten die Innenarchitektur-Studierenden ihre Entwürfe vor dem gesamten Jahrgang im Rahmen einer großen Ausstellung im Unterrichtsbereich. Im Anschluss hatten die Schüler*innen die Möglichkeit, die vorgestellten Entwürfe unter Zuhilfenahme einer begrenzten Menge an Voting-Chips zu bewerten, bevor in einer anschließenden, durch Eva Filter beratenen Jury-Sitzung (zusammengesetzt aus Schüler*innen, Lehrer*innen, dem Schulleiter der Laborschule, Rainer Devantié, sowie Mitgliedern des Forschungsprojekts) unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel mehrere Entwürfe zur Realisierung ausgewählt wurden.

In Folge dieses dreiteiligen Vorgehens konnte schließlich eine große, in der Mitte des Feldes platzierte, sternförmige „Sofa-Insel“ professionell hergestellt und im Herbst 2018 zur Nutzung freigegeben werden (Entwurf: Johanna Becking, siehe Abb. 2). Dieser „Insel“, die sich nun bereits seit mehreren Jahren in Nutzung befindet und so als Prototyp für die zukünftige Gestaltung des Unterrichtsgroßraums erprobt wird, kommt dabei einerseits die Aufgabe zu, das vorhandene Feld visuell zu strukturieren und die Laufwege der Bewohner*innen zu lenken, während sie andererseits als gemütlicher Rückzugsbereich während der Pausen sowie als Ort des konzentrierten Arbeitens während der Unterrichtszeiten dient (siehe Abb. 3).

Abbildung 3: Die fertige „Sofa-Insel“ in Nutzung (Foto: Christian Timo Zenke)

Zusätzlich zu diesem Teilprojekt in Kooperation mit der Detmolder Hochschule für Architektur und Innenarchitektur widmete sich die Projektgruppe allerdings noch einem weiteren innenarchitektonischen Gestaltungselement des Laborschulunterrichts: dem der Schultische und Schulstühle – und damit der Frage, was für Sitz- und Arbeitsmöbel am geeignetsten sein könnten, um den kontinuierlichen Wechsel von individuellem und

gemeinsamem Lernen im inklusiven Unterrichtsalltag der Laborschule zu unterstützen. Zu diesem Zweck erprobte die Projektgruppe zunächst mehrere von der Möbelfirma EinrichtWerk (https://einrichtwerk.de) hierfür zur Verfügung gestellte Schulmöbel im Verlauf eines Schulhalbjahres in der Stufe-II-Gruppe des Projektmitglieds Katja Böhm. Eine besondere Rolle nahm dabei der sogenannte „Fünfeck-Tisch“ ein, der vom Hersteller mit seiner Fähigkeit zur flexiblen Unterstützung verschiedenster Sozialformen beworben wird (siehe hierzu die vom Hersteller verwendete Darstellung verschiedener Anordnungen des gemeinten Tisches in Abb. 4).

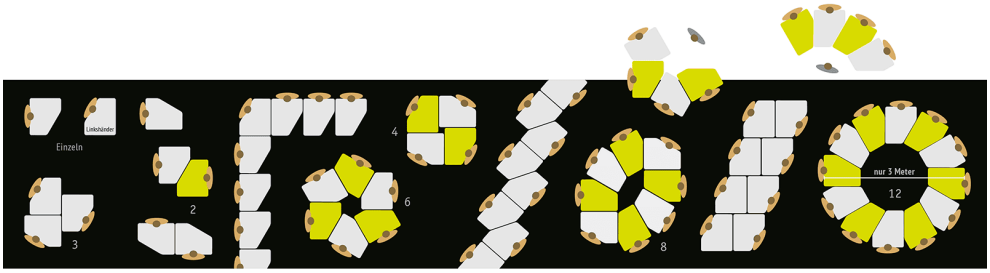


Abbildung 4: Beworbene Nutzungsmöglichkeiten des erprobten „Fünfeck-Tisches“ (Darstellung: EinrichtWerk)

Begleitet wurde diese Erprobung durch die Anfertigung einer (von den beiden Projektmitgliedern Marlena Dorniak und Christian Timo Zenke betreuten) Masterarbeit, im Zuge derer Paula Mensing (mittlerweile ebenfalls Lehrerin an der Laborschule und Mitglied der Projektgruppe „Schule als inklusiver Raum: Lernumgebungen) durch Interviews mit den beteiligten Lehrer*innen sowie im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung die Nutzungspraktiken der angeschafften Schulmöbel im Unterrichtsalltag der Gruppe genauer in den Blick nahm. Ein besonderer Fokus lag dabei auf der Frage, inwiefern jene speziell auf „Flexibilität“ ausgerichteten Möbel den inklusiven Unterricht der Primarstufe der Laborschule tatsächlich nachhaltig bereichern können, indem sie den Wechsel zwischen verschiedenen Sozialformen gezielt unterstützen.

Abbildung 5: Erprobung von „Fünfeck-Tischen“ in einer Gruppe der Stufe II (Foto: Paula Mensing)

Anders als ursprünglich erwartet, wurden die neuen Tische allerdings weder von den beteiligten Lehrkräften noch von den Schüler*innen der Gruppe besonders häufig bewegt, sondern verblieben in der Regel an derselben Stelle im Großraumbereich und führten dabei konstruktionsbedingt (beispielsweise durch überstehende Ecken) sogar zu einem verstärkten Gefühl der Beengtheit auf der Fläche der Gruppe (vgl. Mensing 2018, S. 49 ff. sowie Abb. 5).

Vor ebendiesem Hintergrund entschied sich die Projektgruppe, im weiteren Verlauf der Projektarbeit gezielt mit dem Prinzip des „Flexible Seatings“ zu experimentieren. Unter diesem insbesondere im US-amerikanischen Raum angewandten Prinzip versteht man die Bereitstellung einer Vielzahl unterschiedlicher Sitz- und Arbeitsgelegenheiten zur freien Verwendung durch Schüler*innen: von Sitzbällen und Sofas bis hin zu Yogamatten und Stehtischen. Die Einrichtung der Lernräume orientiert sich dabei zuweilen eher am Vorbild von urbanen Cafés als an demjenigen des traditionellen Klassenzimmers:

> „They [coffeehouses] are a hub of activity and productivity as people work individually on laptops, conduct meetings in small groups, or socialize with friends. Some find that sitting in straight-back chairs at a table makes them most productive; others may opt for the added privacy and coziness of a booth for intimate conversation or the comfort of an easy chair as they read a book or surf the web. Likewise, a classroom still may have traditional chairs and desktops, but students also will benefit from being able to break their routine and re-energize themselves by moving to a couch or a large pillow to do some reading, sliding chairs into a circle for a small-group discussion, or adjusting a computer station so they can work while standing up.” (Kennedy 2017, S. 28)

Abbildung 6: „Flexible Seating“ im Unterrichtsalltag der Stufe I (Foto: Elisabeth Ahlert)

Da sich ebendiese Form der Lernraumgestaltung durch Flexible Seating darüber hinaus in mehreren Studien als besonderes geeignet gerade für Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störung oder ADHS erwiesen hatte (vgl. Sorrell 2019, S. 121 f.), entwickelte die Projektgruppe zwischen März und Dezember 2019 unter besonderem Einsatz der

beiden Projektmitglieder Sonja Bentrovato und Elisabeth Ahlert eine Vielzahl unterschiedlicher Sitzgelegenheiten speziell für jüngere Kinder und erprobte diese im Unterrichtsalltag ihrer Gruppen der Stufe I (siehe Abb. 6).

Im Anschluss an diese erste Erprobungsphase wurde Anfang März 2020 mit der Durchführung einer teilnehmenden Beobachtung in den entsprechenden Stufe-I-Gruppen durch die übrigen Projektmitglieder begonnen, um so noch einmal systematisch die Nutzung der bereitgestellten Sitz- und Arbeitsgelegenheiten zu evaluieren – ein Vorhaben, das allerdings bereits nach wenigen Tagen durch die Schulschließungen im Zuge der Covid-19-Pandemie unterbrochen werden musste und auch in den folgenden verbleibenden Monaten des Projekts nicht mehr beendet werden konnte.

4. Dissemination und Transfer

Seit Aufnahme der Projektarbeit im Sommer 2015 konnten die Projektbeteiligten eine Vielzahl an Disseminations- und Transferleistungen vollbringen, die im Folgenden zumindest kurz aufgelistet werden sollen. So sind zum Zeitpunkt der Niederlegung dieses Berichtes bereits die folgenden Publikationen in direktem Zusammenhang mit der Projektarbeit entstanden:

- Christian Timo Zenke (2016): Schularchitektur und inklusive Didaktik. Auf der Suche nach einer inklusiven Schulraumgestaltung. In: *Schulheft* (Heft 3/2016), S. 20–30.
- Marlena Dorniak (2017): Schulen der Zukunft mit Architektur der Gegenwart? In: *Pädagogik* 11/17, S. 44-47.
- Christian Timo Zenke (2017): Schule als inklusiver Raum? In: *Zeitschrift für Inklusion* 2017 (4). Online verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441/342
- Christian Timo Zenke (2018): The Challenge of Open Space. Lessons from a Pioneering School Building Layout in Germany. In: *IALS-Journal* VIII (1), S. 9–16.
- Paula Mensing (2018): Schulmöbel im inklusiven Unterricht. Erprobung neuartiger Schulmöbel an der Laborschule Bielefeld. Masterarbeit. Universität Bielefeld
- Marlena Dorniak & Christian Timo Zenke (2019): Öffnung von Pädagogik und Architektur: Die Laborschule Bielefeld. In: *Raum & Bildung* (5), S. 38–53. Online verfügbar unter https://ebooks.kphvie.ac.at/RaumBildung-5/
- Christian Timo Zenke (2019): Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. In: *PFLB, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 1, S. 20–41. Online verfügbar unter https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3173
- Christian Timo Zenke (2019): Lernende Landschaften? Flexibilität und Durchlässigkeit pädagogischer Räume als Rahmenbedingungen inklusiver Didaktik. In: Christine Biermann, Sabine Geist, Harry Kullmann & Annette Textor (Hg.): *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–65.
- Christian Timo Zenke (2020): Baukulturelle Bildung und Partizipation in schulischen Bauprozessen. In: *Kulturelle Bildung Online*. Online verfügbar unter https://www.kubi-online.de/artikel/baukulturelle-bildung-partizipation-schulischen-bauprozessen

- Christian Timo Zenke (2021): Die Schule als „offenes Haus“: Einige Überlegungen zum Verhältnis von Schularchitektur und Demokratiepädagogik. In: *Lernende Schule* (Heft 92/2021), S. 29–32.

Darüber hinaus wurden von Mitgliedern der Projektgruppe unter anderem die folgenden Vorträge gehalten und Workshops zum Themengebiet „Schularchitektur und Schulentwicklung” durchgeführt:

- Christian Timo Zenke: *Schularchitektur und inklusive Didaktik. Auf der Suche nach einer inklusiven Schulraumgestaltung*. Vortrag, gehalten am 31.08.2015 in Klagenfurt (Österreich) im Rahmen der Tagung „Lernräume gestalten“ der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).
- Christian Timo Zenke: *The challenge of open space. 43 years of school development and action research at the Laborschule Bielefeld*. Vortrag, gehalten am 20.04.2017 in Memphis, Tennessee (USA) im Rahmen der Annual Conference der International Association of Laboratory Schools.
- Marlena Dorniak & Christian Timo Zenke: *„Into the Great Wide Open“? School as an inclusive space.* Vortrag, gehalten am 19.10.2018 an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (Detmolder Schule für Architektur und Innenarchitektur) im Rahmen des 11. PerceptionLab-Symposiums zum Tagungsthema „Man, Space and Inclusion“.
- Christian Timo Zenke: *Inklusion als Herausforderung für die Schulraumgestaltung.* Vortrag, gehalten am 27.02.2020 an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) im Rahmen des internationalen Symposiums „Nachhaltige Beteiligung: vom Schul(um)bau zur Lernraumentwicklung“.
- Sonja Bentrovato: „*Flexible seating“ (Flexibles Sitzen) im Ganztag*. Fortbildung, durchgeführt am 16.05.2020 im Rahmen des Fort- und Weiterbildungsangebots der AWO Ostwestfalen-Lippe für Mitarbeiter*innen in der Offenen Ganztagsschule (OGS) und im Ganztag der Sekundarstufe 1.
- Rainer Devantié & Christian Timo Zenke: *Öffnung von Pädagogik und Raum.* Online-Vortrag, gehalten gemeinsam mit Rainer Devantié am 09.11.2021 an der Bergischen Universität Wuppertal im Rahmen des Symposiums „Zukünftige Lernräume in einer digitalen Gesellschaft“.
- Christian Timo Zenke: *Pädagogische Architektur in der Ganztagsschulentwicklung*. Workshop, durchgeführt am 25.02.2022 auf Gut Kump (Hamm) im Rahmen der Schulleitungsklausurtagung der Stadt Oberhausen.
- Nicole Freke & Christian Timo Zenke: *Schulische Lernlandschaften in Theorie und Praxis.* Expert*innengespräch, durchgeführt am 04.11.2022 mit Vertreter*innen der Freien und Hansestadt Hamburg zur Raumstruktur Lernlandschaft für Grundschulen und weiterführende Schulen.

Zudem konnte die Projektgruppe die folgenden Ausstellungen mit Materialien und Objektbeschreibungen unterstützen:

- Learning Laboratories. Architecture, Instructional Technology, and the Social Production of Pedagogical Space Around 1970. Ausstellung im BAK (basis voor actuele kunst) Utrecht (Niederlande), 03.12.2016 bis 05.02.2017
- Bielefeld macht Schule. Leben, Lernen, Lehren 1949–2017. Ausstellung im Historischen Museum der Stadt Bielefeld, 19.11.2017 bis 25.02.2018.
- Schulhausbau. Innovative Räume für neues Lernen und Lehren. Ausstellung im Abgeordnetenbüro „Grünes Quartier“, Leipzig, seit 12.06.2023.

5. Ausblick: Geplante Forschungs- und Entwicklungsvorhaben 2023 bis 2025

Zwar konnte das Projekt „Schule als inklusiver Raum“ auf Grund der Covid-19-Pandemie im Sommer 2020 nicht wie geplant abgeschlossen werden, die Projektgruppe kann allerdings dennoch auf eine Vielzahl an erfolgreich durchgeführten Schulentwicklungsvorhaben und prominent platzierten Publikationen zurückblicken. So konnte insbesondere die vom Projekt begleitete Phase Null einen wichtigen Beitrag gerade auch zur *zukünftigen* Gestaltung der Laborschulgebäude leisten. Da ebendiese Zukunft allerdings noch immer nicht angebrochen ist, der anvisierte Um- oder sogar Neubau der Laborschule also noch immer nicht begonnen hat, sind Vertreter*innen des FEP-Projekts weiterhin aktiv in entsprechende Gespräche mit der Bezirksregierung Detmold sowie dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW eingebunden: in Gespräche, die aktuell tatsächlich auf eine Konkretisierung der Bauplanungen im Laufe des kommenden FEP-Zeitraums (2023–2025) hindeuten.

Vor diesem Hintergrund hat sich im Frühjahr 2022 deshalb auch eine Arbeitsgruppe gebildet, die gezielt an die bisherigen Arbeiten des FEP-Projekts „Schule als inklusiver Raum“ anknüpfen und diese unter der Bezeichnung „Schule als inklusiver Raum: Lernumgebungen“ fortführen möchte. An ebendieser Arbeitsgruppe sind dabei mit Sonja Bentrovato (Lehrerin in der Stufe I), Paula Mensing (Lehrerin in der Stufe II) und Christian Timo Zenke (Mitarbeiter in der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule) nicht nur drei Personen beteiligt, die bereits im FEP-Zeitraum 2015 bis 2020 am Projekt „Schule als inklusiver Raum“ mitgewirkt hatten, sondern darüber hinaus noch vier weitere Personen: Stefan Brandt als Schulsozialarbeiter, Britta Cerulla als Lehrerin in den Stufen III und IV, Nicole Freke als Primarstufenleiterin, Andrea Ortkämper als Erzieherin in der Stufe I und Laura Raabe als Sonderpädagogin. Die Projektgruppe ist insofern explizit sowohl multiprofessionell als auch stufenübergreifend zusammengesetzt, um sich so im FEP-Zeitraum 2023 bis 2025 gemeinsam auf die folgenden vier Arbeitsschwerpunkte konzentrieren zu können:

1) Begleitung des weiteren Planungsprozesses des Laborschulumbaus: Anknüpfend an die Ergebnisse der Phase Null plant die Projektgruppe, sich auch im weiteren Verlauf des Planungsprozesses (Ausschreibung eines Architekt*innenwettbewerbs, Vergabe des Planungsauftrags etc.) aktiv einzubringen. So sollen zum einen die *bisherigen* Ergebnisse der FEP-Arbeit (wie etwa die Kollegiumsbefragung) gezielt eingebracht und in Erinnerung gerufen werden, während zum anderen bei Bedarf auch mit *neuen* Untersuchungen und Befragungen nachgesteuert werden soll – beispielsweise um die Rückmeldungen des Kollegiums zu einer deutlichen Veränderung der in der Phase Null gemeinsam entwickelten Planungsideen sichtbar machen zu können.

2) *Weitere Erprobung und Evaluation des „Flexible Seatings“:* Aufbauend auf die Vorarbeiten des FEP-Projekts „Schule als inklusiver Raum“ vor der Covid-19-Pandemie sollen die damals in der Stufe I begonnenen Aktivitäten im Umgang mit dem Prinzip des Flexible Seatings einerseits *fortgeführt* und andererseits auf Gruppen der Stufe II *ausgeweitet* werden. Begleitet werden soll diese Erprobungsphase durch eine Teilnehmende Beobachtung im Unterrichtsalltag der entsprechenden Gruppen, um die tatsächlichen Nutzungspraktiken im Umgang mit den angeschafften Sitzgelegenheiten genauer in den Blick nehmen und analysieren zu können.

3) *Entwicklung und Erprobung weiterer konkreter Ideen für eine zukünftige inklusive Innenraumgestaltung schulischer Lernlandschaften:* Ausgehend von einer schul-

weiten Bedarfsanalyse (beispielsweise durch Kollegiums- und Schüler*innenbefragungen, aber auch durch die Identifizierung „toter" Orte im Laborschulgebäude) sollen konkrete Ideen für eine nachhaltige, an die spezifischen Anforderungen der Laborschule angepasste Innenraumgestaltung sowohl der Unterrichtsbereiche als auch der Lernorte und Mitarbeiter*innenbereiche entwickelt werden. Diese Ideen sollen dann (idealerweise unter Einbezug von Partner*innen aus dem Bereich der Innenarchitektur und Möbelbranche) in Form von Prototypen zunächst in Teilbereichen der Laborschule umgesetzt, erprobt und weiterentwickelt werden, um auf Grundlage dieses Vorgehens schließlich konkrete, in der Praxis bewährte Vorschläge für die Gestaltung inklusiver Lernlandschaften formulieren zu können. Ebendiese Prototypen und Vorschläge wiederum sollen im weiteren Verlauf einerseits als Grundlage für die anstehenden Baumaßnahmen der Laborschule dienen (also zum Beispiel als Orientierungspunkt für die schulweite Anschaffung neuen Mobiliars), andererseits aber auch gezielt anderen, aktuell in Gründung befindlichen, schulischen Lernlandschaften zur Verfügung gestellt werden (siehe Punkt 4).

4) *Aufbau eines Netzwerks zum Austausch mit anderen Großraumschulen und Lernlandschaften:* In Anbetracht der Sonderrolle der Laborschule als einzige bereits seit längerer Zeit erfolgreich genutzte offene Lernlandschaft Deutschlands sowie ausgehend von den im Rahmen der FEP-Arbeit zu entwickelnden Vorschlägen für eine inklusive Innenraumgestaltung schulischer Lernlandschaften plant die Projektgruppe, ein Netzwerk zum Austausch mit anderen Großraumschulen und Lernlandschaften aufzubauen. Ziel dieses Netzwerks ist es, den beteiligten Pädagog*innen a) die Möglichkeit zu geben, sich über ihre jeweiligen Erfahrungen und Strategien im Umgang mit offenen Schulräumen auszutauschen und voneinander zu lernen, und ihnen b) die Gelegenheit zu bieten, gegenseitig im Unterricht zu hospitieren, um so im Mitvollzug der fremden Unterrichtspraxis neue Ideen für die eigene Arbeit zu entwickeln. Ein solches Netzwerk würde dabei in einem ersten Schritt zunächst auf den deutschsprachigen Raum beschränkt werden, in einem zweiten Schritt wäre allerdings – nach Vorbild des LabSchoolsEurope-Projekts (vgl. Kurz et al. 2022) – auch eine Ausweitung auf den europäischen Raum denkbar.

Sollten die skizzierten Arbeitsschwerpunkte erfolgreich umgesetzt worden sein, ist zudem (gegebenenfalls im Zuge einer möglichen Verlängerung der Projektarbeit über den FEP-Zeitraum 2023 bis 2025 hinaus) die Organisation einer internationalen Tagung zum Thema „Inklusiver Unterricht in offenen Lernlandschaften" angedacht. Ziel dieser Tagung wäre es, die verschiedenen Erkenntnisse, Erfahrungen und Ergebnisse sowohl aus der Arbeit des hier vorgestellten FEP-Projekts als auch aus der damit korrespondierenden Netzwerkarbeit noch einmal einem größeren, möglichst vielfältig zusammengesetzten Publikum zu präsentieren, um auf diesem Wege zugleich die diversen an schulischen (Um-)Bauprozessen beteiligten Professionen (Lehrkräfte, Erziehungswissenschaftler*innen, Schulentwickler*innen, Architekt*innen usw.) in einen gemeinsamen, überfachlichen Dialog eintreten lassen zu können.

6 Literatur

Berdelmann, K., & Reh, S. (2015) Adressierung durch den Raum – (Lieblings-)Plätze in der Schule: Eine fotoethnographische Exploration. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 183–205) Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Berndt, C., Kalisch, C., & Krüger, A. (Hrsg.) (2016) *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Blömer, D. (2011*) Topographie der Gesamtschule: Zum Zusammenhang von Raum und Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deed, C., & Lesko, T. (2015) 'Unwalling' the classroom: teacher reaction and adaptation. *Learning Environment Research*, 18, S. 217–231.

Devantié, R. (2017) Gruppeninteressen klären – Entscheidungen finden. Versammlungen als lebendiges Zentrum demokratischer Schulkultur. In J. Asdonk, R. Hungenroth & A. Wachendorff (Hrsg.), Demokratie leben und lernen. Erfahrungen aus der Laborschule Bielefeld. Düsseldorf.

Groeben, A. von der, Geist, S., & Thurn, S. (2011) Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Auflage) (S. 260–277) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Haebler, L. von (1973) Laborschule Bielefeld. *Bauwelt* (Heft 2/1973), S. 72–81.

Hammon, Andreas (2015): Lernsettings partizipativ entwickeln und gestalten. In: Stefan Hahn, Jupp Asdonk, Dominik Pauli und Christian Timo Zenke (Hrsg.): Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 307–324.

Hausmann Architekten (2017): *Programmstudie zur Überprüfung und Anpassung des Raumprogramms der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs in Bielefeld im Hinblick auf Zukunftssicherheit in pädagogischer und baulicher Hinsicht.* Aachen: Eigenverlag

Huber, L., & Thormann, E. (2002) Großraumschulen – Erwartungen und Erfahrungen: Oder: „Vom versuchsweisen Wegfall der Wände". In L. Wigger & N. Meder (Hrsg.), *Raum und Räumlichkeit. Festschrift für Harm* Parschen (S. 65–86) Bielefeld: Janus Verlagsgesellschaft.

Imhäuser, K.-H. (2012) Inklusion und die Konsequenzen: Raumanforderunen an eine „Schule für alle". In E. Rauscher (Hrsg.), *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen* (S. 185–196) Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

Institut für Schulbau Universität Stuttgart (Hrsg.) (1980) *Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld*. Stuttgart: Eigenverlag für Institut für Schulbau Universität Stuttgart.

Kennedy, M. (2017) Seat yourself. Providing students a variety of seating choices in a classroom helps enhance learning opportunities. *American School & University*, 03/2017, S. 26–27.

Kricke, M., Reich, K., Schanz, L., & Schneider, J. (2018) *Raum und Inklusion: Neue Konzepte im Schulbau*. Weinheim und Basel: Beltz.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kurz, B., Zenke, C. T., Beadle, K., Dieckmann, J. W., Drah, C., Hofmann, C., Kemper, K., & Matthias, A. (2022). LabSchoolsEurope: Partizipative Schulforschung und Demokratiepädagogik in europäischen Laboratory Schools. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge Zur Forschung Und Entwicklung Der Laborschule Bielefeld*, 1, 148–158. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6040

Mensing, P. (2018): Schulmöbel im inklusiven Unterricht. Erprobung neuartiger Schulmöbel an der Laborschule Bielefeld. Masterarbeit. Universität Bielefeld

Montag Stiftung Urbane Räume, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten, & Verband Bildung und Erziehung (2013) *Leitlinien für Leistungsfähige Schulbauen in Deutschland*. Bonn, Berlin: Eigenverlag.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2017) *Schulen planen und bauen 2.0: Grundlagen, Prozesse, Projekte*. Berlin: jovis.

Saalfrank, W.-T. (2013) Schulraum und Schulentwicklung. In J. Kahlert, K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Räume zu Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 145–155) Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Schmittmann, R. (1985). *Architektur als Partner für Lehren und Lernen. Eine handlungstheoretisch orientierte Evaluationsstudie am Großraum der Laborschule Bielefeld* (Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie, Bd. 141). Frankfurt am Main, Bern & New York: Peter Lang.

Schöning, W., & Schmidtlein-Mauderer, C. (Hrsg.) (2015) *Inklusion sucht Raum. Porträtierte Schulentwicklung*. Bern: hep.

Schöning, W., & Schmidtlein-Mauderer, C. (2016) Die Dimension des Raums in ihrer Bedeutung für die inklusive Schulentwicklung. In W. Schöning & J. A. Fuchs (Hrsg.), *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge* (S. 77–94) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seydel, O. (2016) Die Phase Null: Schulbauvorhaben gemeinsam planen. *Grundschule* (Heft 7/2016), S. 22–24.

Sorrel, M. E. (2019) Perceptions of Flexible Seating. The Journal of Teacher Action Research 5 (2), 120–136.

Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T. & Zentarra, D. (2020) Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 - institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS Jahrbuch* 3, 77-97. DOI: https://doi.org/10.4119/we_os-3355

Thormann, E. (2012) Reformschularchitektur? Laborschule und Oberstufenkolleg in Bielefeld. In H. Schröteler-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 207–218) Bielefeld: transcript.

Weingart, G. (2003). Der Großraum der Laborschule im Urteil der Schülerinnen und Schüler. In N. Hollenbach & G. Weingart (Hrsg.), *„Als Laborschüler hat man Vor- und Nachteile …“. Beiträge zur Evaluation der Laborschulpädagogik aus Sicht der Absolvent(innen)* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 39, S. 53–80). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

Wischer, B. (1999). Die Lernkultur der Laborschule im Urteil ihrer Schüler(innen). Ein Vergleich mit dem Regelschulsystem. In M. Jachmann & G. Weingart (Hrsg.), *Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 33, S. 33–60). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

Zenke, C. T. (2017) Schule als inklusiver Raum?: Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Inklusion* (Heft 4/2017). Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441/342.

Zenke, C. T. (2018) Raum für Veränderung: Schularchitektur als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklung. *Transfer Forschung <--> Schule*, 4.

Zenke, Christian Timo (2019): Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. In*: PFLB, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 1, S. 20–41. Online verfügbar unter https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3173

Zenke, Christian Timo (2020): Baukulturelle Bildung und Partizipation in schulischen Bauprozessen. In: *Kulturelle Bildung Online*. Online verfügbar unter

https://www.kubi-online.de/artikel/baukulturelle-bildung-partizipation-schulischen-bauprozessen

Zenke, Christian Timo (2021): Pädagogische Architektur – Schule als inklusiver Raum. In: Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer & Susanne Schwab: *Inklusive Schulentwicklung*. Münster, New York: Waxmann, S. 66–73.

Zenke, C. T., Dorniak, M., Bentrovato, S., Böhm, K., & Karmann, A. (2018) Schule als inklusiver Raum: Zwischenbericht und Fortsetzungsantrag. In M. Dorniak, J. Gold, A. Textor, C. T. Zenke & D. Zentarra (Hrsg.), *Laborschulforschung 2018. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (S. 87–116) Bielefeld: Werkstatthefte.

Zenke, C. T., Dorniak, M., & Walter, J. (2015) Die Laborschule als inklusiver Raum. In N. Freke, H. Kullmann, F. Lücker, A. Textor & C. T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2015. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan (S. 125–132) Bielefeld: Werkstatthefte.*

Zinner, M. (2014) schulRAUMkultur: Wie Anstalten loslassen? Wie in Schulen heimkommen? *zeitschrift ästhetische bildung*, 6 (Nr. 1/2014), S. 1–17.

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS)

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

Anna Külker[2], Theresa Guth[2], Sabine Geist[1], Birgit Lütje-Klose[2], Christof Siepmann[1], Marlena Dorniak[2], Harry Kullmann[3], Julia Rüther[2], Gunnar Uffmann[1], Dominik Zentarra[2]

[1] Laborschule Bielefeld
[2] Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft
[3] Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaft
Kontakt: akuelker@uni-bielefeld.de, theresa.guth@uni-bielefeld.de, birgit.luetje@uni-bielefeld.de, marlena.dorniak@uni-bielefeld.de, sabine.geist@uni-bielefeld.de, harry.kullmann@uni-paderborn.de, julia.ruether@uni-bielefeld.de, christof.siepmann@uni-bielefeld.de, uffmann@laborschule.de, dominik.zentarra@uni-bielefeld.de

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

Schlagwörter: Praxisforschung, schulisches Wohlbefinden, schulische Inklusion, Partizipation

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

1. Projektkontext[1] und theoretische Rahmung

Die Laborschule Bielefeld blickt als „Schule für alle“ auf fast 50 Jahre Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht zurück. Als „Gesellschaft im Kleinen“ konzipiert, wird in der Laborschule prinzipiell kein*e Schüler*in ausgeschlossen, und die Erziehung zu Autonomie und Demokratie spielt neben der Vermittlung fachbezogener Kompetenzen eine entscheidende Rolle (vgl. Biermann, Geist, Kullmann & Textor 2019). Jede der 36 Lerngruppen der Schule ist inklusiv; bei ca. 10 % der Schüler*innen wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (vgl. Dorniak 2019, S. 92). Im Sinne des Prinzips der „Nicht-Aussonderung“ (Milani-Comparetti 1987) arbeitet die Laborschule anstelle des üblichen Verfahrens zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs mit dem Verfahren des anonymisierten Porträts[2], das wie ein klassisches AO-SF eine differenzierte und individualisierte Förderdiagnostik enthält, welche auch hier die Voraussetzung für eine sonderpädagogische Ressourcenzuweisung ist – allerdings ohne die begutachteten Schüler*innen namentlich kenntlich zu machen (vgl. Siepmann 2019; Thurn & Tillmann 1997, 2011; Demmer-Dieckmann & Struck 2001; Begalke, Clever, Siepmann & Demmer-Dieckmann 2011). Die Laborschule verfolgt somit von Anbeginn an den Anspruch, alle Schüler*innen „ohne Aussonderung und ohne jede Form der äußeren Leistungsdifferenzierung erfolgreich zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I“ zu führen (Thurn & Tillmann 2011, S. 10) und für keine*n Schüler*in die Verantwortung abzugeben (vgl. Biermann et al. 2019).

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

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

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

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

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

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

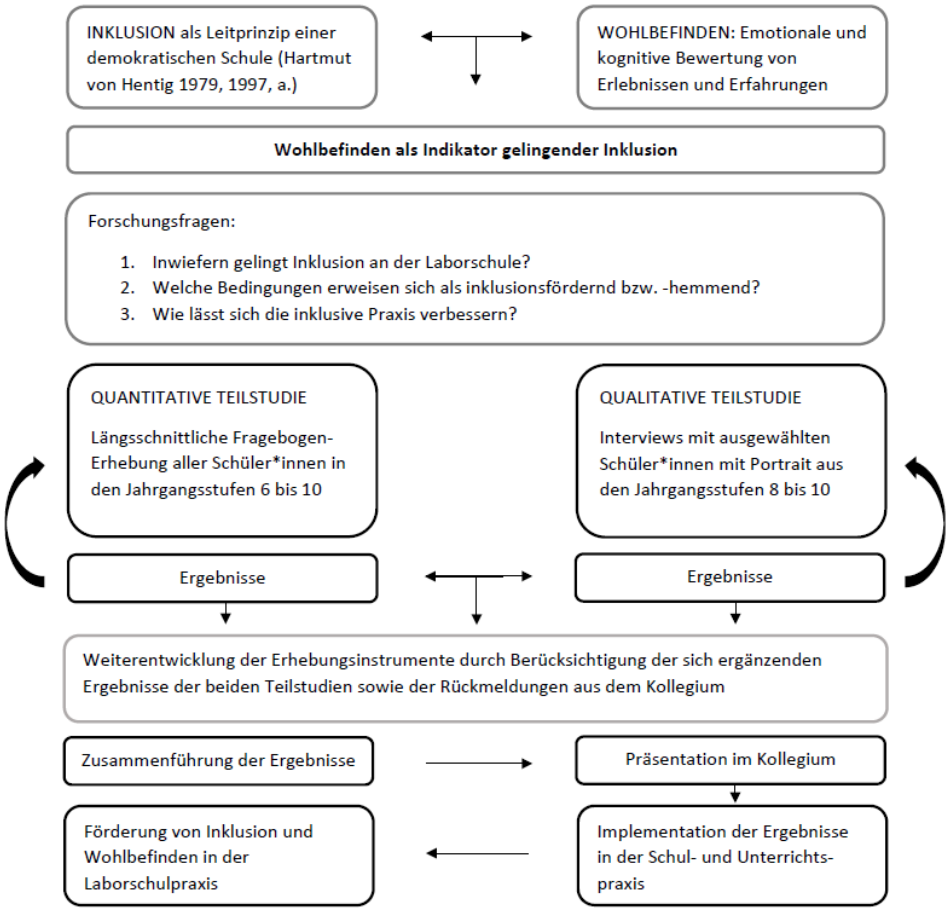
Ausgehend davon hat das Projektteam seit 2010 ein multimethodisches Design entwickelt (vgl. Abb. 1), welches seit 2013 eine jährlich durchgeführte quantitative Fragebogenerhebung in den Klassenstufen sechs bis zehn (vgl. Kullmann et al. 2023, in diesem Band), leitfadenstrukturierte Interviews (n = 19)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

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

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

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

Abbildung 1: Struktur des WILS-Forschungsprojekts



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

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

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

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

2. Stichprobe und methodisches Vorgehen

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

Von den 15 Schüler*innen[7] wurde für 13 im Verlauf ihrer Schulzeit ein Porträt angelegt. Dabei spiegelt sich auch in unserem Sampling der sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen als der bundesweit am stärksten vertretene Förderschwerpunkt wider (vgl. KMK 2020). Sieben der Schüler*innen haben einen besonderen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen, ein*e Schüler*in einen wahrgenommenen, aber nicht per Porträt zugewiesenen besonderen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen, zwei Schüler*innen sind im Autismus-Spektrum, ein Schüler ist besonders begabt und jeweils ein*e Schüler*in hat einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Sprache bzw. Körperlich-motorische Entwicklung.

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

13 der 15 Schüler*innen verlassen die Laborschule mindestens mit einem Hauptschulabschluss. Neun Schüler*innen absolvieren einen Mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife). Fünf dieser Schüler*innen erreichen einen Mittleren Schulabschluss mit Qualifikations-Vermerk[8], einer davon sogar einen Doppel-Qualifikations-Vermerk[9].

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

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

Anhand dieser Ebenen werden im vorliegenden Beitrag zentrale Aspekte für das schulische Wohlbefinden aus Schüler*innenperspektive, die wir im Rahmen der qualitativen Interviews herausgearbeitet haben, zusammengefasst. Da die Schüler*innen im Zentrum unserer Analysen stehen, kommen diese durchgehend anhand von Schlüsselzitaten zu Wort[11].

3. Ausgewählte Ergebnisse der Schüler*inneninterviews

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

[8] Der Qualifikations-Vermerk (kurz: Q-Vermerk) markiert die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe.
[9] Ein Doppel-Qualifikations-Vermerk markiert neben der Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe die Möglichkeit, die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe zu [überspringen].
[10] Die Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et al. (1986) bzw. Reiser (2007) wird in der inklusionspädagogischen Literatur breit und in unterschiedlichen Varianten rezipiert (vgl. z.B. Hinz 1993). Zusätzlich zu den hier aufgegriffenen Ebenen bezieht Reiser noch die kulturell-gesellschaftliche Ebene ein, die in den Interviews nicht explizit berücksichtigt wird, und in einigen Publikationen die Sachebene pädagogischen Handelns, die hier mit unter die interaktionale Ebene [gefasst] wird.
[11] Vgl. auch die Publikationen von Geist et al. 2019; Külker & Lütje-Klose 2017; Külker et al. 2017, Külker & Guth i.V., auf die hier rekurriert wird.

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

3.1 Institutionelle Ebene

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

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

Die Vielzahl der verschiedenen Angebote und dort verantwortlichen Personen ermöglicht es den Schüler*innen – von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen – einen Ort bzw. Menschen zu finden, an dem und mit denen sie sich besonders wohlfühlen. In die Technikwerkstatt könne man beispielsweise *„auch hingehen, wenn du irgendwelche Probleme hast oder so"* (Philipp). Institutionalisierte Formen, die die Schule als Unterstützung(snetzwerk) anbietet (z.B. Arbeit mit den Sonderpädagog*innen oder Arbeit im universellen Förder- und Forderort (UFO)[12] sowie Gesprächsangebote mit den Lehrkräften[13]), erkennen die Schüler*innen als solche und empfinden sie als hilfreich. Für einige Schüler*innen sind gerade die personellen Unterstützungsangebote entlastend, sodass sie diese Angebote gern annehmen:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Innerpsychische Ebene

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Interaktionelle Ebene

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Fazit und Diskussion der Ergebnisse

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

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

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

Die von uns befragten Jugendlichen stehen exemplarisch für Laborschüler*innen mit Porträt, die trotz herausfordernder Lebensausgangslagen individuelle und kreative Entwicklungswege beschreiten. Diese durchaus beschwerlichen, aber ebenso beeindruckenden, erfolgreichen schulbiografischen Verläufe spiegeln sich auch in den Abschlusszahlen der Schule wider: Von den insgesamt 57 Laborschüler*innen, für die im Zeitraum von 2013 bis 2021 ein Porträt angefertigt wurde, erreichen 68 % der Schüler*innen einen Mittleren Schulabschluss, 44 % dieser Schüler*innen sogar mit Qualifikations-Vermerk. 23 % verlassen die Laborschule mit einem Hauptschulabschluss (HS); ohne HS verlassen in den neun Abschlussjahrgängen nur 5 Schüler*innen die Laborschule[14].

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

[14] Nicht veröffentlichte, schulinterne Statistik.

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Literatur

Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I. & Siepmann, C. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), Laborschule – Schule der Zukunft (2. Aufl., S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2008). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zugriff am 09.02.2023. Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8

Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, A. (2019). Inklusion im schulischen Alltag [Elektronische Ressource]: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. IMPULS Laborschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Brandt, S., Geist, S. & Siepmann, C. (2018). Das Beratungsteam. Multiprofessionelle Unterstützung für Lehrkräfte: Das Beispiel des Schülers Pierre. Schule inklusiv, 1, S. 9–13.

Demmer-Dieckmann, I. & Struck, B. (Hrsg.) (2001). Gemeinsamkeit und Vielfalt. Weinheim: Juventa. Devantié, R., Lücker, F. & Textor, A. (2019). Heterogenität gestalten – Übergänge nutzen. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. (S. 29–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Devantié, R.; Lücker, F. & Textor, A. (2019). Heterogenität gestalten – Übergänge nutzen. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld (S. 29–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dorniak, M. (2019). Sonderpädagogik in der Inklusion – Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen am Beispiel der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. (S. 83–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dorniak, M., Geist, S., Külker, A., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Rüther, J. et al. (2021). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) – eine Selbstreflexion. Zusammenfassung der zentralen Befunde zum Abschlussbericht 2021. In A. Textor, M. Dorniak, J. Gold & C. T. Zenke (Hrsg.), Laborschulforschung 2021. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan. Werkstattheft 56. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.

Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2019). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule (S. 235–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Geist, S., Külker, A., Lütje-Klose, B., Dorniak, M., Siepmann, C., Uffmann, G., Zentarra, D. & Kullmann, H. (2023). Ergebnisse qualitativer Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen. Impulse aus dem Projekt Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS) für kollegiumsinterne Fortbildung. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 135–159.

Geist, S. & Uffmann, G. (2019). Auf Augenhöhe. Lern- und Entwicklungsplanung kooperativ gestalten: Ein Beispiel aus der Laborschule Bielefeld. Schule inklusiv, 3, S. 38–41.

Goldan, J., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“ : Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS - Die Deutsche Schule, Beiheft, 16 (S. 189–201). Münster: Waxmann.

Goldan, J., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2021). Schulisches Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf während der COVID-19-Pandemie. Erste Befunde aus dem Projekt WILS-Co an der Laborschule Bielefeld. Zeitschrift für Heilpädagogik, 72(12), S. 640–651.

Grüning, E. (2011). Emotionales Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung im schulischen Kontext unter inklusiven und segregativen Bedingungen. Heilpädagogische Forschung, 1, S. 13–22.

Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4–6. Bern: Haupt.

Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern (S. 133–160). Bern: Haupt.

Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.

Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Hrsg.), Jahrbuch Jugendforschung: 10. Ausgabe 2010 (S. 15–45). Wiesbaden: Springer VS

Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, B. Streese (Hrsg.). Profile für die Schul- und Unterrichtentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz (S. 69–79). Münster: Waxmann.

Hascher, T. & Edlinger H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56 (2), S. 105–122.

Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018) Schulisches Wohlbefinden. Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion (S. 66–80). Weinheim: Beltz Juventa.

Hinz, A. (1993). Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation (1. Aufl.). Hamburg: Curio.

Hinz, A. (2014). Inklusion als ‚Nordstern' und Perspektiven für den Alltag. Überlegungen zu Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 138 (S. 18–31). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik, 7, S. 242–247.

Külker, A. & Guth, T. (i.V.): Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule – Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler*innen in herausfordernden Lebenssituationen aus der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Külker, A. & Lütje-Klose, B. (2017). „Nein, ich war nie Teil der Gruppe". Zur sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In K.-J. Tillmann u.a. (Hrsg.), Fremdheit. Friedrich-Schülerheft, S. 66–68.

Külker, A., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lutter, N., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2017). Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung (S. 48–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Anand Pant & M. Prenzel (Hrsg.), Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen (S. 301–333). Wiesbaden: Springer VS.

Kullmann, H., Zentarra, D., Lütje-Klose, B., Geist, S., Siepmann, C., Külker, A., Dorniak, M. & Uffmann, G. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS). Ausgewählte Befunde der Fragebogenerhebungen 2013−2018 in den Jahrgangsstufen 6 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld,* 2, S. 77–110.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Zugriff am 07.02.2023. Verfügbar https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83(2), S. 112–123.

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. DDS – Die Deutsche Schule, 110(2), S. 109–123.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse (12., überarbeitete Auflage.). Weinheim; Basel: Beltz.

Milani-Comparetti, A. (1987). Grundlagen der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Italien. Behindertenpädagogik (3), S. 227–234.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22. Statistische Übersicht Nr. 417, 23. Juni 2022. Zugriff am 01.03.2023. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf

Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. Sonderpädagogik, 16, S. 115–122 und 154–160.

Reiser, H. (2007). Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Kohlhammer.

Rüther, J. (2019). Chancen und Herausforderungen individueller Lernentwicklungsberichte in Bezug auf das schulische Wohlbefinden in der inklusiven Schule insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf - Ein Beitrag zum Forschungsprojekt "Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS) - eine Selbstreflexion". Bachelorarbeit bei A. Külker und M. Dorniak. Universität Bielefeld.

Schurt, V. & Waburg, W. (2007). Formal erfolgreich — aber wie wohl fühlen sich Mädchen in ihren Schulen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, S. 250–270. https://doi.org/10.1007/s11618-007-0030-y

Schwab, S. (2014). Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie. Münster: LIT.

Serke, B. (2019). Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Siepmann, C. (2019). Die Entwicklung der Laborschule zu einer inklusiven Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule (S. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Solga, H. (2017): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: R. Becker (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Online-Ausgabe (S. 443–485). Wiesbaden: Springer VS.

Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T. & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld: Das „Lehrer-Forscher-Modell" im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. In: Heinrich M, Klewin G, eds. *Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS)*. WE_OS Jahrbuch – Jahresbericht & Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Vol 3 (S. 77–97). Bielefeld: Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.

Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1997). Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Reinbeck: Rowohlt.

Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011). Laborschule – Schule der Zukunft (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zentarra, D., Kullmann, H., Geist, S., Siepmann, C., Dorniak, M., Külker, A., Lütje-Klose, B. & Uffmann, G. (2023). Lehrkräfte als Praxisforschende im Kontext des Transfers quantitativer Forschungsergebnisse – Partizipation des Kollegiums der

Laborschule Bielefeld an der Auswertung von Forschungsdaten zu schulischem Wohlbefinden. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld,* 2, S. 160–179.

Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. Empirische Pädagogik, 30(1), S. 98–112.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, *13*(2), S. 117–140. https://doi.org/10.1080/13603110701284680

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS)

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

Harry Kullmann[1], Dominik Zentarra[2], Birgit Lütje-Klose[2], Sabine Geist[3], Christof Siepmann[3], Anna Külker[2], Marlena Dorniak[2] & Gunnar Uffmann[3]

[1] Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissensch[aft]
[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

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

1 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 & Siepmann, 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 & Siepmann, 2011a; Siepmann, 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 & Siepmann, 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. Külker,

Guth, Geist, Lütje-Klose, Siepmann, Dorniak, Kullmann, Rüther, 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 Wieczerkowski 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 *Beispielitem*	Anzahl der Items (invertiert)	C_α[b]
Zufriedenheit *(well-being)*	**Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule** *Ich gehe gerne in die Schule.*	7 (2)	.80
	Anerkennung und Freude in der Schule *Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass… Du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?*	5 (0)	.67
	Schulischer Selbstwert *Ich habe keine Probleme, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen.*	5 (0)	.79
Negative Befindlichkeit (*ill-being*, Abwesenheit)	**Sorgen in der Schule (Abwesenheit)** *Hast Du Dir in den letzten paar Wochen Sorgen gemacht,… wegen der Schule?*	5 (5)	.72
	Soziale Probleme (Abwesenheit) *Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass… Du Probleme mit Deiner Klasse hattest?*	5 (5)	.79
	Körperliche Beschwerden (Abwesenheit) *Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass… Dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagte?*	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-emotionen 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 Schule[3]

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* (Haeberlin 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* (Haeberlin, 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 Effektstärke[4] 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_{gesamt} = 1.115 Schüler*innen, davon N_{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_{gesamt} = 187 Schüler*innen, davon im integrierten Unterricht $N_{SPF\text{-}Lernen}$ = 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 angesprochen 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 (ß = - .38), nicht aber das parallel im Modell berücksichtigte Geschlecht (ebd., S. 77).

2.2.3 Schulischer Selbstwert[5]

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 ($d_{Verhalten}$ = 0.47; d_{Lernen} = 0,94; $d_{Lernen\ u.\ Verhalten}$ = 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 (Haeberlin 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 & Siepmann, 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, Siepmann, 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 Portrait[9], 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 2012[11] 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, Siepmann, 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 *Beispielitem*	**Anzahl der Items**	**C_α[a]**
Einstellung und Emotionen gegenüber der Schule *Ich gehe gerne in die Schule.*	4	.84
Affinität zur Stammgruppe *Ich bin gerne mit meinen Mitschüler*innen zusammen.*	3	.78
Schulischer Selbstwert *Es fällt mir leicht, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen.*	4	.75
Sorgen wegen der Schule (Abwesenheit)b *In den letzten Wochen habe ich mir Sorgen gemacht, wegen der Schule.*	4	.70
Soziale Probleme (Abwesenheit) *Ich den letzten Wochen kam es vor, dass ich Probleme in meiner Gruppe hatte.*	4	.80
Körperliche Beschwerden (Abwesenheit) *In den letzten Wochen kam es vor, dass ich vor dem Unterricht unangenehmes Herzklopfen hatte.*	5	.74
Skalen zu Bedingungsfaktoren *Beispielitem*		
Unterrichtsbezogene Partizipation *Mit meinen Lehrerinnen und Lehrern spreche ich über meinen Lernstand und darüber, was ich als Nächstes lernen will.*	4	.71
Individuelle Unterstützung *Meine Lehrerinnen und Lehrer helfen mir gut, wenn ich etwas im Unterricht nicht verstehe.*	3	.83
Wertschätzung durch die Lehrkraft *Ich habe das Gefühl, dass ich den Lehrerinnen und Lehrern wichtig bin.*	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 Reisecurriculums, des Entschulungs-/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.

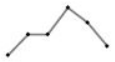
3.7 Schulisches Wohlbefinden nach Portrait, Geschlecht und Familiensprache

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.).

SFE (2023), 2, 77–110

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]					zu 2013
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2013–2018	2014	2015	2016	2017	2018	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 sechsstufigen Likert-Skalen mit Minimum = 0 und Maximum = 5. Theoretischer Skalenmittelwert: 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).

https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7191

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. seggregierten 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).

SFE (2023), 2, 77–110

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

Skala des schulischen Wohlbefindens[a]		2013 (N = 292) MW (SD)	d[b] t-Test	2014 (299) MW (SD)	d t-Test	2015 (288) MW (SD)	d t-Test	2016 (309) MW (SD)	d t-Test	2017 (309) MW (SD)	d t-Test	2018 (313) 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 t(297)	2.89 (1.14)	-0.52 t(286)	3.07 (1.25)	-0.44 t(307)	3.01 (1.17)	-0.67 t(37)	3.11 (1.29)	-0.47 t(39)
	kein Portrait	3.31 (1.16)	n.s.	3.44 (1.03)	2.392 =.017	3.45 (1.07)	2.805 =.005	3.53 (1.01)	2.437 =.015	3.65 (0.91)	3.024 =.005	3.60 (1.00)	2.158 =.037

Anmerkungen:

[a] Erfassung anhand von sechsstufigen Likert-Skalen mit Minimum = 0 und Maximum = 5. Theoretischer Skalenmittelwert: 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).

https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7191

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

Skala des schulischen Wohlbefindens[a]		2013 (N = 292) MW (SD)	d[b] t-Test	2014 (299) MW (SD)	d t-Test	2015 (288) MW (SD)	d t-Test	2016 (309) MW (SD)	d t-Test	2017 (309) MW (SD)	d t-Test	2018 (313) 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 t(311)
	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 =.017
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 t(36)	4.05 (1.16)	-0.61 t(38)	4.08 (1.20)	-0.48	**3.74 (1.19)**	**-0.80 t(38)**
	kein Portrait	4.36 (0.92)	n.s.	4.42 (0.81)	n.s.	4.48 (0.85)	2.612 =.013	4.56 (0.78)	2.511 =.016	4.49 (0.81)	n.s.	**4.45 (0.85)**	**3.425 =.001**

Anmerkungen:

[a] Erfassung anhand von sechsstufigen Likert-Skalen mit Minimum = 0 und Maximum = 5. Theoretischer Skalenmittelwert: 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).

https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7191

Tabelle 6a: Schulisches Wohlbefinden im Vergleich nach Geschlecht

Skala des schulischen Wohlbefindens[a]		2013 (N = 292) MW (SD)	d[b] t-Test	2014 (299) MW (SD)	d t-Test	2015 (288) MW (SD)	d t-Test	2016 (309) MW (SD)	d t-Test	2017 (309) MW (SD)	d t-Test	2018 (313) 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 Skalenmittelwert: 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).

https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7191

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

Skala des schulischen Wohlbefindens[a]		2013 (N = 292) MW (SD)	d[b] t-Test	2014 (299) MW (SD)	d t-Test	2015 (288) MW (SD)	d t-Test	2016 (309) MW (SD)	d t-Test	2017 (309) MW (SD)	d t-Test	2018 (313) 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 t(297)	3.08 (0.37)	-0.11	3.09 (1.24)	-0.30 t(307)	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 t(290)	3.74 (1.25)	-0.42 t(297)	3.92 (1.19)	-0.13	4.24 (1.00)	-0.02	3.98 (1.11)	-0.24 t(307)	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 t(289)	4.31 (0.92)	-0.25 t(294)	4.41 (0.90)	-0.01	4.40 (0.88)	-0.25 t(307)	4.33 (0.93)	-0.28 t(299)	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 Skalenmittelwert: 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).

https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7191

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 eine 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 mir 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 Erhebungszeitpunkten 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) MW (SD)	d[b] t-Test	2014 (299) MW (SD)	d t-Test	2015 (288) MW (SD)	d t-Test	2016 (309) MW (SD)	d t-Test	2017 (309) MW (SD)	d t-Test	2018 (313) 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 Skalenmittelwert: 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).

https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7191

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

Skala des schulischen Wohlbefindens[a]		2013 (N = 292) MW (SD)	d[b] t-Test	2014 (299) MW (SD)	d t-Test	2015 (288) MW (SD)	d t-Test	2016 (309) MW (SD)	d t-Test	2017 (309) MW (SD)	d t-Test	2018 (313) 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)	
	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. Zweitsprache	2.68 (1.22)	-2.970 =.003	2.82 (1.25)	-2.269 =.024	3.17 (0.39)	n.s.[c]	3.06 (1.27)	n.s.	3.00 (1.39)	-2.743 =.006	3.14 (1.29)	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)	
	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. Zweitsprache	4.00 (1.26)	n.s.	4.07 (1.07)	n.s.	4.07 (1.04)	n.s.	4.07 (1.23)	n.s.	3.97 (1.24)	n.s.	3.99 (1.29)	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)	
	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. Zweitsprache	4.27 (0.82)	n.s.	4.46 (0.64)	n.s.	4.47 (0.86)	n.s.	4.36 (0.97)	n.s.	4.29 (1.18)	n.s.	4.29 (1.02)	n.s.

Anmerkungen:

[a] Erfassung anhand von sechsstufigen Likert-Skalen mit Minimum = 0 und Maximum = 5. Theoretischer Skalenmittelwert: 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).

https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7191

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.

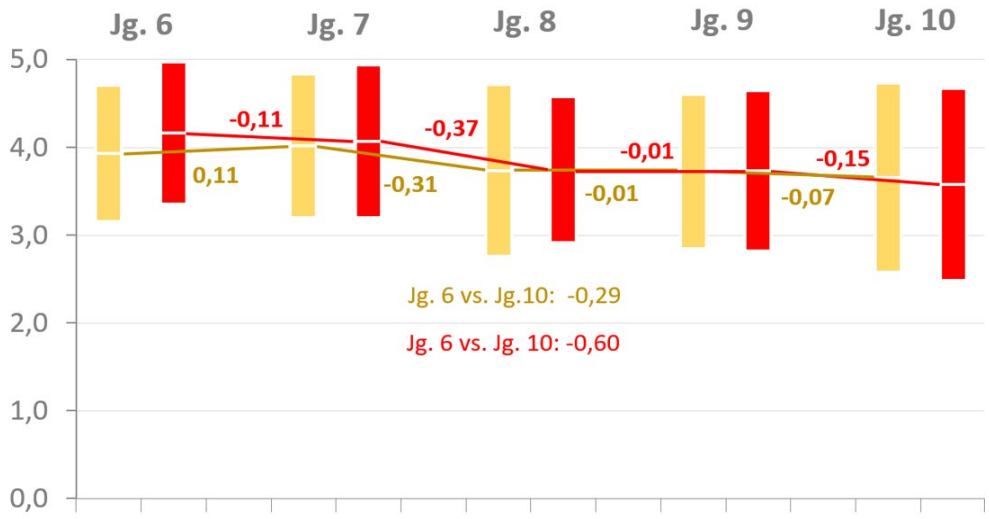
Beide Kohorten zeigen einen weitgehend parallelen Verlauf. Der einzige Unterschied tritt jeweils zwischen den Jahrgangsstufen 7 und 8 in Form eines bedeutsamen Sinkens des Wohlbefindens auf, bei kleiner bis mittlerer Effektstärke ($.20 \leq d \leq 0.50$). Im Anschluss und davor zeigt sich die hier untersuchte 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. Lehrkraftebene 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 Langzeittendenz (*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	
	ß	sig.	ß	sig.	ß	sig.	ß	sig.	ß	sig.
Konstante	,986	,000	,815	,001	,026	,914	-,164	,505	-,114	,639
MZP 2017[1]	**,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 R^2	,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 Annährung 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-consept 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. Werkstattheft 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. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. (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., & Siepmann, C. (2020). Unterrichtsentwicklung plus. Neuantrag zum Forschungs- und Entwicklungsplans 2020–2022. In A. Textor, M. Dorniak, J. Gold, C. T. Zenke, & D. Zentarra (Hrsg.), *Laborschulforschung 2020. Werkstattheft 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.; Lücker, 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., Siepmann, C., Uffmann, G., Zentarra, D., & Kullmann, H. (2023). Ergebnisse qualitativer Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen - Impulse aus dem Projekt Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule 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., & Siepmann, C. (2019). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann, & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule* (S. 235–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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 vermisse ich 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

Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G., & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4–6.* Bern: Haupt.

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. Merkens, & 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: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (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, 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

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 "WOGE" - WOhlbefinden und GEwalt in Hamburger Grundschulen.* Zugriff am 12.04.2012 unter http://opus.kobv.de/tuberlin/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. Stanat, 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.

Venetz, 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

Venetz, 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

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Fragebogen für Schüler*innen zum schulischen Wohlbefinden und weiteren Schulqualitätsfaktoren

Dokumentation des Instruments aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld“ (WILS) unter Einschluss einer Sondererhebung im Kontext der COVID-19-Pandemie (WILS-Co)

Harry Kullmann[1], Dominik Zentarra[2], Birgit Lütje-Klose[2], Sabine Geist[3], Christof Siepmann[3], Janka Goldan[2], Anna Külker[2] & Marlena Dorniak[2]

[1] Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaft
[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, janka.goldan@uni-bielefel.de akuelker@uni-bielefeld.de, marlena.dorniak@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Anschluss an eine konzise Einführung in den Entstehungs- und Nutzungskontext dokumentiert der vorliegende Beitrag den Fragebogen für Schüler*innen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld“ (WILS). Dieses multidisziplinär und multimethodisch angelegte Projekt wurde zwischen 2010 und 2018 an der Laborschule Bielefeld – inklusive Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen – entwickelt und durchgeführt. In den Jahren 2013–2018 wurden jährlich alle Schüler*innen der Stufen 6–10 längsschnittlich befragt, insgesamt rund 650 Schüler*innen mit bis zu fünf Messzeitpunkten. Zwei zusätzliche Erhebungen erfolgten im Kontext der COVID-19-Pandemie, wobei das Instrument anlassbezogen erweitert wurde (Fortsetzungsprojekt WILS-Co). Anhand der aufgelisteten Quellen ergibt sich die Möglichkeit zur vertieften Auseinandersetzung mit der Entwicklung des Fragebogeninstruments, den inhaltlichen Befunden in Bezug auf Inklusion und schulischem Wohlbefinden an der Laborschule Bielefeld sowie den Impulsen aus dem Projekt in das gesamte Kollegium im Rahmen von schulinternen Fortbildungen.

Schlagwörter: Schulisches Wohlbefinden, Inklusion, Laborschule Bielefeld, Sekundarstufe I, Schülerfragebogen, COVID-19

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

1 Projektkontext und theoretischer Hintergrund

Beginnend im Jahr 2010 widmete sich ein multidisziplinäres Team an der Laborschule Bielefeld im Rahmen einer internen Evaluation der Frage nach dem Gelingen von Inklusion und den zugehörigen Bedingungsfaktoren (z.B. Külker, Guth, Geist, Lütje-Klose, Siepmann, Dorniak, Kullmann, Rüther, Uffmann & Zentarra, 2023; Kullmann, Zentarra, Lütje-Klose, Geist, Siepmann, Külker, Dorniak & Uffmann, 2023). Die damals begonnene Selbstreflexion erfolgte parallel zu den schulpolitischen und schulpraktischen Debatten im Kontext der wenige Jahre zuvor ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (BMJ, 2008) sowie im Anschluss an eine über 10-jährige Erfahrung der Laborschule mit dem gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) und einer mehr als 40-jährigen Schulkultur „ohne Aussonderung" (Siepmann, 2019, S.15).

Die ersten Schritte der Lehrer*innen-Forscher*innen und Wissenschaftler*innen aus der Schul- und Sonderpädagogik, die als Gruppe im Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) zusammenarbeiteten, bestanden darin, Begriffe zu klären, den aktuellen Stand der Forschung zu erheben und geeignete Qualitätsindikatoren zu recherchieren, die in einer Schüler*innenbefragung erfasst werden könnten. Hierbei waren vor dem Hintergrund der sehr heterogenen Schüler*innenschaft vor allem drei Kriterien maßgebend:

- Relevanz des Qualitätsindikators/der -indikatoren für jede Schülerin bzw. jeden Schüler der Laborschule, hier der Klassenstufen 6 – 10.
- Keine Voraussetzung bestimmter fachlicher oder überfachlicher Kompetenzen für positive Ausprägungen des Indikators. Gesucht wurde ein möglichst nicht leistungsbezogener Qualitätsindikator.
- Beurteilung durch die Schüler*innen, individuell und persönlich, bei Bedarf ggf. mit Unterstützung beim Lesen, Verstehen oder Ausfüllen eines Fragebogens.

Ausgewählt wurde schließlich das schulische Wohlbefinden. Dieses stellt eine zentrale, emotional-kognitive Grundlage zugunsten der Bewältigung zahlreicher Entwicklungs- und Bildungsaufgaben dar. Es ist als Mediatorvariable der betreffenden Prozesse sowie deren Ergebnis anzusehen (z.B. Geist, Kullmann, Lütje-Klose & Siepmann, 2019; Hascher 2004; Hascher, 2017; Putwain, Loderer, Gallard & Beaumont, 2020). Aus salutogenetischer Perspektive kann dem schulischen Wohlbefinden eine Präventionsfunktion gegenüber potenziell negativen Einflüssen zugesprochen werden (z.B. Hascher & Hagenauer, 2011).

Der empirisch erfassbare bzw. anhand einer Befragung messbare Teil des schulischen Wohlbefindens lässt sich als individuelle, emotionale und kognitive Bewertung schulischer oder schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen interpretieren (Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015). Die Ausprägung des Wohlbefindens entspricht der Bilanz des Erlebens bestimmter, positiv konnotierter Emotionen und Kognitionen sowie des Fehlens anderer, 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).

Von Seiten des WILS-FEP wurde ein multimethodisches Design entwickelt, welches neben einer quantitativen Fragebogenerhebung (s.u.) insbesondere leitfadenstrukturierte Interviews (s. Külker et al., 2023) sowie die dokumentenanalytische Auswertung von

Porträts[1] und Entwicklungsplänen in längsschnittlicher Perspektive umfasst. Diese Daten wurden durch Interviews mit ehemaligen Lehrkräften und engen Bezugspersonen (z.B. Schulbegleitungen) der jeweiligen Schüler*innen ergänzt. Die Gesamtbefunde wurden in Fallgeschichten verdichtet, welche die schulischen Biografien einzelner Schüler*innen über den gesamten Beschulungszeitraum an der Laborschule und teilweise noch darüber hinaus abbilden (Külker, Guth, Geist, Siepmann, Uffmann, & Lütje-Klose, 2023).

1.1 Entwicklung des Fragebogens für Schüler*innen

Für die Entwicklung des Fragebogens zum schulischen Wohlbefinden waren weitere Kriterien leitend: Zunächst als Anschlussfähigkeit an etablierte Operationalisierungen für Schüler*innen der Sekundarstufe I, wobei vor allem die Vorarbeiten zu Regelklassen von Hascher (2004) sowie jene für inklusive Settings berücksichtigt wurden (z. B. Boban & Hinz, 2003; Haeberlin, Moser, Bless & Klaghofer, 1989; Rauer & Schuck, 2003). Die betreffenden Items wurden ergänzt und abgeglichen mit weiteren, nicht notwendigerweise auf Wohlbefinden oder Inklusion ausgerichteten Instrumenten der Schulklima- und Schulqualitätsforschung (z. B. Bertelsmann Stiftung, 2004; 2005; Eder & Mayr, 2000; Gerecht et al., 2007). In Summe durfte der Fragebogen nicht zu lang sein, um Ermüdungseffekte auf Seiten der Schüler*innen zu vermeiden (Kullmann et al., 2015).

Die ausgewählten Items wurden in dem multiprofessionellen Team mehrfach auf Klarheit, Prägnanz und Verständlichkeit geprüft, um ein möglichst selbstständiges Beantworten der Fragen durch alle Schüler*innen – auch jenen mit SPF, wie oben ausgeführt – zu gewährleisten. Hierzu wurden u.a. Sprache und Satzbau vereinfacht oder negative Formulierungen im Sinne von zu verneinenden Aussagen soweit wie möglich vermieden. Beispielsweise wurde das zur Skala *schulischer Selbstwert* gehörende Item: „Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln“ (Hascher 2004, S. 228) modifiziert zu: „Ich bin zufrieden mit meinen schulischen Erfolgen“ (s. Abschn. 2.4).

Eine weitere wesentliche Änderung betraf die Codierung, welche einheitlich auf ein sechsstufiges Format (ohne Mittelkategorie) von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu* ausgerichtet wurde, auch wenn im Original häufigkeitsbezogene Codes (*nie* bis *sehr oft*) oder die Beurteilung nach persönlicher Wichtigkeit (*unwichtig* bis *sehr wichtig*) vorgesehen waren (vgl. Hascher, 2004, S. 226). Zudem wurden Begriffe zugunsten der ökologischen Validität ausgetauscht, etwa das Wort „Klasse“ in allen betreffenden Items zu „Stammgruppe“, weil zweiterer die übliche Bezeichnung an der Laborschule darstellt (s. z.B. Abschn. 2.3).

Im Anschluss an eine Prä-Pilotierung und eine größere, rund 200 Schüler*innen aller interessierenden Stufen umfassende Pilotierung (im Frühjahr 2012) wurde das Instrument zusätzlich revidiert. Fragen erzeugende Items wie etwa „Die Schule scheint mir sinnvoll“ (Hascher, 2004, S. 228) wurden durch Alternativen aus anderen Instrumenten oder Eigenentwicklungen ersetzt (Kullmann et al., 2015).

Für Verständnisschwierigkeiten, auch in vereinfachter Version, sorgten Items aus der ursprünglichen Skala „Freude und Anerkennung in der Schule“ (Hascher 2004, S. 230). Auf der Basis unterschiedlicher empirischer Befunde konnte diese, zum ursprünglich, sechs-faktoriellen Modell des schulischen Wohlbefindens gehörige Skala nicht als Teil des Instruments im WILS-FEP berücksichtigt werden (s.a. Kullmann et al., 2015; Kullmann et al., 2023; Marker, Kullmann, Zentarra, Geist & Lütje-Klose, in Druck-b).

[1] Zur Beschreibung und Legitimierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs werden an der Laborschule anonymisierte Gutachten – sogenannte Porträts – erstellt (s. Begalke, Lütje-Klose, Serke, & Siepmann, 2011; Külker et al., 2023; Siepmann, 2019).

Durch die Projektgruppe wurde eine zusätzliche Skala *Affinität zur Stammgruppe* entwickelt, welche die soziale Integration in diese sehr wichtige Bezugsgruppe erhebt (s. Abschn. 2.3). Dieses Konstrukt ergänzt das übrige Befragungsinstrument passend, wie eine konfirmatorische Faktorenanalyse anhand des gesamten, sechsteiligen WILS-Instruments zur Messung des schulischen Wohlbefindens zeigt (Kullmann et al., 2015). Ebenfalls im Fragebogen berücksichtigt wurden verschiedene schulkulturelle Aspekte auf der Klassen- und Schulebene, etwa die w*ahrgenommene Wertschätzung durch die Lehrkräfte*, die *unterrichtsbezogenen Partizipationsmöglichkeiten* oder die *Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel*, die als potenzielle Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens in Frage kommen, aber auch unabhängig davon eine wichtige Rückmeldung zum Erleben der Schüler*innen darstellen.

Nach jeder Erhebungswelle (s.u.) wurde der Schüler*innenfragebogen überprüft und falls nötig modifiziert, z.B. in Bezug auf neu aufgetretene Verständnisprobleme. Im Anschluss an die Ergebnisse aus dem qualitativen Teil des WILS-FEPs, vor allem den dortigen Interviews mit Schüler*innen (z.B. Külker, Dorniak, Geist, Kullmann, Lutter, Lütje-Klose & Siepmann, 2017), wurde eine Skala zur Untersuchung der *Versammlung* als einem zentralen didaktischen Element des Laborschulunterrichts ergänzend entwickelt und in den Fragebogen aufgenommen (s. Abschn. 2.12).

1.2 Erhebungen und Stichprobe

Im Rahmen des WILS-FEPs wurden in den Jahren 2013 bis 2018 jährlich rund 300 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 6–10 befragt, insgesamt über 650 verschiedene Teilnehmende mit mindestens einem Messzeitpunkt (über 1.800 Fragebögen/Erhebungen, s. Kullmann et al., 2023, S.77-110). Die Erhebung erfolgte jeweils in der Mitte des zweiten Schulhalbjahrs, etwa zwischen Mitte März und Anfang Mai. Erreicht wurde eine Teilnahme- bzw. Ausschöpfungsquote von durchschnittlich rund 95% (ebd.). Das FEP-Team geht davon aus, dass im Rahmen ihrer Evaluation eine der vollständigsten (Teilnahmequote) und umfangreichsten, längsschnittlichen Stichproben einer Einzelschule in der Sekundarstufe I erzielt wurde – zumindest in Deutschland –, mit bis zu fünf Messzeitpunkten pro Teilnehmer*in und 15 Lerngruppen pro Messzeitpunkt.

1.3 Durchführung der Befragung

Um eine entspannte und „geschützte“ Erhebungssituation sicherzustellen, wurden zugunsten der Schüler*innen mehrere Maßnahmen ergriffen (s. Kullmann et al., 2015). Zum Ersten wurde die Erhebung an Einzelplätzen durchgeführt, d.h. ohne Einsicht von Sitznachbar*innen. Zum Zweiten wurden die nachfolgenden Schritte der Datenaufbereitung sowie die Vorgehensweise zur Sicherstellung der strengen Vertraulichkeit schüler*innengerecht und mit Möglichkeiten zur Nachfrage vorgestellt. Zum Dritten wurde die Erhebung von einer außerschulischen Person durchgeführt, die ansonsten keinen Kontakt zu den Schüler*innen hat. Es waren somit keine Lehrkräfte oder sonstiges pädagogisches Personal anwesend, mit Ausnahme jener Befragungen, bei denen einzelne Schüler*innen direkte Hilfe zur Bearbeitung des Fragebogens benötigten. Für alle Teilnehmenden erfolgte die Beantwortung der Fragen ohne Zeitlimit. Selbstverständlich wurden die Schüler*innen darüber aufgeklärt, dass sie die Teilnahme an der Befragung ablehnen können, ohne Nachteile befürchten zu müssen. Als Dankeschön bzw. *incentive* erhielten die Teilnehmenden kleine Schokoriegel.

1.4 Datennutzung zugunsten der Selbstreflexion im gesamten Kollegium

Die zentralen Befunde aus der gerade beschriebenen Fragebogenuntersuchung, inkl. der Vergleiche relevanter Gruppen wie Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, den Geschlechtern sowie Schüler*innen mit und ohne Deutsch als einziger Familiensprache, sind aufgeführt bei Kullmann et al., *in diesem Heft* (s.a. Kullmann et al. 2015). Im Rahmen der partizipativen Praxisforschung, welche die Laborschule auszeichnet (Zenke, Dorniak, Gold, Textor, & Zentarra, 2019), hat das WILS-FEP seine Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden und dessen Bedingungsfaktoren dem Kollegium sowie den Schüler*innen der Laborschule mehrfach vorgestellt. Zudem wurden die Perspektiven beider Akteur*innengruppen (Kollegium und Schüler*innen) in die weitere Projektarbeit aufgenommen. Vor allem im letzten FEP-Zeitraum (2018–2020) fokussierte sich die Arbeit der Gruppe auf die Rückmeldung der umfassenden Ergebnisse in die schulische Praxis und das Setzen von unterrichtswirksamen Reflexionsimpulsen. Dies geschah anhand interaktiver und iterativer Prozesse im Kontext schulinterner Fortbildungen und anschließender Weiterarbeit (ausführlich in Geist, Külker, Lütje-Klose, Dorniak, Siepmann, Uffmann, Zentarra & Kullmann, 2023).

Ausgehend von den vielfältigen Daten aus den Fragebogenerhebungen bekamen die Lehrkräfteteams die Möglichkeit, auf ihre jeweilige Lerngruppe bezogene Auswertungen anzufordern. Hierbei konnten sie einerseits die Inhalte, d.h. die auszuwertenden Skalen und Items selbst bestimmen, andererseits wurden zwei Auswertungs- bzw. Darstellungstypen angeboten: Zum einen eine Grafik mit dem längsschnittlichen Verlauf der Lerngruppenmittelwerte über mehrere Erhebungszeitpunkte bzw. Jahre hinweg, zum anderen ein sogenanntes Blasendiagramm, d.h. ein Streudiagramm mit zwei Variablen und Häufigkeitsindikation im kartesischen Koordinatensystem (für Details und Beispiele siehe Zentarra, Kullmann, Geist, Siepmann, Dorniak, Külker, Lütje-Klose & Uffmann, 2023).

Die Auswahl der am meisten interessierenden Daten sowie – im Anschluss an die stammgruppenspezifischen Berechnungen inkl. grafischer Aufarbeitung durch das Projektteam – deren Auswertung inkl. schulpädagogischer Reflexion, erfolgte erneut im Rahmen schulinterner Fortbildungen (ausführlich bei Zentarra et al., 2023).

1.5 Weitere Erhebungen, Sonderstudien und Auswertungen

Für die Schüler*innen der 9. Stufe wurde der WILS-Fragebogen zu den Erhebungszeitpunkten 2017 und 2018 um eine neun Items umfassende Skala zur Untersuchung des *Gefühls der Zugehörigkeit zur Schule* sowie mehrere demografische Hintergrundvariablen ergänzt (s. Marker, Kullmann, Zentarra, Geist & Lütje-Klose, *in Druck*-b). Die betreffende Skala wurde im Kontext mehrerer PISA-Studien entwickelt (Mang, Ustjanzew, Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., Sälzer, C., Müller et al., 2018) und in Deutschland zur Messung des „schulischen Wohlbefindens“ u.a. im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2015 mit einer Beteiligung von rund 20.000 Schüler*innen derselben Stufe verschiedener Schulformen eingesetzt (Schipolowski, Haag, Milles, Pietz & Stanat, 2018, S. 397). Die Methode des *Propensity-Score-Matchings* nutzend, wurde aus dieser IQB-Bildungstrend-„Grundgesamtheit“ eine faire Vergleichsstichprobe von Schüler*innen an inklusiven Gesamtschulen des Regelschulsystems gezogen und mit den Laborschüler*innen in Bezug auf das *Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule* verglichen (s. Marker et al., *in Druck*-b).

Im Kontext der COVID-19-Pandemie wurde der Fragebogen in einer für alle Schüler*innen erweiterten Form zweimal eingesetzt, um deren jeweilige Perspektive in dieser besonderen Situation zu erheben (Anschlussprojekt WILS-Co, s. Goldan, Kullmann,

Zentarra, Geist & Lütje-Klose, 2021). Diese Erhebung hatte zwei Funktionen: Zum einen diente sie zur Ableitung möglicher schulpädagogischer Interventionen. Zum anderen sollten anhand des Vergleichs zu den früheren Zeitpunkten (2013–2018, s.o.) die Wirkungen der bisherigen schulischen Maßnahmen zur Linderung der pandemiebezogenen Folgen bzw. zur Sicherung des schulischen Wohlbefindens eingeschätzt werden (ebd.).

Ergänzt wurde der Fragebogen daher um pandemiespezifische, das Wohlbefinden tangierende Aspekte mit Bezug auf Fernunterricht, die familiär-häusliche Situation sowie die Rückkehr in eine „neue schulische Normalität“ (s. Abschn. 2.21 – 2.26). Die erste Erhebung fand im September 2020 statt, im Anschluss an die erste längere, pandemiebedingte Schulschließung und die Sommerferien 2020 (s. Goldan et al., 2021), die Zweite im Juni 2021, gegen Ende des von einer langen Schließung im Winter und Frühjahr geprägten Schuljahrs 2020/2021.

Weitere Analysen des WILS-FEPs nutzten die Längsschnittdaten zur Testung verschiedener Verlaufstypen der sechs Wohlbefindenskomponenten (linear vs. quadratisch, Marker et al., *in Druck*-a) sowie zur Bestimmung des Einflusses verschiedener, v.a. unterrichtsbezogener Bedingungsfaktoren auf den längsschnittlichen Verlauf der schulischen Wohlbefindenskomponenten in der Sekundarstufe I der Laborschule Bielefeld (Marker, Kullmann, Zentarra, Geist & Lütje-Klose, *eingereicht)*.

2 Fragebogen für Schüler*innen

2.1 Titel und Text des Deckblatts

Fragebogen zum Schulleben von Schülerinnen und Schülern der Laborschule Bielefeld

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
wir brauchen deine Unterstützung, um mehr über den Alltag in der Laborschule zu erfahren. Daher würden wir uns freuen, wenn du an dieser Befragung teilnimmst.
Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Du kannst den Raum vor Beginn der Befragung verlassen, sofern du nicht teilnehmen möchtest.
Alle Daten werden vertraulich und gemäß den datenschutzrechtlichen Bestimmungen behandelt.
Vielen Dank für deine Mithilfe!

2.2 Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (W1)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Ich gehe gerne in die Schule.[a]	Hascher, 2004
Die Schule ist ein einladender und freundlicher Ort.[a]	Bertelsmann Stiftung, 2004
Ich fühle mich wohl in der Schule.[a]	Hascher, 2004
Ich finde, dies ist eine gute Schule.[a]	Boban & Hinz, 2003
Manchmal würde ich gerne die Schule schwänzen.	Haeberlin et al., 1989

Anmerkungen:
[a] Item ist Teil der Skala „Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule“, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .84 (Kullmann et al., 2015).

2.3 Affinität zur Stammgruppe (W2)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Ich bin gerne mit meinen Mitschülerinnen oder Mitschülern zusammen.[a]	DJI, 2004, verändert
Ich finde, dass man in meiner Stammgruppe leicht Freundinnen und Freunde finden kann.[a]	Gerecht et al., 2007, verändert
Ich fühle mich wohl in meiner Stammgruppe.[a]	Gerecht et al., 2007, verändert
In meiner Stammgruppe gibt es viele, die ich nicht mag.[b]	WILS-FEP

Anmerkungen:
[a] Item ist Teil der Skala *Affinität zur Stammgruppe*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .85 (Kullmann et al., 2015).
[b] Ergänzendes Item.

2.4 Schulischer Selbstwert (W3)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Es fällt mir leicht, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen.[a]	Hascher 2004, verändert
Ich bin zufrieden mit meinen schulischen Erfolgen.[a]	Hascher 2004, verändert
Ich habe ein gutes Gefühl, wenn ich an das nächste Schuljahr denke.[a]	Hascher 2004, verändert
Ich habe ein gutes Gefühl, wenn ich an die Zeit nach meiner Schulzeit an der Laborschule denke.[a]	Hascher 2004, verändert

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *schulischer Selbstwert*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .79 (Kullmann et al., 2015).

2.5 Sorgen wegen der Schule (Abwesenheit, W4)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
In den letzten Wochen habe ich mir Sorgen gemacht, ...	
…wegen der Schule. (invertiert)[a]	Hascher, 2004, verändert
…wie es in der Schule weitergeht. (invertiert)[b]	Hascher, 2004, verändert
…wie es nach der Schule weitergeht. (invertiert)[b]	Hascher, 2004, verändert
…wegen den Beurteilungen. (invertiert)[a]	Hascher, 2004, verändert
…wegen Lehrerinnen oder Lehrern, mit denen ich Probleme hatte. (invertiert)[a]	Hascher, 2004, verändert
…wie ich meine Aufgaben schaffen soll. (invertiert)[a]	Hascher, 2004, verändert
…weil ich Probleme hatte, im Unterricht mitzukommen. (invertiert)[b]	WILS-FEP
…weil ich Probleme mit Mitschülerinnen und Mitschülern hatte. (invertiert)[b]	WILS-FEP

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *Sorgen wegen der Schule (Abwesenheit)*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .78 (Kullmann et al., 2015).

[b] Ergänzendes Item.

2.6 Soziale Probleme (Abwesenheit, W5)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
In den letzten Wochen kam es vor, dass…	
…ich Probleme in meiner Gruppe hatte.[a]	Hascher, 2004, verändert
…ich Probleme mit einzelnen Mitschülerinnen oder Mitschülern hatte.[a]	Hascher, 2004, verändert
…ich mich in meiner Klasse als Außenseiterin oder Außenseiter fühlte.[a]	Hascher, 2004, verändert
…ich Probleme mit einer Schulfreundin oder einem Schulfreund hatte.[a]	Hascher, 2004, verändert

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *soziale Probleme (Abwesenheit)*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .83 (Kullmann et al., 2015).

2.7 Körperliche Beschwerden (Abwesenheit, W6)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
In den letzten Wochen kam es vor, dass…	
…ich vor dem Unterricht unangenehmes Herzklopfen hatte. (invertiert)[a]	Hascher, 2004, verändert
…ich wegen Sorgen in der Schule nichts essen konnte. (invertiert)[a]	Hascher, 2004, verändert
…mir plötzlich ganz heiß wurde, als eine Lehrerin oder ein Lehrer mich aufrief. (invertiert)[a]	Hascher, 2004, verändert
…mir im Unterricht schwindlig wurde. (invertiert)[a]	Hascher, 2004, verändert
…ich Bauchschmerzen wegen der Schule hatte. (invertiert)[a]	Hascher, 2004, verändert

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *körperliche Beschwerden (Abwesenheit)*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .80 (Kullmann et al., 2015).

2.8 Wertschätzung durch die Lehrkraft (L1)

Einleitungstext:	Bitte beurteile folgende Aussagen.
Skalierung:	Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Ich habe das Gefühl, dass…	
…meine Lehrerinnen und Lehrer mich so akzeptieren wie ich bin. [a]	Frey et al., 2009, verändert
…ich den Lehrerinnen und Lehrern wichtig bin.[a]	Frey et al., 2009, verändert
…meine Lehrerinnen und Lehrer gerecht zu mir sind. [a]	Rauer & Schuck, 2003, verändert
… meine Lehrerinnen und Lehrer einige Mitschülerinnen und Mitschüler besser leiden können als mich. (invertiert)[b]	Rauer & Schuck, 2003, verändert
…meine Lehrerinnen und Lehrer mich zu oft ermahnen. (invertiert)[b]	Rauer & Schuck, 2003, verändert
Meine Lehrerinnen und Lehrer wertschätzen meine Mitarbeit im Unterricht.[a,c]	Frey et al., 2009, verändert

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *Wertschätzung durch die Lehrkraft*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .83 (Kullmann, Zentarra, Lütje-Klose, Geist, Siepmann, Külker, Dorniak & Uffmann, 2023).

[b] Ergänzendes Item.

[c] Im Fragebogen wurden die Items der Skala in unterschiedlichen Itemlisten erhoben.

Einleitungstext:	Bitte beurteile folgende Aussagen.
Skalierung:	Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Ich habe das Gefühl, dass…	
…ich von meinen Lehrerinnen und Lehrern zusätzliche Hilfe und Unterstützung erhalte, wenn ich diese brauche.[a]	Bertelsmann Stiftung, 2004, verändert
…die Lehrerinnen und Lehrer gut damit umgehen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler geärgert werden.[a]	Bertelsmann Stiftung, 2004, verändert
…meine Lehrerinnen und Lehrer sich gut um mich kümmern.[b]	Rauer & Schuck, 2003, verändert
Meine Lehrerinnen und Lehrer helfen mir gut, wenn ich etwas im Unterricht nicht verstehe.[a,c]	Rauer & Schuck, 2003, verändert

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *individuelle Unterstützung*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .83 (Kullmann et al., 2023).
[b] Ergänzendes Item.
[c] Im Fragebogen wurden die Items der Skala in unterschiedlichen Itemlisten erhoben.

2.9 Individuelle Unterstützung (L2)

Einleitungstext:	Bitte beurteile folgende Aussagen.
Skalierung:	Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Meine Lehrerinnen und Lehrer nehmen auf meine Schwächen Rücksicht.[a]	Gerecht et al., 2007, verändert
Meine Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen die Interessen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht.[a]	Gerecht et al., 2007, verändert
Mit meinen Lehrerinnen und Lehrern spreche ich über meinen Lernstand und darüber, was ich als Nächstes lernen will.[a]	WILS-FEP
Im Unterricht kann ich wichtige Dinge mitbestimmen, zum Beispiel Lernpartner*in, Lernort, Thema, Material oder die Art wie Ergebnisse den anderen vorgestellt werden.[a]	WILS-FEP

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *unterrichtsbezogene Partizipation*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .71 (Kullmann et al., 2023).

2.10 Unterrichtsbezogene Partizipation (L4)

Einleitungstext:	Bitte beurteile folgende Aussagen.
Skalierung:	Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Meine Lehrerinnen und Lehrer loben mich, wenn ich mich besonders angestrengt habe.[a]	Gerecht et al., 2007, verändert
Meinen Lehrerinnen und Lehrern fällt schnell auf, wenn sich meine Leistungen im Unterricht verbessern oder verschlechtern.[a]	Gerecht et al., 2007, verändert
Meine Lehrerinnen und Lehrer gehen auf meine Stärken ein.[a]	WILS-FEP

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala s*tärkenorientierte Diagnostik*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .78 (MZP: 2018).

2.11 Stärkenorientierte Diagnostik (L3)

2.12 Relevanz und Dauer der Versammlung (V1)a

Einleitungstext:	Bitte beurteile folgende Aussagen.
Skalierung:	Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
In meiner Schule lerne ich…	
…gut mit anderen zusammenzuarbeiten.[a]	Bertelsmann Stiftung, 2005, verändert
…aufmerksam zuzuhören, wenn andere reden.[a]	Bertelsmann Stiftung, 2005, verändert
…die Meinung anderer zu akzeptieren.[a]	Bertelsmann Stiftung, 2005, verändert
…zuzugeben, wenn ich Unrecht habe.[a]	Bertelsmann Stiftung, 2005, verändert
…meinen Teil zur Arbeit in einer Gruppe beizutragen.[a]	Bertelsmann Stiftung, 2005, verändert
…gut mit anderen zusammenzuarbeiten, die anders sind als ich.[a]	Bertelsmann Stiftung, 2005, verändert

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .84 (MZP 2018).

Einleitungstext:	Bitte beurteile folgende Aussagen.
Skalierung:	Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Die Versammlungen dauern oft zu lange. (invertiert)[b]	WILS-FEP
In den Versammlungen werden wichtige Dinge zu den Themen des Unterrichts erklärt.[b]	WILS-FEP
Die Versammlungen rauben mir wichtige Zeit zum Lernen und Üben. (invertiert)[b]	WILS-FEP
In den Versammlungen werden oft unwichtige Dinge besprochen. (invertiert)[b]	WILS-FEP
Wenn ich etwas im Unterricht nicht verstehe, dann nutze ich die Versammlung, um darüber zu sprechen.[c]	WILS-FEP

Anmerkungen:

[a] Zur Charakterisierung der Versammlung s. Geist et al., 2019; Külker et al., 2017; *in in diesem Heft*.

[b] Item ist Teil der Skala *Relevanz und Dauer der Versammlung*, Reliabilität/ Cronbachs Alpha: .76 (MZP 2018).

[c] Ergänzendes Item.

2.13 Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel (S1)

Einleitungstext:	Bitte beurteile folgende Aussagen.
Skalierung:	Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Meine Mitschülerinnen und Mitschüler können sich viel besser konzentrieren als ich. (invertiert)[a]	Böttcher, 2000, verändert
Ich empfinde viele Aufgaben im Unterricht als zu schwer. (invertiert)[a]	Haeberlin et al., 1989, verändert
Wenn ich eine Aufgabe anfange, weiß ich oft, dass ich sie nicht gut machen werde. (invertiert)[a]	Böttcher, 2000, verändert
Mir gelingt vieles in der Schule genauso gut wie den anderen Schülerinnen und Schülern.[a]	Hascher, 2004, verändert
Ich kann machen, was ich will: Die Arbeiten der anderen finde ich immer besser als meine. (invertiert)[a]	Böttcher, 2000

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .78 (MZP 2018).

2.14 Akzeptanz durch Mitschüler*innen (M1)

Einleitungstext:	Bitte beurteile folgende Aussagen.
Skalierung:	Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Die Mitschülerinnen und Mitschüler meiner Stammgruppe akzeptieren mich so, wie ich bin.[a]	WILS-FEP
Ich habe das Gefühl, dass mich viele in meiner Stammgruppe nicht mögen. (invertiert)[a]	WILS-FEP
In meiner Stammgruppe werde ich von bestimmten Schülerinnen oder Schülern andauernd geärgert oder schlecht gemacht. (invertiert)[a]	WILS-FEP

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *Akzeptanz durch Mitschüler*innen*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .74 (MZP 2018).

2.15 Unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (U1)

2.16 Hilfe bei Verständnisproblemen (H1)

Einleitungstext:	Bitte beurteile folgende Aussagen.
Skalierung:	Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Bei Verständnisproblemen im Unterricht hilft mir…	
…ein Freund, eine Freundin.[a]	WILS-FEP
...eine Mitschülerin, ein Mitschüler aus meiner Klasse.[a]	WILS-FEP
…ein Lehrer, eine Lehrerin.[a]	WILS-FEP
…ein anderer Erwachsener.[a]	WILS-FEP
…keiner/niemand. (invertiert)[a]	WILS-FEP

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *Hilfe bei Verständnisproblemen*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .62 (MZP 2018). Die Skalenmittelwerte wurden im Rahmen des WILS-FEP nicht interpretiert.

2.17 Offenheit bei Lernproblemen oder persönlichen Problemen (O1)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Ich vertraue meinen Mitschülerinnen und Mitschülern Probleme mit dem Lernen an.[a]	WILS-FEP
Ich vertraue meinen Lehrerinnen und Lehrern Probleme mit dem Lernen an.[a]	WILS-FEP
Ich spreche in der Versammlung auch meine Probleme mit dem Lernen an.[a]	WILS-FEP
Über meine Probleme beim Lernen spreche ich vor allem mit jemandem außerhalb der Laborschule. (invertiert)[b]	WILS-FEP
Ich löse meine Lernprobleme allein. (invertiert)[b]	WILS-FEP
Ich vertraue meinen Mitschülerinnen und Mitschülern persönliche Probleme (z.B. von zu Hause) an.[a]	WILS-FEP
Ich vertraue meinen Lehrerinnen und Lehrern persönliche Probleme (z.B. von zu Hause) an.[a]	WILS-FEP
Ich spreche in der Versammlung auch persönliche Probleme (z.B. von zu Hause) an.[a]	WILS-FEP
Über meine persönlichen Probleme (z.B. von zu Hause) spreche ich vor allem mit jemandem außerhalb der Laborschule.[b]	WILS-FEP
Persönliche Probleme (z.B. von zu Hause) mache ich mit mir selbst aus. (invertiert)[b]	WILS-FEP

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *Offenheit bei Lernproblemen oder persönlichen Problemen*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .72 (MZP 2018).

[b] Ergänzendes Item.

2.18 Lieblingsort in der Laborschule (LO)

Einleitungstext: Gibt es einen Ort in der Laborschule, an dem du dich außerhalb des Unterrichts besonders gerne und oft aufhältst? Welcher ist das?
Hier einige Beispiele: Computerraum, Technikräume, Sporthalle, Bauspielplatz, Zoo, Bibliothek, Schulgarten, UFO, Disco.

Du kannst auch ankreuzen, dass es so einen besonderen Ort für dich nicht gibt.

Auswahl: Nein, so einen besonderen Ort habe ich nicht.

Auswahl: Ja, ich habe einen besonderen Ort, und zwar: [Textfeld]

Itemquelle: WILS-FEP.

2.19 Zufriedenheit mit der Schule (ZU)

Einleitungstext: Bitte ergänze die folgenden Sätze.

Item	Quelle
Am besten finde ich in meiner Schule… [drei Textfelder]	Boban & Hinz, 2003, verändert
Nicht gut finde ich in meiner Schule... [drei Textfelder]	Boban & Hinz, 2003, verändert
Verändern würde ich gern in meiner Schule… [drei Textfelder]	Boban & Hinz, 2003, verändert

2.20 Sprache zu Hause / Familiensprache (SP)

Einleitungstext: Wie oft sprichst du zu Hause Deutsch oder eine andere Sprache?

Kodierung: Einfachauswahl

Item	Quelle
Ich spreche zu Hause immer oder fast immer Deutsch.	Wendt et al., 2006
Ich spreche zu Hause manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache.	Wendt et al., 2006
Ich spreche zu Hause niemals Deutsch, sondern eine andere Sprache.	Wendt et al., 2006, verändert

2.21 COVID-19 – Infektionsangst (Co-IA)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	Quelle
Ich habe Angst, mich auf unserer Fläche mit dem Corona-Virus anzustecken, z.B. während des Unterrichts. (invertiert)[a]	WILS-Co
Ich habe Angst, mich woanders im Schulgebäude mit dem Corona-Virus anzustecken, z.B. auf der Schulstraße. (invertiert)[a,b]	WILS-Co

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *Infektionsangst*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .91 (MZP 2020).
[b] Befunde zu diesem Item finden sich in Goldan et al., 2020.

2.22 COVID-19 – Maske und Konzentration (Co-MK)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	Quelle
In der Schule eine Maske zu tragen, macht mir nichts mehr aus.[a,b]	WILS-Co
Im Unterricht kann ich mich genauso gut konzentrieren wie früher, ohne Corona.[a]	WILS-Co
Früher, vor Corona, konnte ich mich im Unterricht besser konzentrieren. (invertiert)[a,b]	WILS-Co
In der Schule bekomme ich beim Maske tragen Probleme wie Kopfschmerzen oder das Gefühl, nicht mehr richtig atmen zu können. (invertiert)[a]	WILS-Co

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *Maske und Konzentration*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .76 (MZP 2020).
[b] Befunde zu diesem Item finden sich in Goldan et al., 2020.

2.23 COVID-19 – Zusammenhalt in Klasse und Schule (Co-ZKS)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Der Zusammenhalt in unserer Klasse ist in den letzten Wochen höher als vor Corona.[a]	WILS-Co
Der Zusammenhalt in unserer Schule insgesamt ist in den letzten Wochen höher als vor Corona.[b]	WILS-Co

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *Zusammenhalt in Klasse und Schule*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .82 (MZP 2020).

2.24 COVID-19 – Häusliche Situation (Co-HS)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	**Quelle**
Bei mir zu Hause ist mittlerweile alles wieder ziemlich normal, trotz Corona.[a,b]	WILS-Co
Bei mir zu Hause ist alles noch sehr anders als vor der Corona-Zeit. (invertiert)[a]	WILS-Co

Anmerkungen:

[a] Item ist Teil der Skala *häusliche Situation*, Reliabilität/Cronbachs Alpha: .80 (MZP 2020).

[b] Befunde zu diesem Item finden sich in Goldan et al., 2020.

2.25 COVID-19 – Ergänzende Aspekte der schulischen und häuslichen Situation (Co-EASH, Einzelitems)

Einleitungstext: Bitte beurteile folgende Aussagen.

Skalierung: Sechsstufig: 0 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft voll zu*

Item	Quelle
Ich bin in allen Fächern/Lernbereichen genauso gut (oder schlecht) als vor Corona.	WILS-Co
Es gibt Fächer/Lernbereiche, in denen meine Leistungen schlechter sind als vor Corona.[a]	WILS-Co
Während der Corona-Schulschließung habe ich die Schule vermisst.[a]	Huber et al., 2020, verändert
Während der Corona-Schulschließung, als ich zu Hause lernte, fühlte ich mich von den Lehrkräften gut unterstützt.[a]	Accelerom AG, 2020, verändert
Während der Corona-Schulschließung fand ich es gut, soviel Zeit mit meiner Familie zu verbringen.	Huber et al., 2020, verändert
Durch Corona haben meine Eltern große Sorgen wegen ihrer Arbeit / ihrem Beruf / dem Geld.[a]	WILS-Co

Anmerkungen:

[a] Befunde zu diesem Item finden sich in Goldan et al., 2020.

2.26 COVID-19 – Schulschließung (Co-SL)

Einleitungstext: Erinnere dich an die Zeit der **Schulschließung wegen Corona**, als du den ganzen Tag zu Hause warst und beantworte folgende Fragen:

Was wäre für dich wichtig gewesen, damit es dir besser gegangen wäre mit der Situation? [drei Textfelder]

Falls die Schule wegen Corona noch einmal geschlossen wird:
Überlege bitte, was müssen deine Lehrkräfte tun, damit du zu Hause gut lernen kannst? [drei Textfelder]

Itemquelle: WILS-Co.

3 Literatur

Accelerom AG (2020). *"Schule zu Hause" in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern*. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht-Homeschooling.pdf. Zugegriffen: 5. Juni 2020.

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* (2. Aufl., S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bertelsmann Stiftung (2004): *Internationales Netzwerk Innovativer Schulsysteme: Qualitätsentwicklung von Schulen auf der Basis internationaler Qualitätsvergleiche. Schülerfragebogen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bertelsmann Stiftung (2005). *SEIS – Selbstevaluation an Schulen. Fragebogen für Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

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.

Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Deutschsprachige Übersetzung des "Index for Inclusion", entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow (2002), herausgegeben im Centre for Studies on Inclusive Education von Mark Vaughan*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Böttcher, P. (2000). *Perspektiven einer vergleichenden Evaluation zur Schulentwicklung: Fünf Reformschulen aus der Sicht ihrer Absolventen*. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine. https://doi.org/10.1037/t10756-000

DJI = Deutsches Jugendinstitut (2004). *Wie wachsen Kinder auf? Mündlicher Fragebogen für die 9- bis 10-jährigen Kinder.* 2. Welle. http://surveys.dji.de/index.php?m=msw,0&sID=52. Zugegriffen: 3. April 2014.

Eder, F., & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klassenstufe*. Göttingen: Hogrefe.

Frey, A., Taskinen, P., Schütte, K., Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., et al. (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.

Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Siepmann, C. (2019). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann, & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 235–259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E., & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungs-Bilanzen mit Schulen* (PEB, 2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.

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), 640–651.

Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G., & Klanghofer, R. (1989). Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern

FDI 4-6. *8. Beiheft zur Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete.* Bern: Haupt.

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.

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830942160

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 (2017). Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl, & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 48–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Külker, A., Guth, T., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Dorniak, M., Kullmann, H., Rüter, J., Uffmann, & Zentarra, D. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS). Ausgewählte Befunde der Interviews mit Schüler*innen der Jahrgänge 8 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, *2*, 58–76.

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, G. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS). Ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebungen 2013 – 2018 in den Jahrgangstufen 6 – 10. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld, 2*, 77–110.

Mang, J., Ustjanzew, N., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., Sälzer, C., Müller, K., et al. (2018). *PISA 2012 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.

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. (*in Druck*-a). Schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen der Sekundarstufe I in inklusiven Lerngruppen – Analysen zum Entwicklungsverlauf an der Laborschule Bielefeld. *Unterrichtswissenschaft, 50*.

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).

Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). School-related subjective well-being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology*, *90*, 92–108. https://doi.org/10.1111/bjep.12266

Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. FEESS 3-4. Göttingen: Beltz.

Schipolowski, S., Haag, N., Milles, F., Pietz, S., & Stanat, P. (2018). IQB-Bildungstrend 2015. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente in den Fächern Deutsch und Englisch. IQB Educational Trends 2015. Scale manual for the documentation of the survey instruments in the subjects German and English. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen der Humbold-Universität.

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

Textor, A., & Zentarra, D. (2022). Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung: Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, *1*, 29–48.

Wendt, H., Bos, W., Tarelli, I., Vaskova, A., & Walzebug, A. (2016). *IGLU & TIMSS 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Münster: Waxmann.

WILS-Co: Sondererhebung des WILS-FEP (s.u.) im Kontext der COVID-19-Pandemie. Zitiervorschlag: 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. Dokumentation des Instruments aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld“ (WILS) unter Einschluss einer Sondererhebung im Kontext der COVID-19-Pandemie (WILS-Co). *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld, 2*, 111–135

WILS-FEP: Eigenentwicklung des Forschungs- und Entwicklungsprojekts (FEP) „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld – eine Selbstreflexion“ (WILS). Zitiervorschlag: 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. Dokumentation des Instruments aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld“ (WILS) unter Einschluss einer Sondererhebung im Kontext der COVID-19-Pandemie (WILS-Co). *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld, 2*, 58–76.

Zenke, C. T., Dorniak, M., Gold, J., Textor, A., & Zentarra, D. (2019). Schulische Praxisforschung als Form der partizipativen Bildungsforschung. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In S. Eck (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (S. 136–148). Weinheim: Beltz.

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, 160–179.*

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Ergebnisse qualitativer Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen

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

Sabine Geist[1], Anna Külker[1],
Birgit Lütje-Klose[2], Marlena Dorniak[2], Christof Siepmann[1],
Gunnar Uffmann[1], Dominik Zentarra[2],
Harry Kullmann[3]

[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,

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

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*innenforschermodells 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.'

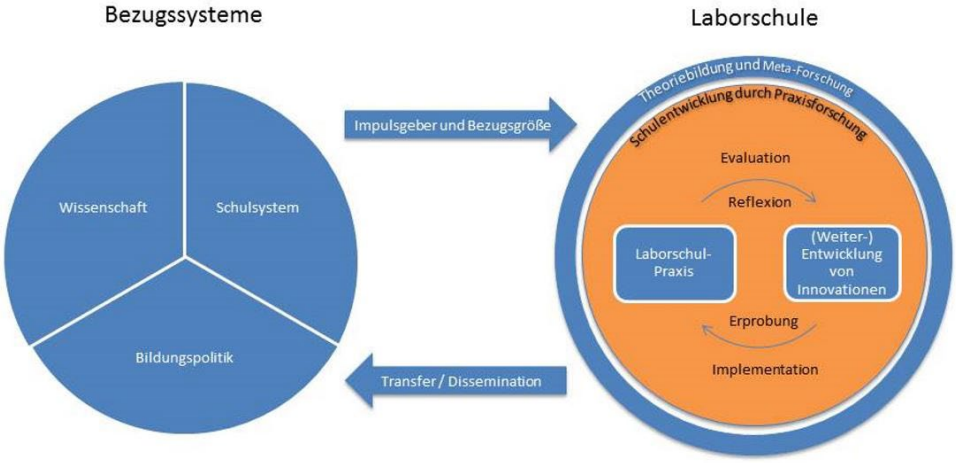


Abbildung 1: Forschung und Entwicklung an der Laborschule (Zenke et al. 2019, S. 139)

Das ist richtig, das ist unhintergehbar – 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).

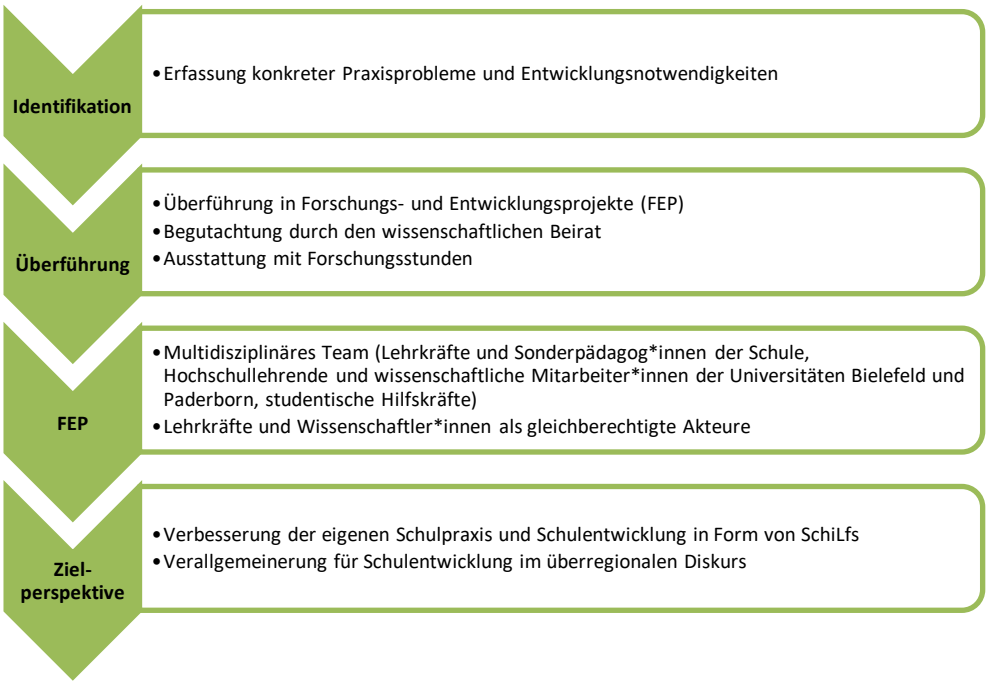


Abbildung 2: Zentrale Schritte eines idealtypischen Forschungsprozesses (vgl. Tillmann 2011, Külker et al. 2017)

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 multimethodisches 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 Perspektive[2]. 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 Leistungsdifferenzierung, 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 erschwerter 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 Kollegiums[4], 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 Ganztagsschule?".

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 würden[6]. 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 Schlüsselzitate[7] 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-Analyse[8] (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*innen [9]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 Schlüsselzitaten 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 immerwird 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 De-Kategorisierung 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.**
- UFO[10] 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 *innerschulischen 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 Bepunktung auf einer Zielscheibe (siehe Abbildung 2). Das Ergebnis zeugt von einer großen Zufriedenheit des Kollegiums mit der SchiLf, sowohl auf organisatorischer als auch auf inhaltlicher Ebene. Fast alle Kolleg*innen markieren für sich eindeutig einen persönlichen Gewinn und nehmen viel aus der Fortbildung mit.

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

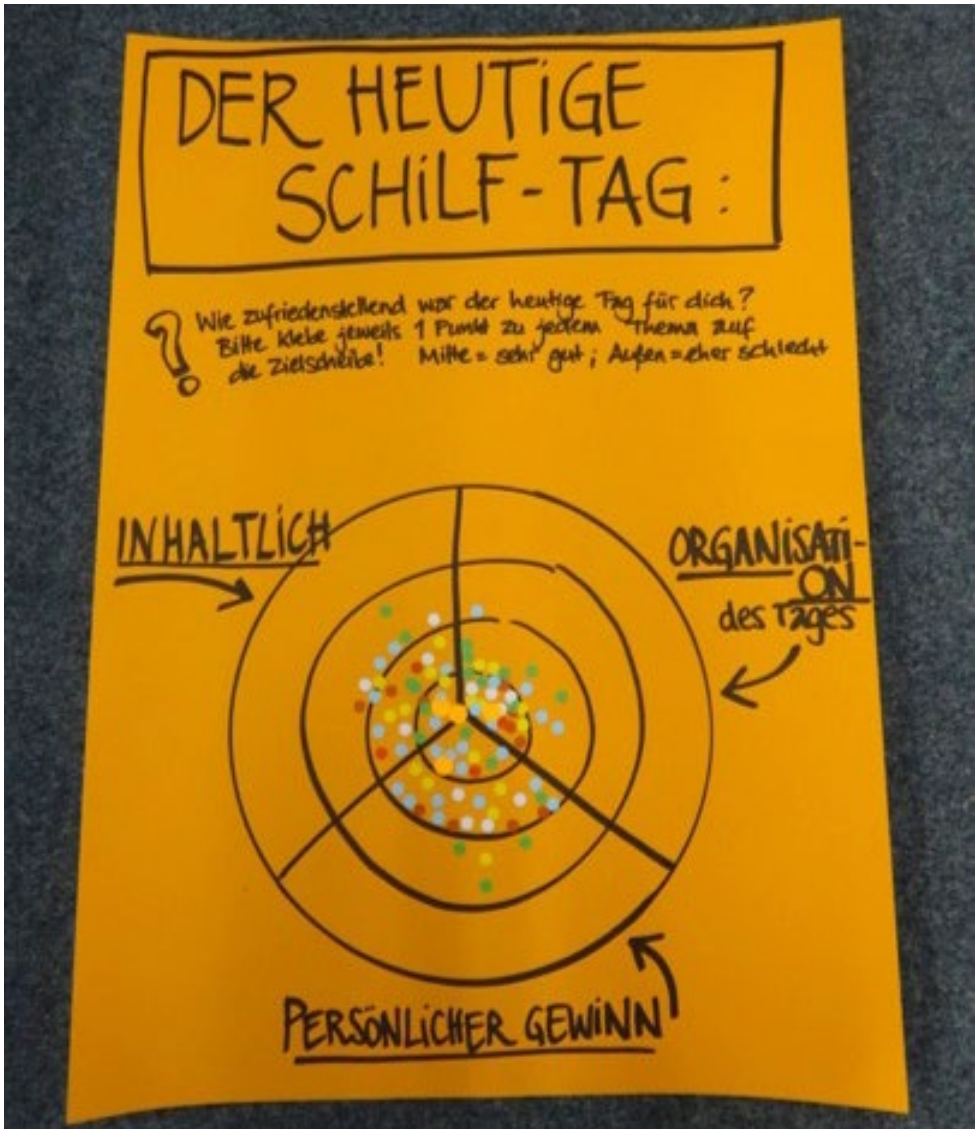


Abbildung 3: Zielscheibe zur Rückmeldung zum ersten gemeinsamen SchiLf-Tag

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).

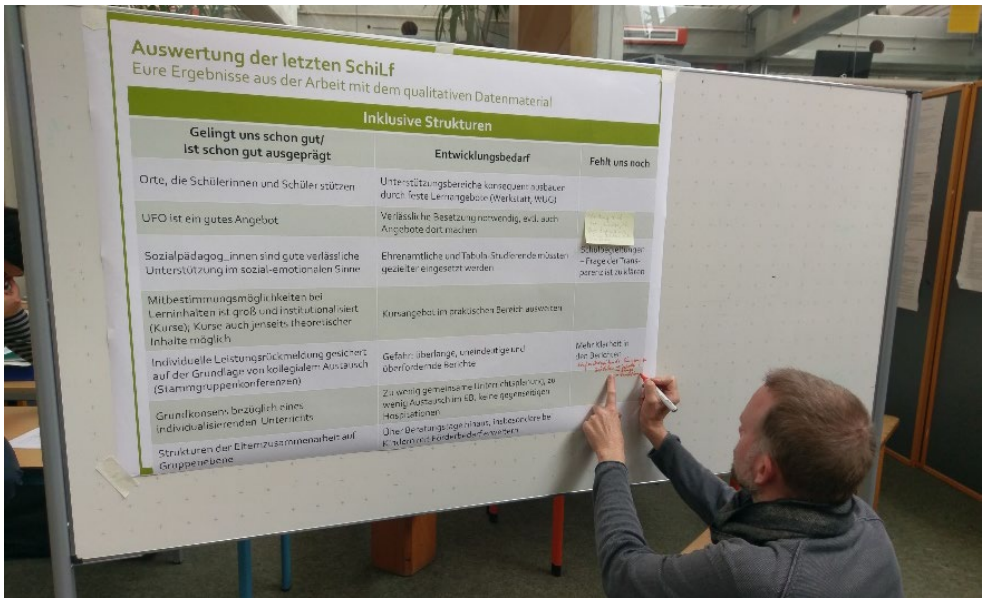


Abbildung 4: Arbeit von Kolleg*innen in der Auseinandersetzung mit dem Material während des zweiten SchiLf-Tages

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 Versammlungsphasen 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 Fremdreflexion 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 *Labor*schule“ 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 alleinig 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 anschließend 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, Gnahs, 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 scholls für 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 vermisse 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 Unterrichtentwicklung 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 (BiLieF) – 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. Zeit-schrift 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. Rohlfs (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 ws 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 Solzialwissenschaften* (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 Laborschulforschung 2023 (S. 160–179). Bielefeld: Open Access an der Universität Bielefeld.

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Lehrkräfte als Praxisforschende im Kontext des Transfers quantitativer Forschungsergebnisse

Partizipation des Kollegiums der Laborschule Bielefeld an der Auswertung von Forschungsdaten zu schulischem Wohlbefinden

Dominik Zentarra[1], Harry Kullmann[2], Sabine Geist[3], Christof Siepmann[3], Marlena Dorniak[1], Anna Külker[4], Birgit Lütje-Klose[4] & Gunnar Uffmann[3]

[1]Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule
[2]Universität Paderborn
[3]Laborschule Bielefeld
[4]Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft
Kontakt: dominik.zentarra@uni-bielefeld.de, harry.kullmann@uni-paderborn.de, sabine.geist@uni-bielefeld.de, christof.siepmann@uni-bielefeld.de, marlena.dorniak@uni-bielefeld.de, akuelker@uni-bielefeld.de, birgit.luetje@uni-bielefeld.de, gunnar.uffmann@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: An der Laborschule Bielefeld haben wir im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – Eine Selbstreflexion“ (WILS-FEP) ein Konzept entwickelt und durchgeführt, um die reichhaltigen quantitativen Daten möglichst gewinnbringend an das Kollegium zurückzumelden. Der für uns zentrale Aspekt hierbei war, die Kolleg*innen zur Auswertung der Daten zu befähigen, indem sie die Möglichkeit bekamen, individuelle, auf ihre eigene Praxis bezogene Auswertungen anzufordern und dabei selbst zu bestimmen, welche Auswertungen von welchen Skalen und Items für welche Schüler*innengruppen und in welcher Form für sie und ihre eigene Arbeit von Interesse sein könnten. Dieser Beitrag beschreibt die Durchführung dieses Konzepts im Rahmen mehrerer schulinterner Fortbildungen, stellt die verwendeten Formen der Datenvisualisierung vor und rahmt es methodisch als eine partizipative Form innerschulischen Transfers. Hervorgehoben wird die Bedeutsamkeit eines solchen partizipativen Transfers für die praxisbezogene Verwertbarkeit empirischer Daten im Rahmen von Praxisforschung.

Schlagwörter: Transfer, schulisches Wohlbefinden, Praxisforschung, schulinterne Fortbildung, Partizipation, quantitative Forschung

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

Einleitung

Praxisforschung hat drei konstituierende Aspekte: Erstens kommt der initiierende Impuls aus der Praxis, sei es als zu lösendes Problem, als interessierendes Phänomen oder als Idee für eine Innovation. Zweitens hat Praxisforschung zum Ziel, die Früchte des Forschungsprozesse wieder zurück in das Feld zu bringen und für die Praxis nutzbar zu machen. Drittens findet der Forschungsprozess entweder unter der Beteiligung von Praktiker*innen des Feldes oder ausschließlich durch diese statt (Altrichter et al., 2014, S. 286f.; Koch, 2011, S. 30f.; Unger, 2014, S. 27). Was offensichtlich klingt, ist nicht trivial, da hier zwei Systeme mit ihren eigenen Logiken aufeinandertreffen: Praxis und Wissenschaft. Zu den Herausforderungen für eine gelungene Praxisforschung gehört, für wirkungsvollen Transfer zwischen diesen Systemen zu sorgen. Aspekte der Praxis müssen qualitativ oder quantitativ in Daten überführt werden, mit denen die Wissenschaft arbeiten kann. Deren Ergebnisse wiederum, die weiterhin qualitativer oder/und quantitativer Natur sind, müssen so zurücküberführt werden, dass sie in der Praxis nutzbar sind. Beides sind Transferprozesse, die systemspezifische An- und Herausforderungen haben. Transfer verstehen wir hierbei mit Holtappels als einen

> „interaktiven Prozess, in dem auf der Basis eines intendierten Handlungsansatzes mit mehr oder weniger zielbezogenen und systematischen Verfahren und Strategien versucht wird, fundierte, bewährte und ausgewählte Wissensbestände, Konzepte, Problemlöseansätze oder Verfahren für Schulsysteme oder Schulen von einem Kontext in einen anderen in kommunikativer Weise zu übertragen“ (Holtappels, 2019, S. 276).

Dieser Beitrag legt den Fokus auf den innerschulischen Transfer von empirisch generierten quantitativen Wissensbeständen zurück in die schulische Praxis der Laborschule Bielefeld. In der Systematisierung von Holtappels wäre der Transfergegenstand „Wissen und Erkenntnisse“ und das Transferniveau „Transfer im Sinne von Entwicklung […] (als komplexe, partizipative […] Prozessform)“ (ebd.). Dabei ist es insbesondere der Aspekt der durch den Transferprozess intendierten Entwicklung der schulischen Praxis, der diesen Transfer von den anderen Transferniveaus – Diffusion und Dissemination – unterscheidet. Transferformat sind schulinterne Laborschulfortbildungen (SchiLf), in welchen auch Materialien und Handreichungen benutzt wurden. Der Transferprozess erstreckte sich über mehrere solcher Fortbildungen (vgl. auch Geist et al., 2023, S. 135-159).

An der Laborschule Bielefeld haben wir im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – Eine Selbstreflexion“ (WILS-FEP) ein Konzept entwickelt und durchgeführt, um die reichhaltigen quantitativen Daten möglichst gewinnbringend an das Kollegium zurückzumelden und dabei sicherzugehen, dass die Ergebnisse im Sinne der Praxisforschung auch für die Praxis der Kolleg*innen verwertbar sind. Der für uns zentrale Aspekt hierbei war, die Kolleg*innen zur Auswertung der Daten zu befähigen, indem sie die Möglichkeit bekamen, individuelle, auf ihre eigene Praxis bezogene Auswertungen anzufordern und dabei selbst zu bestimmen, welche Auswertungen von welchen Skalen und Items für welche Schüler*innengruppen und in welcher Form für sie und ihre eigene Arbeit von Interesse sein könnten.

In diesem Beitrag stellen wir im ersten Teil das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“ vor, um den Forschungskontext zu skizzieren. Im zweiten Teil beschreiben wir ausführlich den chronologischen Ablauf des durchgeführten Transfers im Rahmen schulinterner Laborschulfortbildungen und präsentieren zur Verdeutlichung die von uns erstellten und verwendeten Materialien. Im dritten Teil werden wir dieses Transferkonzept methodisch im Paradigma der Praxisforschung rahmen, die Besonderheiten herausstellen und aufzeigen, inwiefern wir durch

dieses Konzept die Lehrenden der Laborschule zu forschenden Akteur*innen im Sinne von Praxisforschung befähigt haben. Der Beitrag endet mit einem Resümee im vierten Teil.

1 Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“

Die Laborschule Bielefeld versteht sich seit ihrer Gründung zu Beginn der 1970er-Jahre als eine „Schule für alle“, ausgestaltet als „Gesellschaft im Kleinen“ (Biermann et al., 2019; Groeben et al., 2011; Textor & Zenke, 2023, S. 5-27). Niemand sollte von dieser „Gesellschaft im Kleinen“ ausgeschlossen werden. Für durchschnittlich 10 % aller Schüler*innen wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (Siepmann, 2019) und ca. 22 % sprechen eine andere Familiensprache anstelle oder neben Deutsch (vgl. Kullmann et al., 2023, S. 77-110). Alle ca. 710 Schüler*innen lernen gemeinsam in den 36 inklusiven Lerngruppen. Die Laborschule Bielefeld hat den Anspruch, alle Schüler*innen „ohne Aussonderung und ohne jede Form der äußeren Leistungsdifferenzierung erfolgreich zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I“ zu führen (Thurn & Tillmann, 2011, S. 10). Sie ist eine der wenigen Schulen mit jahrzehntelanger Erfahrung im inklusiven Lehren und Lernen in NRW, wobei jede Lerngruppe bewusst heterogen zusammengesetzt ist. Durch den Versuchsschulauftrag kommt ihr für die schulgesetzlich verankerten inklusiven Schulentwicklungsprozesse eine wichtige Rolle zu (Geist et al., 2019; Külker et al., 2017).

Ende der 2000er-Jahre entstand der Impuls, den subjektiven Eindruck des Gelingens der inklusiven schulischen Praxis empirisch zu überprüfen. Von 2010 bis 2020 forschte ein Team von Lehrkräften, sonderpädagogischem Fachpersonal, wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen sowie studentischen Hilfskräften empirisch im Zuge des Forschungs- und Entwicklungsprojekts (FEP) „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“ (WILS) zu der Fragestellung, inwiefern die Inklusion an der Laborschule gelingt. Dabei ging die Forschungsgruppe von der Annahme aus, dass soziale Integration und soziale Unterstützung wesentlich zu schulischem Wohlbefinden beitragen (Haeberlin et al., 1989; Hascher & Baillod, 2004; Hascher & Hagenauer, 2011; Schwab, 2014). Schulisches Wohlbefinden selbst ist ein wesentlicher Indikator für gelingende Inklusion (Külker et al., 2017; Kullmann et al., 2015; Lütje-Klose et al., 2018).

Anhand eines multimethodischen Designs wurde das Wohlbefinden und damit im Zusammenhang stehende Aspekte der Unterrichtsqualität und des Schullebens an der Laborschule erfasst. Seit 2013 wurde jährlich eine quantitative Fragebogenerhebung in den Jahrgangsstufen 6 bis 10 durchgeführt (Kullmann et al., 2015; Kullmann et al., 2023, S. 77-110; Marker et al., in Druck), zudem wurden zu verschiedenen Zeitpunkten in der Schulbiographie leitfadenstrukturierte Interviews (n=19) mit Schüler*innen umgesetzt (Geist et al., 2019; vgl. dazu Külker et al., 2017; Külker et al., 2023, S. 58-76). Die Ergebnisse dieser Auswertungen lassen sich in den anderen Beiträgen in diesem Band nachlesen: Kullmann et al. (S. 77-110) berichten über die zentralen Ergebnisse der quantitativen Teilstudie, Külker et al. (S. 58-76) über die der qualitativen Teilstudie. Zum schulentwicklungsbezogenen Teil des Forschungsprojekts gehörte es, Ergebnisse immer wieder in die Schulgemeinschaft zurückzuführen und Impulse hineinzugeben, mit dem Ziel die schulische Praxis weiterzuentwickeln und das Wohlbefinden aller zu fördern. Diese Prozesse erfolgten vor allem im Rahmen schulinterner Laborschulfortbildungen (SchiLf) statt. Die Kommentierungen und Fragen aus dem Kollegium wurden anschließend als Impulse in die Weiterentwicklung der Erhebungsinstrumente aufgenommen. Im Beitrag von Geist et al. (S. 135-159) in diesem Band wird ausführlich die schulinterne Nutzung der qualitativen Ergebnisse beschrieben. Der Transfer der quantitativen Ergebnisse in die schulische Praxis ist Kern des vorliegenden Beitrags.

2 Durchführung des Transfers quantitativer Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden der Schüler*innen in die Laborschule

Im Projektzeitraum des FEPs erfolgten wiederholt Rückmeldungen ausgewählter Befunde aus der quantitativen Erhebung an das Kollegium sowie zweimal an Schüler*innen der 10. Jahrgangsstufe. In Bezug auf die Schüler*innen wurde nicht intendiert, sie als Praxisforschende einzubinden, sondern ihnen ein Verständnis darüber zu vermitteln, worum es bei den Erhebungen gegangen war, ihnen Teilergebnisse zu präsentieren, die genau ihren Jahrgang betrafen, sowie zu Diskussionen anregen. Uns interessierten in diesem Kontext die Perspektiven und Interpretationen der Schüler*innen auf die vorgestellten Ergebnisse. Die entsprechenden Vorträge wurden als Präsentationen gehalten, bei denen besonderes Augenmerk auf eine niederschwellige Erklärung des Konstrukts des schulischen Wohlbefindens sowie eine leicht zugängliche Darstellung der empirischen Ergebnisse gelegt wurde. Die präsentierten Befunde wurden in diesen Fällen vom Forschungsteam ausgewählt. Im Laufe des langen Bestehens des Forschungsprojekts fanden solche Rückmeldungen zu verschiedenen Gelegenheiten auch für die Kolleg*innen statt. Ein ganz anderes Konzept verfolgten wir bei der Rückmeldung an das Kollegium während der letzten schulinternen Fortbildungen im Forschungszeitraum. Da die Kolleg*innen die primären Adressat*innen für eine Rückmeldung der Forschungsergebnisse in die schulische Praxis waren, war unser Ziel, sie entsprechend auch als Praxisforschende während der Rückmeldung der quantitativen Daten einzubinden und so den intendierten Transfer zu unterstützen.

2.1 Rückmeldung an das Kollegium

Für die Rückmeldung an das Kollegium wurde ein Format gewählt, durch das die Lehrkräfte bzw. das pädagogische Personal eine Auswertung nach ihren individuellen Interessen erhielten. Damit sollte dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Betreuungslehrkräfte, Fachlehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter*innen mit unterschiedlichen Lerngruppen bzw. Jahrgangsstufen arbeiten und entsprechend an sehr verschiedenen Auswertungen interessiert sein könnten. Es wurden daher lerngruppenspezifische und jahrgangsspezifische Auswertungen angeboten. Das Design der Schüler*innenbefragung ermöglichte die Auswertung der Daten nach Erhebungsjahren, Jahrgangsstufen, Lerngruppen sowie den Hintergrundmerkmalen Geschlecht, Porträt-Status[1] und Familiensprache(n) (als Indiz für einen Migrationshintergrund). Bei allen Auswertungswünschen wurde darauf geachtet, dass die Anonymität gewahrt bzw. die Rückverfolgung der Fragebogendaten auf einzelne Schüler*innen nicht möglich war.

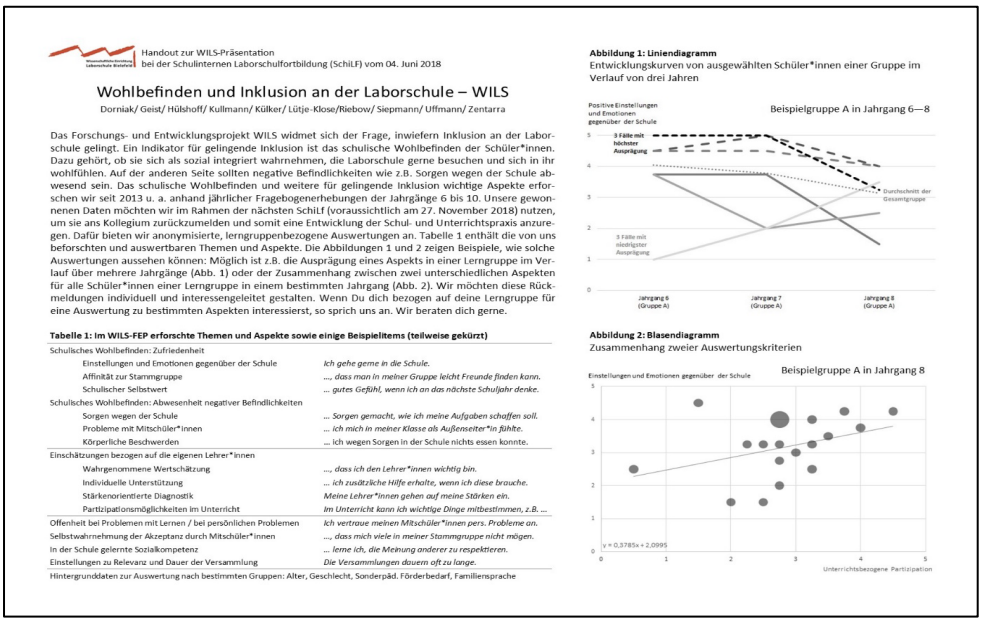
Auf einer ersten schulinternen Lehrer*innenfortbildung (SchiLf) wurde dem Kollegium das Vorgehen und die Ziele der Rückmeldung quantitativer Ergebnisse anhand individueller Auswertungswünsche dargelegt, sodass sich die Kolleg*innen bereits erste Gedanken zu möglichen, sie interessierenden Auswertungen machen konnten. Die Sammlung der Auswertungswünsche und die Rückmeldung der Ergebnisse fanden an zwei späteren SchiLf-Tagen statt.

[1] Porträt ist der laborschulinterne Begriff für ein Gutachten, mit dem ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird. Die laborschulspezifische Besonderheit dabei ist, dass die Begutachtung anonymisiert erfolgt, so dass der Umfang des Unterstützungsbedarfs gegenüber der Administration als Ressourcenbedarf kenntlich gemacht wird, ohne dass damit aber stigmatisierende Effekte für das Kind verbunden sind. Diese besonderen Förderbedarfe der betroffenen Kinder und Jugendlichen werden – ebenso wie die aller anderen Schüler*innen – im System durchgängig berücksichtigt.

Um eine individuelle Auswertung der quantitativen Daten zu ermöglichen, wurden im Vorfeld mögliche Auswertungsformate konzipiert und es wurde festgelegt, welche Skalen bzw. Items auswertbar sind und wie eine Visualisierung der Ergebnisse gestaltet sein kann. Ziel war es, durch diese Festlegung einen optimierten Wunsch- und Auswertungsprozess zu gestalten, in dem anhand eines leistbaren Aufwands die Ergebnisse für die zahlreichen individuellen Auswertungswünsche der Kolleg*innen aufbereitet werden können. Der Ablauf dieses quantitativen Transferprojekts wird im Folgenden beschrieben.

2.1.1 Erste Vorstellung des quantitativen Transferprojekts

Das Vorhaben der lerngruppen- bzw. jahrgangsspezifischen Auswertung wurde erstmals auf einer SchiLf vorgestellt. Es wurde ein **Handout** (siehe Abb. 1)[2] verteilt, um über das Rückmeldeangebot und die hierbei zur Auswahl stehenden Fragebogen-Skalen sowie die möglichen Visualisierungsformen zu informieren. Zur Auswahl standen Skalen zum schulischen Wohlbefinden (z. B. *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*), dem pädagogischen Verhältnis zu den Lehrenden (z. B. *Wahrgenommene Wertschätzung*) sowie weiterer Skalen unterschiedlicher Thematik (z. B. *Selbstwahrnehmung der Akzeptanz durch Mitschüler*innen*), teilweise mit Bezug auf laborschulspezifische Konzepte (z. B. *Einstellungen zu Relevanz und Dauer der Versammlung*). Als Visualisierungs- bzw. Auswertungsformen standen Blasendiagramme für den Zusammenhang zwischen zwei Skalen (s. Abschn. 2.2.1) und Liniendiagramme für den zeitlichen Verlauf der Ausprägungen einer Skala zur Verfügung (s. Abschn. 2.2.2). Auf diese Weise bekamen die Kolleg*innen bereits alle nötigen Informationen, um erste Ideen zu generieren, welche Auswertungen von welchen Skalen für sie in Frage kommen könnten.



Handout zur WILS-Präsentation
bei der Schulinternen Laborschulfortbildung (SchiLF) vom 04. Juni 2018

Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – WILS

Dorniak/ Geist/ Hülshoff/ Kullmann/ Külker/ Lütje-Klose/Riebow/ Siepmann/ Uffmann/ Zentarra

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt WILS widmet sich der Frage, inwiefern Inklusion an der Laborschule gelingt. Ein Indikator für gelingende Inklusion ist das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen. Dazu gehört, ob sie sich als sozial integriert wahrnehmen, die Laborschule gerne besuchen und sich in ihr wohlfühlen. Auf der anderen Seite sollten negative Befindlichkeiten wie z.B. Sorgen wegen der Schule abwesend sein. Das schulische Wohlbefinden und weitere für gelingende Inklusion wichtige Aspekte erforschen wir seit 2013 u. a. anhand jährlicher Fragebogenerhebungen der Jahrgänge 6 bis 10. Unsere gewonnenen Daten möchten wir im Rahmen der nächsten SchiLf (voraussichtlich am 27. November 2018) nutzen, um sie ans Kollegium zurückzumelden und somit eine Entwicklung der Schul- und Unterrichtspraxis anzuregen. Dafür bieten wir anonymisierte, lerngruppenbezogene Auswertungen an. Tabelle 1 enthält die von uns beforschten und auswertbaren Themen und Aspekte. Die Abbildungen 1 und 2 zeigen Beispiele, wie solche Auswertungen aussehen können: Möglich ist z.B. die Ausprägung eines Aspekts in einer Lerngruppe im Verlauf über mehrere Jahrgänge (Abb. 1) oder der Zusammenhang zwischen zwei unterschiedlichen Aspekten für alle Schüler*innen einer Lerngruppe in einem bestimmten Jahrgang (Abb. 2). Wir möchten diese Rückmeldungen individuell und interessengeleitet gestalten. Wenn Du dich bezogen auf deine Lerngruppe für eine Auswertung zu bestimmten Aspekten interessierst, so sprich uns an. Wir beraten dich gerne.

Tabelle 1: Im WILS-FEP erforschte Themen und Aspekte sowie einige Beispielitems (teilweise gekürzt)

Schulisches Wohlbefinden: Zufriedenheit	
Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule	*Ich gehe gerne in die Schule.*
Affinität zur Stammgruppe	*..., dass man in meiner Gruppe leicht Freunde finden kann.*
Schulischer Selbstwert	*... gutes Gefühl, wenn ich an das nächste Schuljahr denke.*
Schulisches Wohlbefinden: Abwesenheit negativer Befindlichkeiten	
Sorgen wegen der Schule	*... Sorgen gemacht, wie ich meine Aufgaben schaffen soll.*
Probleme mit Mitschüler*innen	*... ich mich in meiner Klasse als Außenseiter*in fühlte.*
Körperliche Beschwerden	... ich wegen Sorgen in der Schule nichts essen konnte.
Einschätzungen bezogen auf die eigenen Lehrer*innen	
Wahrgenommene Wertschätzung	*..., dass ich den Lehrer*innen wichtig bin.*
Individuelle Unterstützung	*... ich zusätzliche Hilfe erhalte, wenn ich diese brauche.*
Stärkenorientierte Diagnostik	*Meine Lehrer*innen gehen auf meine Stärken ein.*
Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht	*Im Unterricht kann ich wichtige Dinge mitbestimmen, z.B. ...*
Offenheit bei Problemen mit Lernen / bei persönlichen Problemen	*Ich vertraue meinen Mitschüler*innen pers. Probleme an.*
Selbstwahrnehmung der Akzeptanz durch Mitschüler*innen	*..., dass mich viele in meiner Stammgruppe nicht mögen.*
In der Schule gelernte Sozialkompetenz	*... lerne ich, die Meinung anderer zu respektieren.*
Einstellungen zu Relevanz und Dauer der Versammlung	*Die Versammlungen dauern oft zu lange.*

Hintergrunddaten zur Auswertung nach bestimmten Gruppen: Alter, Geschlecht, Sonderpäd. Förderbedarf, Familiensprache

Abbildung 1: Liniendiagramm
Entwicklungskurven von ausgewählten Schüler*innen einer Gruppe im Verlauf von drei Jahren

Abbildung 2: Blasendiagramm
Zusammenhang zweier Auswertungskriterien

Abbildung 1: Handout Rückmeldemöglichkeiten – erste auf einer SchiLf verteilte Version

[2] Alle eingerahmten Abbildungen in diesem Kapitel wurden als Handouts konzipiert und auf den SchiLf den teilnehmenden Kolleg*innen ausgehändigt.

2.1.2 Ermittlung der Auswertungswünsche

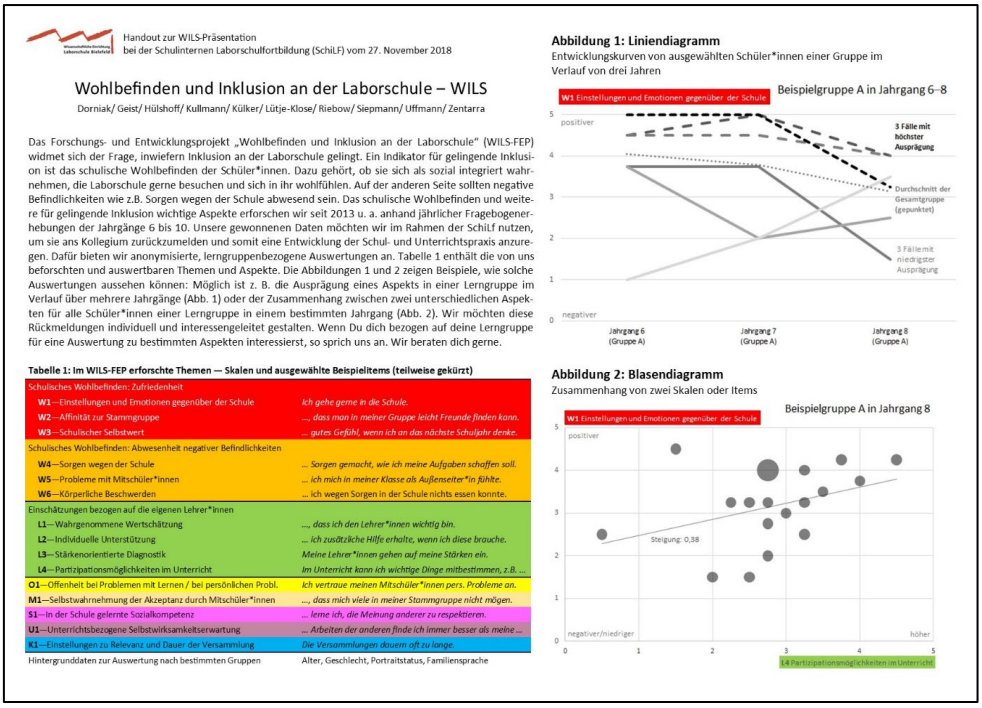
Als zweiten Schritt informierte die Forschungsgruppe auf einer darauffolgenden SchiLf durch eine **Präsentation** ausführlich über das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – Eine Selbstreflexion“. Vorgestellt und diskutiert wurden:

- Struktur und Design des Forschungsprojekts
- Theorie und Struktur des schulischen Wohlbefindens
- Aufbau des Fragebogens
- zentrale statistische Kennwerte und deren Lesart
- ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Erhebungen

Anschließend wurden die konkreten Möglichkeiten und Grenzen der geplanten Rückmeldung benannt und darauffolgend die Interessenlage der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals bezüglich der gewünschten Datenausschnitte erfasst. In nach Jahrgangsstufen gebildeten Gruppen fand ein Austausch über die zur Auswertung verfügbaren Skalen und Items des Fragebogens und diesbezüglicher Auswertungsinteressen statt. Dafür erhielt jede Gruppe ein Materialpaket bestehend aus

- einem **Handout** über die Skalen und Auswertungsformen als Übersicht (s. Abb. 2),
- einem Stapel **Skalenkarten** mit dem Titel der Skala und dem Text der zugehörigen Items (s. Abb. 3),
- einem **Formular** zum Eintragen der Auswertungswünsche (s. Abb. 6).

Während das **Handout** (s. Abb. 2) in einer überarbeiteten Version eine Übersicht über alle Skalen und möglichen Diagramme zu deren Visualisierung bot, dienten die **Skalenkarten** (s. Abb. 3) dazu, sich zu vergegenwärtigen, welche Themen mit Hilfe der Skalen bei den Schüler*innen erfragt wurden. Die jeweiligen Skalenkürzel dienten zur ökonomischen Erfassung der Auswertungswünsche.



Handout zur WILS-Präsentation
bei der Schulinternen Laborschulfortbildung (SchiLF) vom 27. November 2018

Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – WILS

Dorniak/ Geist/ Hülshoff/ Kullmann/ Külker/ Lütje-Klose/ Riebow/ Siepmann/ Uffmann/ Zentarra

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“ (WILS-FEP) widmet sich der Frage, inwiefern Inklusion an der Laborschule gelingt. Ein Indikator für gelingende Inklusion ist das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen. Dazu gehört, ob sie sich als sozial integriert wahrnehmen, die Laborschule gerne besuchen und sich in ihr wohlfühlen. Auf der anderen Seite sollten negative Befindlichkeiten wie z.B. Sorgen wegen der Schule abwesend sein. Das schulische Wohlbefinden und weitere für gelingende Inklusion wichtige Aspekte erforschen wir seit 2013 u. a. anhand jährlicher Fragebogenerhebungen der Jahrgänge 6 bis 10. Unsere gewonnenen Daten möchten wir im Rahmen der SchiLf nutzen, um sie ans Kollegium zurückzumelden und somit eine Entwicklung der Schul- und Unterrichtspraxis anzuregen. Dafür bieten wir anonymisierte, lerngruppenbezogene Auswertungen an. Tabelle 1 enthält die von uns beforschten und auswertbaren Themen und Aspekte. Die Abbildungen 1 und 2 zeigen Beispiele, wie solche Auswertungen aussehen können: Möglich ist z. B. die Ausprägung eines Aspekts in einer Lerngruppe im Verlauf über mehrere Jahrgänge (Abb. 1) oder der Zusammenhang zwischen zwei unterschiedlichen Aspekten für alle Schüler*innen einer Lerngruppe in einem bestimmten Jahrgang (Abb. 2). Wir möchten diese Rückmeldungen individuell und interessengeleitet gestalten. Wenn Du dich bezogen auf deine Lerngruppe für eine Auswertung zu bestimmten Aspekten interessierst, so sprich uns an. Wir beraten dich gerne.

Tabelle 1: Im WILS-FEP erforschte Themen — Skalen und ausgewählte Beispielitems (teilweise gekürzt)

Schulisches Wohlbefinden: Zufriedenheit	
W1—Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule	*Ich gehe gerne in die Schule.*
W2—Affinität zur Stammgruppe	*..., dass man in meiner Gruppe leicht Freunde finden kann.*
W3—Schulischer Selbstwert	*... gutes Gefühl, wenn ich an das nächste Schuljahr denke.*
Schulisches Wohlbefinden: Abwesenheit negativer Befindlichkeiten	
W4—Sorgen wegen der Schule	*... Sorgen gemacht, wie ich meine Aufgaben schaffen soll.*
W5—Probleme mit Mitschüler*innen	*... ich mich in meiner Klasse als Außenseiter*in fühlte.*
W6—Körperliche Beschwerden	*... ich wegen Sorgen in der Schule nichts essen konnte.*
Einschätzungen bezogen auf die eigenen Lehrer*innen	
L1—Wahrgenommene Wertschätzung	*..., dass ich den Lehrer*innen wichtig bin.*
L2—Individuelle Unterstützung	*... ich zusätzliche Hilfe erhalte, wenn ich diese brauche.*
L3—Stärkenorientierte Diagnostik	*Meine Lehrer*innen gehen auf meine Stärken ein.*
L4—Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht	*Im Unterricht kann ich wichtige Dinge mitbestimmen, z.B. ...*
O1—Offenheit bei Problemen mit Lernen / bei persönlichen Probl.	*Ich vertraue meinen Mitschüler*innen pers. Probleme an.*
M1—Selbstwahrnehmung der Akzeptanz durch Mitschüler*innen	*..., dass mich viele in meiner Stammgruppe nicht mögen.*
S1—in der Schule gelernte Sozialkompetenz	*... lerne ich, die Meinung anderer zu respektieren.*
U1—Unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung	*... Arbeiten der anderen finde ich immer besser als meine ...*
K1—Einstellungen zu Relevanz und Dauer der Versammlung	*Die Versammlungen dauern oft zu lange.*
Hintergrunddaten zur Auswertung nach bestimmten Gruppen	Alter, Geschlecht, Portraitstatus, Familiensprache

Abbildung 1: Liniendiagramm
Entwicklungskurven von ausgewählten Schüler*innen einer Gruppe im Verlauf von drei Jahren

Abbildung 2: Blasendiagramm
Zusammenhang von zwei Skalen oder Items

Abbildung 2: Handout Rückmeldemöglichkeiten – zweite, überarbeitete Version für die zweite SchiLf, bei der die Auswertungswünsche erarbeitet und erhoben wurden

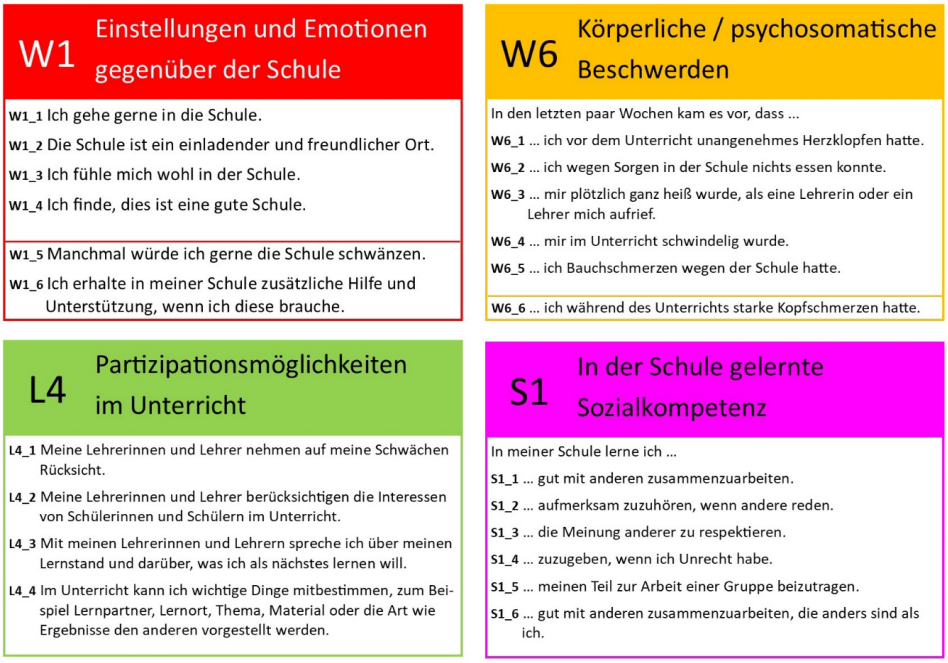


Abbildung 3: Skalenkarten mit Einzelitems. Items unter der Linie sind nicht Teil des Skalenmittelwerts, stehen aber der Skala thematisch nahe und konnten auch einzeln ausgewertet werden

Abbildung 3 zeigt einige der verteilten Skalenkarten. Das Materialpaket enthielt Karten für alle auf dem Handout (s. Abb. 2) vorkommenden Skalen. Die aufgedruckten Items waren im genauen Wortlaut, so wie sie bei der Erhebung auf dem Fragebogen verwendet wurden. Items unter der dünnen farbigen Linie waren solche, die nicht Teil der Berechnung der Skalenmittelwerte sind, aber thematisch der Skala sehr nahestehen. Sämtliche Items, ob Teil der Skala oder nicht, konnten zur Einzelauswertung ausgewählt werden. Die entsprechenden Kürzel (z. B. W1 oder L4_3) waren dann im Formular für die Auswertungswünsche (s. Abb. 6) einzutragen. Die Farben der Skalen verknüpften thematisch zusammengehörende Skalen und boten eine Orientierungshilfe (vgl. denselben Farbcode auf dem Handout, Abb. 2).

Als Einzelkarten konzipiert waren die Skalenkarten dazu gedacht, sich bei der Auseinandersetzung mit den Skalen und Items auf die jeweiligen Inhalte zu fokussieren – als Gegenentwurf zu einem Skalenhandbuch, in dem immerzu hin und her geblättert werden müsste. Die Handlichkeit der Karten und ihre farblich-ansprechende Gestaltung sollte die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit den verfügbaren Daten und Informationen anregen und erleichtern. Durch Anlegen der einzelnen Skalen an die Achsen der Diagramme des Handouts war beispielsweise die Möglichkeit gegeben, Auswertungsideen und Zusammenhänge der Skalen leichter zu kommunizieren (s. Abb. 4).

Mit Hilfe des Handouts und der Skalenkarten trat das Kollegium in jahrgangsbezogenen Gruppen über ihre Interessen und die angebotenen Auswertungsmöglichkeiten in den Austausch (s. Abb. 5). Die Lehrkräfte konnten in Bezug auf die Auswertung zwischen einem Blasendiagramm und einem Liniendiagramm wählen (s. Abschn. 2.2) und sich überlegen, welche Skalen oder Einzelitems in welcher Kombination darauf abgebildet werden (vgl. Abb. 2 und Abb. 3). Angehörige des WILS-FEPs, die selbst Teil des Kollegiums sind und an der Gruppenarbeit teilnahmen, beantworteten währenddessen Fragen und unterstützten bei Bedarf. Alle anderen FEP-Mitglieder gingen von Gruppe zu Gruppe und boten so ihre Hilfe an. Es herrschten ein reger Austausch und ein großes Interesse an den vorliegenden Auswertungsmöglichkeiten.

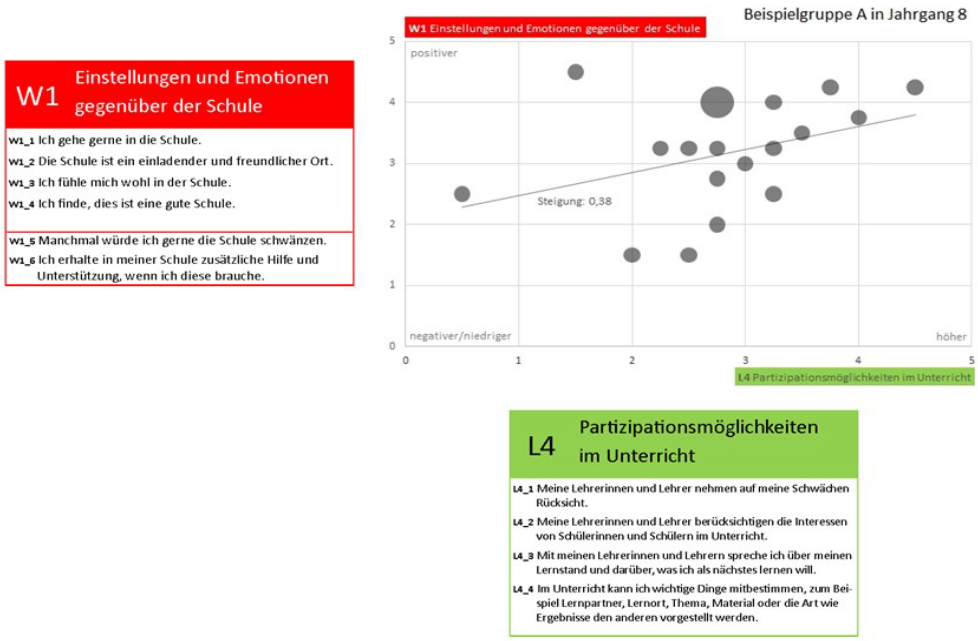


Abbildung 4: Verwendungsbeispiel der Skalenkarten bei der Auswertungsform „Blasendiagramm“

Insbesondere das haptisch und visuell ansprechende Material regte an, damit zu arbeiten, interessierende und weniger interessierende Skalen zu sortieren, in Rangfolgen zu bringen und sich auf diese Weise tiefergehend mit den Auswertungsmöglichkeiten und den damit verbundenen Inhalten auseinanderzusetzen. Das führte bereits bei diesem Schritt, ohne das konkrete Daten vorlagen, dazu, dass sich die Lehrkräfte über die von ihnen betreuten Lerngruppen austauschten und angeregt diskutierten. Impulse dafür kamen vor allem durch die konkreten Skalenkarten mit den einzelnen Items (s. Abb. 3), die dazu einluden, im Gespräch erste Vorhersagen über die eigenen Lerngruppen zu treffen und auch auf diese Weise abzuwägen, welche Auswertungen jeweils am interessantesten sein könnten. Eine mehrfach gestellte Frage war, in Bezug auf das Formular für die Auswertungswünsche, wie viele Wünsche möglich sind, und ob noch diese oder jene Auswertung möglich sei. Die am Ende sehr vollen Formulare (s. Abb. 5 für ein ausgefülltes Formular), wie auch die angeregten Diskussionen und zahlreichen interessierenden Fragen werten wir als Hinweise auf einen für die Kolleg*innen sehr wertvollen und fruchtbaren Austausch mit Reflexionen in Bezug auf die von ihnen betreuten Lerngruppen und Jahrgänge.

Die finalen Auswertungswünsche wurden auf dem entsprechenden **Formular** (s. Abb. 6) eingetragen. Jede der gebildeten jahrgangsbezogenen Gruppen von Kolleg*innen trug für ihren Jahrgang die entsprechenden Auswertungswünsche in ein eigenes Formular ein. Jedes Formular hatte zwei Beispieleintragungen und auf der Rückseite ein offenes Feld mit der Möglichkeit, Bemerkungen, weitere Ideen oder noch offene Fragen zu notieren. Die so gesammelten Auswertungswünsche wurden im nächsten Schritt durch den WILS-FEP aufbereitet. Hierzu wurden die entsprechenden Daten berechnet, die gewünschten Diagramme erstellt und diese in einer einfachen Zusammenstellung ausgedruckter Ergebnisdiagramme für die nächste schulinterne Laborschulfortbildung vorbereitet, auf der die Ergebnisse zurückgemeldet wurden. Diese besondere, individualisierte Form der Datenrückmeldung erlaubte den Lehr- und pädagogischen Fachkräften, die von Ihnen selbst ermittelten Fragestellungen selbstständig zu beantworten.

Abbildung 5: Gruppenarbeit an den Auswertungswünschen

Insgesamt wurden rund 90 Auswertungswünsche eingetragen. Das Interesse an Blasendiagrammen (53 %) war im Vergleich zu Liniendiagrammen (47 %) nur um wenige Prozentpunkte höher. Das fast ausgeglichene Verhältnis deutet darauf hin, dass für die Kolleg*innen beide Auswertungsformen gleichermaßen von Interesse waren, sowohl Auswertungen in Bezug auf die Zusammenhänge zweier Konstrukte als auch die Entwicklung eines Aspekts im zeitlichen Verlauf. Von der Möglichkeit, Blasendiagramme auch für verschiedene Jahre auswerten zu lassen, wurde rege Gebrauch gemacht, so dass für 23 Kolleg*innen insgesamt ca. 220 Einzeldiagramme berechnet und ausgegeben wurden.

27.11.2018
Schulinterne Mitarbeiter*innen – Fortbildung
Forschungsprojekt – Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS)

Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule Bielefeld

Sammlung von Auswertungswünschen

Jahrgangsteam: _____

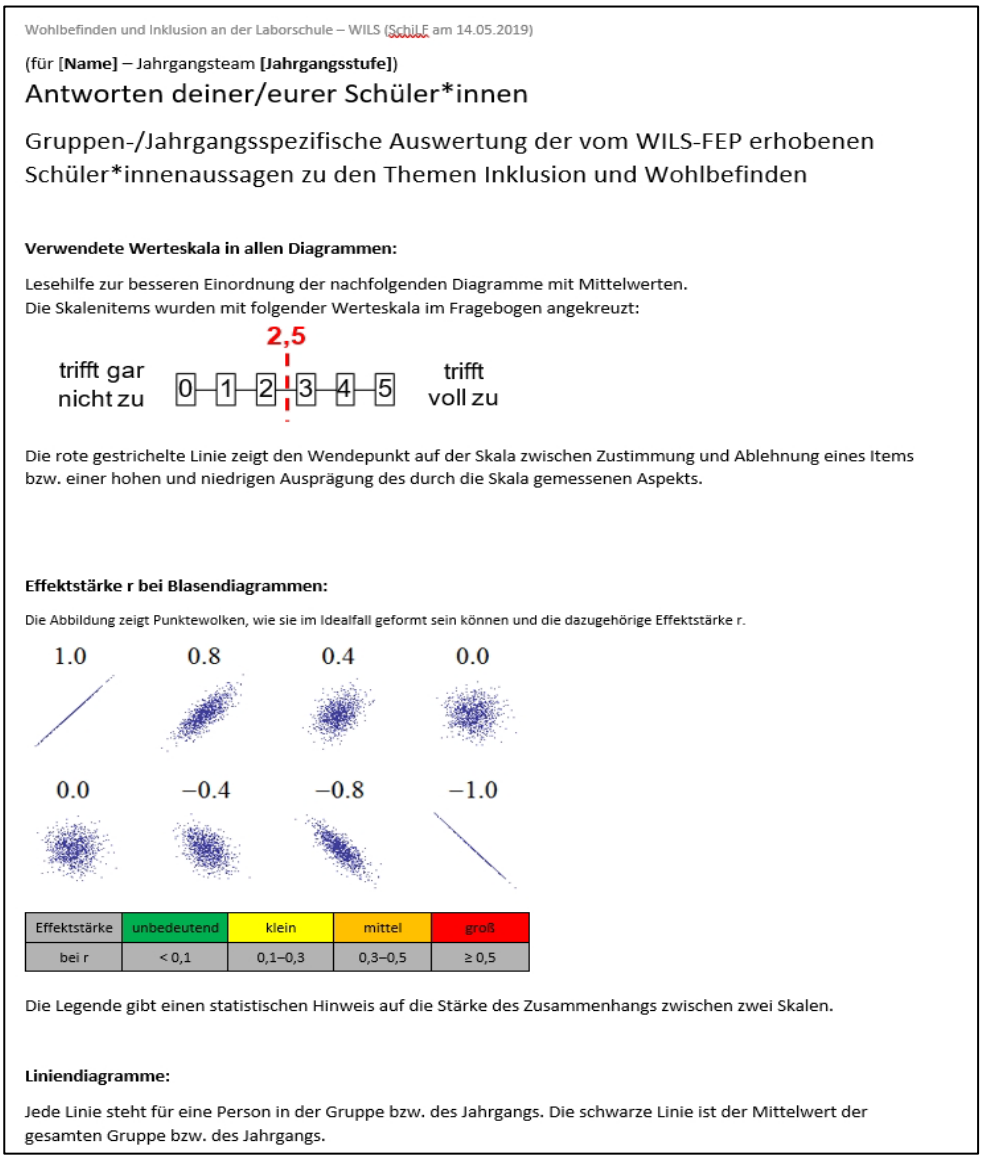
Bitte benennt eure Auswertungswünsche in der folgenden Tabelle entsprechend der Beispiele:

	Auswertung für		Interesse an		Darstellungsform	
Name	**Gruppe**	**Jahrgang**	**Skala/Item-1** (Kürzel angeben)	**Skala/Item-2** (Kürzel angeben)	**Blasendiagr.** für die Jahre …	**Liniendiagr.**
1 Paula	***siena***		***W1***	***L4***	***2013–2017***	
2 Bernd		***ocker/siena/umbra***	***L2***			***X***
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						

Abbildung 6: Formular für Auswertungswünsche

2.1.3 Rückmeldung der gewünschten Auswertungen

Auf einer weiteren SchiLf wurden die erwünschten und zwischenzeitlich erstellen Auswertungen genutzt. Die SchiLf begann mit einer kurzen Übersicht aller relevanten Hintergründe zu den ausgewerteten und zurückgemeldeten Daten. Um das Verständnis der anschließend auszugebenden Ergebnisse sicherzustellen, wurden die Auswertungen anhand von Beispielen detailliert erklärt und Verständnisfragen ermöglicht. Schrittweise wurden Interpretationen von Beispieldiagrammen durchgeführt und Analysehinweise gegeben, zentrale statistische Kennwerte dabei genau erklärt und Nachfragen beantwortet. Auf diese Weise erhielt das Kollegium zudem eine kurze Fortbildungseinheit in Bezug auf das Lesen und Interpretieren quantitativer Ergebnisdiagramme und elementarer statistischer Kennwerte. Im späteren Feedback der Kolleg*innen wurde dies positiv bewertet.


Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – WILS (SchiLF am 14.05.2019)

(für **[Name]** – Jahrgangsteam **[Jahrgangsstufe]**)

Antworten deiner/eurer Schüler*innen

Gruppen-/Jahrgangsspezifische Auswertung der vom WILS-FEP erhobenen Schüler*innenaussagen zu den Themen Inklusion und Wohlbefinden

Verwendete Werteskala in allen Diagrammen:

Lesehilfe zur besseren Einordnung der nachfolgenden Diagramme mit Mittelwerten.
Die Skalenitems wurden mit folgender Werteskala im Fragebogen angekreuzt:

Die rote gestrichelte Linie zeigt den Wendepunkt auf der Skala zwischen Zustimmung und Ablehnung eines Items bzw. einer hohen und niedrigen Ausprägung des durch die Skala gemessenen Aspekts.

Effektstärke r bei Blasendiagrammen:

Die Abbildung zeigt Punktewolken, wie sie im Idealfall geformt sein können und die dazugehörige Effektstärke r.

Effektstärke	unbedeutend	klein	mittel	groß
bei r	< 0,1	0,1–0,3	0,3–0,5	≥ 0,5

Die Legende gibt einen statistischen Hinweis auf die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Skalen.

Liniendiagramme:

Jede Linie steht für eine Person in der Gruppe bzw. des Jahrgangs. Die schwarze Linie ist der Mittelwert der gesamten Gruppe bzw. des Jahrgangs.

Abbildung 7: Legenden und Lesehilfen – Erste Seite jeder Zusammenstellung der Auswertungsdiagramme

Jede Lehrkraft und jede pädagogische Fachkraft erhielt anschließend, abhängig von der Zahl der gewünschten Auswertungen, eine mehrere Seiten umfassende, gedruckte **Zusammenstellung** der Auswertungsdiagramme. Unabhängig von der Art und Zahl der Auswertungen bestand die erste Seite stets aus einer Kurzübersicht von Legenden und Lesehilfen (s. Abb. 7). In Kleingruppen konnten sich alle Kolleg*innen über die Ergebnisse austauschen. Jede Kleingruppe erhielt zudem eine kondensierte Form der Skalenkarten auf zwei Seiten, um sich bei Bedarf in Erinnerung rufen zu können, welche Items in einen bestimmten Skalenwert eingeflossen sind.

2.2 Verwendete Visualisierungen zur Auswertung der Daten

Der Transfer der Ergebnisse des WILS-FEP an die Lehrkräfte und das pädagogische Personal der Laborschule folgte dem Anspruch, individuell anpassbar, gut verständlich und möglichst nützlich für die jeweils eigene schulische Praxis zu sein. Dafür musste die Darstellungsform der von den Kolleg*innen gewünschten Auswertungen zum ersten so einheitlich und flexibel wie möglich sein, um die Daten in einem vertretbaren Aufwand sinnvoll lerngruppen- sowie jahrgangsbezogen visualisieren zu können. Zum zweiten sollten die Daten umfänglich genutzt werden können, weshalb neben aktuellen, auf einzelne Lerngruppen bezogenen Zusammenhängen, auch längerfristige Entwicklungen zur Verfügung gestellt werden sollten, je nach Interesse. Das war insbesondere für die Betreuungslehrer*innen interessant, die eine Lerngruppe in der Regel von Jahrgangsstufe 6 bis 10 begleiten. Zum dritten schließlich war es dem WILS-FEP wichtig, dass die Auswertungen in einer niederschwelligen, leicht zu erfassenden Form erfolgen. Es wurde viel Wert auf die Gestaltung der Diagramme gelegt, deren Lesbarkeit und Zugänglichkeit auch für Kolleg*innen, die keine Erfahrung mit dem Lesen statistischer Visualisierungen haben. Aus diesem Grunde beschränkten wir uns auf nur zwei Diagramme, eines für Auswertungen im Querschnitt (Blasendiagramm), eines für den Längsschnitt (Liniendiagramm), um den Vermittlungsaufwand auf der einen Seite und den Lernaufwand auf der anderen Seite so gering und fokussiert wie möglich zu halten. Im Folgenden werden beide Diagramme ausführlich vorgestellt.

2.2.1 Blasendiagramm

Das Blasendiagramm entspricht einem Streudiagramm, auf dem die Werte von zwei Variablen als Punkt in einem Koordinatensystem abgebildet werden, ergänzt um eine dritte Variable, die sich in der Größe des Punktes ausdrückt. Dadurch sehen die unterschiedlich großen Punkte in der Gesamtschau eines solchen Diagramms wie Blasen aus. In unserem Diagramm ist die dritte Variable die Anzahl der Schüler*innen, die genau diesen Punkt einnehmen, also die gleiche Wertekombination der abgebildeten Variablen haben. Gemeinsam mit der Regressionsgerade sowie dem Korrelationskoeffizienten r lässt sich dann die Korrelation bzw. der Zusammenhang beider Variablen einschätzen. Die Lage der einzelnen Datenpunkte informiert zudem über Ausreißer, Ballungen, Boden- oder Deckeneffekte und dergleichen. Im folgenden Beispiel sind für die Gruppe Malachit[3] zwei Elemente des schulischen Wohlbefindens miteinander in Beziehung gesetzt: Die *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* und die *Affinität zur Stammgruppe*.

Die Lage der Blasen in Abbildung 8 weist deutlich darauf hin, dass eine höhere Affinität zur eigenen Stammgruppe mit positiveren Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule einhergeht. Die eingezeichnete Regressionsgerade visualisiert diesen Zusammenhang zusätzlich und zeigt durch den Verlauf ihrer Steigung an, dass ein positiver

[3] An der Laborschule tragen die Lerngruppen als Namen eine Farbe, keine Zahl-Buchstabenkombination oder Tiere o.ä.

Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten vorliegt. Der Korrelationskoeffizient r beziffert dieses Ergebnis. Für die pädagogische Praxis lässt sich daraus beispielsweise schließen, dass es sinnvoll ist, das Zusammengehörigkeitsgefühl der Stammgruppe zu stärken, um das schulische Wohlbefinden zu erhöhen. Auch lässt sich durch diesen Befund die Bedeutung der Affinität der Stammgruppe für das schulische Wohlbefinden in der Jahrgangsstufe 6 hervorheben, da dies die Jahrgangsstufe ist, in der die Schüler*innen an der Laborschule zum ersten Mal in eine altershomogene Gruppe kommen, in der sie bis zum Abschluss der Laborschule bleiben. Von Interesse wäre an dieser Stelle dann beispielsweise der Blick auf die Stärke des Zusammenhangs dieser Skalen in den höheren Jahrgangsstufen.

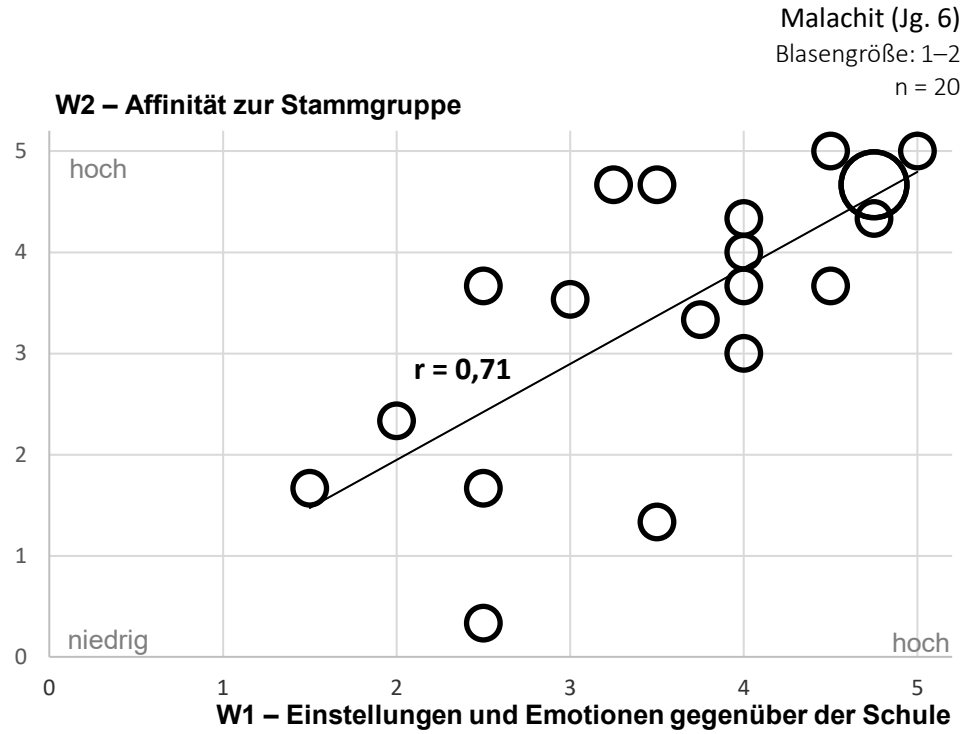


Abbildung 8: Blasendiagramm – Zusammenhang zweier Komponenten des schulischen Wohlbefindens in der Gruppe Malachit der Jahrgangsstufe 6

2.2.2 Liniendiagramm

Das Liniendiagramm bildet lerngruppen- oder jahrgangsspezifische Daten für mehrere Messzeitpunkte mittels Verlaufskurven ab. Dargestellt werden in Bezug auf eine ausgewertete Skala oder ein Item jeweils sieben Linien: Eine Linie zeigt den Verlauf der Skala bezogen auf die Kohorte (der gesamte Jahrgang oder eine Lerngruppe). Drei Linien zeichnen den Verlauf einzelner Schüler*innen mit der geringsten Einschätzung (s. Abb. 9).

Im folgenden Liniendiagramm (s. Abb. 9) sind die Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden (hier die Skala *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*) einer gesamten Jahrgangskohorte (bestehend aus drei Lerngruppen) über die Jahrgangsstufen 6 bis 10 abgebildet.

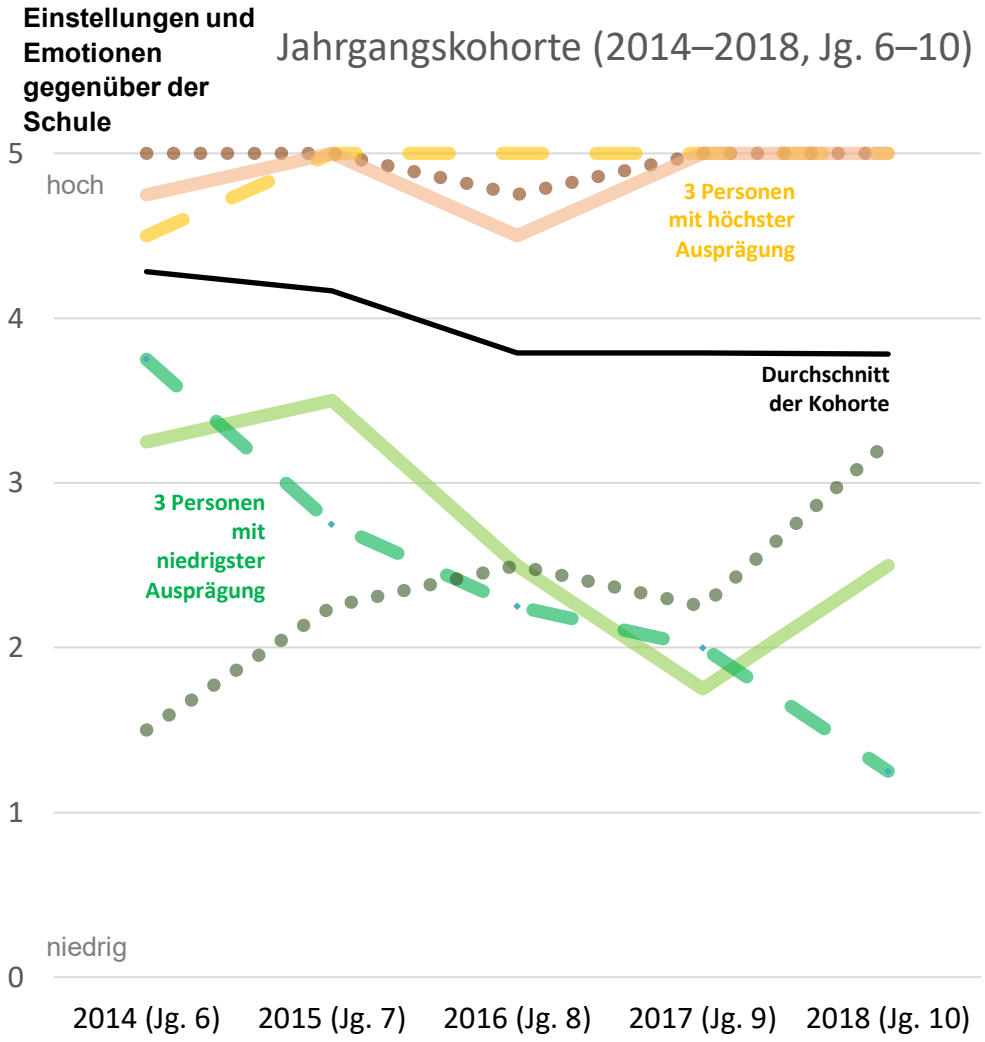


Abbildung 9: Liniendiagramm – Entwicklung eines Auswertungskriteriums in einer Jahrgangsgruppe

Zwei Aspekte fallen in dieser Auswertung auf: Zum einen ist die Entwicklung des Wohlbefindens bei den drei mit der höchsten Ausprägung ähnlicher als bei denen mit der niedrigsten. Dies ist vermutlich einem Deckeneffekt geschuldet, da das Wohlbefinden im Gruppendurchschnitt insgesamt sehr hoch ist. Die Einschätzungen der Schüler*innen mit höchster Ausprägung liegen also bereits nahe dem oberen Ende der Skala und können sich nicht weiter ausdifferenzieren. Zum anderen sind bei den drei Schüler*innen mit der niedrigsten Ausprägung unterschiedliche Entwicklungen zu erkennen. Zwei Schüler*innen berichten in Jahrgangsstufe 6 von einem Wohlbefinden im höheren Skalenbereich, der zur letzten Jahrgangsstufe dann in den mittleren bis niedrigen Bereich absinkt, während das Wohlbefinden der*des Schüler*in mit der in Jahrgangsstufe 6 niedrigsten Ausprägung bis zur Jahrgangsstufe 10 deutlich ansteigt. Insgesamt ist das durchschnittliche schulische Wohlbefinden dieser Jahrgangsgruppe sehr hoch, aber bis zum Ende der Schulzeit hin leicht absinkend. Dies ist eine Beobachtung, die auch bei den Entwicklungskurven anderer Jahrgangskohorten erkennbar ist und unter anderem damit erklärt werden kann, dass die Phase der Pubertät und zum Ende hin der Schulstress bezüglich der angestrebten Abschlüsse Einflussfaktoren sein können, die das schulische Wohlbefinden im Vergleich zur Jahrgangsstufe 6 geringer ausfallen lassen.

Für solche Interpretationen ist die Erfahrung der Lehrkräfte der entsprechenden Lerngruppe von großem Wert, da diese die Besonderheiten und Eigenheiten der entsprechenden Schüler*innen(-gruppen) persönlich erfahren haben und die statistischen Ergebnisse mit ihrer Erfahrung bzw. ihrem Erleben der jeweiligen Gruppen in Beziehung setzen können. Solche Impulse für Reflexionen über die eigene Praxis als Lehrkräfte oder pädagogische Fachkräfte einer bestimmten Gruppe oder eines Jahrgangs wurden durch diese quantitativen Rückmeldungen in vielfältiger Weise ermöglicht. In den Diskussionen bei den schulinternen Fortbildungen gab es den Raum und die Zeit, sich diesen quantitativen Impulsen im Austausch mit Kolleg*innen zu widmen und diese im Hinblick auf die eigene pädagogische Praxis zu reflektieren.

2.3 Feedback der Kolleg*innen zu den individuellen Auswertungen

Die Kolleg*innen, die individuelle Auswertungen erhalten hatten, gaben ein insgesamt sehr positives Feedback. Die Auswertungen selbst, deren Darbietung und die dazugehörigen Präsentationen waren für die meisten gut verständlich und sie wurden als hilfreich wahrgenommen. Dem Verständnis sehr förderlich war, dass die Forschenden des WILS-FEP während des Austauschs über die Auswertungen präsent waren und aufkommende Fragen beantworten konnten. Ebenfalls hilfreich war, dass einige Kolleg*innen aus dem Team selbst Lehrkräfte waren, Auswertungswünsche angefordert hatten und dadurch unmittelbar in den Gesprächsrunden involviert waren.

Viele Kolleg*innen meldeten zurück, dass sie die Ergebnisse sehr interessant fanden. Es wurden oftmals prägnante Einsichten („Aha-Erlebnisse“) ausgedrückt, sowohl in der Hinsicht, dass die subjektiv als gut wahrgenommene Arbeit der Lehrkraft ihre Bestätigung in den Auswertungen fand, als auch, dass in einigen Fällen die Ergebnisse negativer als erwartet waren. Letzteres sorgte mitunter für Erstaunen, wurde aber als wertvolles Feedback und damit konstruktiv aufgenommen.

Vor allem die Blasendiagramme sorgten für eine rege Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial. Die kleinsten Blasen standen für einzelne Schüler*innen der Lerngruppe der Lehrkraft und motivierten diese, sich zu überlegen, welche Blase für welche*n Schüler*in stehen könnte. Diese Spekulationen waren insbesondere bei Ausreißern intensiv. Da alle Diagramme anonym waren, war eine Identifizierung einzelner Schüler*innen weder möglich noch intendiert. Zudem wurde aus genau diesem Grund im Vorfeld angekündigt, dass Diagrammwünsche, bei denen eine ausgewertete Gruppe fünf oder weniger Personen haben würde, nicht berücksichtigt würden. Das wäre beispielsweise der Fall bei Auswertungen nach Porträtstatus auf Gruppenebene gewesen. Solche Diagramme wurden jedoch nicht angefragt.

Generell zeigte sich, dass die gewählten Darstellungsformen bei den Kolleg*innen für eine angeregte und tiefgehende Analyse und Reflektion der Daten führte, vor allem aufgrund der Anknüpfung an das jeweils eigene Wissen und die Erfahrung um die eigene schulische Praxis in der betreffenden Lerngruppe.

3 Methodische Rahmung des Transferkonzepts

Dieser vom WILS-FEP durchgeführte innerschulische Transfer (vgl. Jäger, 2004, S. 27) von quantitativ empirischen Wissen hin zu praxisorientierten Wissen hat die Besonderheit, einerseits die gewonnenen Daten für die Kolleg*innen nutzbar werden zu lassen, andererseits gleichzeitig eine vertiefende Fortsetzung der empirischen Analyse und Interpretation der Daten zu sein, die allerdings von den Akteur*innen des Feldes, dem Kollegium, gesteuert und inhaltlich durchgeführt wurde. Die im Rahmen des WILS-FEP durchgeführte Praxisforschung wird somit auf das Kollegium erweitert, die Lehrkräfte und pädagogisches Personal werden explizit als Co-Forschende einbezogen (Unger,

2014, S. 35ff.). Der Transfer ist in diesem Fall auch gleichzeitig aktive, partizipative Forschung und der Transfer somit partizipativer Transfer. Hier lässt sich die Besonderheit unseres Transferkonzepts verorten. Der Anspruch der Praxisforschung in der Schule, eine Brücke zwischen dem wissenschaftlich empirischen und dem schulischen Kontext zu schlagen, wurde in unserem Projekt so erfüllt, dass auch die Akteur*innen des Feldes, die nicht im eigentlichen Forschungsteam sind, einerseits als Zielgruppe des Transfers angesprochen wurden, andererseits aber auch ausdrücklich zu partizipativer Forschung angeregt wurden, indem sie individuelle Auswertungen anfordern konnten. Damit gelang es uns, die umfangreichen und aus einem verallgemeinernden Paradigma kommenden Daten in einer Form in das Kollegium zurück zu spiegeln, dass sie für die jeweils individuelle schulische Praxis nutzbar werden. Wir möchten in diesem Abschnitt argumentieren und anhand unseres Konzepts aufzeigen, wie wertvoll ein partizipatives Vorgehen bei Transfer von quantitativen Daten im Kontext von Praxisforschung ist.

3.1 Innerschulischer Transfer der Forschungsergebnisse

Transfer ist ein komplexer Transformationsprozess, der „aktiv[e] Übersetzungsarbeit“ erfordert (Altrichter, 2019, S. 28). In unserem Forschungsprojekt geht es beim Transfer um die Überführung der wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnisse, hier der quantitativen Daten der Fragebogenerhebung, in die schulische Praxis der Laborschule. Im Gegensatz zur Aufbereitung, Präsentation und Diskussion der Ergebnisse in Publikationen, bei Tagungen oder an anderen Schulen ist hierbei ein innerschulischer Transfer intendiert (Jäger, 2004, S. 27). Die Daten und Ergebnisse, die in einem wissenschaftlich empirischen Kontext gewonnen wurden, sollen so aufbereitet und präsentiert werden, dass sie vom Kollegium der Laborschule nutzbringend rezipiert werden können, mit dem Ziel, dass daraus entstehende Erkenntnisse in die schulische Praxis einfließen können. Mit diesem Ziel geht der Anspruch einher, die verschiedenen Berufsgruppen und Tätigkeiten, wie auch grundsätzlich die individuellen Eigenheiten der jeweiligen schulischen Praxis, mitzudenken bzw. anzusprechen.

Letztlich vollzieht sich die schulische Praxis durch die individuellen Handlungen der Lehrenden in Interaktion mit den Lernenden. Dem gegenüber steht die empirische Praxis, in der zusammengefasst und verallgemeinert wird, aus einem generalisierenden Erkenntnisinteresse heraus, aber auch aufgrund des Korpus an Daten, die erhoben werden. Während qualitative Ergebnisse oftmals leichter an die schulische Wirklichkeit anzuknüpfen sind, da sie gegebenenfalls mit konkret Erzähltem oder am Beispiel von Einzelfällen arbeiten, ist der Transfer quantitativer Daten in Erkenntnisse, die von der schulischen Praxis konkret genutzt werden können, anspruchsvoller. Gerade die die Komplexität vereinfachenden, quantitativen Methoden arbeiten, indem Konstrukte in mehreren oder wenigen Items operationalisiert werden und in der Regel mit Mittelwerten gearbeitet wird. Das bedient das generalisierende Erkenntnisinteresse, führt aber dazu, dass es schwieriger wird, diese Ergebnisse an die individuelle Praxis anzuknüpfen bzw. in das Praxissystem hinein zu überführen. Diese Transformationsprozesse beinhalten „aktiv[e] Übersetzungsarbeit“ bzw. „aktive Aneignungs- und Umwandlungsprozesse“ durch die Rezipient*innen (Altrichter, 2019, S. 27ff.).

Hinzu kommt die Herausforderung – auch vor dem Hintergrund der Heterogenität von empirisch-statistischen Kompetenzen im Kollegium – die numerischen Daten so aufzubereiten und darzustellen, dass sie einerseits gut zu verstehen sind, andererseits dazu anregen bzw. ermöglichen, sie für die Reflexion der schulischen Praxis verwertbar zu machen.

Ziel ist es dabei, dass die Ergebnisse an die jeweilige schulische Praxis der Kolleg*innen anknüpfbar sind. Insbesondere im Zuge der sehr großen, längsschnittlich über viele Jahre erhobenen Datenmenge im WILS-FEP stellte sich bei Rückmeldungen die Frage, welche

Daten wir auswählen und wie wir die dazugehörigen Ergebnisse darstellen, um der Heterogenität des Kollegiums gerecht zu werden. Die schulweiten Ergebnisse sind für sich genommen zwar schon interessant, individuell spannend ist jedoch ein tieferer Blick in die Daten, wenn es darum geht, sich die Ergebnisse für bestimmte Lerngruppen oder für verschiedene Aspekte in unterschiedlicher Kombination mit anderen anzusehen. Erst auf dem Niveau der Lerngruppe und damit der Nähe zur eigenen pädagogischen Tätigkeit eröffnet sich nach unserer Ansicht die Möglichkeit für eine individuell nutzbringende Rezeption solcher Daten auf Seiten der Praktiker*innen. Es war uns also schnell klar, dass es mit einer einmaligen Ergebnisaufbereitung und Ergebnispräsentation ans Kollegium nicht getan ist. Der Anspruch, die Daten individuell nutzbar zu machen, brachte uns zu der im Abschnitt 2 dargestellten Vorgehensweise, einen Teil des Transfers der quantitativen Daten und Ergebnisse in für die Praxis nutzbare Erkenntnisse partizipativ zu gestalten, mit den Kolleg*innen als aktiv Co-Forschende.

3.2 Partizipativer Transfer der Forschungsergebnisse

Wir gestalteten den Transfer partizipativ, indem alle Kolleg*innen die Möglichkeit bekamen, sich ihre individuelle Auswertung zu wünschen. Anstelle einer Entscheidung durch das Forschungsteam darüber, welche Ergebnisse im Rahmen der SchiLf bei der Präsentation an die Wand projiziert oder als Handout ausgeteilt worden wäre, gaben wir stattdessen dem Kollegium die Entscheidungsmacht in die Hand, sich ihre individuellen Ergebnisse zusammenzustellen, also selbst den Inhalt der Datenauswertung interessengeleitet zu steuern.

Ein Beispiel soll das verdeutlichen: Eine Betreuungslehrerin einer bestimmten Lerngruppe, die stark in die Lehre und Arbeit der gesamten Jahrgangsstufe involviert ist und sich dabei inhaltlich neben dem Unterricht viel mit Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler*innen beschäftigt, fordert eine längsschnittbezogene Auswertung für die sechs Skalen des schulischen Wohlbefindens an, sowohl für ihre eigene Lerngruppe als auch für die komplette Jahrgangsstufe.

Zusätzlich interessiert sie die Einschätzung von Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht im Zusammenhang mit der Affinität der Schüler*innen zu ihrer Lerngruppe. Sie hat selbst die These, dass das Wohlbefinden der Schüler*innen bezogen auf ihre eigene Lerngruppe im Zusammenhang steht mit den Partizipationsmöglichkeiten, die sie den Schüler*innen im Unterricht ermöglicht. Um diesen Zusammenhang zu prüfen, fordert sie für ihre Lerngruppe ein entsprechendes Blasendiagramm für die sie interessierenden Skalen an.

Die zurückgemeldeten Auswertungen nutzt sie für einen differenzierten Blick auf das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen ihrer Jahrgangsstufe und in Bezug auf ihre eigene Lerngruppe nochmal konkreter im Kontext ihres Fokus auf das Einbringen von Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht. Je nach Ergebnis kann sie diese Auswertungen als Bekräftigung für ihre bisherige pädagogische Praxis sehen und darüber hinaus als generelle Anregung, über Wirksamkeiten und Zusammenhänge ihrer lehrenden Tätigkeiten zu reflektieren. Dabei hat sie stets die Besonderheiten der Schüler*innen bzw. ihrer Lerngruppe in den jeweiligen Jahren als Erfahrungswissen im Hinterkopf und kann dieses nutzen, um die Ergebnisse entsprechend genauer zu interpretieren.

Dieses Beispiel soll verdeutlichen, wie das von uns durchgeführte partizipative Transferkonzept ermöglicht, das individuelle Interesse der Kolleg*innen, das auf der eigenen schulischen Praxis basiert, durch eine entsprechend spezifische Datenauswertung zu bedienen. Auf diese Weise erschließen wir die aus der Laborschule stammenden Daten der Schüler*innen ein weiteres Mal, nämlich neben der internen Evaluation auch für die Entwicklung der pädagogischen Arbeit der einzelnen Kolleg*innen. Im Prinzip geben wir den schulischen Kolleg*innen das Werkzeug in die Hände, die vorhandenen Daten nach ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen auswerten zu lassen. Zum einen haben

wir ein Verfahren entwickelt, mit dem eine große Anzahl an Auswertungswünschen gesammelt und die Auswertungen mittels SPSS und Excel teils automatisiert erstellt werden können, und zum anderen haben wir den Kolleg*innen die erforderlichen Kenntnisse über die verfügbaren Daten, Skalen und Items sowie möglicher Auswertungsformen vermittelt. Im Rahmen des Transferkonzepts war der partizipative Anteil so gestaltet, dass die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte bei den schulinternen Laborschulfortbildungen auch ohne die Kenntnis von Datenauswertungsprogrammen wie SPSS zu quantitativ forschenden Akteur*innen werden konnten.

Auf diese Weise übernehmen die Kolleg*innen selbst die Rolle von Forscher*innen bzw. Co-Forscher*innen und sind auf diese Weise praxisforschende Akteur*innen. Das ist gerade auch im Sinne des Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells hervorzuheben, da gerade die Beforschung der eigenen schulischen Praxis zur Forschungsprogrammatik der Laborschule gehört. In diesem Fall gelang es durch die Durchführung von zwei schulinternen Laborschulfortbildungen das Laborschulkollegium für die Sekundarstufe I (da das WILS-Projekt alle Jahrgangsstufen 6 bis 10 erforscht hat) als Co-Forschende zu aktiver Praxisforschung zu befähigen.

4 Resümee

Dieser Beitrag dokumentiert den Prozess der Umsetzung eines partizipativen Transferkonzepts im Rahmen einer schulinternen Fortbildung. Gegenstand des Transfers waren schulintern gewonnene, quantitative Daten im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Schulisches Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – Eine Selbstreflexion“. Hierbei wurde das Kollegium der Sekundarstufe I der Laborschule Bielefeld aktiv in die Auswahl, die Aufbereitung und die Reflexion der Daten einbezogen, so dass es aktiv in den Transfer von quantitativen Daten in für die schulische Praxis und ihre Reflexion nutzbares Wissen eingebunden war.

Das gelang durch eine entsprechende Rahmung mittels Präsentationen zur Darstellung und Vertiefung der Möglichkeiten und Grenzen solcher Auswertungen, der gemeinsamen Erarbeitung der Auswertungswünsche mit und zwischen den Kolleg*innen sowie dem gemeinsamen interpretierenden Austausch der erhaltenen individuellen Auswertungen. Auf diese Weise wurde das Kollegium dazu befähigt, als Co-Forschende im Sinne der Praxisforschung zu agieren. Die quantitativen Daten wurden nicht lediglich vom Forschungsteam präsentiert und von den Lehrkräften rezipiert, sondern so angeboten und gerahmt, dass sie von den Kolleg*innen selbst interpretiert und in Bezug auf ihre eigenen schulpraktischen Bedürfnisse interessengeleitet individuell angeeignet werden konnten. Die Reaktionen und die von Seiten des WILS-Teams wahrgenommenen Diskussionen innerhalb der kollegialen Arbeitsgruppen vermittelten uns den Eindruck, dass diese partizipative Form des Transfers quantitativer Daten gewinnbringend und förderlich für das Kollegium war.

Gerade in Hinblick auf den Reichtum an Daten aus der Schüler*innenbefragung des WILS-FEP zum schulischen Wohlbefinden, die zahlreiche quer- und längsschnittliche Auswertungen für eine große Anzahl an Skalen und Items zulassen (s. Kullmann et al., 2023, in diesem Band), ist eine solche Form des Transfers sehr wertvoll. Der Herausforderung, bei einem großem Datensatz zu entscheiden, welche Daten und welche Auswertungsformen für ein sehr heterogenes Kollegium von Interesse und Nutzen für die eigene pädagogische Praxis sein könnten, wird begegnet, indem die Zielgruppe mehr als sonst in den Transfer eingebunden wird und eben diese Fragen selbst für sich individuell beantwortet und den Transferprozess damit mitsteuert.

Im Nachgang gab es zahlreiche Rückmeldungen darüber, dass auch statistikfremde Kolleg*innen mithilfe dieses Konzepts forschend aktiv werden konnten und auch für sie

eine Beschäftigung mit den quantitativen Auswertungen möglich und wertvoll war. Andere wiederum berichteten, dass sie bestimmte statistische Konzepte oder Kennwerte erstmals verstanden. Das nehmen wir als Ermutigung zu der Schlussfolgerung, dass eine solche partizipativ konzipierte Gelegenheit zur Praxisforschung im Rahmen eines Transfers auch einen Beitrag zur Professionalisierung der Kolleg*innen leistet.

Ähnliche Versuche der niederschwelligen Beteiligung des Kollegiums an Praxisforschung, angedockt an Forschungs- und Entwicklungsprojekte, gibt es an der Laborschule beispielsweise auch im Kontext der Absolvent*innenstudie (Gold & Zentarra, 2022), bei der immer wieder damit experimentiert wird, die Kolleg*innen in die Interpretation und Rückmeldung zu quantitativen Auswertungen einzubinden. Auch dort erweisen sich die Erfahrungen für beide Seiten als sehr fruchtbar. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, in Zukunft verstärkt darauf zu setzen, dass insbesondere bei der Arbeit mit statistischen Daten das Kollegium aktiv in Transferprozesse eingebunden wird, um so die Transformation empirischer Ergebnisse in ein für die individuelle Praxis nutzbringendes Wissen zu unterstützen und zu fördern.

5 Literatur

Altrichter, H. (2019). Transfer ist Arbeit und Lernen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27–33). Waxmann.

Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung* zum *Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 285–307). Waxmann.

Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, A. (2019). Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Impuls Laborschule: Band 10. Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 9–13). Klinkhardt.

Geist, S., Külker, A., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Uffmann, G., Zentarra, D. & Kullmann, H. (2023). Ergebnisse qualitativer Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen - Impulse aus dem Projekt Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) für kollegiumsinterne Fortbildung. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld, 2,* S. 135–159.

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: Band 10. Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 235–260). Klinkhardt.

Gold, J. & Zentarra, D. (2022). Die Absolvent*innenstudie der Laborschule. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, *1*(1), S. 179–191. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6043

Groeben, A. von der, Geist, S. & Thurn, S. (2011). Die Laborschule - Ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Impuls Laborschule: Band 5. Laborschule – Schule der Zukunft* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 260–277). Klinkhardt.

Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse: Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4 - 6*. *Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik: Bd. 8*. Haupt.

Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung: Band 10. Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 133–160).

Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung: 10. Ausgabe 2010* (S. 15–45). VS.

Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung: Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, *111*(3), S. 274–293. https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.03

Jäger, M. (2004). *Transfer in* Schulentwicklungsprojekten. VS.

Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Schule *und Gesellschaft: Bd. 48*. VS.

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. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 48–59). Klinkhardt.

Külker, A., Guth, T., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Dorniak, M., Kullmann, H., Rüther, J., Uffmann, G. & Zentarra, D. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) - Ausgewählte Ergebnisse der Interviews mit Schüler*innen der Jahrgänge 8-10. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 58–76.

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. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Springer VS.

Kullmann, H., Zentarra, D., Lütje-Klose, B., Geist, S., Siepmann, C., Külker, A., Dorniak, M. & Uffmann, G. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) - Ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebungen 2013−2018 in den Jahrgangsstufen 6 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 77–110.

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, *110*(2), S. 109–123. https://doi.org/10.25656/01:26005

Marker, R., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (in Druck). 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*.

Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule: Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. *Integrations- und Heilpädagogik: Bd. 4*. LIT.

Siepmann, C. (2019). Die Entwicklung der Laborschule zu einer inklusiven Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Impuls Laborschule: Band 10. Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der* Laborschule *Bielefeld* (S. 15–28). Klinkhardt.

Textor, A. & Zenke, C. T. (2024). 50 Jahre „Schule ohne Aussonderung“!? - Einblicke in die Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. *Schule – Forschen –* Entwickeln*. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 5–27.

Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (2011). Die schulpädagogische Diskussion heute – und was die Laborschule dazu beitragen kann. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Impuls Laborschule: Band 5. Laborschule – Schule der Zukunft* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 8–15). Klinkhardt.

Unger, H. von. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Lernprozessbegleitung partizipativ gestalten. Konzeptionen der Laborschule und mögliche Entwicklungsfelder

Yannik Wilke[1], Holger Knerndel[2] & Tim Lukas Schmidt[1]

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
[1]Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule
[2]Laborschule Bielefeld
Kontakt: yannik.wilke@uni-bielefeld.de
holger.knerndel@uni-bielefeld.de
t.schmidt@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Ein wesentlicher Bestandteil der Lern- und Leistungskultur in der Laborschule ist die Betrachtung des individuellen Lernens und die Förderung aller Schüler*innen entlang ihrer spezifischen Lernstände und -bedürfnisse. In der aktuellen – meist englischsprachigen – Forschung besteht ein Konsens über den Mehrwert gelingender Lernprozessbegleitung für die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler*innen. Hierfür bedarf es einer engen Betreuung und Begleitung der Lernprozesse, welche im Zuge einer traditionell eher summativ ausgerichteten schulischen Leistungskultur aus dem Fokus der diagnostischen Arbeit von Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften geraten kann.

Dieser Beitrag fokussiert dabei die aktuelle Praxis der Lernprozessbegleitung an der Laborschule und die Ausgestaltung des Forschungs- und Entwicklungsprojektes *„Partizipative Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung – Inklusionspädagogische Weiterentwicklung partizipativer Strukturen der Begleitung und Beurteilung an der Laborschule“*.

Schlagwörter: Lernprozessbegleitung, Partizipation, Inklusion, Leistungsbewertung

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

1 Einleitung

Eine demokratische Schule ist ohne Partizipation aller, die in ihr leben, lernen und arbeiten, nicht denkbar. Partizipation beschränkt sich dabei nicht nur auf kleine Entscheidungen im Unterricht, sondern adressiert Kinder als Träger*innen von Rechten auf Beteilung und Mitbestimmung in den prägenden Bereichen des Schullebens ebenso wie beim Treffen pädagogischer, didaktischer und diagnostischer Entscheidungen. Hierin liegt insbesondere ein wesentlicher Teil der Vorbereitung auf ein Leben in einer pluralen demokratischen Gesellschaft. Jedoch herrscht mit Blick auf Schule im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs keine Einigkeit darüber, inwieweit Schulen überhaupt ‚Demokratien im Kleinen' sein sollten. So kann in konservativer Positionierung argumentiert werden, dass die grundständige Aufgabe von Schule die Wissensvermittlung auf Basis curricular-gestufter Lerninhalte ist, die mittels objektiver Leistungsüberprüfungen kontrolliert wird (Roth, 2022; kritisch: Olk & Roth, 2007)und spart dabei die Aufgabe von Schule als auf die Gesellschaft vorbereitende Sozialisationsinstanz aus, in der der Grundstein für demokratischen Handelns gelegt wird. In Bezug auf das Schul- und Familienrecht der Bundesrepublik Deutschland stellt die vollständige Ratifizierung der Behinderten- (2009) und Kinderrechtskonventionen (2010)[1] der Vereinten Nationen einen – im Verhältnis späten – Meilenstein dar, der sowohl Menschen mit Beeinträchtigungen als auch junge Menschen formal-rechtlich zu Trägern gleicher Rechte erhebt. Betrachtet man jedoch trotz den rechtlichen Zusicherungen die gesellschaftliche und insbesondere schulbezogene Umsetzung beider Rechtskonventionen, zeichnet sich ein differentes Bild, in dem die Adressat*innen der beiden hier aufgeführten Konventionen immer noch alltäglichen Diskriminierungsmomenten ausgesetzt sind.

Die drei Säulen der Kinderrechtskonvention Schutz, Förderung und Beteiligung fokussierend, kann in Bezug auf die Schule festgestellt werden, dass die Umsetzung der Kinderrechte nicht widerspruchsfrei ist. Zwar garantiert die Schule – durch die Schulpflicht – das Recht auf Bildung, aber dennoch ist das Bild vielschichtiger: So zeigen sich in der Schule zahlreiche Momente, in denen die Rechte von Schüler*innen beschnitten werden, insbesondere, wenn man die Stratifizierung des Schulsystems entlang der Faktoren Leistung und Leistungszuschreibungen betrachtet, die in der pädagogischen Forschung über Jahrzehnte hinweg als kritisch herausgestellt wurden (zusammenfassend: Hentig, 1983, Thurn 2012). Ebenso führen Beutel und Pant (2020) aus, dass im Spiegel der genannten Rechtskonventionen der Themenkomplex der Individualisierung von Unterricht und damit einhergehend die Praxis der Leistungsbeurteilung, in welcher Standardisierung durch Vergleichsarbeiten (VerA, Lernstandserhebungen, zentrale Klassen- und Abschlussarbeiten) sowie der in Prüfungen erfolgende Abgleich mit curricularen Normvorstellungen die Regel sind, angepasst werden müssen. Individualisierung sowie die Anerkennung und Wertschätzung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Lernwege, divergierender biographischer Erfahrungen und Herkünfte, so wie sie im Kontext inklusiver Didaktik gefordert werden (u.a. Seitz & Wilke, 2021; Prengel, 2016), geraten dabei eher ins Hintertreffen.

Im Zuge dieses Beitrages wird die Lernprozessbegleitung, wie sie an der Laborschule Bielefeld auf eine traditionsreiche Geschichte und Entwicklung zurückblicken kann, vorgestellt. Hierfür werden in den folgenden Kapiteln der empirische Forschungsstand zu lernprozessbegleitenden Maßnahmen dargestellt und deren Entwicklung sowie Umsetzung an der Laborschule anhand von Beispielen erläutert. Zudem wird im Weiteren das Anliegen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts herangezogen, um aktuelle Entwicklungen und weitere Entwicklungsfelder für die kommenden Jahre darzustellen und

[1] Zur Ratifizierung der Kinderrechte s. ausführlich Roth, 2021. Die UN-Kinderrechtskonvention wurde bereits im Jahr 1989 verabschiedet, jedoch in Deutschland erst im Jahr 1992 und auch nur unter Vorbehalt ratifiziert. Erst im Jahr 2010 folgte die vollständige und vorbehaltlose Anerkennung der Kinderrechte durch den Deutschen Bundestag.

um Denkanstöße für die (Weiter-)Entwicklung von lernprozessbegleitenden Maßnahmen an anderen Schulen zu liefern.

2 Lernprozessbegleitung – theoretische Einblicke

Die Begriffe Lernbegleitung oder Lernprozessbegleitung werden in der Literatur nicht einheitlich verwendet, weshalb eine klare Definition – insbesondere unter Einbezug des angloamerikanischen Diskurses kaum möglich ist und lediglich gemeinsame Bestimmungsmerkmale festgehalten werden können (vgl Abb.1).

Abbildung 1: Bestimmungsmerkmale von Lernprozessbegleitungen (erstellt nach Beutel, 2020, S. 177).

Entsprechend ist Lernprozessbegleitung kein starres Konzept, das ein festes methodisches Vorgehen oder Verfahren mit definierten Schritten vorgibt, sondern vielmehr ein Sammelbegriff für verschiedene Methoden und didaktische Möglichkeiten, die das Lernen als individuellen Prozess begleiten, dokumentieren, partizipativ analysieren, den Dialog über das Lernen öffnen und Leistungen in adressatengerechter Weise reflektieren sowie eine kompetenz- und entwicklungsorientierte Rückmeldung geben können – also einen notenfreien Dialog über das Lernen und Leisten ermöglichen und zu gewissen Teilen auch voraussetzen.

Diesen Bestimmungsmerkmalen folgend kann festgehalten werden, dass die Lernprozessbegleitung in der Lage ist/sein soll, sämtliche Phasen der Leistungsbeurteilung (Ingenkamp & Lissmann, 2008) – Planung, Erbringung, Bewertung, Beurteilung und Rückmeldung – abzubilden und dabei automatisch abhängig von der Beteilung der Lernenden in allen Phasen des Prozesses ist. Entsprechend dieser Zielebestimmung stellt sich jedoch die Frage: Kann ein solches Vorgehen funktionieren, wenn die Leistungsbeurteilung – wie im Schulsystem gängige Praxis – als hierarchisch strukturierter, von der Lehrkraft ausgehender Prozess angelegt ist?

Wirft man diese Frage aufgreifend einen Blick in den Forschungsstand zu Lernprozessbegleitungen[2], wird ihnen eine hohe Wirksamkeit für den Lernerfolg von Schüler*innen und ein Potenzial für die Entwicklung von Unterrichtsqualität zugeschrieben (Artelt et. al., 2001; Black & Wiliam, 1998, 2009; van den Boom et al., 2004; Dunn &

[2] International als Formative Assessments theoretisch beschrieben und erforscht.

Mulvenon, 2009; Hattie & Timperly, 2007; Kingston & Nash, 2011; McLaughlin & Yan, 2017; Maier, 2014; Souvignier et al., 2014; Schütze et al., 2018).

Das Ziel von Lernprozessbegleitung ist es, die Unterrichtsgestaltung an den Lernprozessen der Schüler*innen auszurichten, um Individualisierung zu ermöglichen und dadurch die Passung zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand zu gewährleisten. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass die Schüler*innen ihre individuelle Bestleistung erreichen können (vgl. Textor et al., 2014; Langner et al., 2019; Martens, 2015, 2018, 2020; Seitz, 2020; Seitz et al., 2020; Häsel-Weide et al., 2021; Wilke, 2021). Im deutschsprachigen Raum wird in diesem Zusammenhang auch der Begriff Lernverlaufsdiagnostik bzw. wie oben der Begriff der Lernprozessbegleitung diskutiert, der Formen der Leistungserhebung, -beurteilung, -dokumentation und -rückmeldung umfasst (Börnert, 2014; Klauer, 2014; Maier, 2020; Seitz & Wilke, 2021). Hierzu liegen bereits zahlreiche Methoden vor, die insbesondere den Lernprozess und die prozessbegleitende Diagnostik fokussieren (u.a. Winter, 2017, 2018; Groeben, 2013, 2014; Thurn, 2011, 2017; Husemann, 2009). Die Evaluation einer lernprozessbegleitenden Verlaufsdiagnostik erfolgte unter inklusionspädagogischer Perspektive bisher selten (Holder & Kessels, 2019), obgleich diese in Bezug auf die Konzeption von unterschiedlichen Lernprozessbegleitungsformaten bereits anschlussfähig an die Leitlinien einer inklusiven Didaktik erscheinen (Seitz & Wilke, 2021) und durch die Pädagogik der Anerkennung abgesichert sind (Prengel, 2017).

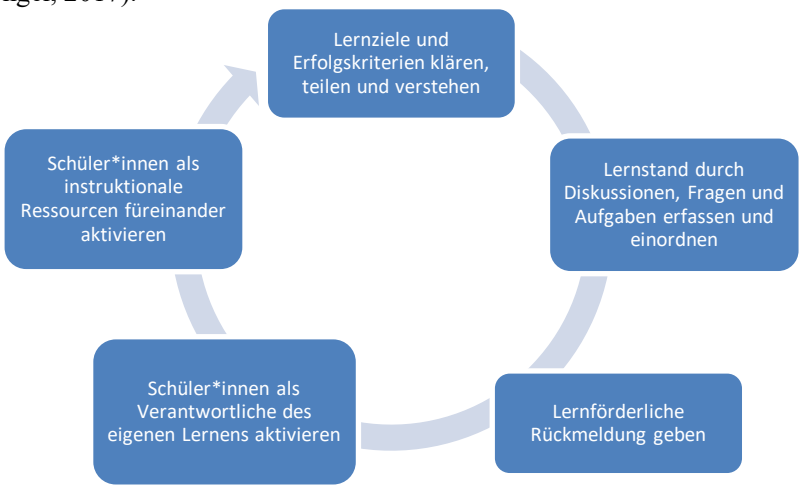


Abbildung 2: Dimensionen des Formativen Assessment in Anlehnung an William & Thompson (2008). Eigene Darstellung (hierzu auch: Schütze et al., 2018; Black & Wiliam, 2009; Bennett, 2011; Harlen, 2012).

Die Umsetzung von Lernprozessbegleitung (s. Abb. 2) ist voraussetzungsvoll, da sie eine permanente Reflexion der Prozessqualität – insbesondere der Beurteilungsnormen und -fehler – durch Lehrpersonen erfordert (Seitz & Wilke, 2021; Prengel, 2016; von Bargen, 2017). Effektiv ist sie vor allem dann, wenn Lehrer*innen mit gewonnenen Erkenntnissen nicht nur Schüler*innen beraten, sondern auch ihren Unterricht „anpassen“ (Stecker et al., 2005). Zur Reintegration der Ergebnisse in die pädagogische Praxis besteht allerdings ein Forschungsdesiderat (Schütze et al., 2018). Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses (Simon, 2017) gilt es dabei, alle Schüler*innen an ihren aktuellen Leistungsgrenzen derart im Lernen zu unterstützen, dass diese zwar herausgefordert, aber nicht über- oder unterfordert werden (Seitz et al., 2016; Seitz & Wilke, 2021). Hier zeigt sich auch, dass formative diagnostische Verfahren in gleicher Weise sowohl zur Förderung von vermeintlich ‚leistungsschwächeren Schüler*innen‘ als auch zur Unterstützung von begabten Schüler*innen gedacht und eingesetzt werden (Seitz et al., 2016). Damit

sind sie integraler Bestandteil einer begabungsförderlichen Schule, von der alle Lernenden profitieren können.

Ausschlaggebend für den Erfolg von Lernprozessbegleitung ist, dass die erprobten und bewährten Verfahren vollständig implementiert werden. Ihre Wirksamkeit entfaltet sich in der Alltagspraxis erst, wenn die Haltung der Lehrkräfte im Grundsatz mit den Zielen von Lernprozessbegleitungen übereinstimmt (Maier, 2014) bzw. als Teil eines professionellen pädagogischen Habitus[3] verstanden wird (Helsper, 2021). Maier (2020) macht dabei auf die Diskrepanz zwischen den einfachen Grundprinzipien der Lernprozessbegleitung und der herausfordernden Praxis derselben aufmerksam (vgl. Helsper, 2021). Schütze et al. (2018) betonen, dass die Wirksamkeit von der konkreten praktischen Umsetzung abhängig ist: „Den Spielarten zur Umsetzung formativen Assessments kommt also eine entscheidende Rolle zu“ (Schütze et al., 2018., S. 704). Durch eine nicht konsequente Anwendung der etablierten Verfahren sind selbst in Interventionsstudien die Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität kaum effektvoll (z.B. Pinger et al., 2018). Um die Akzeptanz, Umsetzbarkeit und Nachhaltigkeit von Lernprozessbegleitung zu erhöhen, schlagen Hebbecker und Souvignier (2018) vor, bei der Entwicklung von Instrumenten und Materialien verstärkt mit Lehrpersonen zusammenzuarbeiten (vgl. Wiliam et al., 2004; Yin et al., 2008) – entsprechend wird der Ansatz des Lehrer*innen-Forscher*innen-Konzepts der Laborschule als gewinnbringend für die Forschungen zur Lernprozessbegleitung erachtet. Damit können zum einen die Akzeptanz und die Anschlussfähigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlich geprüfter Verfahren in der Schulpraxis erhöht werden. Zum anderen können Fragestellungen und Bedarfe der Schulpraxis Impulse für die Weiterentwicklung von Forschung darstellen (Asbrand & Bietz, 2019; Bietz et al., 2019; Asbrand & Martens, 2021). Aus diesem Grund werden im Folgenden die gewachsenen Formen der Lernprozessbegleitung an der Laborschule dargestellt und mit Beispielen hinterlegt, sodass sie als Inspiration für das pädagogische Personal anderer Schulen dienen können.

3 Schüler*innen im Lernen unterstützen – Verfahren an der Laborschule

Die Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen gehört neben dem fast vollständigen Verzicht auf klassische Prüfungsformate und zifferngestützte Rückmeldungen zu den zentralen Merkmalen des pädagogischen Konzeptes der Laborschule. Dies gilt analog für das individuelle Lernen der Schüler*innen an ihren aktuellen Leistungsgrenzen (Groeben & Kaiser, 2012). In Bezug auf die daraus resultierenden Formen des Arbeitens kommt insbesondere der Begleitung des Lernens und der Diagnostik von Lernbedarfen und -hürden eine besondere Bedeutung zu. Dabei ist die Begleitung nicht nur methodisch mit einem breiten Repertoire hinterlegt, sondern wird für alle Lernenden durch ein multiprofessionelles Team aus Lehrkräften und einer Vielzahl von Pädagog*innen unterschiedlicher Professionen unterstützt. Hierzu werden im Folgenden formalisierte und informelle Vorgehensweisen getrennt.

3.1 Schüler*innenpartizipation im Kontext von informeller Lernbegleitung

Die Partizipation der Schüler*innen an der Strukturierung und Organisation ihres eigenen Lernens ist prägend für die Laborschule (Heuser und Wachendorff 2011, Freke 2019) Klar ist hierbei, dass das hohe Maß an selbstbestimmtem und selbstorganisiertem Lernen eine große Herausforderung für die Schüler*innen darstellt und entsprechende Unterstützung und Anleitung durch die jeweiligen Lehrkräfte notwendig ist. Diese

[3] Insbesondere sind hierbei die reflexive Grundhaltung und die Bereitschaft zu Aushandlungsprozessen innerhalb antinomischer Spannungsfelder sowie die stellvertretende Krisenlösung für die Lernenden von besonders hoher Bedeutung für das Gelingen von Lernprozessbegleitungen.

generalisierend über die verschiedenen Stufen und verallgemeinert für alle Lehrkräfte darzustellen ist nur in begrenztem Umfang möglich, da einerseits die verschiedenen Lerngruppen und Stufen unterschiedliche Voraussetzungen und Herausforderungen mit sich bringen und andererseits die weitreichende Autonomie der Lehrkräfte zu divergierenden Ausgestaltungen in der Lernprozessbegleitung führt. Im Folgenden wird die Umsetzung partizipativer Lernprozessbegleitung einer Lehrkraftdargestellt[4].

Schüler*innen an der Laborschule sind bereits im Jahrgang 0 (Vorschuljahr, die Laborschule schult ein Jahr früher ein als Regelschulen in NRW) mit der Möglichkeit und Herausforderung konfrontiert, Entscheidungen bezüglich ihrer eigenen Lernprozesse zu treffen. Dies beginnt mit der Frage, welche Aufgaben zu welcher Zeit innerhalb einer Lernphase gelernt werden soll. Bis zum Ende der Laborschulzeit können und sollen die Schüler*innen auf alle Phasen des Lernens bewusst Einfluss nehmen, von der Wahl der thematischen Schwerpunkte über das konkrete Lernsetting, den Schwierigkeitsgrad und die Geschwindigkeit, in welcher Inhalte erarbeitet werden, bis hin zum zu erstellenden Produkt und sogar den Kriterien, nach denen dieses Produkt am Ende bewertet wird. Entscheidungen werden zum Teil gemeinsam in der Versammlung[5], also auf Ebene der einzelnen Gruppe getroffen, bezogen auf das eigene Lernen werden die Entscheidungen individuell mit den Schüler*innen ausgehandelt. Wenn die Schüler*innen in der Sekundarstufe angekommen sind, haben sie bereits sechs Jahre lang Erfahrung mit der Gestaltung ihrer individuellen Lernprozesse. Sie können also zu Recht als Expert*innen für ihr eigenes Lernen bezeichnet werden. Die Lehrperson als Expertin für ihre Fachdisziplin und die Vermittlung dieses Wissens befindet sich also in einem ständigen Aushandlungsprozess mit den Schüler*innen über ihr Lernen. Im Mathematikunterricht gibt es beispielsweise eine Vielzahl von möglichen Beratungsanlässen und die meisten Entscheidungen bezüglich des individuellen Lernens werden gemeinsam mit der Lehrperson getroffen. Dies beginnt bereits bei der Wahl des Themas einer Unterrichtsreihe. Hier werden die Schüler*innen in aller Regel mit einbezogen, um Möglichkeiten und Notwendigkeiten wie etwa die sinnvolle Reihenfolge der einzelnen Themen miteinander abzusprechen. Oft ist es das Ziel einer Unterrichtsreihe ein Produkt zu erstellen (z.B. Portfolios, Theaterstücke, ein Essay etc.), sodass im Entstehungsprozesses Wissen und Kompetenz ausgebaut werden. Es hat sich an der Laborschule als Standard herausgebildet, die Schüler*innen bei der Festlegung der Kriterien zur Bewertung dieser Produkte mit einzubeziehen. Dies geschieht in aller Regel in der Versammlung und es ist immer wieder überraschend, wie nah diese Ergebnisse einem Kriterienkatalog, wie er üblicherweise von Fachkonferenzen erstellt werden würde, kommen. Die alltägliche Unterrichtsstunde beginnt und endet immer mit einer Versammlung, in der gemeinsam die anstehenden Lernphasen besprochen werden. Hier hat die Lehrperson zwar die Gelegenheit, den Schüler*innen Input zu geben, den wesentlichen Teil der Versammlung stellt aber die Beratung der Schüler*innen und Lernprozesse dar. Nach der Versammlung soll das Wesentliche geklärt und es sollen nur noch individuelle Absprachen bezogen auf die aktuellen Lernprozesse nötig sein. Die von der/dem Lehrenden vorgeschlagenen Aufgaben sind als allgemeine Empfehlung zu verstehen, die Schüler*innen sind dazu eingeladen, sich kritisch mit diesen auseinanderzusetzen. In der Regel gibt es eine Auswahl an Aufgaben und Fragestellungen, zu denen die Schüler*innen mit der Lehrperson ins Gespräch kommen sollen. Was interessiert dich? Was ist für dich eine Herausforderung? Was kannst du schon? Was musst du noch lernen? Was brauchst du für dieses Lernen? Dies sind alltägliche Fragen und Beratungsanlässe eines Laborschultages und die Schüler*innen sind sich in der Regel nicht nur über ihre Möglichkeiten, sondern auch über

[4] Dabei handelt es sich im eine mögliche Gestaltungsform informeller Möglichkeiten der partizipativen Lernprozessbegleitung. Lehrpersonen in anderen Stufen und Lerngruppen können dies in unterschiedlicher Weise ausgestalten.

[5] Als Versammlung wird das Zusammenkommen der Gruppe zu Beginn des Unterrichts in einer Art Sitzkreis verstanden.

ihre Verantwortung im Umgang mit ihrem Lernen bewusst. Eine große Rolle in diesen Beratungsprozessen kommt auch den Peers zu. Die Frage, welche*r Arbeitspartner*in der*die richtige für mich ist, ist auch regelmäßiger Teil von Lernberatung. Gleichzeitig übernehmen die Mitschüler*innen auch eine wichtige Funktion in der Rolle der Lernberatung. Die Schüler*innen arbeiten in der Regel in selbstgewählten Arbeitsteams, in welchem oft auch gemeinsame Lernprozesse ausgehandelt werden. Am Ende einer jeden Unterrichtsreihe steht an der Laborschule traditionsgemäß die Rückmeldung zu der erbrachten Leistung. Diese kann sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen und orientiert sich optimalerweise an den zuvor gemeinsam aufgestellten Qualitätskriterien. Die Rückmeldung ist von ihrem Prinzip her dialogisch angelegt, so dass der Lehrende eine Rückmeldung zu der Leistung der Schüler*in formuliert und der*die Schüler*in wiederum eine Rückmeldung zu dieser formuliert. Gleichzeitig geben sich die Schüler*innen gegenseitig Rückmeldung zu ihrer eigenen Arbeit. Mögliche Hinweise zur Verbesserung der zukünftigen Arbeit stehen bei allen Beratungsprozessen im Fokus. Dies macht deutlich, dass dialogische Rückmeldungen nicht nur den Schüler*innen selbst dienen, sondern auch den Lehrkräften und den anderen Schüler*innen, damit diese ihr eigenes Handeln und ihre eigenen Produkte durch unterschiedliche Fremdwahrnehmungen besser reflektieren können.

Über die einzelnen Fächer hinaus hat die Laborschule aber auch den Anspruch einer ganzheitlicheren Beratung, die nicht nur den Klassenlehrer*innen, sondern dem gesamten Mitarbeiter*innen-Team zukommt. Um diesem Auftrag gerecht zu werden, gibt es neben regelmäßigen Teamtreffen mehrmals im Jahr große Konferenzen, zu denen sich alle, die jeweiligen Schüler*innen unterrichtenden Kolleg*innen treffen, und über die Lernprozesse und Bedarfe der einzelnen Schüler*innen beraten. In den Stufen I und II wird dieser Austausch im Idealfall in wöchentlichen Teamsitzungen aller beteiligten Pädagog*innen, also Lehrer*in, Sonderpädagog*in, Erzieher*in und Sozialarbeiter*in bzw Sozialpädagog*in durchgeführt. Hier ist alles wichtig, von der häuslichen Situation über bestimmte Hobbys und Begabungen bis hin zu den Zukunftsplänen der einzelnen Schüler*innen. So ist der Laborschulalltag durchsetzt von Beratungs- und Partizipationsmöglichkeiten, die für die Schüler*innen aber nicht nur eine Option, sondern eine bewusst formulierte Herausforderung darstellen. Die Erfahrung zeigt, dass die Schüler*innen diesen Spielraum in aller Regel für sich annehmen und dies zu einer großen Motivation für die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen führen kann. Die Schüler*innen sind nicht nur Expert*innen für sein*ihr eigenes Lernen, sondern übernehmen auch die wesentliche Verantwortung dafür.

3.2 Schüler*innenpartizipation im Kontext von formeller Lernbegleitung

Neben der oben aufgeführten Handlungspraxis im alltäglichen Unterrichtsgeschehen ist die Partizipation der Schüler*innen an der Lernprozessbegleitung auch in stärker formalisierten Formen ein integraler Bestandteil des schulischen Umgangs mit dem Lernen und Leisten an der Laborschule. Hierzu wird im Folgenden exemplarisch die Partizipation bei der Leistungsrückmeldung im Kontext der Portfolioarbeit, der jährlichen Lernberichte und der Beratungsgespräche thematisiert.

Portfolio[6]

Als prozessbezogene Methode bietet das Portfoliokonzept durch seine Konzeption zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen. Die Portfoliomethode ist dabei seit Jahren ein integraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit an der Laborschule und ist im Zuge der FEP-Arbeit bereits in mehrfacher Hinsicht beforscht worden (Biermann, 2018; Biermann & Heidemann, 2008). In den Untersuchungsergebnissen zeichnet sich eine positive Wahrnehmung der Schüler*innen ab, dass im besonderen Maße die

[6] Hierzu ausführlich: Winter (2018).

Partizipations- und Reflexionsmöglichkeiten der Portfolioarbeit als gewinnbringend für das Lernen einschätzt werden. So können im Erstellungsprozess geeignete Feedbackverfahren – mit den beteiligten Erwachsenen und den Mitschüler*innen – etabliert und nach eigenen Bedarfen genutzt werden (Biermann, 2018). In diesem Zuge spielen auch Transparenz und Mitbestimmung der Schüler*innen von Beginn an eine zentrale Rolle, da gemeinsame Ziele und Qualitätskriterien ausgehandelt, festgelegt und dabei individuelle Lernausgangslagen, -interessen und -fähigkeiten berücksichtigt werden (Biermann, 2018). Insbesondere diese frühen Partizipationsmöglichkeiten sorgen dafür, dass die abschließende Beurteilung ebenso partizipativ gestaltet werden kann, wie es bei Winter (2018) beschrieben wird. Diesen Überlegungen folgt auch Biermann (2018), die eine dialogisch angelegte Beurteilung durch die betreffenden Schüler*innen, die Lehrkraft und die Mitschüler*innen verzahnt und dabei vorher ausgehandelte gemeinsame Beurteilungskriterien als essenziellen Bestandteil im Kontext der Portfolioarbeit rahmt.

Folglich erscheint die Portfoliomethode in der Form, wie sie an der Laborschule im Zuge von Schulentwicklungsprozessen als Partizipationsmoment implementiert wurde, als gutes Beispiel für gelungene partizipative Lernprozessbegleitung.

Beratungsgespräche

Als weiteres partizipatives Element der Lernprozessbegleitung an der Laborschule können die formalisierten und verpflichtenden Beratungsgespräche angesehen werden. Diese finden im Anschluss an die Berichte[7] (zum Halbjahr und zum Ende eines jeden Schuljahres[8]) statt. Sie bilden also einen festen Bestandteil der Lernbiographie der Schüler*innen der Laborschule. An diesen 30-minütigen Gesprächen sind sowohl die Schüler*innen, als auch ihre jeweilige Lehrkraft sowie die in der Lerngruppe arbeitenden Erzieher*innen bzw. Sozialpädagog*innen und die Erziehungsberechtigten beteiligt (Thurn, 2011). In diesen Gesprächen wird aufbauend auf dem von der Lehrkraft verfassten Bericht eine Rückschau auf das vergangene Lernen genommen und gemeinsam an der Formulierung neuer Lernziele gearbeitet, die protokolliert und von allen Beteiligten unterschieben werden – selbstverständlich auch von den betreffenden Schüler*innen. Auf diese Weise haben die Schüler*innen die Chance und die Pflicht, sich selbst aktiv an der Reflexion und der weiteren Planung ihrer individuellen Lernwege zu beteiligen und diese zu einem frühen Zeitpunkt auszugestalten. So können individuelle Bedarfe und Interessen in die Lernplanung mit einbezogen werden. Die Lehrkraft und die Eltern dienen hierbei im Wesentlichen als Berater*innen der Schüler*innen und bieten dabei Unterstützung, Hilfe und Ermutigung.

Die beschriebenen Praktiken weisen, wenn man diese auf die Dimensionen der Lernprozessbegleitung bezieht (vgl. Abb. 1 und 2), eine Vielzahl der Kriterien und Prozessmerkmale einer gelingenden partizipativen Lernprozessbegleitung auf. Auf Basis der Theorie und der verschiedenen Forschungsbefunde ist die Laborschule in Bezug auf Partizipation der Schüler*innen in den Bereichen der Lernprozessbegleitung und der Leistungsbeurteilung bereits sehr weit. Was und warum sollte man hier weiter forschen oder etablierte Praxis auf den Prüfstand stellen? Dies wird im Folgenden aufgegriffen und basierend darauf das FEP-Projekt *„Partizipative Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung – Inklusionspädagogische Weiterentwicklung partizipativer Strukturen der Begleitung und Beurteilung an der Laborschule“* vorgestellt.

[7] Für die Stufen I & II entfallen die Berichte am Ende des Halbjahres. Hier ist der Beratungstag verpflichtend.
[8] verpflichtend sind nur die Beratungsgespräche zum Ende des 1. Halbjahres, die Beratungsgespräche, die sich auf das Schuljahresende und die Berichte beziehen, sind nicht verpflichtend und finden zu Beginn des neuen Schuljahres statt.

4 Entwicklungsfelder der Laborschule im Kontext partizipativer Lernprozessbegleitung

Sowohl in der theoretischen Fundierung als auch in der laborschulspezifischen Anwendung der Lernprozessbegleitung zeigt sich, dass die Begleitung des Lernens und die Partizipation der Lernenden am gesamten Prozess als eine untrennbare Einheit für eine gelingende Praxis zu betrachten sind. Insbesondere für die Berücksichtigung der Heterogenität innerhalb von Lerngruppen stellt die Lernprozessbegleitung eine Möglichkeit dar, um passgenaue Möglichkeiten zur Individualisierung des Lernens zu finden und hohe Lernleistungen an den individuellen Leistungsgrenzen für jede*n Lernende*n zu ermöglichen. Im Zuge der Lehrer*innenforschung steht die eigene Praxis der Laborschule immer wieder zur Disposition und wird im Zuge von Forschungs- und Entwicklungsprozessen erforscht und weiterentwickelt (Textor et al., 2020). Dies gilt insbesondere für das Themenfeld der Leistungsbeurteilung, welches in vielen Projekten direkt und indirekt Gegenstand der Forschung war, jedoch seit ca. 2017 aus dem Fokus der laborschuleigenen Forschung gerückt ist (Textor & Zentarra, 2022). Entsprechend ist in schulpraktischer Perspektive eine Prüfung der bisherigen Verfahren in doppelter Hinsicht von Bedeutung für die Schule und ihre Entwicklung.

Einerseits haben sich gesamtgesellschaftlich viele Veränderungen ergeben, deren Auswirkungen sich in der Lebenswelt der Schüler*innen und der Gestaltung des schulischen Alltags zeigen. Somit ist zu überprüfen , inwieweit die bisherige Praxis noch zu den Lebenswirklichkeiten der Lernenden passt. Andererseits haben sich innerhalb des Kollegiums Veränderungen ergeben (Generationenwechsel und weitere Änderung der Personalstruktur), sodass nicht eindeutig gesichert ist, dass die Lernprozessbegleitung noch in der Weise praktiziert wird, wie sie in anderen Publikationen aus der Laborschule geschildert wird und von identischen Überzeugungen getragen wird (z.B. Thurn, 2011, 2012; Groeben, 2014; Bambach, 1994).

Dies zum Anlass nehmend greift der FEP „Partizipative Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung – Inklusionspädagogische Weiterentwicklung partizipativer Strukturen der Begleitung und Beurteilung an der Laborschule“ das Themenfeld der Lernprozessbegleitung unter zwei Fragestellungen auf.

I) Welche handlungsleitenden Überzeugungen lassen sich bei Lehrer*innen und pädagogischen Mitarbeiter*innen der Laborschule rekonstruieren und mit welchen habitualisierten Handlungspraktiken gehen diese einher?

II) Welche Überzeugungen, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in Bezug auf die Partizipationsmöglichkeiten in Begleit- und Beurteilungsprozessen lassen sich bei den Schüler*innen der Laborschule rekonstruieren?

Entsprechend der Fragestellungen werden aus den bisherigen Laborschul-Publikationen zum Themenfeld Leistungsbeurteilung und Lernprozessbegleitung Leitfäden für Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften der verschiedenen Stufen der Laborschule entwickelt, um zu rekonstruieren, welche Verfahren und Methoden dort prägend für die Lernprozessbegleitung sind und auf welchen Überzeugungen die Verwendung dieser basiert. Die Auswertung dieser Interviews erfolgt mittels einer methodischen Triangulation aus qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, 2016) und dokumentarischer Methode (Bohnsack, 2017)[9], um einerseits eine Kategorisierung von verschiedenen Methoden und Handlungsweisen vornehmen zu können und andererseits vertiefte Einblicke in die tieferliegenden, impliziten Wissens- und Überzeugungssysteme der Interviewten zu erhalten, welche zumeist vorreflexiv vorliegen, aber handlungspraktisch wirken (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013). Auf diesen Ergebnissen aufbauend werden Interviews mit Schüler*innen der verschiedenen Stufen der

[9] Zur methodischen Triangulation von qualitativer Inhaltsanalyse und dokumentarischer Methode siehe Paseka (2010).

Laborschule geführt, um zu prüfen, ob die von den Pädagog*innen beschriebenen Effekte und ggf. Schwierigkeiten in identischer Weise wahrgenommen werden.

Die Interviews mit den Teams der jeweiligen Stufen und den Schüler*innen dienen aufbauend auf dem Literaturreview dazu, eine Arbeitsgrundlage für die gemeinsame (Weiter-)Entwicklung der Lernprozessbegleitung entlang der Bedürfnisse der Schüler*innen zu gestalten. Zu diesem Zweck werden mit allen an der Entwicklung beteiligten Akteur*innen gemeinsam die Befunde diskutiert, um daran anschließend zusammen mit Schüler*innen Entwicklungsfelder für die Lernprozessbegleitung zu markieren und erste Implementationen gegen Ende der ersten Forschungs- und Entwicklungsphase zu pilotieren.

5 Plädoyer für die Stärkung der Lernenden in Lernbegleitprozessen

Im Sinne einer demokratischen Schule zeigt sich die Notwendigkeit, im Kontext der Schulentwicklung die Schule nicht nur *für* Schüler*innen, sondern *mit* ihnen gemeinsam entlang ihrer Bedürfnisse auszugestalten. Unter der Zielsetzung inklusiver Bildung, *„in einem pädagogisch gestalteten Handlungsrahmen für die Zusammenarbeit von Kindern und Erwachsenen veränderliches Weltwissen fachlich reflektiert zu erschließen, und dabei anzuknüpfen an personale, kollektive und universelle Erfahrungen und Fragen“* (Seitz, 2020, o. S.), erscheint insbesondere die Einbeziehung von Schüler*innen und Lehrkräften in Schulentwicklungsprozesse angeraten. In Bezug auf die Durchführung von lernprozessbegleitenden Maßnahmen der Leistungsbeurteilung ist dies bereits in den unterschiedlichsten Methoden ausgearbeitet und seit der Gründung Bestandteil ’des Konzepts der Laborschule (hierzu u.a. Winter, 2018; Thurn, 2017). Ebenso formulieren Jürgens und Lissmann (2012), dass kontinuierliche Informationsrückkopplungen und Feedbackprozesse sowohl für die Lehrkräfte als auch die Schüler*innen von zentraler Bedeutung sind, wenn es um die Optimierung von Lerngelegenheiten geht. Deshalb muss mit einer Verbesserung des „Lernens der Schüler*innen“ auch die Verbesserung des „Lehrens der Lehrkräfte“ einhergehen, damit in wechselseitiger Zusammenarbeit auf beiden Seiten Potenziale konstruktiv genutzt werden können (Jürgens, 2013). Die Berücksichtigung der Wünsche und Bedürfnisse der Schüler*innen in Bezug auf die Ausgestaltung der Lernbegleitung erfüllt dabei nicht nur den Anspruch der gestärkten Partizipation an der Ausgestaltung der eigenen Lernprozesse, sondern birgt ebenso Potenziale im Bereich Motivationsförderung. Hier wird insbesondere die Adressierung der Schüler*innen als kompetente und gleichwertige Mitgestalter*innen ihres eigenen Lernens und Leistens – im weiteren Sinne: ihrer eigenen Schulkultur – als förderlicher Faktor gehandelt (Deci & Ryan, 1993).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Laborschule bereits an zahlreichen Bereichen der Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung Partizipationsmöglichkeiten entwickelt hat, die hoch anschlussfähig an die Forderungen im inklusionspädagogischen Diskurs sind (Seitz 2020, Seitz & Wilke 2021, Thurn 2019). Entsprechend erscheinen die bisherigen Erfahrungen und die angestrebten Weiterentwicklung sowohl hoch relevant für den inklusionspädagogischen Fachdiskurs als auch für Weiterentwicklung der Praxis Lernprozessbegleitung und Leistungsbeurteilung an anderen Schulen, was mit Perspektive auf die Weiterentwicklung eines inklusiven Schulsystems dringend angeraten ist (Seitz 2020, Thurn 2019).

6 Literatur

Artelt, C., Demmrich, A., & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske + Budrich.

Asbrand, B., & Bietz, C. (2019). Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *Die Deutsche Schule 111* (1), S. 78–90.

Asbrand, B., & Martens, M. (2021). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis: Potenziale der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö & N. Bremm (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217–236). Münster: Waxmann.

Bambach, H. (1994). *Ermutigungen. Nicht Zensuren. Ein Plädoyer in Beispielen.* Lengwil am Bodensee: Libelle.

Bargen, I von (2017). Zum Leistungsverständnis von Lehrkräften im inklusiven Alltag – Einblicke in eine qualitative Längsschnittstudie. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung, S. 148–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 18*, S. 5–25.

Beutel, S.-I. (2020). Entwicklung und Implementation innovativer Leistungskonzepte. In S.-I. Beutel & H. A. Pant (Hrsg.), *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung* (S.149–196). Stuttgart: Kohlhammer.

Beutel, S.-I., & Pant, H. A. (2020). *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Biermann, C. (2018). Leistung planen, zeigen und bewerten in einer inklusiven Schule: Das Thema Portfolio in Praxisforschung und Schulentwicklung. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld.* Bad Heilbrunn: Klinkardt.

Biermann, C./Heidemann, A. W. 2008). „Ich finde, dass ich ungerecht behandelt wurde!“ Selbst- und Fremdbeurteilungen als Chance bei der Leistungsbewertung. In: Biermann, Chr./Fink, M./Hänze, M./ Heck, D./Meyer, M./Stäudel, L. (Hrsg.): *Individuell lernen – kooperativ arbeit*en. *Friedrich-Jahresheft 16*. Velber: Friedrich-Verlag 2008, S. 112–116

Bietz, C., Asbrand, B., & Rosenberger, D. (2019). Schulentwicklung durch Evaluation. Rückmeldungen für sich nutzen. *Lernende Schule 88*, 34–37.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5* (1), S. 7–74.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*, S. 5–31.

Börnert, M. (2014). Lernverlaufsdiagnostik – Definition, Einsatzbereiche und Perspektiven für die pädagogische Praxis. *Potsdamer Zentrum für Empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 2, S. 1–8.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 241–270). Wiesbaden: Springer.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Boom, G. van den, Paas, F., Merrienboer, J.J.G. van, & Gog, T. van (2004). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environment: effects on students' self-regulated learning competence. *Computers in Human Behavior, 20*, S. 551–567.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, S. 223–238.

Dunn, K.E., & Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 14* (7), S. 1–11.

Freke, N. (2019). Partizipation von Anfang an. Erziehung zu Verantwortung und Demokratie. In Grundschule aktuell 147, Thema: Die Grundschule der Zukunft ist … (September 2019), S. 18–21.

Groeben, A. von der (2013). *Verschiedenheit nutzen: Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung [Sekundarstufe I]*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Groeben, A. von der, & Geist, S. (Mitarb.) (2014). *Verschiedenheit nutzen: Umgang mit Leistung und Schulentwicklung. Mit Beispielen aus vielen Reformschulen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Groeben, A. von der, & Kaiser, I. (2012). *Werkstatt Individualisierung.* Hamburg: Bergmann + Helbig.

Harlen, W. (2012). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 87–102). London: Sage.

Häsel-Weide, U., Seitz, S., Wallner, M., Wilke, Y., & Heckmann, L. (2021). Mit Aufgaben im inklusiven Mathematikunterricht professionell umgehen – Erkenntnisse einer Interviewstudie mit Lehrpersonen der Sekundarstufe. *QfI – Qualifizierung für Inklusion, 3* (1). doi: 10.21248/QfI.57

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77* (1), S. 81–112.

Hebbecker, K., & Souvignier, E. (2018). Formatives Assessment im Leseunterricht der Grundschule – Implementation und Wirksamkeit eines modularen, materialgestützten Konzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21*, S. 735–765. doi.org/10.1007/s11618-018-0834-y

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung.* Opladen: Budrich.

Heuser, C., & Wachendorff, A. (2011). Selbstständiges Lernen an der Laborschule – Strukturen, Erfahrungen – Perspektiven. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), Laborschule – Schule der Zukunft (IMPULS Laborschule, Band 5, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 219–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holder, K., & Kessels, U. (2019). Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung im inklusiven and standardorientierten Unterricht aus Sicht von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*, S. 325–346.

Husemann, G. (2009). Baustein 1: Gestaltete Lernumwelt und individuelle Entwicklung – Aufbau von Literalität in der Eingangsstufe (Jg. 0–2). In W. Döpp, A. von der Groeben, G. Husemann, M. Schütte & H. Völker (Hrsg.), *Leistung und Literalität. Bausteine einer pädagogischen Sprachdidaktik* (S. 65–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik.* Weinheim und Basel: Beltz.

Jürgens, E. (2013). Leistungsverständnis – Eine Klärung vorweg. Über die Funktionen schulischer Leistungsbeurteilung. *SchulVerwaltung Spezial, 14* (1), S. 8–10.

Jürgens, E., & Lissmann U. (2015). *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule.* Weinheim und Basel: Beltz.

Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice, 30*, S. 28–37. doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x

Klauer, K. J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdiagnostik. In M. Hasselhorn, U. Trautwein & W. Schneider (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – Tests und Trends* (Bd. 12: Lernverlaufsdiagnostik, S. 1–19). Göttingen: Hogrefe.

Langner, A., Ritter, M., Steffens, J., & Jugel, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusive Bildung forschend entdecken: Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Maier, U. (2014). Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe – Grundlegende Fragen, domänenspezifische Verfahren und empirische Befunde In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – Tests und Trends* (Bd. 12: Lernverlaufsdiagnostik, S. 19–41). Göttingen: Hogrefe.

Maier, U. (2020). Modellierung der Effekte lernzielorientierter Tests nach dem Prinzip des mastery measurement innerhalb einer digitalen, formativen Leistungsmessung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*, S. 769–791

Martens, M. (2015). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16* (2), 211–230.

Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Martens, M. (2020). Heterogenität aus Sicht von Schüler*innen: Empirische Befunde zum individualisierten Unterricht in der Sekundarstufe. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität* (S. 125–138). Stuttgart: Kohlhammer.

Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis. Theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping & N. Premeg (Hrsg.), *Approaches to qualitative research in mathematics education. Examples of methodology and methods* (S. 365–380). New York: Springer.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Weinheim: Beltz. doi: 10.17877/DE290R-9398

McLaughlin, T., & Yan, Z. (2017). Diverse delivery methods and strong psychological benefits: A review of online formative assessment: Delivery and benefits of OFA. *Journal of Computer Assisted Learning, 33* (5). doi: 10.1111/jcal.12200

Olk, T., & Roth, R. (2007). *Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Paseka, A. (2010). Interviews „qualitativ" auswerten – ein Beispiel aus der Forschungspraxis. In C. Fridrich, M. Heissenberger & A. Paseka (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 2* (S. 141–162). Münster: LIT Verlag.

Pinger, P., Rakoczy, K., Besser, M., & Klieme, E. (2018). Interplay of formative assessment and instructional quality. Interactive effects on students' mathematics achievement. *Learning Enviroments Research, 21*, S. 61–79.

Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment" im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prengel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community" – Zur inklusiven Verbesserung von Lerneleistungen. In: A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band*

II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Roth, R. (2021). Freiwilligkeit und das Engagement junger Menschen. *Voluntaris, 9* (2), S. 317–325.

Roth, R. (2022). Partizipation in der Schule. *Pädagogik 10*.

Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion (2)*. Zugriff am 26.10.2023 Verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570

Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M., & Steinhaus, F. (2016). *Hochbegabung inklusive: Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen.* Weinheim und Basel: Beltz.

Seitz, S., Häsel-Weide, U., Wallner, M., & Wilke, Y. (2020). Expertise von Lehrpersonen für inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe – Ausgangspunkte zur Professionalisierungsforschung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 2*, S. 50–69.

Seitz, S., Hamisch, K., Kaiser, M., Slodczyk, N., & Wilke, Y. (2020). Inklusive Schulkulturen und widersprüchlichen Vorzeichen In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 251–258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seitz, S., & Wilke, Y. (2021). „Dann hab' ich das einfach gemacht". Leistungsbeurteilung im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I. *Schule inklusiv, 11*, S. 35–36.

Simon, T. (2017). Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 177–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Souvignier, E., Förster, N., & Schulte, E. (2014). Wirksamkeit formativen Assessments – Evaluation des Ansatzes der Lernverlaufsdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – Tests und Trends* (Bd. 12: Lernverlaufsdiagnostik, S. 221–238). Göttingen: Hogrefe.

Schütze, B., Souvignier, E., & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*, S. 697–715.

Textor, A., Kullmann, H., & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. Jahrbuch für allgemeine Didaktik, 4, S. 69–91.

Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T., & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld: Das „Lehrer-Forscher-Modell" im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. In M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). WE_OS Jahrbuch – Jahresbericht & Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Vol 3.* (S. 77–97). Bielefeld: Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.

Textor, A., & Zentarra, D. (2022). Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung. Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991. *Schule – Forschen – Entwickeln, 1* (1), 29–48. doi.org/10.11576/sfe_ls-6033

Thurn, S. (2011). Lernen, Leistung, Zeugnisse: eine Schule (fast) ohne Noten. In S. Thurn & K.-J- Tillmann (Hrsg.). *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 50–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thurn, S. (2012) Die Bielefelder Laborschule – Leistung in einer Kultur der Vielfalt oder: „Die Würde des heranwachsenden Menschen macht aus, sein eigener

‚Standard' sei zu dürfen." In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 137–152). Wiesbaden: Springer VS.

Thurn, S. (2017). Leistungsbewertung und Vielfalt – Oder: Umgang mit den Widersprüchen des Systems. *Pädagogik, 69* (9), S. 6–9.

Thurn, S. (2019). Inklusives Schulsystem. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 103–115). Münster: Waxmann

Vereinte Nationen (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Zugriff am 26.10.2023 Verfügbar unter: https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/a-emr.pdf

Vereinte Nationen (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zugriff am 26.10.2023 Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Wilke, Y. (2021). Ist mein Unterricht inklusiv? Vorstellung einer Reflexionshilfe zur Anregung Forschenden Lernens im Praxissemester des Lehramtsstudiums für sonderpädagogische Förderung an der Universität Paderborn. *DiMawe – Die Materialwerkstatt, 3* (4), 49–56. doi.org/10.11576/dimawe-4402

Winter, F. (2017). Neue Formen der Leistungsbeurteilung. *Pädagogik, 69* (9), 14–18.

Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbewertung.* Weinheim [u.a.]: Beltz

Yin, Y., Shavelson, R., Ayala, C.C., Ruiz-Primo, M.A., Brandon, P.R., Furtak, E.M., Tomita, M.K., & Young, D.B. (2008). On the Impact of Formative Assessment on Student Motivation, Achievement, and Conceptual Change. *Applied Measurement in Education, 21* (4), 335–359. doi: 10.1080/08957340802347845

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

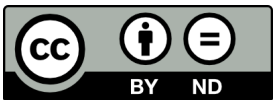
Natürliche Differenzierung im inklusiven Mathematikunterricht der Laborschule

Jan Wilhelm Dieckmann[1], Yannik Wilke[1], Holger Knerndel[2], Carolin Scharf[2], Tim Lukas Schmidt[1]

[1] *Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule*
[2] *Laborschule Bielefeld*
Kontakt: j.dieckmann@uni-bielefeld.de, yannik.wilke@uni-bielefeld.de, holger.knerndel@uni-bielefeld.de, carolin.scharf@uni-bielefeld.de, t.schmidt@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Weiterentwicklung von innerschulischen Strukturen und Curricula obliegt – in Anlehnung an administrative Weisungen – den Einzelschulen, dies gilt insbesondere für die Laborschule. Dabei steht als ein Schwerpunkt die inklusionsorientierte Weiterentwicklung im Fokus, die nicht nur in allgemeindidaktischer Perspektive, sondern auch in den verschiedenen Fachdidaktiken von Bedeutung ist. In diesem Kontext wird im Folgenden dargestellt, wie der Mathematikunterricht an der Laborschule auf inklusionspädagogische Fragestellungen ausgerichtet ist. Dafür wird aus inklusions- und mathematikdidaktischer Perspektive auf die Anforderungen an guten Mathematikunterricht eingegangen, ehe die derzeitigen Praktiken der Laborschule und weitere Entwicklungsfelder dargestellt werden.

Schlagwörter: inklusiver Mathematikunterricht, Primarstufe, Sekundarstufe, Differenzierung im Mathematikunterricht, Curriculumsentwicklung



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

1 Einleitung

Die Frage nach einem gelingenden inklusiven Mathematikunterricht ist nicht trivial. So gelten insbesondere fachliche und soziale Partizipationsmöglichkeiten aller Lernenden und die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand als hochrelevant (Feuser, 1989)[1]. Dabei unterscheiden sich die Kriterien für einen inklusiven Mathematikunterricht kaum von den Prinzipien für ein fachlich bedeutsames und kindgerechtes Lernen in der Position von Wittmann (1995) und Müller (1995), die wie folgt gerahmt werden können:

- Aktiv-entdeckendes und sozial interaktives Lernen
- Produktives, beziehungsreiches Üben
- Einsatz substanzieller Aufgaben
- Vernetzung von Darstellungsformen
- Anwendungs- und Strukturorientierung

Daran anschließend finden sich Studien, die aufzeigen, dass insbesondere Schüler*innen mit Schwierigkeiten im Mathematiklernen von Unterrichtsformen profitieren können, die eigene Lernwege anregen, dabei aber trotzdem die Ganzheitlichkeit des Lernens im Fokus halten (u.a. Scherer, 1995; Moser Opitz, 2008). Entsprechend fragt die mathematikdidaktische Forschung danach, wie und mit welchen Aufgaben ein Mathematikunterricht gestaltet werden kann, an dem Schüler*innen mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen und Vorwissensbeständen sowohl fachlich als auch sozial partizipieren können (Jütte & Lüken, 2021). Ebenso fokussiert die Inklusions- und Integrationsforschung, wie individuelle und gemeinsame Zugänge zu Lerngegenständen gefunden werden können (Korff, 2012; Seitz, 2020). In Bezug auf diese Fragestellungen versucht die Forschung an der Laborschule ebenfalls Antworten zu finden. Daher scheint die genauere Betrachtung dieser Perspektive lohnenswert.

Seit ihrer Gründung versteht sich die Laborschule als eine Schule für alle (Thurn, 2011), weshalb Integration und später Inklusion im Grunde nur neue Begriffe für die bereits etablierte Praxis sind. Entsprechend ist dies auch im Leitbild der Schule zu lesen:

> „Die Schule will die Unterschiede zwischen den Kindern bewusst bejahen und als Bereicherung verstehen. Daraus ergibt sich eine weitgehende Individualisierung des Unterrichts, die Rücksicht auf das unterschiedliche Lerntempo der Kinder und ihre individuell verschiedenen Bedürfnisse und Fähigkeiten nimmt. Laborschüler*innen leben und lernen gemeinsam in leistungs-, teilweise auch altersheterogenen Gruppen. Die Schule will niemanden aussondern, es gibt auch kein ‚Sitzenbleiben' und keine äußere Leistungsdifferenzierung, an deren Stelle die Differenzierung der Angebote tritt." (Laborschule, o.J.)

Dieser Zielsetzung der Laborschule folgend besteht die Anforderung an die Lehrkräfte, ihren Unterricht nicht im Gleichschritt, sondern immer wieder aufs Neue auf die aktuellen Lernbedürfnisse der Schüler*innen abzustimmen. Dies gilt insbesondere für unterrichtsbezogene Aushandlungen zwischen den Schüler*innen und den Lehrkräften über den Abstraktionsgrad, benötigte Lernhilfen, individuelles Lerntempo und Bewertungskriterien für das gemeinsame Arbeiten (Dieckmann & Knerndel, 2019). In Anschluss an die bisherige Forschung des Mathematik-FEPs[2] an der Laborschule, das sich mit der Implementation eines stufenübergreifenden Curriculums befasst, werden im Folgenden die Grundlinien des inklusiven Mathematikunterrichts an der Laborschule dargestellt (2). Hierzu werden insbesondere Verfahren der natürlichen Differenzierung im Unterricht (3) und deren Umsetzung am Beispiel Fermi-Aufgaben, die als ein besonders gewinnbringendes Aufgabenformat für den inklusiven Mathematikunterricht gelten, vorgestellt (4). Letztlich wird die besondere Bedeutung der Schüler*innenpartizipation bei der

[1] Zur mathematikdidaktischen Konkretisierung siehe Häsel-Weide et al., 2021; Häsel-Weide & Nührenbörger, 2021

[2] Mit FEP werden die **F**orschungs- und **E**ntwicklungs**p**rojekte (kurz FEP) der Laborschule abgekürzt.

Aufgaben- und Curriculumsentwicklung an der Laborschule in der kommenden Forschungsperiode des Forschungs- und Entwicklungsplans als Ausblick für die inklusionsorientierte Weiterentwicklung der Laborschule in den Fokus gestellt (5).

2 Leitlinien des inklusiven Mathematikunterrichts an der Laborschule im Spiegel der Forschung

Wie wird ein inklusiver Mathematikunterricht an der Laborschule ausgestaltet? Dieckmann und Knerndel (2019, S. 189) fassen hierfür Gelingensbedingungen zusammen:

„Unabhängig von der Altersstufe ist es bedeutsam, dass

- die Lerngruppe gemeinsam an einem Thema/einer mathematischen Fragestellung arbeitet,
- der Unterrichtsinhalt und die Unterrichtsmethode Aufgaben und Lösungen auf jedem Niveau ermöglichen,
- die Lernenden sich ihre Herausforderungen suchen können,
- der Unterrichtgegenstand Teil der Alltagswelt ist,
- das Thema problem- und produktorientiert ist,
- die Arbeitsstrukturen und die Leistungsanforderungen klar und transparent sind,
- sich regelmäßig Formen des sinnstiftenden Kommunizierens wiederfinden und
- eine Reflexion des eigenen Tuns geschieht."

An dieser Stelle gehen die Leitlinien der Laborschule bereits deutlich über formulierte Kritiken an der Umsetzung inklusiven Mathematikunterrichts hinaus. Insbesondere Korff (2015) hält in Bezug auf individualisierte Arbeitsformen fest, dass inklusiver Mathematikunterricht in der Praxis häufig dadurch gekennzeichnet ist, dass der Heterogenität von Schulklassen oftmals mit Arbeitsformen wie individualisierten Wochenplänen oder Stationenarbeiten begegnet wird. Zwar erscheint dieses auf Grund unterschiedlicher Lerntempi und Lernvoraussetzungen, die auch ein gewisses Potenzial für die Mitgestaltung des eigenen Lernens bieten, passend, jedoch hält Brüggelmann (2011) fest, dass dieses Vorgehen eine Individualisierungsfalle beinhaltet, die zu einem Nebeneinander-Lernen ohne soziale Interaktionen der Lernenden untereinander führen kann und somit beim Eintreten dieses Szenarios die Lernqualität abnimmt. Insbesondere treffen hier mathematikdidaktische und inklusionsdidaktische Perspektiven zusammen, die beide herausstellen, dass inhaltsbezogene soziale Aushandlungsprozesse notwendig für (mathematisches) Lernen sind (Häsel-Weide & Nührenbörger, 2017; Seitz, 2020). Dies ist wiederum anschlussfähig an die mathematikdidaktischen Überlegungen an der Laborschule.

Einer großen Bedeutung kommt im Mathematikunterricht sowohl in der Betrachtung der Laborschule als auch dem wissenschaftlichen Diskurs den Aufgaben zu (Bromme, Seeger & Steinbring, 1990; von der Groeben, 2013). Einerseits konkretisiert sich in ihnen der (gemeinsame) Lerngegenstand und sie dienen anderseits in methodisch-didaktischer Perspektive der Steuerung von (Mathematik-)Unterricht und beeinflussen die Art und Weise der Auseinandersetzung und der Zusammenarbeit (Hammer, 2016). Bei der Auswahl, Analyse und Adaption von Aufgaben für den inklusiven Mathematikunterricht stellen dabei die Strukturen im Fach Mathematik eine Besonderheit dar. Sie gelten stufig strukturiert, aber spiralig miteinander vernetzt, was sowohl eine Herausforderung als auch Chance darstellt, wenn die Lernenden mit ihren individuellen Kompetenzen, Entwicklungspotentialen und Lernständen angesprochen und aktive Lern- und soziale Aushandlungsprozesse des Kommunizierens, Darstellens und Argumentierens mathematischer Fragestellungen angeregt werden sollen (Häsel-Weide & Nührenbörger, 2017).

Entsprechende Analysen des Mathematikunterrichts zeigen, dass der Gegenstand des Mathematikunterrichts, Zugänge zu diesem und Diskurse darüber im Kern durch

Aufgaben vermittelt werden. Dabei dienen die oben beschriebenen substanziellen Aufgaben und ein damit gestalteter Unterricht dazu, produktive Lernprozesse und zunehmende Autonomie in der Partizipation anzuregen (Hähn, 2021), obgleich – anderen Befunden folgend – möglicherweise nicht alle Schüler*innen optimal erreicht werden (Moser Opitz, Grob, Wittich, Häsel-Weide & Nührenbörger, 2018). Im Arbeiten der Schüler*innen zeigt sich dabei eine Vielzahl verschiedener Arbeitsformen und Interaktionsstrukturen (Hähn, 2021; Schöttler, 2019), die aus einem Kontinuum von getrenntem Arbeiten an fachlich divergierenden Aufgaben bis hin zu einem reichhaltigen Austausch über gegenstandsbezogene Ideen bestehen. Darüber hinaus beschreiben Häsel-Weide & Nührenbörger (2021, S. 63) mit Bezug auf einen inklusiven Unterricht ein „Spannungsfeld zwischen vielschichtig-strukturellen Erkundungen und diskursiven Erörterungen einerseits sowie verdichtet-fokussierten Bearbeitungen und Rückmeldungen mit Blick auf einzelne Schüler*innen andererseits“. In der Mathematikdidaktik werden unter anderem die Chancen von selbstdifferenzierenden Aufgaben für den inklusiven Unterricht als bedeutsam herausgestellt (Leuders & Prediger, 2012). Diese bergen das Potenzial, dass hier an derselben Aufgabe gearbeitet werden kann, die Aufgabe jedoch derart gerahmt ist, dass sie für alle Schüler*innen im gleichen Maße zugänglich ist, grundlegende Strukturen für das Arbeiten bietet, aber auch die Möglichkeiten offenhält, Übungsphasen zu verkürzen und eine vertiefte Erkundung des Lerngegenstandes zuzulassen. Entsprechend ist das Format einer selbstdifferenzierten Aufgabe ohne weitere äußere Differenzierungsmaßnahmen im Inneren auf verschiedenen Niveaustufen für jede*n einzelne*n Lernende*n zu bearbeiten. Insbesondere in diesem Punkt erscheinen Aufgabenkonzepte der Laborschule anschlussfähig (hierzu ausführlich: Dieckmann & Knerndel, 2019; von der Groeben, 2013).

Im Folgenden wird das Konzept der natürlichen Differenzierung – in welches auch selbstdifferenzierte Aufgaben fallen – präzisiert und ihr Eingang in den Mathematikunterricht der Laborschule dargestellt.

3 Mathematik an der Laborschule: Differenzierung im Mathematikunterricht? – natürlich!

Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, haben die aktuellen Anstrengungen der Erziehungswissenschaft und der jeweiligen Fachdisziplinen zum Umgang mit Heterogenität in inklusiven Settings dazu geführt, dass viele Gedanken, Ideen und Theorien zu inklusivem (Fach-)Unterricht entwickelt, beforscht und evaluiert worden sind und noch werden. Daraus ergibt sich u.a. die Konsequenz, dass ein großer Anteil des Engagements der Lehrkräfte darauf abzielen sollte, möglichst für jede*n Lernende*n passenden, anregenden und sinnstiftenden Unterricht zu gestalten, um den Anforderungen eines inklusiven Unterrichts gerecht zu werden. So wird beispielsweise auch in den aktuellen Bildungsstandards zum Mathematikunterricht gefordert, dass „Unterricht in Mathematik […] alle Vorerfahrungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (z.B. bedingt durch Kultur, Lernvoraussetzungen) einbeziehen [muss], um Inklusion zu realisieren, und alle dazu ermutigen [muss], Interesse an mathematischen Zusammenhängen selbstbewusst und kreativ zu verfolgen und so individuelle Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale zu nutzen“ (KMK, 2022, S. 6). Zudem ist, wie ebenfalls bereits im vorherigen Kapitel herausgearbeitet, das Nutzen von Aufgaben für den Mathematikunterricht charakteristisch. „Für die Lehrkraft sind Aufgaben ein zentrales Mittel zur Gestaltung des Unterrichts. […] Aufgaben sind […] flexible, breit einsetzbare und aktiv steuerbare inhaltliche und didaktische Strukturierungselemente des Mathematikunterrichts. […] Zusammenfassend gesagt: Aufgaben sind die Schnittstellen der Schüler- und Lehrertätigkeiten im Mathematikunterricht“ (Neubrand et al., 2011, S. 116). Wie aber müssen Aufgaben(-formate) konzipiert und eingesetzt werden, um den Ansprüchen eines inklusiven Mathematikunterrichts zu genügen?

Im Sinne einer inklusiven Pädagogik und des spiralförmigen Aufbaus der Mathematik macht es durchaus Sinn, auch den Mathematikunterricht vom Individuum aus zu denken, ohne dabei die Gemeinschaft und das damit verbundene soziale Lernen zu vergessen, besonders, weil vorschulische mathematische Bildungsprozesse überwiegend vom Kind ausgehen. Mit Schuleintritt verschiebt sich diese Perspektive allerdings hin zu einer Fokussierung auf curriculare Vorgaben und die Vorgaben der Lehrkraft (Benz, Peter-Koop & Grüßing, 2015, S. VII). Der Mathematikunterricht und die dazugehörigen Aufgaben müssen aber den Schüler*innen angepasst werden und nicht umgekehrt. Nur so können individuelle Herausforderungen – für alle passend – im Rahmen der Klassengemeinschaft entstehen. Die eingesetzten Aufgaben müssen dem Anspruch genügen, für alle motivierend zu sein und den Raum zur individuellen Entfaltung und Entwicklung zu bieten, damit ein persönlicher Lernfortschritt erzielt werden kann. Dies bedeutet, dass die Aufgaben an das individuell verschiedene Vorwissen anknüpfen müssen, passende Abstraktionsniveaus gefunden werden müssen und jede*r Schüler*in passende Lernhilfen und -unterstützung erhält. Dabei geht es ausdrücklich nicht darum, dass jede*r ihre/seine eigenen Aufgaben bekommt und das Lernen isoliert nebeneinander geschieht. Vielmehr soll an dieser Stelle die Bedeutung des individuellen Lernens am gemeinsamen Gegenstand hervorgehoben und betont werden. Diesbezüglich bieten zum Beispiel selbstdifferenzierende Aufgaben, die eine natürliche Differenzierung ermöglichen, die Chance, dem Spagat zwischen individualisiertem Lernen und dem Lernen als Gruppe gerecht zu werden. Außerdem sollte das entdeckende Lernen den Vorzug vor dem reinen Üben mathematischer Techniken erhalten. Dies sollte vielmehr Mittel zum Zweck sein. Damit ist gemeint, dass bei der Bearbeitung der Aufgaben mathematische Techniken genutzt werden, um die Aufgaben bearbeiten zu können, damit mögliche Entdeckungen gemacht werden. Die Perspektive bei der Bearbeitung verschiebt sich damit vom reinen Üben zur direkten Anwendung, bei der automatisch geübt wird. Dies negiert jedoch nicht die Bedeutsamkeit strukturierter Übungsphasen, in denen die Schüler*innen zunehmend und gezielt von Veranschaulichungsmitteln und Arbeitsmaterialien (wie beispielsweise dem Rechenrahmen) abgelöst werden. Aufgaben im Sinne des entdeckenden Lernens müssen also so konzipiert sein, dass Entdeckungen möglich sind, die sich aus unterschiedlichen Richtungen einem Problemgehalt oder einer gemeinsamen Frage nähern, sodass in der Gruppe über dasselbe gesprochen werden kann. So kann jede*r auf ihrem/seinem individuellen Niveau arbeiten und dennoch wird der Lerngegenstand gemeinsam bearbeitet. Dann wird miteinander voneinander und dennoch individuell gelernt (für zwei ausgearbeitete Unterrichtsbeispiele siehe Dieckmann & Knerndel, 2019). Auf diese Weise kann sich das Arbeiten und Lernen im Mathematikunterricht in allen Dimensionen voneinander unterscheiden und sehr individuell werden, ohne die Individuen voneinander zu isolieren.

Weil der Mathematikunterricht an der Laborschule stärker vom individuellen Kind aus gedacht wird, hat dieser den Anspruch auch die Kinderperspektive auf die Gestaltung des eigenen Lernens und der eigenen Lernprozesse zu lenken und diese deutlich stärker mit einzubeziehen. So sind Partizipation und Mitsprache bei der Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben ein weiterer wichtiger Baustein im Mathematikunterricht der Laborschule. Folglich sind ständige dialogische Aushandlungsprozesse zwischen Lernenden und Lehrenden im inklusiven Unterricht bedeutsam. Im Rahmen dieser Aushandlungsprozesse werden das individuelle Lerntempo berücksichtigt, der passende Abstraktionsgrad ausgelotet, Absprachen über Lernhilfen getroffen und individuelle Kriterien der Bewertung und Leistungsbeurteilung ausgehandelt. Die Schüler*innen sollen so immer mehr zu Expert*innen für ihr eigenes Lernen werden. Sie sollen dementsprechend im Laufe ihrer Laborschulzeit immer eigenständiger wissen wann, welche und wie intensiv sie Unterstützung im Lernprozess brauchen. Auch welchen Leistungsanspruch sie an sich selbst stellen können, können sie dadurch immer weiter herausarbeiten, so dass sie ihren individuellen Lernprozess im Laufe der Schulzeit immer autonomer

gestalten. Dies bedeutet aber ausdrücklich nicht, dass die Schüler*innen *machen können, was sie wollen*. Sie werden nicht *vogelwild* und unstrukturiert mit ihren Aufgaben alleingelassen, sondern eine Begleitung durch die Lehrkraft bleibt von großer Bedeutung. Die Lehrenden bestimmen, u.a. aufgrund der Konzeption und Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben, den grundsätzlichen Rahmen des Lernens und unterstützen in diesem Rahmen bei der Auswahl, Bearbeitung und Reflexion der Angebote individuell. Der reflexive Umgang mit dem eigenen Lernprozess innerhalb des Unterrichts muss von den Lehrenden begleitet und unterstützt werden. Das Ausmaß kann aber mit zunehmenden Alter der Schüler*innen abnehmen. Nur so werden diese ihr individuelles Maß an für sie herausfordernden Aufgaben und zu erbringenden Leistungen finden und weiterentwickeln können.

4 Zwei Beispiele aus dem Unterricht der Laborschule – Fermi-Aufgaben in der Praxis

An dieser Stelle werden die theoretischen Vorüberlegungen mit zwei Beispielen aus der Unterrichtspraxis der Laborschule konkretisiert. Es werden zwei unterschiedliche Unterrichtseinheiten zu Fermi-Aufgaben vorgestellt. Die erste Unterrichtseinheit wurde für den jahrgangsgemischten Mathematikunterricht einer Gruppe der Jahrgänge drei, vier und fünf konzipiert und die zweite ist im Unterricht des Mathematik-LKs, welcher ebenfalls jahrgangsgemischt die Jahrgänge acht, neun und zehn umfasst, durchgeführt worden.

Beispiel 1: Wenn sich alle Kinder der Gruppe übereinanderstellen, erreichen sie die Spitze des Sparrenburgturmes!

Das Unterrichtsvorhaben

Im Rahmen des Projektunterrichts *Bielefeld – Meine Stadt* haben sich die Schüler*innen einer jahrgangsgemischten Gruppe der Jahrgänge drei, vier und fünf u.a. auch mit der Sparrenburg, einem Wahrzeichen der Stadt Bielefeld befasst. Die Sparrenburg ist die Ruine einer alten Festungsanlage, deren Turm noch erhalten ist. Wie an der Laborschule üblich sind auch in dieses Unterrichtsprojekt mathematische Aufgaben integriert. Sie werden also nicht isoliert betrachtet, sondern haben einen konkreten Bezug zur Umwelt und Lebenswelt der Schüler*innen, in diesem Fall der Sparrenburg in Bielefeld. So haben die Schüler*innen die Fermi-Aufgabe *‚Wenn sich alle Kinder der Gruppe übereinanderstellen, erreichen sie die Spitze des Sparrenburgturmes! Kann das stimmen? Begründet!‘* erarbeitet. Die Aufgabe wurde in Kleingruppen von bis zu drei Kindern bearbeitet und folgte einem Dreischritt. Der ersten Phase *‚Think: Überlegt im Team, wie ihr vorgehen könnt, um die Aussage zu überprüfen. Was müsst ihr bedenken? Gibt es evtl. Problemstellen?‘* folgte die zweite Phase, in der die Aufgabe vor Ort bearbeitet wurde, um abschließend in Phase drei eine Präsentation mit der jeweiligen Lösung und dem Lösungsweg zu gestalten, welche jede Gruppe den Mitschüler*innen abschließend vorgestellt hat.

Phase (1) Vorüberlegungen

Zu Beginn wurde den Schüler*innen das Format Fermi-Aufgaben durch die Lehrkraft erläutert. Hierbei wurde besonders thematisiert, dass es bei den Lösungen nicht um richtige oder falsche geht, sondern um akzeptable Lösungen, die dann abhängig von der Modellierung genauer oder weniger genau ausfallen können. Anschließend sollten die Schüler*innen sich in ihrer Gruppe über ein mögliches Vorgehen zur Bearbeitung dieser Aufgabe austauschen und auf ein Verfahren einigen. Hierbei galt es, mögliche Problemstellen für die mathematische Bearbeitung bereits im Vorfeld zu thematisieren und auszudiskutieren. Dieser Prozess war bewusst kognitiv angelegt, damit sich die

Schüler*innen über die Mathematik und für die Bearbeitung notwendige mathematische Werkzeuge austauschen mussten. Insbesondere die prozessbezogenen Kompetenzen waren für diesen Arbeitsschritt bedeutsam. Aufgrund der Lösungsoffenheit der Aufgabe, die für Fermi-Aufgaben charakteristisch ist, konnte trotz der Heterogenität im mathematischen Vorwissen der Gruppenmitglieder dennoch jede*r an der Diskussion teilnehmen. So konnten sich die Gruppenmitglieder gegenseitig mit Ideen anregen und ihr Wissen und ihre (mathematischen) Überlegungen der Gruppe zur Verfügung stellen. Es muss allerdings eingeschränkt werden, dass der Grad der Beteiligung der Individuen in den jeweiligen Gruppen variiert. So können zum Teil einzelne Schüler*innen den Arbeitsprozess innerhalb der jeweiligen Kleingruppe dominieren.[3]

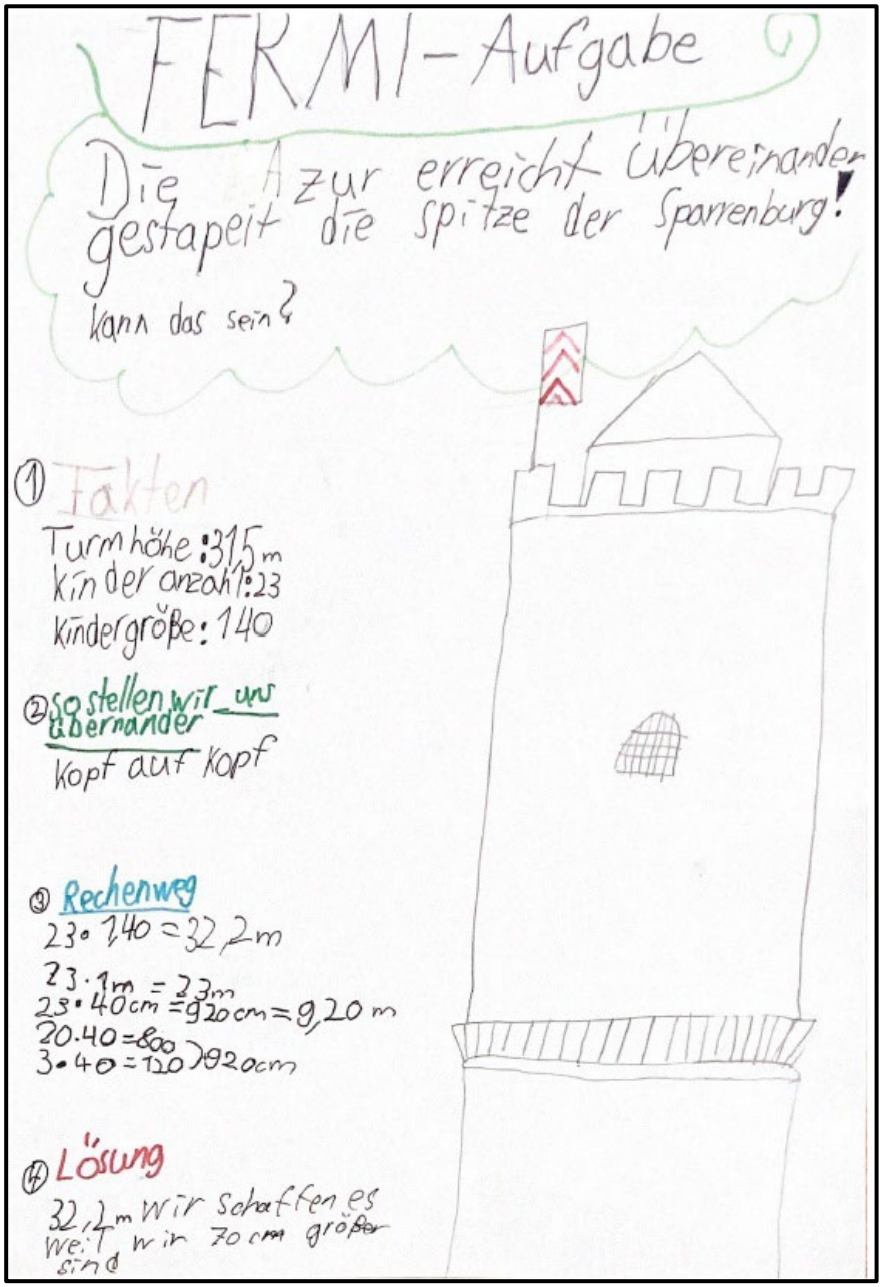
Phase (2) Bearbeitung der Aufgabe

Die Bearbeitung der Aufgabe wurde mit einem Ausflug zum Sparrenburgturm verbunden, denn so fiel es vielen Schüler*innen beispielsweise leichter, die Höhe des Burgturms zu realisieren, als sich rein kognitiv die Bedeutung der dazugehörigen Zahl vorzustellen. Durch diesen Alltagsbezug wurde die Motivation zur Bearbeitung der Aufgabe noch erhöht. Zudem galt es, die Höhe des Turmes zu ermitteln. Vor Ort gab es dazu deutlich mehr Möglichkeiten als aus der Schule heraus. Unterstützt in ihrem Vorgehen wurden die Schüler*innen von drei Unterfragen, die sich aufgrund der Diskussionen in der ersten Phase herausgebildet hatten: (1) *Welche Turmhöhe wählt ihr und warum?* (2) *Wie ermittelt ihr die Personengröße?* und (3) *Wie stehen die Personen übereinander?* Zudem galt es, die (Rechen-)Schritte anschaulich und nachvollziehbar für andere festzuhalten. Dabei ermöglicht die Offenheit der Fragestellungen ein Arbeiten im individuellen Lerntempo und der jeweils passende Abstraktionsgrad konnte von jeder Gruppe eigenständig festgelegt werden. Bei Frage (1) nutzten einige Kinder zum Beispiel den mitgebrachten Zollstock, um Abschnitte des Turms zu messen. Sie maßen eine bestimmte Anzahl von Ziegelsteinreihen und zählten dann die Anzahl der eingeteilten Abschnitte bis zur Spitze des Turmes, um sie abschließend entsprechend zu addieren. Andere wiederum maßen den Schatten des Turmes aus. Letztendlich nutzte aber jede Gruppe das Wissen, dass der Turm 31,5 m hoch ist, weil sich herumsprach, dass die Information auf einer Infotafel am Fuße des Turms stand. Bei der Ermittlung der Personengröße (Frage 2) gab es dagegen Lösungen auf unterschiedlichsten Niveaus. Eine Gruppe hat während der Hinfahrt in der Straßenbahn bereits jedes Kind der Gruppe einzeln vermessen und diese Daten dann addiert. Eine weitere Gruppe hat aufgrund des kleinsten und des größten Kindes eine Art Mittelwert für die Gesamtgruppe geschätzt und diesen dann zur Berechnung genutzt. Eine andere Gruppe hat mit einer Durchschnittsgröße von 1,40 m gerechnet. Sie begründeten diese Entscheidung mit dem Argument, dass die meisten Kinder etwas größer als 1,40 m sind. Wenn ihr Additionsergebnis der Kindergrößen die Turmhöhe übertreffen würde, wären sie sicher, dass die Aussage der Ausgangsfrage korrekt ist. Auch die Ergebnisse der Überlegungen zur Art und Weise, wie die Schüler*innen übereinanderstehen (Frage 3), fielen durchaus unterschiedlich aus. Einige Gruppen gaben an, dass die Kinder mit ihren Füßen auf dem Kopf des anderen Kindes stehen würden. Eine Gruppe hingegen empfand dies als unrealistisch und argumentierte, dass sie deutlich stabiler auf den Schultern der anderen stehen könnten. Dafür allerdings musste die Länge des Kopfes abgezogen werden. So haben sie jedes Kind vermessen und jeweils die Körpergrößen auf den nächsten vollen Zehner abgerundet, um dieser Überlegung Rechnung zu tragen. Eine weitere Gruppe befasste sich sogar mit der Problematik, ob die Kinder ihre Schuhe an- oder ausziehen würden. So besprachen sie, dass sie die Höhe der Schuhsohlen abziehen müssten bzw. mit einrechnen müssten.

[3] Siehe hierzu die Arbeit von Flottmann (2023).

Phase (3) Darstellen, Präsentieren und Diskutieren der Lösungen

Abschließend wurden die (Vor-)Überlegungen, Lösungswege und Lösungen den anderen Gruppen präsentiert. Hier entschied sich jede Gruppe für die Gestaltung eines Plakats. In diesem Schritt galt es, die mathematischen Prozesse darzustellen und so zu präsentieren, dass andere sie gut nachvollziehen können. Es genügte also nicht, lediglich die Rechnung mit Ergebnis aufzuschreiben, wie beispielsweise 23·1,40 m = 32,20 m, sondern auch die Zwischenschritte mussten aufgeschrieben und während der Präsentation erläutert werden, was die Aufgabe 23·1,40 m mathematisch bedeutet (siehe Abb. 1). Für die anschließenden Diskussionen zu den jeweiligen Präsentationen war besonders spannend, dass sich die unterschiedlichen Lösungen – je nach gemachten Annahmen – derart unterschieden, dass einige Gruppen zu dem Ergebnis kamen, dass die Anzahl der Kinder der Gruppe zum Erreichen der Turmhöhe ausreicht und andere zum genau gegenteiligen Ergebnis kamen. Die Frage *‚Wie kann das denn sein?‘* war hier handlungsleitend und führte zu vielen spannenden mathematischen Diskussionen.



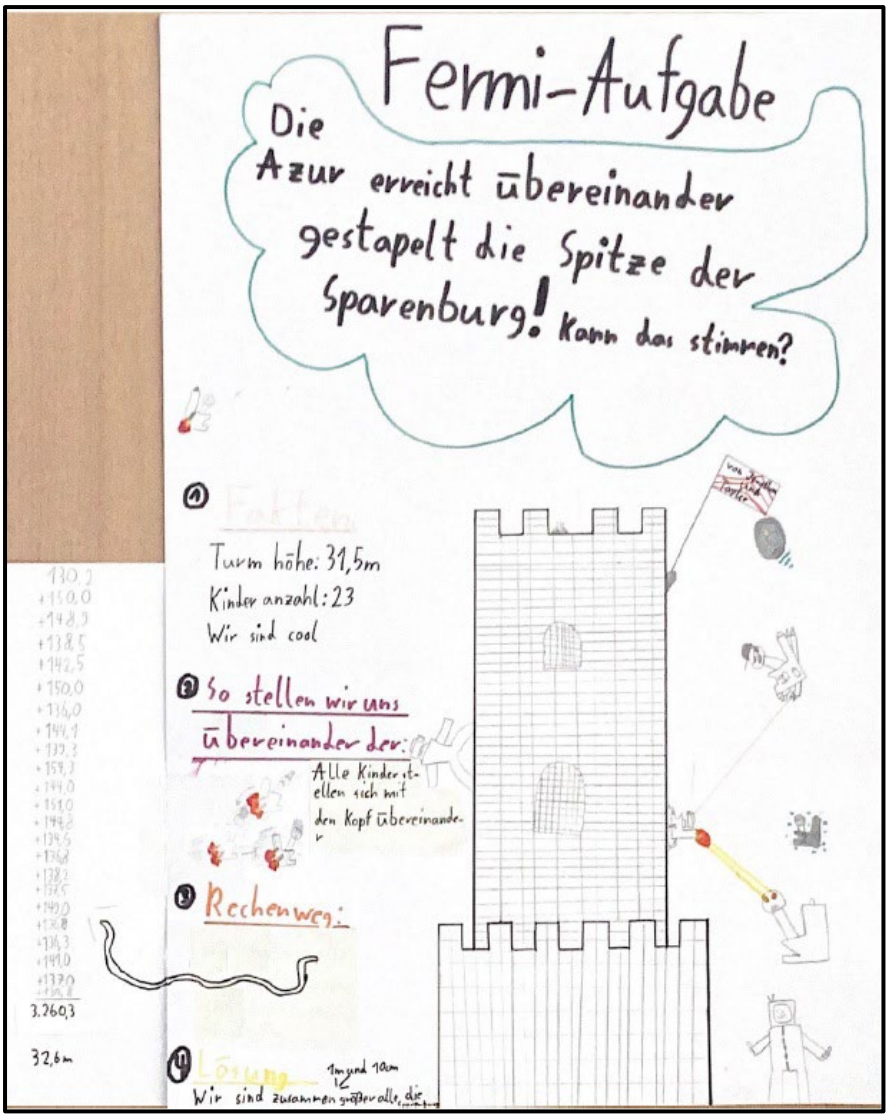


Abb. 1: Zwei exemplarische Schüler*innen-Lösungen zur Aufgabe „Sparrenburg“.

Zusammenfassung

Das beschriebene Beispiel zeigt auf, wie individuell am gemeinsamen Gegenstand mathematisch gearbeitet werden kann. In diagnostischer Perspektive lässt allerdings die reine Betrachtung des Endproduktes der Gruppe kaum Rückschlüsse auf die individuellen Lernfortschritte der einzelnen Schüler*innen zu, weshalb hier das diagnostische Vorgehen durch formative Elemente anzureichern ist (vgl. hierzu Wilke, Knerndel & Schmidt, in diesem Band). Die Aufgabe und ihre Teilaufgaben lassen Lösungen mit verschiedensten Abstraktionsniveaus zu, die unterschiedliches mathematisches Werkzeug zum Lösen benötigen. An den vielen Diskussionen über den Gegenstand konnte sich aber jederzeit jede*r Schüler*in beteiligen und seinen/ihren individuellen Beitrag leisten. Die Mathematik wurde Mittel zum Zweck und viele Schüler*innen konnten in ihrem Lerntempo und auf ihrem Niveau oder sogar darüber hinaus arbeiten.

Beispiel 2: Differenzierung gemeinsam gestalten – ein Kurs sucht sich selbst differenzierende Aufgaben

In den Leistungskursen an der Laborschule werden die Schüler*innen des achten, neunten und zehnten Jahrgangs gemeinsam unterrichtet. Sie wählen aus einem breiten

Angebot an Kursen diejenigen, welche sie für ihr eigenes Profil sowie für die eigene Kompetenz als am passendsten erachten. Der Leistungskurs Mathematik setzt sich also aus Schüler*innen zusammen, die ein gemeinsames Interesse teilen, aber bezogen auf ihr Alter und ihre Kompetenzen mindestens genauso weit auseinanderliegen wie eine altersgleiche Schulklasse. Eine gängige Fehldeutung der Rolle der Lehrkraft wäre es nun, wenn versucht würde, für jedes Niveau, jedes Interesse und jedes Bedürfnis das richtige Aufgabenformat und die optimalen Lernanlässe zu schaffen. Hier soll nun im Weiteren am Beispiel einer kurzen Unterrichtseinheit mit Fermi-Aufgaben gezeigt werden, wie der Kurs, mit gezielten Steuerungen und Hilfen der Lehrkraft, selbstständig zu differenzierenden Aufgaben gelangt und sich im Prozess deren Lösung gegenseitig unterstützt. Die Unterrichtseinheit hat zum Ende des Schuljahres stattgefunden, so dass die Schüler*innen des betreffenden Kurses sich bereits gut kannten und ein Arbeiten in einzelnen Gruppen gut von den Schüler*innen angenommen wurde. Dieser Kurs arbeitet grundsätzlich basisdemokratisch und die Wahl der Themen findet in gemeinsamer Absprache statt. Notwendige Voraussetzung ist, dass das Thema genügend Anknüpfungspunkte für eine mathematische Perspektive bietet und vom Grad der Komplexität von Schüler*innen auch im Jahrgang 8 leistbar ist. Am Ende eines jeden Themas oder Projektes steht also immer die Wahl des nächsten. Dem Kurs wurde durch die Lehrkraft vorgeschlagen, eine kurze Unterrichtsreinheit zu Fermi-Aufgaben durchzuführen. Das Aufgabenformat war den Schüler*innen bereits bekannt und mit folgender Beispielaufgabe wurde in die Auseinandersetzung und Abstimmung dieses Themenfeldes gestartet: *Wie viele Fensterscheiben gibt es in Bielefeld?*

Diese Frage wurde im Kurs andiskutiert und es wurde schnell deutlich, dass es zwar theoretisch eine korrekte Lösung dieser Frage gäbe, es aber keinesfalls möglich ist, diese zu finden. Eine gut begründete Annäherung an die Größenordnung ist aber durchaus möglich. Die Schüler*innen waren schnell begeistert von diesem Aufgabenformat und die Abstimmung erfolgte mit deutlicher Mehrheit für dieses Thema. In der ersten Stunde der Unterrichtseinheit wurden die Ausgaben der regionalen Tageszeitung der vorherigen Tage genau unter die Lupe genommen und nach Bereichen gesucht, in denen vergleichbare Fragestellungen zu finden sein könnten. Die erste Aufgabe für die Schüler*innen war es nun, mögliche Aufgaben im Format der vorgestellten beispielhaften Fermi-Aufgabe zu finden, ohne dass damit der Auftrag verbunden war, diese dann auch selbst zu bearbeiten. Ziel war es, einen Fundus an möglichst vielfältigen Aufgaben zu entwickeln, mit dem die Schüler*innen sich dann gemeinsam in Gruppen beschäftigen können. Folgende Aufgaben sind dabei entstanden:

- Wie viele Blätter besitzt der Baum vor der Laborschule? Wie groß ist deren gemeinsame Fläche?
- Wie viele Noppen hat die Schulstraße?[4]
- Wie viele A4-Blätter Papier gibt es in der Laborschule?
- Wie viel Strom verbraucht die Laborschule im Jahr?
- Wie hoch ist die Universität Bielefeld an ihrer höchsten Stelle?
- Wie viele Menschen haben jemals an der Laborschule gelernt oder gearbeitet?

Die Schüler*innen haben sich daran anschließend nach Interesse und der Maßgabe den einzelnen Aufgaben zugeordnet. Es galt sich eine Herausforderung zu suchen, die sie am Ende auch sinnvoll lösen können. Dabei war es bedeutsam, dass die Schüler*innen nicht zu einer vorschnellen und wenig begründeten Lösung gelangten, sondern zu einer Annährung, die möglichst akkurat der realen Situation der Fragestellung gerecht wird, möglichst viele Aspekte berücksichtigt und umfangreich begründet werden kann. Diese Anforderung wurde direkt nach der ersten Assoziationsphase deutlich formuliert, so dass die Schüler*innen einen Weg entwerfen bzw. sich alle Aspekte notieren mussten, die bei

[4] Die Schulstraße ist ein langer Gang durch die gesamte Laborschule.

der Annäherung an diese Frage zu berücksichtigen sind. Am Ende einer jeden Stunde haben sich die Schüler*innen ihren aktuellen Stand in der gemeinsamen Kursversammlung vorgestellt und sich der Kritik und der Hilfe der anderen Schüler*innen gestellt. Die etwaigen Erkenntnisse dieser Kritik wurden ebenfalls in einem kleinen Projektbuch notiert, so dass mögliche fehlende Aspekte, falsche Annahmen und die Logik der Lösungsansätze immer wieder einer Überprüfung unterzogen wurden. Zudem wurde sich gemeinsam im Kurs darauf geeinigt, dass das Produkt dieser Unterrichtseinheit sein soll, dem Kurs den Gedankengang und die daraus resultierende Annäherung an eine Lösung ausführlich vorzustellen. Eine mögliche alternative Produktform wäre hier zum Beispiel ein Portfolio gewesen. Auch die Kriterien der Bewertung dieser Präsentation wurden gemeinsam mit dem Kurs erarbeitet:

- Ist das Ergebnis realistisch?
- Wurde der Weg der Lösung anschaulich und stringent dargestellt?
- Ist die mathematische Modellierung korrekt?
- Wurden mögliche Unsicherheitsfaktoren bei der Annäherung erkannt und auch berücksichtigt?

Die einzelnen Vorstellungen wurden dann ausführlich im Kurs diskutiert und von den Schüler*innen gewürdigt, aber auch kritisch hinterfragt.

Diese Unterrichtseinheit bot den Schüler*innen die Möglichkeit, am Prozess der Aufgabenfindung und Differenzierung aller teilzuhaben, sich in einer kleinen Gruppe eine für den eigenen Leistungsstand und das eigene Interesse herausfordernde und motivierende Aufgabe zu wählen sowie ein offenes Aufgabenformat zu bearbeiten, immer wieder Kritik und Rückmeldung zu dem eigenen Arbeitsstand zu bekommen und das eigene Ergebnis am Ende ausführlich vorzustellen. Durch die regelmäßige Darstellung des aktuellen Arbeitsstandes im Kurs partizipierten alle Schüler*innen immer wieder an den Gedankengängen der anderen und haben so im Prinzip nicht nur ihre Aufgabe bearbeitet, sondern auch an den Annäherungen der anderen Gruppen Anteil gehabt. Die konkrete Arbeit an den gewählten Aufgabenstellungen vollzog sich zudem an den unterschiedlichsten Orten und in verschiedensten Sozialformen. Die Schüler*innen haben gemeinsam mit Stift und Papier an Lösungswegen gearbeitet, waren aber auch in der Schule unterwegs, haben am Computer recherchiert, sind auf Bäume geklettert und haben Menschen in der Stadt oder der Schule befragt.

5 Mathematikunterricht gemeinsam weiterentwickeln – Einblicke in die partizipative Entwicklung eines stufenübergreifenden Curriculums an der Laborschule

„Es war eine Fermi-Aufgabe. Darum habe ich erst das eine ausprobiert und dann das andere. Das erste z.B. war nicht gut, darum habe ich das zweite dann benutzt“ (Schüler*in, Klasse 4).

„Wir haben am Ende ein Plakat gestaltet. Es war die gemalte Sparrenburg drauf, Fakten, der Rechenweg, wie man vorgegangen ist, und das Ergebnis“ (Schüler*in, Klasse 5).

„Wir haben manche Dinge geschätzt, weil bei Fermi-Aufgaben kann man nicht genau sein“ (Schüler*in, Klasse 3).

„Das Rechnen war schwierig. Es war manchmal zu schwierig. Ich kann mit großen Zahlen nicht rechnen. Ich habe ein anderes Kind als Taschenrechner genommen. Dann konnte ich es verstehen“ (Schüler*in, Klasse 4).

Kasten 1: Exemplarische Schüler*innen-Rückmeldungen zur Aufgabe „Sparrenburg“ (Jahrgang 3/4/5).

Mit den Ausführungen in den vorherigen Kapiteln und den Rückmeldungen der Schüler*innen (siehe Kasten 1) im Zuge der Bearbeitung der Fermi-Aufgaben lässt sich herausarbeiten: Die selbstdifferenzierenden Fermi-Aufgaben können in der Perspektive von Schüler*innen gewinnbringend in den Unterricht einbezogen werden; sie fordern Schüler*innen auf ihrem individuellen Lernniveau (oder darüber hinaus) heraus und bieten sowohl für das gemeinsame als auch das individuelle Lernen alltagsnahe Anlässe zur aktiv-erkundenden Auseinandersetzung mit mathematischen Problemen und Fragestellungen. Sie regen die Kommunikation über einen mathematischen Gegenstand an und bieten zahlreiche Anlässe und Aufforderungen zur Reflexion über das eigene Vorgehen, ferner das eigene Lernen.

Die Betrachtung der Aussagen der Schüler*innen aus dem Mathematik-Leistungskurs (Jahrgang 8/9/10) in Bezug auf die Unterrichtseinheit zur Entwicklung eigener Fermi-Aufgaben ist aus fachdidaktischer Sicht ebenfalls bedeutsam (vgl. Kasten 2).

„Den analytischen Arbeitsprozess und die offenen Aufgabenstellungen fand ich immer spannend, weil ich über viele gedankliche Umwege über das Problem nachgedacht habe. Das hat mir viel Spaß gemacht und ist mir dementsprechend auch besonders leichtgefallen“ (Schüler*in, Klasse 10).

„Bei Fermi-Aufgaben gibt es oft ja nicht die eine richtige Lösung, sondern mehr richtige Ansätze und Lösungswege. Das ist auf der einen Seite interessant und toll, weil man z.B. verschiedene Herangehensweisen ausprobieren/ nutzen kann. Auf der anderen Seite ist es manchmal auch unbefriedigend, wenn es verschiedene Lösungen gibt, weil man das Problem dann nicht so leicht auf die eine richtige Lösung reduzieren kann“ (Schüler*in, Klasse 10).

Frage: Würdest du in de Bearbeitung beim nächsten Mal etwas anderes machen?
„Nein, eigentlich nicht. Fermi-Aufgaben sind spannend“ (Schüler*in, Klasse 10).

Kasten 2: Exemplarische Schüler*innen-Rückmeldungen zur Aufgabe „eigene Fermi-Aufgaben entwickeln “ (Jahrgang 10).

In diesen Aussagen zeigt sich einerseits, dass die Schüler*innen beim Bearbeiten der Aufgabe das Einschlagen gedanklicher „Umwege“ als gewinnbringendes Element für ihr eigenes Lernen im Mathematikunterricht werten und dieses als „spannend“ beschreiben. Andererseits zeigt sich jedoch auch eine Verunsicherung durch die nicht eindeutige Lösbarkeit respektive die vielfältigen Lösungsmöglichkeiten der Fermi-Aufgaben, was als „unbefriedigend“ gerahmt wird. Hierin deutet sich ein Verständnis von Mathematik und Mathematikunterricht an, das auf eine eindeutige Lösbarkeit mathematischer Probleme verengt zu sein scheint, was wiederum zu einem reduzierten Erfolgserleben beim Abschluss der Aufgabe zu führen scheint. Gleichzeitig erscheint der motivationale Anreiz zum Mathematiklernen durch die Offenheit der Aufgabe und die damit verbundene Verschiebung von einer (reinen) Produktorientierung – im Extremfall entlang der binären Unterscheidung in *richtig/ falsch* – mehr in Richtung der Prozessorientierung positiv verändert zu werden.

Dies aufgreifend widmet sich der Mathematik-FEP in den kommenden zwei Jahren, anschließend an seine vorherigen Arbeiten zu einem stufenübergreifenden Curriculum von Jahrgang[5] 0–10 (Dieckmann, Gold, Knerndel & Wilke, 2022), verstärkt den Lernbedürfnissen der Schüler*innen und den damit aus dieser Perspektive verbundenen Stolpersteinen für das Mathematiklernen an der Laborschule. Hierfür wurden mit Schüler*innen der Jahrgänge drei, sechs, acht und zehn jeweils Gruppendiskussionen geführt, welche in einer methodischen Triangulation dokumentarischer Methode (Bohnsack, 2017) und qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet werden, um Chancen, Herausforderungen und Hürden für das Lernen aus Schüler*innenperspektive

[5] Die Laborschule beginnt bei Jahrgang „0“. Dies entspricht dem ehemaligen Vorschuljahr in NRW.

rekonstruieren zu können[6]. Die generierten Daten sollen einerseits als Grundlage für die Erforschung der Lehrer*innenperspektive und die diesbezügliche Materialentwicklung dienen. Andererseits dienen sie als Grundlage für die Mitarbeit und Mitbestimmung der Schüler*innen an der Mitgestaltung des Curriculums an für sie besonders bedeutsamen und herausfordernden Stellen.

6 Literatur

Benz, C., Peter-Koop, A., & Grüßing, M. (2015). *Frühe mathematische Bildung. Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen.* Berlin: Springer-Verlag.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bromme, R., Seeger, F., & Steinbring, H. (1990). Aufgaben, Fehler und Aufgabensysteme. In R. Bromme, F. Seeger & H. Steinbring (Hrsg.), *Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler* (S. 1–30). Köln: Aulis.

Brüggelmann, H. (2011). Den Einzelnen gerecht werden in der inklusiven Schule. Mit einer Öffnung des Unterrichts raus aus der Individualisierungsfalle! *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62. Jg., H. 9, S. 355–361.

Dieckmann, J.W., & Knerndel, H. (2019). Inklusiver Mathematikunterricht an der Laborschule. In: C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 175–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dieckmann, J. W., Gold, J., Knerndel, H., & Wilke, Y. (2022). Mathematik an der Laborschule – Auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln, 1* (1), S. 122–147. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6045

Feuser, G. (1989). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: A. Hildeschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–36). Weinheim, München: Juventa.

Flottmann, N. (2023). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule – Lösungsstrategien und kooperatives Lernen „aus der Sache heraus" mit Fermi-Aufgaben.* [Dissertation] Fakultät für Mathematik, Universität Bielefeld.

Hähn, K. (2021). *Partizipation im inklusiven Mathematikunterricht. Analyse gemeinsamer Lernsituationen in geometrischen Lernumgebungen*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-32092-8

Hammer, S. (2016). *Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften im Umgang mit Aufgaben in der Unterrichtsplanung* [Dissertation]. München: LMU München. doi: 10.5282/edoc.20439

Häsel-Weide, U., & Nührenbörger, M. (2017). Grundzüge des inklusiven Mathematikunterrichts. Mit allen Kindern rechnen. In U. Häsel-Weide & M. Nührenbörger (Hrsg.), *Gemeinsam Mathematik lernen – mit allen Kindern rechnen* (S. 8–21). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.

Häsel-Weide, U., & Nührenbörger, M. (2021). Inklusive Praktiken im Mathematikunterricht. Empirische Analysen von Unterrichtsdiskursen in Einführungsphasen. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 14*(1), 19–65. doi: 10.1007/s42278-020-00097-1

Häsel-Weide, U., Seitz, S., Wallner, M., Wilke, Y., & Heckmann, L. (2021). Mit Aufgaben im inklusiven Mathematikunterricht professionell umgehen – Erkenntnisse einer Interviewstudie mit Lehrpersonen der Sekundarstufe. *QfI – Qualifizierung für Inklusion, 3*(1), doi: 10.21248/QfI.57

[6] Zur methodischen Triangulation von dokumentarischer Methode und qualitativer Inhaltsanalyse siehe Paseka (2010).

Jütte, H., & Lüken, M. M. (2021). Mathematik inklusiv unterrichten – Ein Forschungsüberblick zum aktuellen Stand der Entwicklung einer inklusiven Didaktik für den Mathematikunterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *14*(1), 31–48. doi: 10.1007/s42278-020-00094-4

Korff, N. (2012). Inklusiver Unterricht - Didaktische Modelle und Forschung. In S. Chilla & R. Benkmann (Hrsg.), *Die Inklusive Schule – Theorien, Forschungen und Erfahrungen* (S. 138–157). Immenhausen: Prolog-Verlag.

Korff, N. (2015). Inklusiven Mathematikunterricht von den Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer aus entwickeln. In A. Peter-Koop, T. Rottmann & M. M. Lüken (Hrsg.), *Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule* (S. 181–196). Offenburg: Mildenberger.

Kultusministerkonferenz (2022). *Bildungsstandards für das Fach Mathematik. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. Zugriff am 10.08.2023 unter https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html#c5034

Laborschule Bielefeld (o.J.). Leitgedanken. http://laborschule-bielefeld.de/de/die-idee/leitgedanken

Leuders, T., & Prediger, S. (2012). „Differenziert Differenzieren" –Mit Heterogenität in verschiedenen Phasen des Mathematikunterrichts umgehen. In R. Lazarides & A. Ittel (Hrsg.), *Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht – Implikationen für Theorie und Praxis* (S. 35–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis. Theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping & N. Premeg (Hrsg.), *Approaches to qualitative research in mathematics education. Examples of methodology and methods* (S. 365–380). New York: Springer.

Moser Opitz, E. (2008). *Zählen, Zahlbegriff, Rechnen. Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zum mathematischen Erstunterricht in Sonderklassen* (3. Aufl.). Bern: Haupt.

Moser Opitz, E., Grob, U., Wittich, C., Häsel-Weide, U., & Nührenbörger, M. (2018). Fostering the Computation Competence of Low Achievers through Cooperative Learning in Inclusive Classrooms: A Longitudinal Study. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *16*(1), S. 19–35.

Müller G. N. (1995). Kinder rechnen mit der Umwelt. In: G. N. Müller & E. C. Wittmann (Hrsg.), *Mit Kindern rechnen* (S. 42–63). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.

Neubrand, M., Jordan, A., Krauss, S., Blum, W., & Löwen, K. (2011). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 115–132). Münster: Waxmann.

Paseka, A. (2010). Interviews „qualitativ" auswerten – ein Beispiel aus der Forschungspraxis. In C. Fridrich, M. Heissenberger & A. Paseka (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 2* (S. 141–162). Münster: LIT Verlag.

Scherer, P. (1995). *Entdeckendes Lernen im Mathematik der Schule für Lernbehinderte. Theoretische Grundlegung und evaluierte unterrichtspraktische Erprobung.* Heidelberg: Schindele.

Schöttler, C. (2019). *Deutung dezimaler Beziehungen. Epistemologische und partizipatorische Analysen von dyadischen Interaktionen im inklusiven Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-26771-1.

Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik - Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, 15(2). Abgerufen unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570.

Thurn, S. (2011). Lernen, Leistung, Zeugnisse: eine Schule (fast) ohne Noten. In S. Thurn & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 50–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Von der Groeben, A. (2013). *Verschiedenheit nutzen 1: Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung.* Berlin: Cornelsen.

Wittmann, E. C. (1995). Aktiv-entdeckendes und soziales Lernen im Arithmetikunterricht. In: G. N. Müller & E. C. Wittmann (Hrsg.). *Mit Kindern rechnen* (S. 10–41). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Leistungsbeurteilung in Deutschland und Italien – Bezugsnormorientierung im kontrastiven Vergleich

Yannik Wilke[2] & Valerio Rigo[1]

[1] *Freie Universität Bozen, Fakultät für Erziehungswissenschaft Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule*
Kontakt: yannik.wilke@uni-bielefeld.de, valerio.rigo@student.unibz.it

Zusammenfassung: Während das deutsche Schulsystem immer noch auf einer über 100 Jahre alten Grundidee fußt und nur langsam auf (neue) Anforderungen reagiert, hat Italien schon in den 1970er Jahren begonnen sein Schulsystem zu transformieren. Entsprechend sind die Voraussetzungen für die Umsetzung inklusionsbezogener (Weiter-)Entwicklungen in Italien deutlich anschlussfähiger, als dies in Deutschland der Fall ist. Das zeigt sich insbesondere in der Perspektive auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Im folgenden Beitrag wird insbesondere die Bezugsnormorientierung im Kontext von Inklusion und deren Implementation in den beiden Systemen verglichen, ehe darauf eingegangen werden kann, welche Potenziale und Hürden sich für beide Schulsysteme zeigen.

Schlagwörter: Leistungsbeurteilung, Inklusion, Italien, Nordrhein-Westfalen

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

1 Einleitung

Das Erfassen, Beurteilung und das Rückmelden von Schüler*innenleistungen stellen zentrale Bereiche des alltäglichen Handelns von Lehrkräften dar. Entsprechende Methoden und Verfahren sind prägend für die Unterrichtsgestaltung und didaktische Entscheidungen (Jürgens, 2019). Jedoch herrscht in verschiedenen Diskurslinien um die Beurteilung von Leistungen wenig Einigkeit darüber, was qualitativ hochwertige und pädagogisch sinnvolle oder gar vertretbare Orientierungspunkte dafür sind, was einerseits Leistung ausmacht, und andererseits, mit welchen Methoden und Verfahrensweisen diese erhoben, beurteilt und rückgemeldet werden können (u.a. Seitz & Wilke, 2021; Thurn, 2011; Jürgens & Lissmann, 2015). So fokussiert Leistungsbeurteilung in den verschiedenen Betrachtungsweisen Fragen der Zuteilung zu verschiedenen Bildungsgängen und Kurssystemen als Teil von gesellschaftlichen Anforderungen an schulische Ausbildungen (Jürgens & Lissmann, 2015), wohingegen die eher reformpädagogisch orientierten Konzepte nach einer Potenzialentfaltung, Steigerung der Lernmotivation und der Lernleistungen fragen (u.a. Prengel, 2016; Seitz & Wilke, 2021). Die Problematik dabei liegt vor allem darin, dass gesellschaftliche und pädagogische Funktionen widersprüchlich zueinander sind, jedoch beide gleichzeitig gültig sind (Jürgens, 2012).

Entsprechend entfalten sich die maßgeblichen Unterschiede in den verschiedenen Diskurslinien zur Leistungsbeurteilung in den

a) Funktionen der Leistungsbeurteilung
b) Verfahren der Rückmeldungen (u.a. Pro und Contra von Noten)
c) herangezogenen Vergleichsmaßstäben der Leistungsbeurteilung.

Die Unterschiede in den herangezogenen Vergleichsmaßstäben werden im folgenden Kapitel erläutert und kontextualisiert, ehe die Bezugsnormorientierungen in den Ländern Deutschland (am Beispiel von Nordrhein-Westfalen) und Italien (am Beispiel Trentino-Südtirol) beleuchtet werden.

2 Bezugsnormorientierung – Was sind Maßstäbe für die Lernentwicklung von Schüler*innen?

Im Kontext der Leistungsbeurteilung spielen Bezugsnormen eine große Rolle, da jeder Beurteilungsprozess – ob bewusst oder unbewusst – vor dem Hintergrund von Normen und Vergleichsmaßstäben abläuft. Diese dienen der Einordnung und Klassifikation von Leistungen in verschiedenen Kontexten (s. Kasten).

Beispiel: Ein*e Läufer*in legt eine definierte Strecke innerhalb einer bestimmten Zeit zurück. Ob diese Leistung als ‚gute Leistung' anerkannt werden kann, hängt vom Maßstab ab, der angelegt wird:

- Handelt es sich bei der gemessenen Zeit um eine Steigerung der Einzelperson auf dieser Strecke?
- Wie verhält sich die Zeit zu den Vorgaben der Bundesjugendspiele/einem Sportabzeichen/…?
- Gelangt die Person vor einer (oder mehreren) anderen ins Ziel? Bzw. gibt es Menschen, die die Strecke langsamer oder schneller schaffen? Handelt es sich bei der gelaufenen Zeit vielleicht um einen neuen Rekord?
- Reicht die erzielte Zeit für eine Qualifikation für einen anderen Wettbewerb oder die Zulassung zu einem bestimmten Beruf/einer bestimmten Ausbildung?

Kasten 1: Das Beispiel vom Läufer zur Illustration von Bezugsnormen. Heckhausen (1974) beschreibt vier verschiedene Maßstäbe, die für die Beurteilung einer Leistung herangezogen werden können:

- die individuelle Bezugsnorm – verstanden als der Vergleich einer Leistung mit den vorherigen Leistungen derselben Person;
- die sachliche Bezugsnorm – verstanden als der Vergleich einer Leistung mit dem Anspruch, den der Gegenstand selbst festlegt – z.B. Vollständigkeit, sachliche Richtigkeit von Darstellungen;
- die soziale Bezugsnorm – verstanden als der Vergleich einer Einzelleistung mit den Leistungen einer Bezugsgruppe;
- die fremdgesetzte Bezugsnorm – verstanden als der Abgleich einer Leistung mit Ansprüchen, die von einer Institution vorgegeben werden.

Insbesondere im schulpädagogischen Kontext trugen die Arbeiten von Rheinberg (1977, 1980, 1982, 2001a, b) maßgeblich zur Aufklärung der Bezugsnormorientierungen von Lehrkräften und deren Effekte auf das Verhalten von Schüler*innen- und Lehrer*innen bei. Rheinberg (1977, 2001a) beschreibt im Gegensatz zu Heckhausen (1974) lediglich drei Bezugsnormen, die bei verschiedenen Autor*innen zwar unterschiedlich benannt werden, aber inhaltlich identisch sind:

- individuelle oder individualisierte Norm – der Vergleichsmaßstab für eine gezeigte Leistung sind die vorherigen Leistungen des Kindes und seine (formativ erhobene) Entwicklung (u.a. Bohl, 2009; Thurn, 2012);
- soziale oder sozialvergleichende Norm – der Vergleichsmaßstab für Leistungen ist die soziale Gruppe, in der die Leistung erhoben wird (Klasse, Jahrgang, Bundesland etc.) (Jürgens, 2012; Bohl 2009);
- kriteriale oder curriculare Norm – der Vergleichsmaßstab für Leistungen wird anhand des Lerngegenstandes (oder durch das Curriculum) vorgegeben (Prengel, 2016; Bohl, 2009).

Wie Studien zeigen, prägen Bezugsnormorientierungen (im Weiteren: BnO) von Lehrkräften die Kausalattribution von Schüler*innenleistungen sowie den Umgang mit didaktischen Maßnahmen wie Sanktionen und Individualisierung (Jürgens & Lissmann, 2015). So halten Jürgens und Lissmann (2015) fest, dass Lehrer*innen mit stärkerer sozialer BnO Leistungen von Schüler*innen überwiegend mit zeitstabilen Faktoren wie Begabung, Arbeitshaltung und primärem Herkunftshabitus begründen, wohingegen Lehrkräfte mit individueller BnO zeitvariable Faktoren wie Interesse, Unterrichtsgestaltung und -inhalte als Faktoren benennen. Letztere vertrauen ebenso weniger auf langfristige Prognosen oder halten diese nur in sehr begrenztem Maße für möglich. Allerdings liegen derzeit noch wenige Erkenntnisse über die Mischungen von Bezugsnormen vorliegt (Jürgens & Lissmann, 2015). Vielmehr stellt Bohl (2009) die Hypothese auf, dass es in der alltäglichen Handlungspraxis von Lehrkräften vermehrt zu einer Mischung von sozialer und kriterialer Bezugsnorm kommt, was er mit der eher konservativen Struktur der Leistungsbeurteilung in Kontexten von Schulgesetzen und Kernlehrplänen in Deutschland begründet. Insbesondere stark rahmende curriculare Vorgaben (Lehrpläne, zentrale Vergleichs- und Abschlussarbeiten) sorgen vielfach dafür, dass Lehrkräfte Spannungen zwischen pädagogischen Überzeugungen und administrativen Vorgaben zugunsten einer kriterialen Normen wahrnehmen und folglich ein ‚teaching to the test' in der Unterrichtskultur fördern (ebd.).

Reflektiert man dies unter den Maßgaben einer inklusionsorientierten Perspektive auf schulische Leistung, so zeigt sich, dass das Heranziehen einer sozialen BnO für das pädagogische Handeln keinerlei Mehrwert bringt (Thurn, 2012; Jürgens & Lissmann, 2015). Vielmehr verhindert ein dauerhafter sozialer Vergleich Partizipation, Lernmotivation und Leistungsbereitschaft, insbesondere dann, wenn bestimmte Schüler*innen häufiger als die vergleichsweise schwächeren adressiert werden (Thurn, 2012; Jürgens & Lissmann, 2015). So wird insbesondere im Kontext von Inklusion eine verstärkte Fokussierung von individuellen Entwicklungen und Stärken sowie eine didaktische Diagnostik entlang des Lernprozesses empfohlen (hierzu: Wilke, Knerndel & Schmidt, 2023;

Seitz & Wilke, 2021; Prengel, 2016). Die zahlreichen methodischen Überlegungen zur Begleitung und Evaluation von Lernprozessen (u.a. Winter, 2018; Beutel & Pant, 2020) zeigen sich an die Forderungen zu stärkeren individuellen Bezügen und Partizipation der Lernenden anschlussfähig, sind jedoch in inklusionspädagogischer Perspektive nicht vollständig evaluiert (Holder & Kessels, 2019). Zusätzlich erfordern derartige Methoden eine pädagogische Haltung, die befürwortend gegenüber neuen Methoden der Diagnose und Förderung ist (Schäfer und Rittmeyer, 2021). Bezieht man dieses zurück auf die Bezugsnormen, so stellt sich die Frage, wie sich eine BnO denken lässt, die den Ansprüchen einer inklusionsorientieren Didaktik und den vorherrschenden administrativen Vorgaben in Bezug auf schulische Inklusion entspricht und gerecht wird?

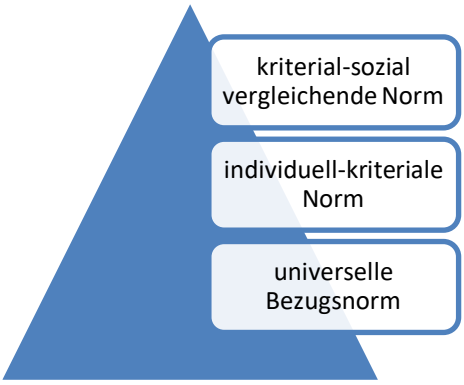


Abbildung 1: Darstellung des Bezugsnormmodells nach Prengel (2017). Eigene Darstellung.

Zur Beantwortung dieser Frage schlägt Annedore Prengel (2016) eine Weiterentwicklung der von Rheinberg (2001a) herausgearbeiteten Bezugsnormen vor, die sich enger als bisher an ein inklusionsorientiertes Leistungsverständnis anlehnt und vor diesem Hintergrund sowohl anerkennungs- und verfassungstheoretisch fundiert ist (Prengel, 2017, modelliert in Abb. 1). Hierfür formuliert Prengel (2016) die *universelle Bezugsnorm* als die Anerkennung jeder bzw. jedes einzelnen Lernenden als wertvolles und vor allem gleichwertiges Mitglied der Lerngruppe, vollkommen unabhängig von ihren bzw. seinen (aktuellen) Leistungen. Diese universelle Bezugsnorm fußt dabei insbesondere auf menschenrechtlichen Argumentationen innerhalb des Inklusionsdiskurses (u.a. Seitz, 2020) und ist die Grundlage für das Heranziehen der zweiten Bezugsnorm, der *individuell-kriterialen Norm*. Dabei wird jedes Kind als „auf seiner Stufe kompetent“ (Prengel, 2016, S. 53) adressiert und in seinem Lernen und Leisten unter der Berücksichtigung seiner spezifischen Lernausgangslagen und Lernschritte gefördert. Vor dem Hintergrund dieser beiden Normen schließt sich in der Rahmung von Prengel die *kriterial-sozial vergleichende Norm* an. Diese dient dazu, den eigenen Lernstand mit anderen Lernenden zu vergleichen, nimmt dabei aber Rücksicht auf die vorgegangenen Normen und kann zu bestimmten Zeitpunkten dazu genutzt werden, den eigenen Lernstand mit den Vorgaben für das Abschließen einer Jahrgangsstufe, eines Kurses oder mit den Zielen eines Bildungsganges abzugleichen. Der Fokus der Betrachtung von Leistungen im Kontext einer inklusiven Didaktik liegt auf einer individuell-kriterialen Norm. Das heißt, dass der Fortschritt aller Lernenden auf jedem individuellen Niveau anerkannt und wertgeschätzt wird. Dies ist dabei keinesfalls willkürlich oder unfair, weil die Lernschritte verschiedener Schüler*innen in ihrer Komplexität unterschiedlich sind – was in der Argumentation eine rein sozialen oder kriterialen Norm angenommen werden könnte –, sondern durch Transparenz und den fakultativen Vergleich zwischen den Schüler*innen ist jederzeit auch eine soziale Vergleichbarkeit der Schüler*innenleistung gegeben. Dieser soziale Vergleich erscheint weitgehend verzichtbar, da auch im allgemeindidaktischen Diskurs deutlich herausgestellt wird, dass der soziale Vergleich keinerlei neue Informationen hervorbringt und entsprechend weder für die Beurteilung noch für die Ausgestaltung des Unterrichts notwendig ist. Ferner ist er keine „positive Hilfe bei der Implementation des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags“ (Jürgens, 2012, S. 35) und wird im Kontext inklusiver Schulentwicklung als Hürde beschrieben (Thurn, 2019). Im folgenden Abschnitt wird danach gefragt, in welcher Weise die verschiedenen

Bezugsnormen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung in Deutschland und Italien nehmen.

2 Leistungsorientierung in Deutschland am Beispiel von NRW[1]

In Deutschland ist der Begriff der Leistungsbeurteilung im schulischen Kontext weiterhin geprägt von einer Diskussion über Noten und leistungsorientierte Zuteilung zu in verschiedener Weise qualifizierenden Sekundarschulformen und Förderschulen für verschiedene sogenannte sonderpädagogische Förderbedarfe. Vielfach gehen dabei Fragen der Objektivierung von Leistungsmessungen und Gerechtigkeit von Urteilen einher. Dabei ist längst klar, dass die Zuteilungen zu bestimmten Bildungsgängen nach der vierten Klasse kaum passgenau sind ihr prognostischer Wert gering ist und vielfach andere Variablen (z.B. sozio-kultureller und sozio-ökonomischer Hintergrund) Einfluss auf Beurteilungen und Empfehlungen nehmen, weshalb sie kaum als (leistungs-)gerechte Zuteilungen verstanden werden können (u.a. Steinmayr et al., 2017, Thurn 2017). Ebenso ist die Ineffizienz der bestehenden Förderschulen hinlänglich erforscht (Schnell, Sander & Federolf, 2011). Entsprechende Entwicklungen auf bildungspolitischer Ebene bleiben jedoch aus und inklusive Systeme werden in NRW zum Teil aktiv zurückgebaut (u.a. Seitz, 2020; Seitz et al., 2020). Entsprechend erklären sich auch Beschlüsse einiger politischer Parteien, die in breiten Linien auf alltagstheoretische Konzepte und Argumentationen zurückgreifen, welche bereits seit mehreren Jahrzehnten empirisch widerlegt sind (u.a. Ingenkamp, 1989; Ingenkamp & Lüdes, 2001; Lübke, 1996; Ziegenspeck, 1979):

> „Eine Abkehr vom Leistungsprinzip – etwa durch das Abschaffen von Schulnoten – halten wir als Freie Demokraten für einen Schritt in die völlig falsche Richtung. Wer Schulnoten abschaffen will, nimmt Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse, Leistungsanreize und Möglichkeiten zur Selbsteinschätzung. Noten erleichtern es auch den Eltern und dem Umfeld, Kinder auf dem individuell passenden Bildungsweg gezielt zu unterstützen.“ (Präsidium FDP, 2023, S. 3)

In der gesellschaftlichen Diskussion um den schulischen Umgang mit Leistungen erscheinen die Fronten rund um die Beurteilung verhärtet. Betrachtet man die Pole des Diskurses fallen zwei Positionen deutlich auf: Gesellschaftliche und politische Positionen deuten dabei in Richtung einer Stärkung der Leistungsorientierung, die weiterhin an Förderbeschulung und einem stratifizierten Schulsystem mit Haupt-, Realschulen und Gymnasien festhalten und dabei insbesondere die Selektion nach Leistungen und Schulnoten beibehalten möchten (u.a. Präsidium FDP, 2023). Dem entgegen stehen Positionen, die ein nicht vertikal gegliedertes Schulsystem wie beispielsweise in Italien fordern, die auf weniger summative und selektierende Verfahren in der Diagnostik setzen und Beurteilungen durch Ziffernnoten ablehnen. In dieser Argumentationslinie steht eine stärkenorientierte, prozessbezogene und partizipative Ausrichtung schulischer Leistungsbeurteilung im Fokus. Entsprechend finden sich widersprüchliche administrative Vorgaben und Ziele, was dazu führt, dass der Ausbau inklusiver Schulkulturen in Bezug auf den Umgang mit schulischen Leistungen in Deutschland nur schleppend vorankommt (u.a. Seitz et al., 2020). Daher verwundert es kaum, dass zwar die positiven Effekte eines Verzichts auf Ziffernnoten (u.a. Winter, 2018) ebenso wie die Schwächen der

[1] Die Bildungslandschaft in Deutschland fußt auf eine vierjährige Grundschulzeit. Anschließend ist das Bildungssystem vertikal nach (prognostizierter) Leistungsfähigkeit strukturiert. Die unterschiedlichen Schulen des Sekundarbereichs qualifizieren anschließend zu unterschiedlichen Schulabschlüssen. In diesem Kontext sind bildungspolitische Entscheidungen in Deutschland jedoch nicht einheitlich auf Bundesebene geregelt, sondern obliegen der Administration der einzelnen Bundesländer (beispielsweise NRW), was zu nicht einheitlichen Ausdifferenzierung von Regel- und Förderschulen weit über die Dreigliedrigkeit hinaus führt und Gesamt- und Sekundarschulen lediglich als Parallelstruktur vorhanden sind.

Beurteilung mittels Ziffernoten (zusammenfassend: Ingenkamp & Lissmann, 2008) hinlänglich bekannt sind, jedoch neben den ersten zwei Jahren der Grundschule – die in der gesamten Bunderepublik notenfrei sind – nur wenige Schulformen auf Noten als zentrales Element der Bewertung und Rückmeldung von schulischen Leistungen verzichten. Dabei ist jedoch anzumerken, dass alle Schulen – insbesondere im Sekundarbereich – spätestens mit dem Ende der achten Jahrgangsstufe Ziffernnoten einführen.

Wirft man einen Blick in die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der verschiedenen Schulformen, wird vielfach der Fokus auf die Ergebnisse summativer Überprüfungen gelegt (Schulgesetz NRW § 48–50). In diesem Zuge finden sich in verschiedenen Paragraphen Kriterien, die im Kern auf die Beurteilung mit Ziffernnoten verweisen und rein sachliche Kriterien (kriteriale Bezugsnorm) für die Beurteilung von Leistungen liefern, weshalb hier individuelle und soziale Bezugsnormen ausgespart werden. Vertieft man hier den Blick auf die verschiedenen Schulfächer, so finden sich unterschiedliche Operationalisierungen von Leistung.

So heißt es in den Lernplänen für die Grundschule im Land Nordrhein-Westfalen:

> „Die Primarstufe ist einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Grundlage hierfür ist die Ermittlung der Lernausgangslage.“ (Lehrplan Grundschule, 2021, S. 195)

In diesem Zitat deutet sich neben der rein kriterialen BnO ebenso eine individuelle BnO an, die nach den Lernausgangslagen der Schüler*innen fragt und postuliert, dass Unterricht an diesen entlang geplant wird, um zu ermöglichen, dass Schüler*innen ihre eigenen Fähig- und Fertigkeiten weiterentwickeln. Im Weiteren wird auf die verschiedenen Dimensionen von Leistung Bezug genommen, sodass entgegen der rein kriterial gestalteten Passagen aus dem Schulgesetz hier individuelle, gruppenbezogene und kriteriale Ziele verbunden werden und Leistung als ‚mehr‘ verstanden wird als das dargelegte Wissen und die unter Beweis gestellten Kompetenzen in Prüfungssituationen (Lehrplan Grundschule).

Einen anderen Fokus setzen die Lehrpläne in der Sekundarstufe: Zwar formulieren sie die Berücksichtigung der individuellen Förderung und Transparenz (Lehrplan Mathematik Sek. I), orientieren sich aber deutlich stärker an denKriterien der Sekundarstufe.

> „Die Leistungsbewertung ist so anzulegen, dass sie den in den Fachkonferenzen gemäß Schulgesetz (§ 70 Abs. 4 SchulG) beschlossenen Grundsätzen entspricht, dass die Kriterien für die Notengebung den Schülerinnen und Schülern transparent sind und die Korrekturen sowie die Kommentierungen den Lernenden auch Erkenntnisse über die individuelle Lernentwicklung ermöglichen.“

In dieser Perspektive fokussieren Bewertungen auf Inhaltsbereiche und Kompetenzen, die als Teil der summativen Überprüfung – auch in Form zentraler Prüfungen – in Form von Noten bewertet werden. Somit dominiert in der Sekundarstufe auf einer formalrechtlichen Ebene ein starker kriterialer Bezugsrahmen. Hierzu finden sich zahlreiche kritische Positionen im deutschsprachigen Raum (u.a. Thurn, 2019; Jürgens, 2012), welche jedoch nur in Ausnahmefällen Einzug in die Ausgestaltung der Leistungsbeurteilung im allgemeinbildenden Schulsystem finden. Als (fast) notenfreie Schulen verbleiben damit bezogen auf Nordrhein-Westfalen nur die PRIMUS-Schulen (PRIMUS NRW, o.J.) und die Laborschule Bielefeld sowie einige Schulen in privater Trägerschaft. In anderen Bundesländern gelt diesbezüglich andere Regelungen (beispielsweise an niedersächsischen Gesamtschulen), in denen eine Beurteilung in der Eingangsstufe auch auf Konferenzbeschluss andere Formen der Leistungsrückmeldung möglich sind.

3 Orientierungen und Entwicklungen in Norditalien

Im Gegensatz zu Deutschland hat Italien seit den 1970er Jahren sein Schulsystem konsequent umstrukturiert. In diesem Zuge wurde die vertikale Strukturierung der Schulen im Primar- und Sekundarbereich abgebaut und die Zeit des gemeinsamen Lernens bis zum Ende der achten Jahrgangsstufe etabliert. Eine gesonderte Beschulung von Schüler*innen mit sogenannten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen findet nicht statt. Weiter wurde von 1977 bis 2008 auf die Beurteilung mit Ziffernnoten verzichtet. Die Steuerung des Schulsystems und bildungspolitische Entscheidungen sind maßgeblich vom Ministerium für Unterricht, Universitäten und Forschung gesteuert und somit für Italien in der Breite einheitlich. Den einzelnen Provinzen obliegen daher weniger Spielräume in der Umsetzung als es in Deutschland der Fall ist. Eine Ausnahme bilden hierbei autonome Provinzen.

In diesem Abschnitt wird die jüngste Änderung des Bewertungssystems an italienischen Grundschulen erörtert. Wir werden uns dann kurz auf den spezifischen Fall der Region Trentino-Südtirol konzentrieren und versuchen, die wesentlichen Aspekte zu erfassen, die heute die Bewertungsmethoden der autonomen Provinz Bozen von denen in Trient unterscheiden.

Während der durch die COVID-19-Pandemie bedingten Zäsur war es für italienische Lehrkräfte besonders schwierig, die Aktivitäten zu bewerten, die ihre Schüler*innen im Rahmen des Fernunterrichts durchführen sollten. Diese Schwierigkeit ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass im Jahr 2008 numerische Noten wieder eingeführt wurden, die zuvor 1977 abgeschafft worden waren (Piscozzo & Stefenel, 2022). Dies führte im Dezember 2020 zur Formulierung der Ministerialverordnung 172 (O.M. 172), einem Dokument, das den formativen Charakter der Beurteilung als ein Element bekräftigen soll, das es den Schüler*innen ermöglichen soll, ihre Stärken zu verstehen und ihre persönliche Identität zu entwickeln.

Eine der Hauptveränderungen, die den Übergang von der früheren Beurteilungsmethode zu der durch den O.M. 172 eingeführten Methode kennzeichnet, ist der Übergang von numerischen Noten zu so genannten „beschreibenden Beurteilungen“ (*giudizi descrittivi*); die im deutschsprachigen Raum als Wortgutachten beschrieben werden. Um besser verstehen zu können, wie solche Beurteilungen von Lehrer*innen vorgenommen werden sollten, ist es notwendig, auf einige grundlegende Aspekte des Wandels einzugehen, auf den wir uns beziehen. Die Absicht der Gruppe von Forscher*innen, Grundschullehrer*innen, Schulleiter*innen und Universitätsprofessor*innen, die den Leitfaden zur Veröffentlichung des Ministerialerlasses 172 verfasst haben, bestand in erster Linie darin, den Übergang zu einer kriteriengestützten Bewertungsperspektive zu unterstützen. Der bisherige Bewertungsmodus maß die individuelle Leistung der Schüler*innen an der Durchschnittsnote der Klasse. Diese Art der Bewertung wird im Italienischen als normative Bewertung (*valutazione normativa*)[2] bezeichnet. Im Gegensatz dazu suchte das Forschungsteam, das die Leitlinien erstellte, nach einer Möglichkeit, jedem einzelnen Schüler bzw. jeder einzelnen Schülerin deutlich zu machen, wo er oder sie auf dem Weg zur Erreichung der gesetzten Ziele steht (Agrusti, 2021A). Diese Art der Bewertung, die die Leistung der Schüler*innen mit Kriterien vergleicht, die zu Beginn des Lernprozesses festgelegt werden, wird als kriterienbasiert (*valutazione criteriale*) bezeichnet[3]. Dementsprechend wurde beschlossen, die Erstellung der beschreibenden Beurteilungen auf zwei Hauptelemente zu stützen: zum einen auf die Formulierung von Lernzielen, die als Grundlage für die Lehrtätigkeit dienen, und zum anderen auf die Verwendung von vier verschiedenen Lernniveaus, um die Qualität des Lernfortschritts eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin zu ermitteln.

[2] Diese ist vergleichbar mit der sozialen Norm, wie sie von Bohl (2009), Rheinberg (2001A) oder Prengel (2017) beschrieben wird.

[3] Vergleichbar mit der kriterialen Norm (Agrusti, 2021A)

Konzentrieren wir uns zunächst auf den ersten Aspekt: die Definition der Lernziele. Deren Wortlaut bezieht sich auf ein anderes wichtiges ministerielles Dokument, die so genannten nationalen Angaben (*Indicazioni Nazionali*). Artikel 34 der italienischen Verfassung besagt, dass der Unterricht in den Künsten und den Wissenschaften frei ist. Es gibt also keinen Lehrplan, den die Lehrer in einem bestimmten Zeitraum unterrichten müssen, sondern nur Hinweise auf die vom Ministerium vorgegebenen Ziele. In dem 2012 veröffentlichten Dokument *Indicazioni Nazionali* ist von Zielen (*obiettivi*) und Zwecken (*traguardi*) die Rede, die die wünschenswerten Ergebnisse der verschiedenen Bildungsstufen angeben (Trinchero, 2021). Das Erreichen der Lernziele wird dann zum Gegenstand der Bewertung (Agrusti, 2021B). Um den Lehrkräften die Beobachtung der Schüleraktivitäten zu erleichtern, müssen diese Lernziele so operationalsiert werden, dass nicht nur der Inhalt, den die Schüler lernen sollen, sondern auch die Art des Handelns, durch das sich dieses Lernen manifestiert, deutlich wird. Die Geografie eines bestimmten Ortes zu verstehen, kann vieles bedeuten: Es ist eine Sache, eine einfache Liste von Flüssen und Bergen auswendig zu wiederholen, eine ganz andere, zu erklären, wie die wirtschaftliche Entwicklung durch die orografische Beschaffenheit begünstigt wurde oder nicht. Die Lehrkraft ist daher aufgefordert, sich zu fragen, durch welche Art von Aktivität sich ein bestimmter Lerninhalt manifestieren kann (Trinchero, 2021). Auflisten, Erklären, Annahmen treffen, eine bestimmte Veränderung vorhersagen, etwas planen – all dies sind Tätigkeiten, die ein unterschiedliches Maß an Beherrschung dessen erfordern, was der/die Schüler*in erworben hat, und daher zielt das neue italienische Bewertungssystem darauf ab, diese Unterschiede in die Bewertung einzubeziehen (Agrusti, 2021B).

Sobald feststeht, was bewertet werden soll – d. h. die Lernziele operationalisiert –, ist es auch wichtig zu verstehen, auf welche Weise ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann. Dies wird durch zwei verschiedene Gruppen von Indikatoren angezeigt: einerseits die vier Niveaus des Lernens (*livelli di apprendimento*), andererseits die so genannten vier Dimensionen (*dimensioni*) des Lernens (Agrusti, 2021A). Die Niveaus geben nur an, inwieweit ein Lernziel erreicht worden ist. Sie können wie folgt übersetzt werden: Anfang (*in via di prima acquisizione*), Basis (*base*), Mittelstufe (*intermedio*) und Fortgeschrittene (*avanzato*). Im Gegensatz zu früher sieht der kriteriengestützte Bewertungsansatz vor, dass die Vergabe dieser Niveaus nicht allein von der Entscheidung des Lehrkräfte abhängt, sondern von der Anerkennung der oben genannten vier Dimensionen (Girelli, 2022, Tabelle 1).

Tabelle 1*:* Lernziele und ihre Niveaustufen

	Autonomie	*Kontinuität*	*Art der Situation*	*Eingesetzte Mittel*
Fortgeschritten	Autonom	Kontinuierliche Zielerreichung	Bekannte und unbekannte Situationen	Von der Lehrkraft bereitgestellte und spontan gefundene Mittel
Mittelstufe	Autonom, wenn die Situation bekannt ist	Kontinuierliche Zielerreichung, wenn die Situation bekannt ist	Bekannte und unbekannte Situationen	Nur von der Lehrkraft bereitgestellte Mittel

Basis	Begrenzt autonom, wenn die Situation bekannt ist	Diskontinuierliche Zielerreichung	Bekannte Situation	Nur von der Lehrkraft bereitgestellte Mittel
Anfang	Nicht autonom	Diskontinuierliche Zielerreichung	Bekannte Situation	Nur von der Lehrkraft bereitgestellte Mittel

Wie die obige Tabelle zeigt, sollten die Niveaus und Lernziele entsprechend der tatsächlichen Manifestation der vier Dimensionen verstanden werden. Für jedes Ziel ist es wichtig, dass der Grad der Autonomie bestimmt wird, mit dem es erreicht wird (*autonomia*); die Tatsache anerkannt wird, dass der Grad Beherrschung der Lernenschritte sich nicht isoliert manifestiert (*continuità*); dass die Art der Aufgabe oder Situation dem/der Schüler*in nicht schon vorher bekannt war (*tipologia di situazione*) und dass der Grad zu ermitteln ist, zu dem der/die Schüler*in der Lage ist, spontan alle verfügbaren Ressourcen zur Lösung einer Aufgabe zu nutzen (*risorse mobilitate*).

Die Lehrkräfte müssen daher alle diese Elemente berücksichtigen, um zu verstehen, wie ein*e Schüler*in ein Lernziel erreicht hat (Agrusti, 2021A). Dies führt uns einen weiteren wesentlichen Aspekt von O.M.172 vor Augen, nämlich die Tatsache, dass siw für die Durchführung von Bewertungen über einen großen Zeitraum konzipiert ist: das erste Halbjahr und das Ende des Schuljahres (Castoldi, 2021). Die Ministerialdokumente enthalten dagegen keine besonderen Hinweise darauf, wie die *in itinere* (prozessbezogene) Bewertung für jede einzelne Aufgabe oder Tätigkeit durchgeführt werden soll (Nigris & Balconi, 2021; Piscozzo & Stefenel, 2022). Dieser Aspekt, der zum Teil auch mit der bereits erwähnten Freiheit des Unterrichts zusammenhängt, birgt die Gefahr, dass falsche Vorstellungen entstehen und die Lehrer beispielsweise Bewertungsmethoden anwenden, die der formativen Perspektive von O.M.172 nicht gerecht werden. Wenn wir zum Beispiel an die Dimension der Kontinuität denken, wird schnell deutlich, dass sie nicht in einer einzigen Ausprägung zu finden ist, sondern dass es notwendig ist, die Prozesse und nicht die Produkte des Lernens zu betrachten.

Ein letzter Aspekt, der hervorgehoben werden muss, ist die Aufwertung der Selbsteinschätzung als wesentliches Moment in der Bildungsentwicklung der Schüler*innen. Dieser Aspekt wird insbesondere in den Leitlinien der O.M.172 aufgegriffen, die zum ersten Mal in der Geschichte der italienischen Schulen vorschlagen, die Selbsteinschätzung der Schüler*innen als wichtiges Element in das Jahresendzeugnis aufzunehmen (Sorgato, 2021). Vor diesem Hintergrund muss auch der prägende Charakter von O.M.172 verstanden werden.

In Artikel 7 des Ministerialdokuments heißt es, dass es den autonomen Provinzen Trient und Bozen freisteht, die Bestimmungen des Ministerialerlasses so anzuwenden, wie es in ihren jeweiligen Provinzgesetzen und Durchführungsbestimmungen vorgesehen ist. Während die Provinz Bozen die erwähnten Änderungen bereits ein Jahr nach dem Erlass der Verordnung vorgenommen hat, ist die Autonome Provinz Trient bis heute die einzige in ganz Italien, die ein völlig anderes Bewertungssystem anwendet, das auf rein summativen Methoden beruht. Im Jahr 2009 hatte die Provinz Trient ihre eigenen Richtlinien für die Schüler*innenbeurteilung erlassen, und obwohl in jenen Jahren innovative Änderungen wie Selbst- und Fremdeinschätzung gefördert wurden, basierte die Beurteilungsmethode immer auf der Verwendung von Noten, wenn auch durch ein Wort und nicht durch eine Zahl ausgedrückt. Heute wird ein*e Schüler*in, der/die nur wenige Kilometer von der Provinz Bozen, der Lombardei oder Venetien in die Provinz Trient zieht, in einem institutionellen Rahmen beurteilt, der durch die Verwendung von Noten den Vergleich mit Gleichaltrigen und die Bildung von Durchschnittswerten fördert, ohne

den Schüler*innen die Mittel an die Hand zu geben, über ihren eigenen Entwicklungs- und Leistungsweg nachzudenken.

4 Leistung inklusive – Potenziale und Entwicklungsfelder

Vergleicht man die Leitlinien zur Leistungsbeurteilung in den ausgewählten Provinzen Italiens und Nordrhein-Westfalen fällt auf, dass deutlich unterschiedliche Beurteilungsformen und Definitionen von schulischen Leistungen prägend sind. So fokussieren die ausgewählten italienischen Provinzen ebenso wie die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen auf entwicklungs- und prozessorientierte Formen der Beurteilung, die sich deutlich an einer individuellen Bezugsnorm orientieren, jedoch in Kombination mit kriterialen Ansprüchen an Leistungen stehen. Dies lässt sich in Bezug auf die von Prengel (2016) vorgestellten Bezugsnormen auf der individuell-kriterialen Ebene verorten und scheint somit – eine menschenrechtlich fundierte Anerkennung aller Lernenden als wertvoller Teil der Lerngruppen und Gesellschaft vorausgesetzt – den Ansprüchen an eine inklusionsorientierte Leistungsbeurteilung gerecht zu werden.[4] Kritisch erscheint hier jedoch weiterhin die Rückmeldung der Ergebnisse der Leistungsüberprüfung mittels Ziffernnoten, welche einen sozialen Vergleich erbrachter Leistungen nahelegen und unterstützen, obgleich dieser insbesondere in Bezug auf stark heterogene Lerngruppen als kritisch beurteilt werden kann. Umso mehr, da bekannt ist, dass Schüler*innen ihr eigenes Selbstwertgefühl zum Teil an erhaltene Rückmeldungen und Noten knüpfen (Thurn, 2012; Steiner, 1981).

Mit Blick auf die Sekundarstufe in Deutschland zeigt sich die Dominanz einer stark kriterial geprägten Leistungsbeurteilung, die im Kern auf Standardisierung und das Erreichen von Vorgaben abzielt und zudem noch in normierten Abschlussprüfungen mündet. Zu diesem Verständnis von Leistung trägt die Aufteilung der Schüler*innen auf verschiedene Schulformen im Sekundarbereich bei, die einerseits als langfristige Leistungsprognosen verstanden werden und zum anderen entlang einer sozialen Norm erfolgen. In diesem Bereich zeigt sich ein Einheitsschulsystem wie das Italienische deutlich anschlussfähiger an inklusionspädagogische Ansprüche als Nordrhein-Westfalen.

Entsprechend dieses Vergleiches zeigt sich die deutlich günstigere Ausgangslage für inklusionsorientierte Leistungsbeurteilung in Italien, da hier seit den 1970er Jahren ein ungleich breiterer Erfahrungsschatz im Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität entwickelt werden konnte, als dies in Deutschland der Fall ist. Zwar können Lehrkräfte in Deutschland auf zahlreiche Konzepte, Methoden und Begründungslinien für einen „neuen“ Umgang mit schulischen Leistungen zurückgreifen (u.a Seitz & Wilke, 2021) – was im aktuellen öffentlichen Diskurs häufig nicht berücksichtigt wird. Diese sind jedoch aktuell nicht unmittelbar anschlussfähig an regulative Rahmungen, Weisungen, Lehrpläne und das Schulgesetz sowie deren Rekontextualisierung im schulischen Kontext. Vielmehr scheinen sich widerständige Einzellehrkräfte in Formen funktioneller Regelverstöße einen inklusionspädagogischen Umgang mit der Leistungsbeurteilung zu erschließen, obgleich regulative Maßnahmen einen solchen erschweren (Wilke & Reh, 2023). Im Sinne der Schüler*innen ist hier auf bildungspolitische Novellierungen zu hoffen, die sich in Bezug auf die Sekundarstufe an Italien orientieren könnten. Ein vertiefter bildungspolitischer sowie bildungswissenschaftlicher Austausch wünschenswert wäre.

[4] An dieser Stelle bleiben jedoch bezogen auf Nordrhein-Westfalen die Wirkungen verschiedener Erlasse, die als ein aktiver Rückbau in der inklusionsorientierten Entwicklung der Schulkulturen zu sehen sind (u.a. Seitz et al, 2020), fraglich.

5 Literatur

Agrusti, G. (2021A). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *RicercAzione, 13* (1), 25–38. https://doi.org/10.32076/RA13101

Agrusti, G. (2021b). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo (1)*, S. 5–20.

Beutel, S.-I., & Pant, H. A. (2020). *Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht.* Weinheim und Basel: Beltz.

Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria.* Mondadori Università.

Girelli, C. (2022). *Valutare nella Scuola Primaria: Dal Voto al Giudizio Descrittivo.* Carocci.

Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit.* Göttingen: Hogrefe.

Holder, K., & Kessels, U. (2019). Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung im inklusiven und standardorientierten Unterricht aus der Sicht von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22* (2), S. 325–346.

Ingenkamp, K. (1989). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung.* Weinheim.

Ingenkamp K., & Lissmann U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik.* Weinheim und Basel: Beltz.

Ingenkamp, K. & Lüders M. (2001). Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. *Zeitschrift für Pädagogik, 47* (2), S. 217–234.

Jürgens, E. (2012). Diagnosefunktion: Fehlanzeige. Ist eine Neuorientierung der Beurteilungspraxis nötig? In C. Fischer (Hrsg.), *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung* (S. 24–44). Münster u.a.: Waxmann.

Jürgens, E. (2019). Leistungsbewertung. In M. Harring, C Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 505–515). Münster und New York: Waxmann.

Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik.* Reihe „BildungsWissen Lehramt", 27. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Lübke, S.-I. (1996). *Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule.* Opladen.

Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG).* Zugriff am24.10.2023 Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=0&bes_id=7345&aufgehoben=N&anw_nr=2

Nigris, E., & Balconi, B. (2021). La Valutazione in itinere: Dalla Documentazione alla Valutazione Descrittiva. In E. Nigris & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria.* Pearson Italia.

Piscozzo, M., & Stefanel, S. (2022). La valutazione nella scuola primaria. Obiettivi, curricoli, scelte. UTET.

Präsidium der FDP (2023). *Leistungsprinzip und Chancengerechtigkeit stärken: Für ein modernes und leistungsorientiertes Bildungssystem.* Zugriff am 24.10.2023 Verfügbar unter: https://www.fdp.de/beschluss/beschluss-des-praesidiums-leistungsprinzip-und-chancengerechtigkeit-staerken-fuer-ein

Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment" im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prengel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community" – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl &

B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

PRIMUS NRW (o. J.). *Leistungsbewertung.* https://www.primus-muenster.de/leistungsbewertung

QUALIS NRW (o. J.). *Lehrpläne Mathematik in der Sekundarstufe 1.* Zugriff am 24.10-2023 Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan-navigator-s-i/

QUALIS NRW (o. J.). *Lehrplan Grundschule: Sachunterricht.* Zugriff am 24.10.2023 Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf

Rheinberg, F. (1977). *Soziale und individuelle Bezugsnorm. Unveröffentlichte Dissertation.* Bochum: Psychologisches Institut der Ruhr-Universität.

Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation.* Göttingen. Hogrefe.

Rheinberg, F. (Hrsg.) (1982). *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention.* Düsseldorf: Schwann.

Rheinberg, F. (2001a). Bezugsnormorientierung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie.* 2. Auflage (S. 55–61). Weinheim/Basel: Beltz.

Rheinberg, F. (2001b). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 59–71).Weinheim/ Basel: Beltz.

Schäfer, H., & Rittmeyer, C. (2021). *Handbuch Inklusive Diagnostik.* Beltz Verlag.

Schnell, I., Sander, A., & Federolf, C. (Hrsg.) (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion* (2). Zugriff am 24.10.2023 Verfügbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570

Seitz, S., Hamisch, K., Kaiser, M., Slodczyk, N., & Wilke, Y. (2020). Inklusive Schulkulturen und widersprüchlichen Vorzeichen In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 251–258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seitz, S., & Wilke, Y. (2021). „Dann hab‘ ich das einfach gemacht“ – Leistungsbeurteilung im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I. *Schule inklusiv 2021* (11), S. 35–36.

Steiner, S. (1981). Das Leistungsprinzip als Glaubensbekenntnis. *Die Sozialistische Erziehung. Monatsschrift für die Bildungs- und Kulturarbeit der sozialistischen Bewegung Österreichs,* S. 99–102.

Steinmayr R., Michels J., & Weidinger, A. F. (2017). *FA(IR)BULOUS – FAIRe BeUrteilung des LeistungspOtenzials von Schülerinnen Und Schülern.* Zugriff am 24.10.2023 Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/studie-fairbulous/

Sorgato, S. (2021). L’autovalutazione al centro della valutazione formativa. In E. Nigris & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria.* Pearson Italia.

Thurn, S. (2012). Die Bielefelder Laborschule – Leistung in einer Kultur der Vielfalt oder: „Die Würde des heranwachsenden Menschen macht aus, sein eigener ‚Standard‘ sein zu dürfen.“ In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 137–152). Wiesbaden: Springer.

Thurn, S. (2017). Leistungsbewertung und Vielfalt – Oder: Umgang mit den Widersprüchen des Systems. *Pädagogik 69*, (9), S. 6–9.

Thurn, S. (2019). Inklusives Schulsystem. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 103–115). Münster: Waxmann.

Trinchero, R. (2021). La formulazione degli obiettivi di apprendimento. In E. Nigris & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria.* Pearson Italia.

Wilke, Y., Knerndel, H., & Schmidt, T.L. (2023). Lernprozessbegleitung partizipativ gestalten. Konzeptionen der Laborschule und mögliche Entwicklungsfelder Literaturangabe ergänzen

Wilke, Y., & Reh, A. (2023). Ungenutzte Innovationspotentiale inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung: Mechanismen der Abgrenzung und Regression von Innovationen durch funktionelle Regelverstöße. *Empirische Pädagogik 37* (3), S. 334–349.

Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbewertung.* Weinheim [u.a.]: Beltz.

Ziegenspeck, J. (1979). Zensuren und Zeugnis – Ein Mängelbericht. In: D. Bolscho & C. Schwarzer (Hrsg.). *Beurteilen in der Grundschule (S. 36–53)*. München: Urban & Schwarzenberg.

Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Raum für Entwicklung

Empirisch-konzeptionelle Einblicke in Gestaltungen inklusiver Schulen

Natalie Thielmann[1], Natascha Korff[1]

[1] *Universität Bremen*
Kontakt: n.thielmann2@schule.bremen.de
nkorff@uni-bremen.de

Zusammenfassung: Der Text widmet sich der Raumressource als Teil inklusiver Schulentwicklungsprozesse und fragt nach den mit ihrer Nutzung zusammenhängenden Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Die Autorinnen ziehen hierzu Ergebnisse aus zwei qualitativen Untersuchungen im Bremer Schulsystem heran. Diskutiert wird, wie die für inklusive Schulen zur Verfügung stehenden Flächen von den Akteur*innen verstanden und konkret genutzt werden und wie hier strukturelle und haltungsbezogene Aspekte zusammen wirken.

Im Fokus stehen die Raumressourcen jener Schulen, welche auch Schüler*innen besuchen, denen der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugewiesen wurde. Ausgehend von Entwicklungen der Kooperationsklassen in den 1990er Jahren sind diese sogenannten Schwerpunktstandorte eine besondere Konstellation im sich seit 2010 strukturell inklusiv entwickelnden Schulsystems, in welchem mit wenigen Ausnahmen alle Schüler*innen wohnortnah an Regelschulen beschult werden. Aus der dargestellten Interviewstudie mit vier (inklusiven) Grundschulen und ausgewählten Erkenntnissen einer Expertise zur Evaluation der Inklusion in Bremen lässt sich erkennen, dass Gestaltungsspielräume im sich verändernden System teilweise als Chance und teilweise als Barriere betrachtet werden. Dabei zeigt sich ein Zusammenhang zwischen unterschiedlichen inklusiven Haltungen und den Raumnutzungsmodellen. Schließlich wird versucht zu erläutern, warum eine offene inklusive Haltung nicht automatisch zu strukturellen Veränderungen führen muss. Mögliche Barrieren zur schulstrukturellen Weiterentwicklung werden benannt und können so auch die Leser*innen zur Reflexion anregen.

Schlagwörter: Inklusion, inklusive Raummodelle, Raumtheorie, Geistige Entwicklung, Schulentwicklung

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

1 Einleitung

Das Bildungssystem setzt sich derzeit mit einigen miteinander verzahnten Herausforderungen auseinander. In vielen Teilen der Bundesrepublik, aber vor allem in den Ballungszentren, steigen zurzeit die Schüler*innenzahlen. Verbunden mit der Tatsache, dass nicht wenige Schulgebäude sanierungs- und modernisierungsbedürftig sind, werden vielerorts Schulneu- oder -umbauten vorangetrieben. Auch die Ausstattung mit ausreichend Fachpersonal ist eine Hürde, vor der fast alle Kultusministerien stehen. Gleichzeitig ist Deutschland mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention 2009 nach wie vor in der Verpflichtung, seine inklusiven Strukturen in Schulen zu verbessern und auszubauen. Diese parallel stattfindenden Entwicklungen bieten den in Bildung handelnden Akteur*innen einen Anlass, erfolgversprechende und inklusive Strukturen auf verschiedenen Ebenen miteinander zu verbinden, um den mannigfaltigen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen in den Schulen zu begegnen.

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Raumressource als Gelingensbedingung für Inklusion und zur Bewältigung der aktuellen Herausforderungen in Schulentwicklungsfragen und der Frage ob, bzw. wann vorhandene Gestaltungsspielräume genutzt werden (vgl. Hinz, 2014, S. 29). Betrachtet wurde dies in der hier vorgestellten Studie für Schulstandorte, die als sogenannte Schwerpunktschulen solche Grundschulen sind, die eine (inklusive) Beschulung auch zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gewährleisten (vgl. genauer Kap 2). Der Bildung von Schwerpunktstandorten für einen bestimmten Förderschwerpunkt im strukturell inklusiven Schulsystem Bremens liegt die Annahme zugrunde, dass den Bedürfnissen einiger Schüler*innen nur mit der gebündelten Bereitstellung bestimmter Ressourcen Rechnung getragen werden kann. Neben den personellen Ressourcen steht in der Diskussion zur möglichen (Weiter-)Entwicklung dieser Standorte bzw. ihrer Funktion im Schulsystem immer wieder die Raumressource im Fokus – und zwar insbesondere das Vorhandensein eines zusätzlichen Klassenraumes mit erweiterter Ausstattung. Wir stellen in diesem Beitrag Ergebnisse dazu vor, wie an verschiedenen Standorten mit diesen weiteren Flächen umgegangen wird, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Die Grundlage bilden die Ergebnisse einer Masterarbeit zur Nutzung (inklusiver) Lernräume an Grundschulstandorten in Bremen (Thielmann, 2021). Im Fokus der darin durchgeführten Interviewstudie mit Praxisexpert*innen unterschiedlicher Professionen stand die Frage, wie und warum Raumnutzungen unterschiedlich ausgestaltet werden. Die Ergebnisse liefern Erkenntnisse zur Bedeutung des Inklusionsverständnisses in Bezug auf die Raumnutzung, welche sich weitergehend in eine grundlegende Analyse zu Entwicklungsperspektiven der sogenannten Schwerpunktschulen einordnen lassen, die einer breiter angelegten Expertise zur schulischen Inklusion in Bremen entstammt (Idel, Korff & Mettin, 2022). Der Artikel kann insgesamt als Ausgangspunkt zur weiteren Reflexion individueller Sichtweisen bezogen auf die Raumnutzungen im Rahmen inklusiver (Entwicklungs-)Prozesse dienen. Es lassen sich sowohl konkrete Kriterien der inklusiven Raumnutzung als auch Möglichkeiten erkennen, wie die in der Praxis arbeitenden Personen, ihr Wissen über inklusive Lernräume reflektieren und erweitern könnten

Im Folgenden werden zunächst die schulstrukturellen Hintergründe (Abschnitt 2) sowie konzeptionelle Grundlagen (Abschnitt 3) der Interviewstudie skizziert und dann deren methodische Anlage und Ergebnisse zum Zusammenhang von Raum und pädagogischem Konzept vorgestellt (Abschnitt 4 und 5). Anschließend wird ein einordnender Bezug zu (inklusiven) Schulentwicklungsprozessen in Bremen hergestellt (Abschnitt 6), um im Fazit abschließend noch einmal auf Anregungen und Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen einzugehen (Abschnitt 7).

2 Hintergrund: ‚Schwerpunktklassen' in Tradition der Kooperationsstandorte

Seit der Einführung der Inklusion in Bremen haben die Schulen den Auftrag alle Schüler*innen aufzunehmen und sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Es gibt entsprechend mit Ausnahme der Bereiche Hören, Sehen und körperlich motorische Entwicklung keine Förderschulen oder Förderzentren mehr. Die Beschulung an Regelschulen umfasst auch Schüler*innen mit dem zugewiesenen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (in Bremen als ‚Wahrnehmung und Entwicklung' geführt und daher im Folgenden mit WuE/GE abgekürzt). Dieser erfolgt an sogenannten Schwerpunktstandorten, was an die zuvor seit den 1990er Jahren während der Integrationsbewegung bestehende Praxis der sog. Kooperationsstandorte anschließt. An diesen arbeitete pro Jahrgang eine Kooperationsklasse (Schüler*innen mit zugewiesenem Förderbedarf Geistige Entwicklung) mit einer Regelschulklasse zusammen (vgl. Haag, 1998 und Erzmann, 2003). Schulstrukturell waren die Schüler*innen der Kooperationsklassen weiterhin Schüler*innen einer der vier Förderzentren für Wahrnehmung und Entwicklung; nur ihr Beschulungsort wurde an eine Regelschule verlagert[1]. Aus diesem Strukturmodell heraus entstanden oft zwei in räumlicher Nähe befindliche, im besten Fall unmittelbar benachbarte Klassenräume, wobei ein Raum vorrangig für die Regelschulklasse (ggf. unter Hinzukommen der Kinder der Kooperationsklasse) und ein Raum für die Kooperationsklasse vorgesehen war. Gemeinsamer Unterricht fand dann je nach Entscheidung der beiden Klassenlehrkräfte in unterschiedlichem Umfang statt.

Mit der Schulreform 2010 wurde das Kooperationsmodell zugunsten sogenannter Schwerpunktschulen im sich inklusiv verortenden Schulsystem Bremens abgelöst. Dies sind Regelschulen, in denen pro Jahrgang bis zu fünf Schüler*innen mit dem zugewiesenen Förderbedarf WuE/GE eingebunden sind. Sowohl diese Schüler*innen als auch die Sonderpädagogiklehrkräfte sind fester Bestandteil dieser Regelschulen – was den entscheidenden strukturellen Unterschied zum vorherigen Kooperationsmodell ausmacht. Auf Schulebene ist also zunächst ein strukturell inklusives System zu konstatieren, das im Einklang mit der Schließung aller Förderzentren für die Bereiche Lernen, Sprache, sozial-emotionale Entwicklung und WuE/GE in Bremen seit 2010 steht.

Sowohl die als Schwerpunktschulen fortgeführten Kooperationsstandorte als auch die neu aufgebauten Schwerpunktstandorte haben diese Entwicklung hin zu einer – auf Schulebene – nun vollständig inklusiven Struktur zum Anlass genommen, die inklusiven Praktiken und Lerngruppenstrukturen weiterzuentwickeln. Die Struktur, pro Jahrgang eine ‚Schwerpunktklasse' in oben dargestellten Praktiken zu bilden, ist dabei aber überwiegend beibehalten worden. Inwiefern durch diese Organisationsform wiederum Strukturen aufrechterhalten werden, die im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie aus inklusiver Perspektive kritisch zu betrachten sind, wird weiter unten diskutiert.

Grundlegend lässt sich festhalten, dass die räumlichen Strukturen auch in dem seit 2010 umgesetzten Modell der Schwerpunktschule überwiegend den oben beschriebenen zwei großen Klassenräumen (sowie in der Regel mit einem weiteren Differenzierungsraum) entsprechen. Hinzu kommt in der Regel eine besondere Ausstattung eines der Klassenräume, insbesondere mit einer Küchenzeile. Die (ebenfalls) aus dem Kooperati-

[1] Die Förderschulen GE waren somit Schulen ohne Schüler: innen, da keine Beschulung am Standort der Förderschule stattfand, aber organisatorisch waren sowohl die Kinder als auch deren Lehrkräfte diesen Schulen, den dortigen Schulleitungen und Verwaltungen zugeordnet.

onsmodell übernommene personelle Ressource besteht aus einer durchgängigen Doppelbesetzung mit einer Sonder- und einer Regelschullehrkraft sowie einer Klassenassistenz und ggf. einer persönlichen Assistenz.

Durch die konsequente schulstrukturelle Zuordnung aller Schüler*innen und Lehrkräfte zu den Regelschulen ist das Bundeland Bremen hier in der strukturellen Entwicklung von Inklusion mit der konsequenten Auflösung auch der Förderzentren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung einen klaren und in dieser Form besonderen Schritt gegangen. Allerdings lässt sich konstatieren, dass anders als für die Bereiche Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung, für die eine systemische Ressourcenzuweisung erfolgt, es sich aktuell so darstellt, dass der Förderschwerpunkt WuE/GE bereits vor Schuleintritt zugewiesen wird, dass ebendiese Schüler*innen an ebendiesen Schwerpunktschulen unterrichtet werden und dass somit abweichend von den anderen Schüler:innen einer Zugangsbeschränkung zu öffentlichen Schulen unterliegen und nicht unbedingt wohnortnah beschult werden (vgl. Verordnung über die Aufnahme von Schüler*innen an öffentliche allgemeinbildende Schulen 2016, §1; Klemm, 2020, S. 45). Und auch in den meisten Schulen wird im Modell der Schwerpunktschulen und -klassen sowie den zugeordneten speziellen Räumlichkeiten weiterhin deutlich, dass die Zwei-Gruppen-Theorie noch wirksam ist. Dass hier Auswirkungen auch auf die Unterrichtsentwicklung zu vermuten sind, zeigte sich für den Mathematikunterricht in sogenannten Kooperationsklassen (vgl. auch Korff, 2018). Und mit einer Erhebung von Müller (2022) wurde deutlich, dass weiterhin die Frage, wie viel ‚gemeinsamer' Unterricht (der zwei Gruppen) stattfindet, stark fachabhängig ist. Zugleich konnten mehrfach sehr unterschiedliche schulische Kulturen und Praktiken dokumentiert werden (Idel, Lütje et al 2019, Idel et al., 2022).

Die hier vorgestellte Interviewstudie widmete sich daher zentral den Fragen, inwieweit sich trotz der schulstrukturellen Veränderungen noch heute die „zwei-Gruppen-bezogene" Tradition der Kooperationsklassen in den Klassenräumen und/oder der didaktischen Gestaltung abbildet und wie sich diese zu etwaigen unterschiedlichen inklusiven Haltungen und Visionen verhält. Im Folgenden wird zur besseren Einordnung der Ergebnisse zunächst allgemein auf die Verbindung von inklusiven Lernräumen und möglichen Entwicklungsperspektiven eingegangen.

3 Hintergrund der Interviewstudie: Schulräume als (inklusives) Entwicklungsmoment

Wir gehen davon aus, dass eine veränderte Pädagogik eine veränderte Lernumgebung hervorbringen sollte. Klassenräume können in gewisser Weise selbst pädagogische oder auch gesellschaftliche Strukturen reproduzieren. Dieser Grundgedanke schließt an die von Löw (2015) begründete Raumtheorie an, welche u.a. besagt, dass Räume Handlungen und Routinen organisieren und dadurch gesellschaftliche Strukturen reproduziert würden (vgl. Löw, 2015, S. 170). Dies soll am folgenden Beispiel verdeutlicht werden: Ein mit einer frontalen Sitzordnung eingerichteter Klassenraum signalisiert den Schüler*innen, dass es sich hier um ein rezeptives, durch vermeintliche Hierarchien geprägtes Unterrichtsgeschehen handelt. Damit einher geht also nicht nur eine gesellschaftlich tradierte Vorstellung, wie ein Klassenzimmer und somit Unterricht auszusehen hat, sondern auch ein bestimmtes Verständnis von Lernen. Weitergehend ließen sich Bezüge dazu herstellen, dass als Funktion die (gelenkte) Einführung in als wichtig erachtete kulturelle Güter relevant wird und nicht etwa eine partizipative (Neu-)Erarbeitung oder kritische Betrachtung der Inhalte. Ein Klassenzimmer, welches hingegen in unterschiedliche Bereiche zoniert wurde (z. B. Leseecke, Arbeitsplätze, PC-Arbeitsplatz, Experimentierecke

usw.), spiegelt eher eigenständige Handlungsoptionen und somit andere anvisierte Lernprozesse, welche sowohl auf ein konstruktives Lernverständnis als auch ggf. auf die demokratisch orientierte selbstbestimmte Auswahl und Erarbeitungen von Inhalten verweisen können (vgl. Reich, 2014). Selbstverständlich spielt auch die konkrete Nutzung der Räume, das zur Verfügung gestellte Material und nicht zuletzt die Qualität der Interaktion eine entscheidende Rolle. Die räumliche Gestaltung kann aber in jedem Fall auch Spiegel von grundlegenden Orientierungen sein. Für Veränderungen hin zu einem inklusiven Schulsystem ist somit auch die Frage zu stellen, welche räumlichen Strukturen und Konzepte vorzufinden sind und was diese ermöglichen, aber auch durch welche Faktoren sie evtl. beeinflusst werden. So können räumliche wie auch hinter der Raumgestaltung stehende hinderliche Faktoren für inklusive Entwicklungsprozesse identifiziert und ihnen begegnet werden.

In unseren Ausführungen unterscheiden wir zwischen einem relationalen und einem subjektorientierten Verständnis von Raum und Inklusion. Hier orientieren wir uns erneut eng an der oben angerissenen soziologisch orientierten Raumtheorie nach Löw (2015), welche den relationalen und subjektorientierten Raumbegriff maßgeblich prägt. Wir wenden hier Löws Raumtheorie auf schulisch-inklusive Prozesse an und nutzen sie als Instrument der Reflexion. Liegt ein überwiegend subjektorientiertes Verständnis vor, werden Kinder aufgrund von Fähigkeitszuschreibungen und/oder defizitär wahrgenommenem Verhalten den Räumen zugeordnet: das heißt, ein Kind oder eine Gruppe von Kindern mit einer vermeintlichen Behinderung würde in einem bestimmten Raum unterrichtet, weil die handelnden Akteur*innen die Annahme vertreten, dass es/sie nur unter diesen Voraussetzungen gut lernt. Liegt hingegen ein relationales Verständnis von Raum und Inklusion vor, wird versucht, Räume so einzurichten oder zur Verfügung zu stellen, dass diese helfen, vorhandene Barrieren abzubauen. Unter einer solchen Perspektive etwa wird eine Engführung des Verständnisses von Barrieren/Barrierefreiheit auf den Kontext unterschiedlicher körperlicher oder kognitiver Voraussetzungen vermieden. Im Sinne eines breiten, intersektional angelegten und reflexiven Inklusionsbegriffs (Budde & Hummrich, 2013, Budde 2021), auf den wir hier rekurrieren, sind alle Differenzkategorien in ihren Wechselbeziehungen zu betrachten und davon auszugehen, dass sich Behinderung immer im sozialen Raum vollzieht, also mit Trescher (2018) immer dann, wenn Subjekte in bestimmten Situationen an Barrieren stoßen (2018, 15). Wir können also schlussfolgern: Je weiter in diesem Sinne der Blick auf Barrierefreiheit ist, desto vielfältiger ist das Raumangebot und desto flexibler wird die Nutzung sein.

Dimensionen, in denen diese Barrieren auftreten, sind zudem stets in gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtverhältnisse eingebunden. Für Lernräume wäre dann zu fragen, inwiefern sie eben jene Machtverhältnisse und Differenzen (re)produzieren, etwa durch ihre Ausrichtung an einer angenommenen und unreflektiert gesetzten Norm. Es ließen sich wiederum Kriterien entwickeln, die Lernräume erfüllen sollten, um etwaige Barrieren für alle zu verringern und inklusive Räume als Ressource zur Erfüllung inklusiver Standards wie etwa Reich (2014, S. 32ff.) sie formuliert. Als Teil der Etablierung inklusiver Strukturen und Kulturen wäre weitergehend zu betrachten, inwiefern durch eine Orientierung am relationalen Raumverständnis inklusive Prozesse unterstützt werden. Kricke, Reich, Schanz & Schneider (2018) weisen in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hin, dass ein Raumkonzept in einer inklusiven Schule als ein umfassendes Gesamtkonzept zu betrachten ist, in dem es keine „Sonderabteilung für Inklusion gibt, sondern individuelle Fördermöglichkeiten ganz unterschiedlicher Art“ (Kricke et al 2018, S. 45). Im folgenden Absatz versuchen wir dies in einem kurzen Abriss zu konkretisieren.

Ein wichtiges Merkmal inklusiver Räume ist demnach die Flexibilität (vgl. Watschinger, 2017, S. 154). Nur so könne auf Diversität von Bedürfnissen hinreichend eingegan-

gen werden. Dazu gehört ein flexibles Mobiliar (Stühle, Tische, alternative Sitzgelegenheiten, Tafeln, Präsentationsflächen, Regale usw.), sodass eine Raumgestaltung entsteht, die vielfältige Nutzungsmöglichkeiten zulässt (vgl. Watschinger, 2017, S. 161). Am Beispiel einer sich als inklusiv verstehenden konstruktivistischen Didaktik lässt sich weiter zeigen, welche Wechselwirkungen zwischen Raum- und Lernprozessgestaltung bestehen. So spiegelt räumliche Flexibilität die Zielsetzung wider, ein Mischverhältnis von frontalen, instruktiven Phasen der Vermittlung und individuellen, handlungsbezogenen Phasen der Selbstständigkeit der Lernenden zu erreichen (vgl. Reich, 2014, S. 207). Dieser Ansatz verlangt nach Räumen, in denen die Sozialformen ohne viel Aufwand gewechselt werden können. Die Ermöglichung wechselnder Organisationsformen, die das Lernen erleichtern (vgl. Watschinger, 2017, S. 152), bedeutet dann etwa konkret, dass der Raum neben unterschiedlichen Rückzugsbereichen auch verschiedene Angebote an Sitzmöglichkeiten bereitstellen sollte. Auch die freie Wahl des Arbeitsplatzes (ständig oder in bestimmten Phasen) kommt der Forderung nach Eigenzeiten und dem Nachgehen eigener Wünsche und Bevorzugungen leichter nach (vgl. Reich, 2014, S. 34) als eine feste Sitzordnung. Inklusiven Lernräumen wird die Funktion zugeschrieben, dass sie das voneinander Lernen ermöglichen und im besten Falle initiieren (ebd., S. 55f.). Dies kann z. B. durch das Bereitstellen unterschiedlicher Gruppentischkonstellationen, Rückzugsräume, fest installierter Sitzkreise u. ä. umgesetzt werden. (Flexible) Wände mit Präsentationsmöglichkeiten können Schüler*innen zum voneinander und miteinander Lernen anregen. Über die Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse wird ermöglicht, dass sie eine Wertschätzung ihrer Arbeiten erfahren. Wissen und Können sollte, wenn die Schule nach einem konstruktivistisch-inklusiven pädagogischen Konzept arbeitet, in möglichst großen Anteilen durch Handlung und Selbstlernphasen und in geringen Anteilen in Form von Instruktion geschehen. In Bezug auf Räume ist dabei ein Indikator, dass diese mit vielfältigem gut strukturiertem Material ausgestattet sind, so dass der Raum sich in eine Lernumgebung verwandelt, in der entdeckt und erfunden werden kann (ebd., S. 56). Auch neuere Informationstechnologien sollten für alle zugänglich sein (ebd., S. 36).

Über diese exemplarisch genannten grundlegenden Aspekte räumlich-didaktischer Gestaltung hinaus ist mit Booth & Ainscow und dem Index für Inklusion spezifisch für die Reduktion von Barrieren in Lernprozessen eine kritische Reflexion dessen notwendig, wie Unterstützung verstanden und bereitgestellt wird (2019, S. 123). Dies ist ein wichtiges Element inklusiver Schulentwicklung, welches sich auch auf räumlicher Ebene zeigt bzw. wodurch der Raum als dritter Pädagoge seine Funktion entfalten kann. So wäre etwa zu berücksichtigen, dass die Kinder möglichst viel in heterogenen Gruppen arbeiten und so wenig Zeit wie möglich in von außen gesteuerten homogenen Kleingruppen und Einzelförderung in dafür extra bereitgestellten Räumen verbringen. Zugleich soll aber die Vielfalt der Räume den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden und auf diese Weise unterstützend wirken. Ein Merkmal inklusiver Räume kann dabei auch der Sichtbezug sein. Indem Räume z. B. mit Plexiglasscheiben anstatt geschlossener Wände oder mit Türen mit Sichtfenstern ausgestattet werden, kann eine nötige Einzelförderung in einem gewissen Maße Teil des gesamten Lernsettings bleiben. Darüber hinaus bietet diese (meist) recht einfache bauliche Veränderung die Möglichkeit, Kinder nach individuellen Wünschen alleine oder in Kleingruppen mit einer Beaufsichtigung durch Sichtbezug ungestört arbeiten zu lassen. Eine persönliche (Über-)Betreuung, aber auch Exklusionserfahrungen durch (erzwungene) räumliche Trennung können so auf ein Minimum reduziert und zugleich Rückzugsmöglichkeiten geboten werden (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 131).

Zusammenfassend lässt sich konzeptionell festhalten, dass die bewusste Raumgestaltung als Mobilisierung von (strukturellen) Ressourcen ein wichtiger Teil eines inklusiven Schulentwicklungsprozesses ist. Es kann aber ebenso zu ungünstigen Synergien zwischen pädagogischem und räumlichen Konzept kommen – etwa, wenn bestimmten

Bedarfen nur in deutlich abgesonderten Räumen entsprochen werden kann und dies mit der Zielsetzung, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, verbunden und somit die soziale Teilhabe oder auch didaktische Vernetzung von unterschiedlichen Lernangeboten reduziert wird. So kann der schulische Raum als Teil einer gesellschaftlichen Struktur zur (Re-)Konstruktion von Behinderung oder eben dem Abbau von Barrieren beitragen, weswegen die Nutzung im Verhältnis zu pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen kritisch reflektiert werden sollte.

4 Interviewstudie ‚Inklusive Lernräume?!' – Anlage der Untersuchung

In der Untersuchung von Thielmann (2021) wurden insgesamt elf in der Schule tätige Akteur*innen in Gruppeninterviews an vier verschiedenen sogenannten Schwerpunktschulen befragt. Drei der Schulen weisen einen ähnlichen Sozialindikator auf und erhalten vergleichbare behördliche Ressourcenzuweisung. Weiterhin entstammen alle Schulen der gleichen Bremer Region, sie unterliegen aber unterschiedlichen historischen Entwicklungen in dem Sinne, dass nicht alle der untersuchten Schwerpunktschulen vorher Kooperationsstandort waren. Mit diesem Sample ließ sich erarbeiten, wie unter vergleichbaren Bedingungen unterschiedliche Strukturen und Praktiken umgesetzt werden und welche Faktoren dies beeinflussen.

Unter Einbeziehung von Besichtigungen der Schulgebäude wurde in den Interviews der Frage nachgegangen, welche räumlichen Strukturen im Kontext des Förderschwerpunktes WuE/GE vorhanden sind und wie ihre Nutzung durch (inklusive) Haltungen, Strukturen und Praktiken beeinflusst werden. Es wurde also ergründet, wie die räumlichen Strukturen aussehen und wie sie entstanden. Hierbei wurde auf die standortbezogene sowie vergleichende Betrachtung der vier Schulen anhand von Raumbegehungen und Expert*inneninterviews zurückgegriffen. In jedem der insgesamt vier qualitativen Gruppeninterviews war jeweils die ZUP-Leitung des Schulstandortes vertreten. („ZUP" ist die bremische Abkürzung für das „Zentrum für unterstützende Pädagogik".) Die ZUP-Leitung ist Mitglied des Schulleitungsteams und für Belange wie Förderung und Inklusion im weitesten Sinne verantwortlich. Die anderen beiden Interviewpartner*innen waren Sonderpädagog*innen und Grundschullehrkräfte, welche von den ZUP-Leitungen ausgewählt wurden. Es ist zu vermuten, dass neben der Bereitschaft zusätzliche Zeit zu investieren auch übereinstimmende pädagogische und inklusive Ideen zu jenen der ZUP-Leitung bei der Auswahl eine Rolle gespielt haben.

Um eine Offenheit für die spezifischen Relevanzen der jeweiligen Standorte zu erzeugen, wurden die Interviewfragen lediglich geringfügig vorstrukturiert, sodass neben den theoriegeleiteten Hypothesen auch gegenstandsbezogene „Neuentdeckungen" entstehen konnten. Die Interviews bestanden aus vier Themenblöcken. Zunächst wurde der Blick auf die Raumperspektive im Allgemeinen gelenkt, bevor es um Fragestellungen zum gegenwärtigen gemeinsamen Lernen in den vorhandenen Lernräumen ging. Anschließend wurde ein Blick in die Zukunft eröffnet, indem das Thema Schulentwicklung angesprochen wurde. Es wurde versucht zu ergründen, ob eine Veränderung der Rahmenbedingungen zu einer Veränderung des pädagogischen und räumlichen Konzeptes führen würde. Abgeschlossen wurde das Interview, indem den Befragten inklusive Raummodelle vorgestellt wurden und sie gebeten wurden, dazu Stellung zu nehmen.

Vor dem Hintergrund der eingangs gestellten Frage zur Bedeutsamkeit der Raumressource als Gelingensbedingung für inklusive Schulentwicklung zielten die Interviews also darauf, möglichst umfassend zu ergründen, weshalb die Räume, in denen bestenfalls inklusiver Unterricht stattfinden sollte, so aussehen wie sie dies derzeit taten und durch welche Faktoren dieser Ist-Zustand beeinflusst wurde. Es wurde außerdem erarbeitet,

wie Entwicklungsbedingungen zur Nutzung der Raumressource zur Unterstützung inklusiver Schulentwicklung unter den vorhandenen Bedingungen sinnvoll einzusetzen ist und welcher Handlungsbedarf besteht, um auf struktureller Ebene Inklusion weiter voranzutreiben. Wir gehen dabei davon aus, dass die Interviewten an ihren Schulen maßgeblich für eben jene Gestaltung und das damit verbundene Konzept von Lernräumen für heterogene Gruppen verantwortlich – und somit Expert*innen für die Entscheidungsprozesse am jeweiligen Standort sind.

5 Studienergebnisse zum Wechselverhältnis von Raum und didaktischen Perspektiven

Als zentrales Ergebnis der Interviewstudie wird deutlich, dass in allen untersuchten Schulen der Raum als Gelingensbedingung für Inklusion bereits große Beachtung findet. Zugleich sind die zugewiesenen Funktionen der Räume stark von den didaktischen Vorannahmen der Akteurinnen abhängig und ein Zusammenhang von Inklusionsverständnis und Raumnutzung ließ sich insbesondere unter der Perspektive einer Zwei-Gruppen-Theorie zeigen. Zu vorhandenen Kenntnissen für die Möglichkeiten inklusiver Raumnutzung und damit verbundenen pädagogisch didaktischen Perspektiven ließen sich allerdings Entwicklungspotentiale durch die Präsentation von Raumkonzepten dokumentieren[2].

Mit Fokus auf die in Kapitel 3 dargelegten Potentiale von sowie Anforderungen an inklusive Raumgestaltung kann hinterfragt werden, inwiefern diese mit vorhandenen, oft vielleicht zu kleinen Lernräumen (subjektiv empfunden oder aufgrund von tatsächlichem Flächenmangel) und geringen wirtschaftlichen Mitteln umgesetzt werden können. Jedenfalls zeigt sich eine solche Skepsis zur praktischen Umsetzung in der Perspektive der Befragten. Ausreichend Platz wurde als eines der wichtigsten Kriterien für erfolgreiche inklusive Prozesse benannt. Wenn *subjektiv* ausreichend (exklusiver) Platz für die Förderung vorhanden ist, empfinden die Befragten erfolgreiches inklusives Lernen als machbar. Sie beurteilen dabei allerdings teilweise gleiche Raumvoraussetzungen unterschiedlich, vor allem aber gestalten sie den als notwendig festgestellten Raum je nach didaktischen und inklusiven Vorannahmen unterschiedlich aus. Zudem lässt sich feststellen, dass eine multifunktionale und flexible Raumnutzung, wie in Abschnitt 4 beschrieben, als Merkmal eines inklusiven Raumkonzeptes überwiegend erkannt und benannt wird. Interessant ist dabei aber eben, wie der zur Verfügung stehende Raum genutzt und welche Funktionen ihm zugeordnet werden.

Auf räumlich-materialer Ebene halten alle Befragten fest, dass das Vorhandensein von zwei (am besten benachbarten) Räumen eine Gelingensbedingung von Inklusion im Kontext der WuE/GE-Schwerpunktstandorte darstellt. Einige Befragte konstatierten, dass die Veränderungen seit der Schulreform „gar nicht so groß" seien oder sie beschrieben es als „Glück", zwei große Räume zu haben, da sie „ja eine WuE-Inklusionsklasse" seien. Eine besondere Rolle scheint dabei die oben dargestellte traditionelle Raumgestaltung der Kooperationsstandorte zu spielen, welche bei zwei der vier befragten Standorte einen maßgeblichen Einfluss auf das aktuelle Raumkonzept zu haben scheinen. Hier wird auch an neu gegründeten Schwerpunktstandorten als Benachteiligung bzw. unzureichende Ausstattung empfunden, wenn das Raumkonzept nicht eindeutig dem (alten) Kooperationsmodell entspricht. Dies wird etwa deutlich, wenn als räumliches Vorbild die Nachbarschule im Bezirk benannt wird, die als etablierte Kooperationsschule mit

[2] Auf diesen letzten Aspekt gehen wir im Artikel nicht weiter ein und verweisen dazu auf Thielmann (2021).

dem oben beschriebenen tradierten Raummodell arbeitet. Dadurch entsteht der Eindruck, dass nicht nur die Größe und Anzahl der Räume, sondern auch deren Nutzung als zwei Klassenräume (im Kooperationsmodell: für die Regelschulklasse und die Kooperationsklasse) eine Grundvoraussetzung seien, denen der Förderschwerpunkt WuE/GE zugewiesen wurde. Eine Befragte beschreibt es im Interview so:

> *„Also wir sind vor vier Jahren WuE-Standort geworden. Da wurde dann aus zwei Gruppenräumen ein Gruppenraum gemacht. Das hieß dann, das REICHT von den Quadratmetern für fünf WuE-Kinder. Wobei die wohl im Blick haben, dass diese fünf WuE-Kinder still am Tisch sitzen. (...) Aber die Quadratmeterzahl reicht eben nicht. Und für die ersten Klassen haben wir Glück. Weil wir da zwei Klassenräume zur Verfügung stellen können (...)." (Interviewausschnitt aus Thielmann 2021)*

Die Befragte empfindet subjektiv zu wenig Fläche und fühlt sich behördlichen Entscheidungen ausgeliefert. In den weiteren Analysen wird deutlich, dass dies mit einem eher engen sonderpädagogischen und auf zwei Gruppen ausgerichteten Verständnis der (inklusiven) Lerngruppe einhergeht. Es entsteht vor diesem Hintergrund ein Gefühl von Handlungsunfähigkeit, aus dem die betreffenden Interviewpartner*innen sich ohne vorhandenes Wissen über inklusive Raummodelle und/oder eine kritische Reflexion der Perspektive auf die Lerngruppe(n) anscheinend nicht lösen können.

Hingegen zeigt sich an den anderen beiden Standorten, dass Befragte mit einem weiten Inklusionsverständnis sich bei der Reflexion über die vorhandenen Flächen nicht eng auf die ‚zwei Klassenräume', sondern auf die gesamte Schule oder sogar den Stadtteil beziehen, was wiederum zu einem subjektiv veränderten Eindruck von ‚ausreichend' Fläche führt, auch wenn der ‚zweite Raum' keine volle Quadratmeterzahl eines Klassenraumes aufweist. Folgendes Statement aus einem Interview macht dies u. a. deutlich. Die Befragte bemerkt

> „(…) dass man Räume schaffen muss, wo die Kinder sich individueller entwickeln und Stärken ausbauen können. Und das ist schon ein wichtiger Punkt hier (…). Und dass eben nicht nur rechnen, lesen, schreiben von Bedeutung ist, sondern alle anderen Tätigkeiten, Interessen eben auch eine Rolle spielen. Und ich glaube, das kann man an unserer Schule ganz gut sehen, dass wir da sehr viele Dinge schaffen. Einmal innerschulische Räume, aber auch außerhalb nutzen (…) also uns nochmal ausweiten im Stadtteil". (Interviewausschnitt aus Thielmann 2021)

Einige Interviewpartner*innen schildern darüber hinaus, wie sie baulich-materialen Barrieren durch inklusiv-pädagogische Konzepte begegnen und somit ein Stück weit überwinden. Eine Befragte beschreibt etwa wie sie aufgrund mangelnder Räume für unterschiedliche Themen oder Aktivitäten

> „alles in einem Raum so ein bisschen haben. Ein bisschen Ruhe, ein bisschen Bewegung. Das ist so entstanden, aber das würde ich halt so noch ein bisschen mehr ausbauen wollen. Das ist gut, weil es für alle da ist". (Interviewausschnitt aus Thielmann 2021)

In dieser Äußerung wird u.a. deutlich, dass eine bauliche Barriere als Katalysator für die Entwicklung kreativ-konstruktiver Raumlösungen gewirkt hat – der fehlende abgetrennte Raum hat zu einer flexibleren Nutzung der Gesamtfläche geführt, die letztlich eine niedrigschwellige Nutzung aller Angebote durch alle Kinder unterstützt. Auch wenn in der langfristigen Perspektive das Eintreten für eine erweiterte und angemessene Fläche bzw. Ausstattung relevant scheint, lässt sich in den Interviews erkennen, dass es möglich ist, kurz- oder mittelfristig bestehenden Problemen mit belastbaren Konzepten zu begegnen – und dabei ggf. auch neue Erkenntnisse über geeignete inklusive Raumnutzung zu gewinnen. Hingegen verknüpfen andere Befragte vermeintlich fehlende räumliche Ressourcen eng mit einem eher individualisierten Blick auf die Bedarfe der Schüler*innen. So wird etwa geschildert, dass intensiv nach „Spezialräumen" oder „Flurplätzen" gesucht wird, „weil egal wo man hingeht, man stört halt irgendwie und

das bringt irgendwie gar nichts“. Andere Wege, das soziale Miteinander für alle bedarfsgerecht zu gestalten als durch eine räumliche Trennung, werden nicht thematisiert – weder im Sinne von räumlichen Gestaltungen (wie etwa unterschiedliche Zonen) noch in der Frage, was an der Lernsituation des einen Kindes störend für die anderen ist und warum, und ob sich hier ggf. auch auf pädagogischem Wege die Barrieren für Teilhabe verringern ließen.

Eine eher inklusive Haltung oder ein sonderpädagogisch orientiertes Verständnis, hier vor allem gefasst als eine Orientierung an einer zwei-Gruppen-Theorie, zeigt sich auch andersherum in der Nutzung der vorhandenen zur Verfügung gestellten Flächen. So werden diese anteilig als exklusiv zur Verfügung gestellten Flächen für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderstatus gedeutet und die entsprechende Raumressource wird somit nur selten für die Gestaltung pädagogisch-didaktisch vielfältiger Räume für die heterogene Gruppe nutzbar gemacht. Hier scheinen räumliche Ressourcen nicht für alle Schüler*innen oder für eine veränderte Unterrichtsgestaltung nutzbar gemacht zu werden. Zudem wird kaum reflektiert, dass diese tradierten Raumkonzepte sonderpädagogische Zuschreibungen und die vermutlich eindeutige Trennung in Kinder mit und ohne Behinderungen reproduzieren. Hinzu kommt: Die Akteur*innen, die die zur Verfügung stehende Fläche als zu gering empfinden und zusätzlich mit einem engen an zwei Gruppen orientierten Inklusionsbegriff agieren, also lediglich „ihre“ WuE-Räume in ihre Überlegungen zur Raumnutzung mit einbeziehen, fühlen sich verstärkt den vermeintlich mangelnden räumlichen Ressourcen ausgeliefert. In der eigenen Untersuchung konnte gezeigt werden, dass je ausgeprägter eine sonderpädagogische Sichtweise ist, desto mehr sind die Nutzungen von Räumen an Statuierungen sonderpädagogischen Förderbedarfs gekoppelt (Thielmann, 2021, S. 82).

Wie in Abschnitt 4 erläutert, gehen wir davon aus, dass ein systemorientiertes und relationales Verständnis von Raum und Inklusion dann vorliegt, wenn den Befragten bewusst ist, dass Räume als Ressource fungieren und bestimmte Barrieren der Schüler*innen kompensieren können. Das heißt, Räume können die Schüler*innen beim Lernen unterstützen und ihre Entwicklung fördern, indem sie die pädagogischen Konzepte und Leitgedanken der Schulen tragen und umsetzen helfen. Auch wenn allen Befragten dieser Zusammenhang bewusst war, bestehen große Unterschiede darin, wie mit diesem Wissen umgegangen wird. Einige Befragte bemerkten, dass in gut eingerichteten Räumen die Kinder „viel bedürfnisorientierter“ lernen könnten. Eine große Zufriedenheit besteht demnach dann, wenn es eine gute Synergie zwischen dem Raum- und dem pädagogischen Konzept gibt. Frustration besteht dann, wenn eine strukturell klassisch ausgerichtete Schule mit einem tradierten Raumkonzept (Klassenraum-Flur, lehrerzentrierte Sitzordnung usw.) mit inklusiven Anforderungen konfrontiert wird und die als unpassend empfundenen räumlichen Strukturen scheinbar nicht mit eigenen Bemühungen überwunden werden können. Wir stellen demnach fest, dass wenn ein subjektorientiertes Verständnis vom Verhältnis Raum und Inklusion vorherrscht, die Raumressource entsprechend wenig zur Verringerung von Barrieren genutzt wird. Probleme werden dann eher beim Kind verortet und nicht unter Einbezug der Raumressource bearbeitet. Zum subjektorientierten Verständnis gehört auch die oben erörterte Perspektive, dass Schüler*innen mit dem Förderstatus GE eine extra ausgewiesene exklusive Lernumgebung bräuchten und nur statuierte Kinder in Kleingruppen in diesen extra Flächen unterrichtet werden.

Das Verständnis von Raum und Inklusion ist bei den Befragten also verbunden mit ihrem impliziten Inklusionsverständnis, wobei eine eng sonderpädagogisch fokussierte Perspektive ein Faktor zu sein scheint, der gerade bei als zu gering empfunden Flächen die Schulentwicklung – bezogen auf die Raumperspektive – hemmt. Denn die befragten Lehrkräfte arbeiten unter räumlich vergleichbaren Bedingungen, mit divergenten subjektiven Sichtweisen auf deren ‚Ausreichen‘ für inklusive Settings. Übergreifend wird

dennoch deutlich, dass für inklusive Schulräume ausreichend große Flächen, die dem örtlich geltenden Flächenstandard entsprechen, essentiell zu sein scheinen. Wir gehen davon aus, dass unter dieser Voraussetzung der als ausreichend empfundenen Fläche (in Bremen im WuE/GE-Bereich eng verknüpft mit den Flächen des alten Kooperationsmodells) die Entwicklung von inklusiven Raummodellen auch bei bisher entlang der zwei Gruppen-Theorie agierenden Schulen auf wohlwollendes Interesse stoßen würden.

6 Einordnung in Entwicklungsperspektiven im Bremer Schulsystem[3]

Basierend auf den Ergebnissen einer umfassenden Evaluation der Inklusiven Schulentwicklung in Bremen von Idel, Korff und Mettin lassen sich die zuvor dargestellten konkret raumbezogenen Ergebnisse zu den Schwerpunktstandorten nun in allgemeine Fragen der Veränderung der Strukturen weiter einordnen (Idel et al 2022). In der Studie wurden mit dem Ziel, differenziert die Perspektive von Praxisexpert*innen auf die inklusive Schulentwicklung zu erfassen, 12 schulübergreifend zusammengesetzte Gruppendiskussionen mit insgesamt 80 Teilnehmer*innen geführt. Im kontrastiven Gesamtsampling wurden gezielt auch WuE/GE-Standorte berücksichtigt sowie ergänzend zwei ausschließlich auf dieses Thema fokussierte Gruppendiskussionen geführt. Um einen tieferen Einblick in die Praxis und mögliche Entwicklungsherausforderungen zu erhalten, wurden hier Teams aus Regel- und Sonderpädagog*innen verschiedener WuE/GE-Standorte einmal aus der Sekundar- und einmal aus der Primarstufe befragt. Die folgende Auswertung greift auf Aussagen aus der Gesamterhebung zurück.

Übergreifend kann im Feld von einem grundsätzlichen Zuspruch zur Strukturreform gesprochen werden, was sich als Teil einer bereits entwickelten *inklusiven Kultur* fassen lässt. Zudem zeigt sich eine überwiegende Etablierung *inklusiver Strukturen* auf System- und Schulebene und zugleich ähnlich wie bereits in der vorhergehenden Expertise zur Inklusion in der Sekundarstufe (Idel et al 2019) eine deutliche Varianz der Umsetzungen. Anscheinend sind schul- oder teamspezifische Kulturen in höherem Maße relevant als strukturelle und ressourcenbezogene Bedingungen, obwohl die Praxisakteur*innen selbst auf die große Bedeutung auskömmlicher Ressourcen verweisen und auch die weiteren Analysen deutlich eine hohe Belastung durch die Weiterentwicklung sowie die bestehende Praxis aufgrund einer prekären Personalversorgung dokumentieren. Diese Überlastung trifft gerade auch solche Praxisakteur*innen, die einen dezidiert inklusiven Anspruch verfolgen und als Innovationskräfte agieren, und bedroht durchaus auch die bildungspolitische Akzeptanz. Neben der ressourcenbezogenen Absicherung sowie durchgängigen Umsetzung *inklusiver Praktiken* wird in den Gesamtergebnissen ein weitergehender Kulturwandel als zentrales Entwicklungsfeld erkennbar, der insbesondere reflexive Inklusionsprozesse und die Vernetzung verschiedener Unterstützungsbereiche fokussiert.

Die im vorliegenden Artikel fokussierten Schwerpunktstandorte bilden eine in der Expertise hervorgehobene strukturelle Besonderheit, an der u. a. verstärkt deutlich wird, dass eine etablierte äußere Strukturierung nicht zwingend die innerschulische Ausgestaltung von Inklusion determiniert, diese sich aber durchaus wirkmächtig zeigt. Denn der größere Teil der Grundschulen verzichtet – analog zur Struktur einer systemischen Ressourcenvergabe – im Kontext der (vermuteten) Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotional-soziale Entwicklung auf die Bündelung von Schüler*innen nach (vermuteter)

[3] Dieses Kapitel basiert maßgeblich auf Kapitel 8.2 der Expertise Inklusion 2022 von T.S. Idel, N. Korff und C. Mettin (Idel et al 2022)

Beeinträchtigung oder Befähigung und setzt gezielt auf heterogene Lerngruppen, während dies im Bereich der WuE/GE-Standorte noch deutlich seltener der Fall scheint. Aber auch an einigen dieser Standorte finden sich Ansätze einer möglichst flexiblen Verteilung aller Kinder bis hin zu einem vollständigen Verzicht auf die Bildung der Schwerpunktklassen. Dies ist interessant, da für den Förderschwerpunkt WuE/GE nicht nur die Ressourcen kindbezogen zugewiesen werden, sondern auch die generellen Vorgaben sowie die Entwicklung aus dem sogenannten Kooperationsklassensystem heraus die Schwerpunktklassenbildung strukturell als Status quo setzen. Weiterhin ist interessant, dass die konsequent inklusive Ausrichtung als Entwicklungsmotor beschrieben wird. Nicht nur, aber gerade im Zusammenhang mit der Abkehr vom System der Schwerpunktklassen finden sich in den Gruppendiskussionen diverse Verweise darauf, dass das inklusive Profil der Einzelschulen sich durch die Einrichtung als WuE/GE-Standort grundlegend weiterentwickelt hätte. So habe sich in der Unterrichtsgestaltung „viel verändert durch W- und E-Kinder in den Klassen“, und diese Veränderungen würden weitgehend vom Kollegium mitgetragen. Angemerkt wird jedoch, dass der Prozess gerade an solchen Schulen, die nicht bereits vorher Kooperationsstandort gewesen waren, sehr intensiv und mit vielen Umbrüchen für das Kollegium verbunden gewesen sei.

Zur Perspektive der flächendeckenden Weiterentwicklung der WuE/GE-Standorte bzw. deren Rolle im Schulsystem gehen die Meinungen der Befragten auseinander. Von der Mehrheit wird das jetzige System der spezifisch ausgewiesenen Schwerpunktschulen nicht grundsätzlich in Frage gestellt bzw. nicht aktiv über Alternativen diskutiert. Eher schon wird die Bündelung in Schwerpunktklassen kritisch diskutiert bzw. werden unterschiedliche Organisationsformen ins Spiel gebracht. So betonen die Befragten, die allerdings durchaus als Positivauswahl bezeichnet werden können, eine geteilte Verantwortung für alle Schüler*innen in einem multiprofessionellen Team anzustreben. Sie schildern auch in großen Teilen, dies erfolgreich umzusetzen und als bereichernd zu erleben, während sie zugleich reflektieren, dass es ebenso anderslautende Tendenzen einer weniger inklusiven Perspektive im Feld gibt. So würden andere Kolleg*innen – sowohl Regel- als auch Sonderpädagog*innen – eher in klar getrennten Zuständigkeiten zwischen WuE/GE- und Regelschüler*innen denken.

Für fast alle in den Gruppendiskussionen vertretenen WuE/GE Schwerpunktschulen wird beschrieben, dass sie sich im WuE/GE-Bereich ressourcenbezogen gut aufgestellt fühlen, was insbesondere auf die Ausstattung mit Assistenzkräften sowie die durchgängige Doppelbesetzung durch eine Sonderpädagogik- und einer Regellehrkraft zurückgeführt wird[4]. Dieser Umstand bringe es mit sich, in diesem Bereich der Inklusion schon mal „einen Schritt weiter zu sein“. Mit der grundsätzlichen Wertschätzung der Möglichkeiten im Bereich WuE/GE wird von den Befragten auch die Suche nach Weiterentwicklungs- und Öffnungsmöglichkeiten insbesondere in die Breite verbunden. So schildern die Befragten etwa deutliche Nachteile des Schwerpunktklassen- und -schulsystems. In der Einzelschule entstehe mit der Bildung der WuE/GE-Schwerpunktklassen aus Sicht der Befragten das Problem, die Kolleg*innen dieser Schwerpunktklassen mit dem übrigen Kollegium, das unter anderen Bedingungen arbeitet, zusammen zu bringen, also eine gute kooperative und übergreifende Zusammenarbeit herzustellen. Darüber hinaus berichten sie, dass durch die Bündelung in einer Klasse wenig Entwicklungsimpulse für den gesamten Jahrgang entstünden und die Ressourcen nicht flexibel auch für die Parallelklassen genutzt werden könnten. Die Mehrheit der Befragten resümiert allerdings den Vorteil der erhöhten – weil gebündelten – Ressourcen innerhalb der Schwerpunktklasse

[4] Die Gefährdung dieser vorgesehenen und notwendigen Ausstattung durch Personalmangel, d.h. nicht besetzte Stellen, Vertretungstätigkeiten etc., wird allerdings als ein zunehmendes Problem geschildert.

als überwiegend vor den genannten Nachteilen. Dies gilt noch verstärkt für die Ebene der Schwerpunktstandorte, also auf Schulebene.

Spannend ist vor diesem Hintergrund gerade, wie unter den – vergleichsweise auskömmlichen Bedingungen – die Entwicklungen sehr unterschiedlicher Strukturen und auch Praktiken begründet sind. Denn auch wenn im Bereich WuE/GE die Bandbreite der Organisationsformen geringer ist als bei den anderen Förderschwerpunkten (weil doch die allermeisten Schulen Schwerpunktklassen bilden), ist die konkrete Umsetzung in Bezug auf die konkreten Praktiken wie etwa Umsetzungen des Teamteaching oder den Anteilen inklusiven Fachunterrichts sehr unterschiedlich (Müller, 2022) – und auch teilweise veränderten Organisationsformen lassen sich eben nicht mit unterschiedlichen Ressourcen oder schuladmistrativen Vorgaben erklären.

Die in den vorherigen Abschnitten referierte Interviewstudie liefert hierzu aufschlussreiche Erkenntnisse mit Bezug auf die (unterschiedliche Nutzung vergleichbarer) Raumressourcen. In der weitergreifenden Expertise Inklusion kommen ähnliche Faktoren zum Vorschein. Es zeichnet sich eine Tendenz ab, dass Standorte ohne Schwerpunktklassen sich an einem eher weiten Inklusionsverständnis ausrichten. Die Voraussetzung und zugleich Wirkung einer grundlegenden Umstellung von Unterrichts- und Lerngruppenorganisation im Zusammenhang mit inklusiven Settings wird in folgendem Ausschnitt aus einer der WuE/GE Fokus-Gruppendiskussionen deutlich:

> „Und wir haben tatsächlich damit begonnen, dass wir gesagt haben, wenn es differenzierte Gruppen gibt, zum Beispiel eine Gruppe, die zum Rollerfahren geht in den Bewegungsraum und so weiter. [Dann] war es eine Gruppe, aber es war nie so, dass es die fünf Kinder sind, sondern wir haben geguckt, wer braucht das jetzt gerade. Also das macht ja vieles einfach klar, dass man sagt, es sind jetzt nicht fünf WuE/GE-Kinder, die jetzt ihre Pause brauchen, sondern es sind durchaus auch andere Kinder und das hat was mit Haltung zu tun. Das hat aber auch was damit zu tun, wie können wir uns durch den Tag hindurch strukturieren, wer kann was übernehmen, so dass jeder quasi am Ende des Tages (schmunzelt), was lernt und entspannt nach Hause gehen kann. Und das war für uns so ein erster Gedanke, dass wir sagen, es gibt gemeinsame Arbeitszeiten und dann fangen wir an, langsam in eine Differenzierung zu gehen, aber auch nie wirklich nach homogenen Gruppen, sondern eben heterogen, wer braucht das jetzt gerade.“ (WE-Fokusgruppe in Idel et al 2022)

Auch in weiteren Analysen zeigte sich, dass die Umstellung vom Schwerpunktklassensystem auf andere Organisationsformen eng mit weiteren anderen beschriebenen Arbeitsformen wie offenen Angeboten, Jahrgangsmischung und flexiblem Einsatz aller Teammitglieder auch jenseits von formaler Qualifikation verbunden war.

Als ein Entwicklungshemmnis konnte eine spezifische Form des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas identifiziert werden (vgl. Idel et al., 2022, S.72). Denn obwohl in den Gruppendiskussionen durchgängig die klare Position artikuliert wird, dass aufgrund des Vorhandenseins sehr verschiedener individueller Bedarfe eigentlich nicht von „dem WuE/GE-Kind“ gesprochen werden dürfe und vielmehr gerade die sehr große Bandbreite an Lernvoraussetzungen und Bedarfen prägend sei, finden sich doch immer wieder Anleihen an die Notwendigkeit, die spezielle Ausstattung für ‚den WuE-Bereich‘ aufrecht zu erhalten. So verweisen die grundlegenden Argumentationen zum Erhalt des Schwerpunktschulen-/-klassensystems sehr klar auf die grundsätzliche Sicherung des auskömmlichen Status quo („die Klassen sind wirklich sehr gut ausgestattet“); aber auch die Vertrautheit mit dem System vor dem Hintergrund der Kooperationsschulmodelle spielt eine Rolle. Die Auflösung der Schwerpunktklassen führe dazu, dass das „gesamte Kollegium sich damit auseinandersetzen muss“ und es sei somit „ein sehr schwieriger Prozess“, in dem „eben genau diese Haltungsfragen da sehr deutlich werden“. Deutlich wird in jedem Fall in der erweiterten Perspektive, dass die Entwicklung der WuE/GE-Schwerpunktstandorte vielschichtiger Veränderungen bedarf und in den Bremer Schulen

noch nicht abgeschlossen ist, während die Raumressource ist immer wieder ein zentraler Bezugspunkt gerade der Beharrungstendenzen ist.

7 Fazit und Ausblick

Mit dem Einblick in Bremer Entwicklungen haben wir diskutiert, inwiefern es Schulen gelingen kann, durch Neurahmung der vorhandenen Ressourcen und das kritische Reflektieren der gegenwärtigen Raumnutzung im Kontext einer inklusiven Didaktik Barrieren abzubauen und somit die Gelingensbedingungen für das Lernen in heterogenen Gruppen zu schaffen.

Als Entwicklungsvoraussetzung für inklusive Strukturen der Schwerpunktstandorte, aber auch der inklusiven Schulen insgesamt erscheint somit zwar die „Sicherheit in Bezug auf die Ausstattung sowie Zeit zur gemeinsamen Entwicklung von Strukturen und Teamarbeit“ (Idel et al, 2022, S. 73). Allerdings verweisen sowohl die übergreifende Expertise Inklusion (Idel et al 2022) als auch die standortvergleichende Interviewstudie (Thielmann 2021) darauf, dass weitergehend auch Haltungsaspekte bzw. das Verständnis der (heterogenen, inklusiven) Lerngruppe relevant sind. Dies zeigt sich in der Kontrastierung vergleichbar ausgestatteter Standorte gerade auch jenseits der unmittelbaren personellen wie räumlichen Ressourcenfragen. Damit zusammen hängt auch die Perspektive auf Barrierefreiheit im eher engeren oder weiteren – flexibel verorteten – Sinne, welche maßgeblich die Ausgestaltung der Raumressource beeinflusst. Dies sowie ein eher subjektorientiertes oder relationales Raumverständnis scheint relevant für inklusive Entwicklungen des Unterrichts innerhalb der Schwerpunktklassen sowie weitergehend für die Entwicklung einer inklusiven Nutzung von Räumlichkeiten im Jahrgang. Zu konstatieren ist in Bezug auf den Bremer Entwicklungsstand zu letzterem allerdings, dass die bislang konzeptionell verortete lerngruppenübergreifende Nutzung von Räumen noch nicht im Fokus zu stehen scheint.

Insgesamt ließen sich neben den von den Befragten selbst betonten Fragen der (personellen und räumlichen) Ausstattung für inklusive Schulentwicklungsprozesse auch die (Wechsel-)Wirkung von Raumfragen und Gestaltungsräumen didaktischer Entwicklung erkennen. Ein weiterer Aspekt, der sich herausarbeiten ließ, ist, dass Befragte sich in unterschiedlicher Weise handlungsfähig empfinden, was wiederum ebenfalls mit grundlegenden Perspektiven auf Inklusion und die Flexibilität der eigenen pädagogischen Arbeit verbunden zu sein scheint. So wird in der Interviewstudie deutlich, dass einige der Befragten ihre Selbstwirksamkeit in Bezug auf strukturelle Veränderungen durch die Behörde als stark begrenzt wahrnehmen, was mit einer ablehnenden bzw. verharrenden Haltung in Wechselwirkung zu stehen scheint.

Bereits in den Interviews zeigte sich, dass die Kenntnis über verschiedene Raumkonzepte einen Anlass zur Reflexion der eigenen Handlungsoptionen bieten kann; einige der Befragte erörtern explizit, dass das Vorhandensein von ausreichend Expertise zur Ausgestaltung der Raumressource von Vorteil sei, um die vorhanden Schulräume für inklusive Prozesse nutzbar zu machen. Mit der Erweiterung der Perspektive auf die räumliche Gestaltung ergeben sich bestenfalls Reflexionsanlässe zur eigenen pädagogischen Arbeit und eine erhöhte Wahrnehmung eigener Handlungsfähigkeit.

In diesem Sinne hoffen wir, dass die dargestellten Erkenntnisse ebenfalls Denkanstöße geben können, den Raum als Potential für inklusive Entwicklungen zu erschließen – und dies eben nicht nur im Sinne einer einzufordernden, sondern auch sehr unterschiedlich nutzbaren Ressource, deren Wahrnehmung in enger Wechselwirkung mit grundlegenden Fragen von Didaktik und Perspektiven auf die Diversität der Gruppe stehen. So scheint es sinnvoll, pädagogische Konzepte regelmäßig daraufhin zu überprüfen, ob sie mit dem Raumkonzept und den Teamstrukturen gut miteinander verzahnt sind. Durch gezielte Prozessberatungen und Fortbildungen – und wenn nötig mit kleinen baulichen

Eingriffen – kann auf die wichtigsten Gelingensbedingungen kurz- oder mittelfristig reagiert werden. Weitergehend bedeutet dies, dass ein jeweils für den Standort passendes pädagogisches Konzept erarbeitet wird, welches dann mit dem Raumkonzept eng verzahnt würde, um tradierte Konzepte nicht zu reproduzieren, Fehlinvestitionen zu vermeiden und die Synergieeffekte für alle Beteiligten wirksam und sichtbar werden zu lassen. Vor diesem Hintergrund könnte dieser Beitrag anregen, zu hinterfragen, wie umfangreich die eigenen Kenntnisse über mögliche Raum- und Unterrichtskonzepte sind. Eine Möglichkeit, an konkreten Beispielen zu lernen, wie vorhandene Raumressourcen anders und inklusiver genutzt werden können, stellt das Hospitieren an inklusiv arbeitenden Schulen dar. Darüber hinaus können sich Schulen oder einzelne Lerngruppenverbände beispielsweise mit Hilfe des Churer Modells[5] mit vergleichbar geringem Aufwand auf den Weg zu inklusiven Räumen und Konzepten machen. Ganz pragmatisch verweisen wir unter anderem auf Kricke et al. (2018) , die in ihrem Werk „Raum und Inklusion“ zahlreiche gut illustrierte nationale und internationale Beispiele für inklusive Schulraumnutzung aufzeigen. Dies sind kurz- und mittelfristig umsetzbare Anregungen dafür, wie eine Raumnutzung und Anordnung der Möbel in der eigenen Schule konkret aussehen könnten und welche Haltungen, didaktische Sichtweisen und Sicht auf Behinderungen damit zusammenhängen.

Auch wenn also aktuelle Räumlichkeiten häufig noch nicht zu möglichen Visionen von Unterrichtskonzepten und Inklusion passen, vertreten wir auf Basis der hier vorgestellten Ergebnisse die Perspektive, dass vorhandene Lernräume mit wahrgenommenen baulichen Barrieren auch durch eine gute Verzahnung von pädagogischem Konzept und Raumkonzept sowie durch eine umfassende inklusive Didaktik und qualitativ hochwertige Teamstrukturen ausgeglichen werden können.

8 Literatur

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung* (2. korrigierte und aktualisierte Auflage). Beltz.

Budde, J. (2021). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In Hascher, T./Idel, T.-S./Helsper, W. (Hrsg.). Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS

Budde, J. & Hummrich, M. (2014): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, 8(4). Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/ view/193/199

Erzmann, T. (2003). *Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europ. Verlag der Wissenschaften.

Haag, M. (1998). Kooperation – der Bremer Weg einer Zusammenarbeit der Schulen für Geistigbehinderte mit allgemeinen Schulen. In K: Hasemann & W. Podlesch (Hrsg.). *Gemeinsam leben, lernen und arbeiten: Perspektiven gemeinsamer Erziehung*. (S. 95-101). Schneider Verlag Hohengehren.

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. (S. 18-31) Grundschulverband.

Idel T.-S., Lütje-Klose B., Grüter S., Mettin C, Meyer A, Neumann P, Büttner G., Hasselhorn M. & Schneider W. (2019): Inklusion im Bremer Schulsystem. In: K. Maaz

[5] https://churermodell.ch/index.php/konzept

K et al (Hrsg): *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. (S.121-161). Waxmann.

Idel, T.-S., Korff, N. & Mettin, C. (2022). Expertise Inklusion 2022. Im Auftrag der Senatorin für Kinder und Bildung Bremen. https://doi.org/10.26092/elib/1667

Klemm, K. (2020). *Bildungspolitische Strategien inklusiver Bildung in Deutschland. Expertise im Auftrag des AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V.*. https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Veröffentlichungen/2020-03_Expertise_Prof.Dr.Klemm_ism.pdf

Korff, N. (2018): Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen. Basiswissen Grundschule (3. unveränderte Aufl). Schneider.

Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau.* Beltz.

Löw, M. (2015). *Raumsoziologie*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. Ernst Reinhardt.

Müller, F. J. (2022). *Zwei Räume eine Klasse? - (Weiter)entwicklungen des W&E-Klassenmodells: Grade der Gemeinsamkeit an Grundschulen und weiterführenden Schulen in Bremen.* Vortrag Jahrestagung der Inklusionsforscher:innen (Innsbruck, Februar 2022).

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule.* Beltz.

Thielmann, N. (2021). *Inklusive Lernräume? Raumkonzepte an Bremer Grundschulen im Kontext des Förderschwerpunktes Wahrnehmung und Entwicklung.* Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Bremen, Betreuung: Natascha Korff & Philine Schubert.

Trescher, H. (2018). *Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilotstudie*. Klinkhardt.

Watschinger, J. (2017). Lebendige Werkstätten der Schul- und Lernraum Entwicklung - Beispiele aus der Südtiroler Schulpraxis. In: B. Weyland & J. Watschinger (Hrsg.), *Lernen und Raum entwickeln. Gemeinsam Schule gestalten* (S. 149–168). Klinkhardt.

Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in öffentliche allgemeinbildend Schulen vom 27. Januar 2016. https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/verordnung-ueber-die-aufnahme-von-schuelerinnen-und-schuelern-in-oeffentliche-allgemeinbildende-schulen-vom-27-januar-2016-124415?template=20_gp_ifg_meta_detail_d#jlr-ÖSchulAufnVBR2016rahmen