

In: Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I. & Streese, B. (2017): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anna Külker, Marlena Dorniak, Sabine Geist, Harry Kullmann, Natascha Lutter, Birgit Lütje-Klose und Christof Siepmann

Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld

Schulisches Wohlbefinden ist eine Grundbedingung gelingender Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen und ein wesentlicher Qualitätsindikator für schulische Inklusion (vgl. Hascher, 2004; Kullmann et al., 2015). Der Beitrag präsentiert Ergebnisse des qualitativen Teils einer Mixed-Methods-Studie zu Gelingensbedingungen eines Wohlbefindens und Partizipation unterstützenden Unterrichts und Schullebens aus Sicht von Schüler_innen. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt ‚WILS – Wohlbefinden und Inklusion in der Laborschule‘ steht an der Laborschule Bielefeld in der Tradition des Lehrer-Forscher-Modells. Am Beispiel der sogenannten Versammlung als unterrichtliches Gestaltungselement demokratischer Bildung soll in diesem Beitrag das für die (inklusive) Schulentwicklung bedeutsame Potenzial der Praxis- und Handlungsforschung im Lehrer-Forscher-Team sowie die Komplexität von Unterrichts- und Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule illustriert und diskutiert werden.

1 Einleitung

Die Laborschule Bielefeld verfügt als Versuchsschule des Landes NRW über jahrzehntelange Erfahrung in der gemeinsamen Unterrichtung von sehr unterschiedlichen Schüler_innen, die in allen Lerngruppen umgesetzt wird (Thurn & Tillmann, 2011). Vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsbegriffs, der unterschiedliche Differenzlinien einbezieht, bietet sie daher einen idealen Rahmen für die Untersuchung des schulischen Wohlbefindens in inklusiven Lerngruppen (Kullmann et al., 2015) sowie förderlicher und hemmender Bedingungen für Unterricht und Schulleben.

Ausgehend von der Vorstellung, dass soziale Integration und soziale Unterstützung ganz wesentlich zu schulischem Wohlbefinden beitragen und dass schulisches Wohlbefinden selbst ein wesentlicher Indikator für gelingende Inklusion ist, widmet sich das Forschungsprojekt der Frage, ob Kinder und Jugendliche entlang ausgewählter Disparitätslinien, v.a. jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf¹ („Portrait“), sich an der Laborschule als sozial integriert wahrnehmen, die Schule gerne besuchen und sich in ihr wohlfühlen. Die Forschungsergebnisse werden kontinuierlich mit den Lehrkräften und den am Längsschnitt teilnehmenden Schüler_innen diskutiert, um daran anschließend ggf. Veränderungen im Schulentwicklungsprozess anzustoßen.

2 Schul- und Praxisforschung im Lehrer-Forscher-Team

Die Laborschule Bielefeld erfüllt auf der Basis einer gleichberechtigten Kooperation mit der *Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule* ihren Forschungs- und Entwicklungsauftrag für das Land Nordrhein-Westfalen. In Lehrer-Forscher-Teams werden konkrete schulische Praxisprobleme und Entwicklungsnotwendigkeiten identifiziert und in Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FEP) überführt, die nach positiver Begutachtung durch den Wissenschaftlichen Beirat mit Forschungsstunden für die Lehrkräfte ausgestattet werden (vgl. Tillmann, 2011, 102). Dabei arbeitet die Laborschule nach dem von Hentig (1971 und 2004) etablierten und durch Tillmann weiterentwickelten Forschungsansatz des Lehrer-Forscher-Modells (vgl. Tillmann, 2011, 96). Dies bedeutet, dass die Forschungsfragen aus der Praxis der Lehrer_innen entstehen. Sie und Wissenschaftler_innen der Universität sind daher gleichberechtigte Akteure im Forschungsprozess. Es bedeutet aber auch, dass sich die Erkenntnisperspektive zunächst primär auf die Verbesserung der eigenen schulischen Praxis und Schulentwicklung ausrichtet; die

¹ Die Laborschule führt seit jeher keine klassischen Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durch, um fixe Kategorisierungen und damit verbundene Stigmatisierungsrisiken zu vermeiden. Gleichwohl werden die Lernvoraussetzungen aller Schüler_innen in einem kontinuierlichen Prozess über die gesamte Schullaufbahn hinweg systematisch erfasst, beschrieben, in Lernentwicklungsberichten und Eltern-Schüler_innen-Beratungsgesprächen rückgemeldet und münden in individuelle Lernvereinbarungen. Im Fall von ganz besonderen Unterstützungsbedarfen, für die zusätzliche Förderressourcen erforderlich sind, werden darüber hinaus individuelle Förderpläne geschrieben und anonymisierte Portraits zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs angefertigt, um den personellen Bedarf an sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften den Schulbehörden gegenüber zu begründen, den schulischen Werdegang dieser Schüler_innen zu dokumentieren und sie bestmöglich zu fördern (vgl. Begalke et al., 2011). Im Durchschnitt werden für ca. 10% aller Schüler_innen der Laborschule solche Portraits geschrieben, die dann teilweise im Laufe der Schulzeit wieder auslaufen.

Ergebnisse müssen aber zugleich eine Verallgemeinerungsperspektive besitzen. Daher werden sie veröffentlicht und damit der wissenschaftlichen Community zur Verfügung gestellt. Die Laborschule versucht so, im überregionalen Diskurs um Schulentwicklung mitzuwirken. Das multidisziplinäre Forschungsteam (Allgemeine Schul- und Sonderpädagog_innen, Lehrkräfte der Schule, studentische Hilfskräfte, wissenschaftliche Mitarbeiter_innen und Hochschullehrende) um das WILS-Projekt besteht im Sinne dieses Ansatzes aus Lehrer-Forscher_innen, Wissenschaftler_innen und Studierenden.

Im Folgenden soll an ausgewählten Ergebnissen des Forschungsprojektes WILS dargestellt werden, wie die Forschungsergebnisse in den schulinternen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozess Eingang finden und welche Perspektiven sich für die Schulentwicklung anderer Schulen ableiten lassen.

3 Ausgewählte Ergebnisse des WILS-Projektes

Wie nehmen Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ihren Schulalltag wahr und inwieweit erleben sie die im Schulkonzept grundlegenden inklusiven Strukturen, Kulturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2011) als unterstützend? Dies sind die Kernfragen des Forschungsprojektes insgesamt. Die hier vorgestellten ausgewählten Ergebnisse beziehen sich auf den qualitativen Teil der Gesamtstudie. In leitfadenstrukturierten Interviews berichteten Schüler_innen der Jahrgänge 8 bis 10, die im Laufe ihrer Schulbiografie ein Portrait hatten oder zum Interviewzeitpunkt noch haben, über ihre Erfahrungen mit den schulischen Bedingungen und Angeboten, über ihr schulisches Wohlbefinden und über ihre Partizipationserfahrungen.

Die Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Als theoretisches Rahmenkonzept für die Dateninterpretation dient das Modell integrativer Prozesse von Reiser et al. (1986), in dem individuelle, interaktionelle, institutionelle und gesellschaftliche Ebenen unterschieden werden (vgl. Geist et al., 2016 i.V.). Fallbezogen werden Gelingensbedingungen eines wohlbefindensförderlichen und Partizipation unterstützenden Unterrichts und Schullebens aus Schüler_innensicht rekonstruiert. Die bisherigen Ergebnisse der Auswertung der Interviews lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Schüler_innen fühlen sich in der Schule wohl.
2. Der Schule gelingt es, ein Klima der Anerkennung und Akzeptanz für alle Schüler_innen zu schaffen und ihnen Partizipation und Kompetenzerfahrungen zu ermöglichen.
3. Die befragten Schüler_innen mit Portrait nehmen sich als vollwertige Mitglieder der Gruppe wahr.

4. Zu dem hohen Maß an Wohlbefinden und Kompetenzerfahrungen tragen schulische Strukturen und institutionalisierte Angebote ganz wesentlich bei (Jahrgangsmischung, Kurse, keine äußere Leistungsdifferenzierung, Klassenfahrten, Praktika, unterstützende Lernangebote u.v.m.).

Dennoch erleben die befragten Schüler_innen spezifische Elemente des schulischen Lebens und Lernens als problematisch, und zwar auf drei der vier Ebenen der Bezugstheorie (vgl. Geist et al., 2016 i.V.). Besonders eindrücklich für die Forscher_innengruppe ist, dass die Schüler_innen im Kontext ihrer schulbiografischen Erörterungen mehrfach die Situation der Versammlung (auf institutioneller und interaktioneller Ebene) als potentiell problematisch angesprochen haben, die schulkonzeptionell besondere Relevanz – insbesondere für die Herstellung sozialer Partizipation – hat.

4 Die „Versammlung“ – ein institutionell verankertes Strukturelement

Die Versammlung stellt ein Kernelement der Laborschuldidaktik dar, denn sie ist in einem insgesamt sehr stark durch Individualisierung und Projektorientierung geprägten Unterricht die Form der Zusammenkunft einer Lerngruppe, die in kreisförmiger Sitzordnung gemeinsam durchgeführt wird und Kommunikationsgelegenheiten vielfältiger Art für alle bietet. Jede Gruppe hat einen eigenen Versammlungsbereich. Der Unterricht beginnt in der Regel mit einer Versammlung und wird auch mit einer solchen beendet. Als Gestaltungselement demokratischer Bildung wird sie zudem zwischendurch einberufen, um sowohl organisatorische oder inhaltliche als auch zwischenmenschliche Aspekte zu thematisieren oder Gruppenprozesse zu klären (vgl. Devantić, i.V.). In den Versammlungen werden die Schüler_innen in die unterrichtliche Planung einbezogen; Strategien, Arbeitsverfahren, sinnvolle Methoden, Lernziele und Bewertungsgrundlagen werden gemeinsam erarbeitet. Die Versammlung ist darüber hinaus das zentrale Forum, in dem einführende Lehrsituationen hergestellt werden und gemeinsames Lernen stattfindet. Sie ist aber auch der Ort, an dem die Arbeitsergebnisse des individuell angelegten und projektorientierten Unterrichts der Lerngruppe präsentiert werden (vgl. Thurn, 2005, 183f).

Das, was als wichtiges demokratisch-partizipatives Element gedacht ist, scheint sich jedoch aus Schüler_innensicht teilweise als problematisch darzustellen, was die folgenden Interviewzitate eindrücklich verdeutlichen. Insbesondere beziehen sich die kritischen Aussagen der Lernenden auf die Versammlung als einführende Lehrsituation, als Ort gemeinsamer Lernzeiten

und auch als Ort, an dem individuelle Arbeitsergebnisse vor der Gruppe präsentiert werden.

Bernd stellt in der Interviewpassage heraus, dass er aufgrund der Versammlungen unter Zeitdruck gerät.

„Ja, man lernt auch in der Versammlung, aber ich meine, wenn man dann noch andere Aufgaben bekommt [...]. Das ist dann schwierig, wenn man nicht viel Zeit hat, das dann alles zu machen und in der nächsten Unterrichtsstunde dann da wieder weiter dran zu arbeiten, weil man da wieder eine Versammlung hat“ (Bernd, 10. Jahrgang, Z. 560-565).

Aus Schüler_innensicht nimmt die Versammlung offenbar teilweise zu viel Zeit in Anspruch. Durch die Ritualisierung als Stundenanfang kann sie so, laut Bernd, eine stundenübergreifende, effektive Arbeit behindern. Dabei scheinen die Schüler_innen die Versammlung zwar auch als Lernzeit anzusehen, bewerten sie aber als weniger produktive und somit weniger bedeutsame Arbeitszeit hinsichtlich ihres individuellen Aufgabenpensums. Die Passung zwischen Anforderungen an das Lernpensum und den individuell dafür nutzbaren Zeitfenstern, die maßgeblich durch Dauer, zeitliche Position und Anzahl der Versammlungen geformt wird, scheint hier nicht immer optimal zu gelingen und daher gerade Schüler_innen mit langsamerem Arbeitstempo unter Druck zu setzen.

Während sich Bernds Aussagen auf die Dauer der Versammlung beziehen, äußert sich *Mia* über ihre Schwierigkeiten, sich mündlich in der Versammlung einzubringen.

„Also manchmal bin ich schon am Zögern, weil ich denke, das muss ich doch irgendwie verstehen, weil es ist doch gar nicht so schwer [...] aber ich hab da, sag ich mal, schon so eine kleine Hemmschwelle“ (Mia, 8. Jahrgang, Z. 668-669).

Mia nimmt, so legt diese Aussage nahe, wahr, dass ihr das Lernen der Inhalte nicht so leichtfällt wie vielen ihrer Mitschüler_innen. Sie scheint enttäuscht und ein wenig ratlos, weil sie den Lernstoff, der für alle in der Versammlung angeboten wird, nicht versteht, obwohl „*es doch gar nicht so schwer*“ ist. Diese Schwierigkeiten in der Versammlung zu thematisieren, fällt ihr ebenso schwer wie sich inhaltlich in die Arbeitsphasen in der Versammlung einzubringen, eben weil sie die Inhalte nicht verstanden hat. Sie spricht von einer „*Hemmschwelle*“, die es ihr schwer macht, sich in die Versammlung einzubringen. Dies deutet darauf hin, dass insgesamt die Passung zwischen den Lernangeboten in der Versammlung und den Möglichkeiten, die den Schüler_innen zur Verfügung stehen, nicht immer stimmig ist.

Detlef geht in seinem Interview auf eine weitere zentrale Funktion der Versammlung, die Präsentation von Gelerntem, ein.

„Da [in der Versammlung] hätte ich ja auch Vorträge halten müssen, aber (-) ich weiß nicht, da habe ich mich nicht so richtig getraut so vor der Klasse. Da ist mal immer die Angst dabei, wenn man jetzt zum Beispiel was falsch macht, dass man ausgelacht wird oder so. Da ist die Angst“ (*Detlef*, 10. Jahrgang, Z. 213-216).

Detlef erlebt offensichtlich die Präsentation von Inhalten vor der gesamten Lerngruppe als eine herausfordernde, ja sogar beängstigende Situation. Er nimmt sich in dieser Situation deutlich als jemand wahr, der Schwierigkeiten mit dem Lernen hat und der sich nicht sicher sein kann, dass seine Ergebnisse richtig sind. Für ihn entsteht das Gefühl, beschämt oder blamiert werden zu können.

Diese beispielhaften Zitate zeigen, dass sich die Kritik vor allem auf *drei* Problembereiche bei der Gestaltung der Versammlung bezieht:

1. In der Versammlung befinden sich die Schüler_innen in einer Situation, in der sie sich deutlich im sozialen Vergleich erleben, ihre Leistungsgrenzen wahrnehmen und sich in ihrem „Anderssein“ mit ihren Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten teilweise exponiert fühlen.
2. Die Dauer und auch die Häufigkeit der Versammlungen empfinden die interviewten Schüler_innen zum Teil als unangemessen.
3. Die in der Versammlung erfolgende inhaltliche Arbeit mit der Gesamtgruppe ist in der Wahrnehmung der Schüler_innen nicht immer hinreichend an ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten angepasst.

5 Schulinterne Fortbildungen als Element der Unterrichts- und Schulentwicklung

Neben der Rückkopplung (und kommunikativen Validierung) der FEP-Ergebnisse mit der Schülerschaft, die die WILS-Projektgruppe in Form einer Präsentation mit anschließendem Austausch mit zwei Jahrgängen durchgeführt hat, war und ist eine regelmäßige Rückmeldung in das Kollegium bedeutsam. Wie oben bereits formuliert, zielt die Praxisforschung auch darauf, Verbesserungen in der eigenen schulischen Praxis zu erzeugen. Organisiert als schulinterne Fortbildung und gestaltet als kollegialer, gemeinsamer Arbeitsprozess hat die Projektgruppe, die an dieser Stelle Mitverantwortung für potentielle Weiterentwicklungs- und Umstrukturierungsprozesse in der Schulpraxis trägt (*Tillmann*, 2011, 105), dem Kollegium die zentralen Ergebnisse präsentiert. Vorrangig ging es zunächst darum, ein Bewusstsein für die

Problemlage zu schaffen, gemeinsam über Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten nachzudenken.

Die Fortbildung folgte insgesamt dem folgenden Ablauf:

1. Phase – Präsentation:

Forschungsergebnisse werden präsentiert und diskutiert.

2. Phase – Arbeitsphase (mit Arbeitsauftrag):

- a. Gleich die Ergebnisse mit euren individuellen Erfahrungen ab.
- b. Konstruiert ein Fallbeispiel, an dem ihr konkrete Maßnahmen/alternative Verfahrensweisen für die Gestaltung der Versammlung herausarbeitet, und haltet sie fest.
- c. Diskutiert eure Ergebnisse mit einer anderen Arbeitsgruppe.
- d. Formuliert, was euch bisher am Arbeitsprozess und -ergebnis besonders wichtig war.

3. Phase – Ergebniszusammenführung:

Ergebnisse werden in Form einer Posterpräsentation ausgestellt und können noch einmal diskutiert werden.

4. Phase – Reflexion und Planung für die Weiterarbeit im Kollegium:

Erste Vereinbarungen werden getroffen, erprobt und erneut reflektiert. Zentrale Diskussionsergebnisse finden Eingang in die Ergebnisse des WILS-Projekts.

Ausgewählte Diskussionspunkte der Arbeitsgruppen zur Versammlung:

- Die *Ritualisierung* der Versammlung als Strukturelement ist grundsätzlich gut.
- Den Schüler_innen sollten die unterschiedlichen Funktionen der Versammlung noch *transparenter* gemacht werden.
- Die Schüler_innen sollten *noch aktiver* in die Gestaltung der Versammlung eingebunden werden, nicht nur in Situationen des Klassenrats oder bei der Präsentation von Lernergebnissen. In Arbeitsgruppen sollen dafür Möglichkeiten entwickelt und diskutiert werden.
- *Individuelle Lernwege* sollten besser in Einzelgesprächen außerhalb der Versammlung geklärt werden.
- Versammlungen müssen *nicht immer verpflichtend* sein; Schüler_innen sollten ggf. entsprechend ihrer Einschätzung darüber entscheiden können, ob und wie lange sie an der Versammlung teilnehmen möchten.
- Es ist eine Selbstdisziplinierung der Lehrkräfte hinsichtlich der *Versammlungsdauer* in allen Jahrgangsstufen (0 bis 10) notwendig. Den Einsatz von „Zeitwächtern“ erproben.

- Um bedarfsorientiert arbeiten zu können, sollte die Versammlung zu Beginn der Unterrichtsstunde so flexibel gehandhabt werden, dass auch *alternative Arbeitsformen* möglich sind (z.B. offene Anfänge für Lernzeiten).
- Die Arbeit mit *Arbeitsplänen* entlastet die Versammlungsdauer. Damit sollen auch in den Jahrgängen 8 bis 10 Erfahrungen gesammelt werden.
- Da die Versammlungen zu *sprachlastig* erscheinen, sollte der *Methoden- und Medieneinsatz* abwechslungsreicher gestaltet und gezielter geplant werden. Dabei sind die begrenzten Möglichkeiten angesichts der medialen Ausstattung der Unterrichtsflächen zu berücksichtigen.
- Alle Kolleg_innen sollten sich der Bedeutung der *Visualisierung* bei Lern- und Arbeitsprozessen bewusster werden und gemeinsam nach Ideen und Möglichkeiten suchen².
- Profitabel für die *Weiterentwicklung der Versammlungsarbeit* könnten gegenseitige Hospitationen und eine Fortbildung mit externen Referenten sein.

Die schulinterne Evaluation wurde fortgesetzt, indem die Frage der Versammlungsgestaltung zur Leitfrage für die Unterrichtsbeobachtung im Rahmen kollegialer Hospitationen (critical friends) des Schulverbundes „Blick über den Zaun“ gemacht wurde. Aus dieser Außerperspektive wurden die Praktiken der Versammlungsgestaltung als durchaus gelungen wahrgenommen und rückgemeldet. Geht man davon aus, dass es sich bei dieser Rückmeldung um eine ehrliche und im Sinne einer Rückmeldung von „kritischen Freund_innen“ auch konstruktive Rückmeldung handelt, macht dies aus Sicht der Forschungsgruppe Folgendes deutlich:

- Bei der Dateninterpretation ist zu berücksichtigen, dass die hier befragten Schüler_innen eine spezifische Zielgruppe darstellen, die – erwartbar – mit schulischen Strukturen wie der Versammlung besondere Probleme haben.
- Bereits die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit diesen Schülerwahrnehmungen hat im Kollegium zu einer Schärfung der Sensibilität für die Arbeit mit den sehr heterogenen Lerngruppen, insbesondere mit Blick auf die leistungsschwächeren Schüler_innen und ihre spezifischen Bedürfnisse, beigetragen.
- Durch den kollektiven Bearbeitungsprozess werden die kreativen Potentiale eines gesamten Kollegiums freigesetzt, so dass nicht mehr nur die einzelne Lehrkraft das Problem bewältigen muss, sondern die Verantwortung

² In der Laborschule lernen die Schüler_innen in einem Großraum, der auf der einen Seite besondere Möglichkeiten schafft, auf der anderen Seite die Lehrkräfte für die Visualisierung auch vor besondere Herausforderungen stellt.

für den produktiven Umgang mit der Heterogenität der Schüler_innen von der gesamten Schulgemeinschaft getragen wird.

Das Arbeitsvorhaben „Veränderung der Versammlungsgestaltung“ ist damit nicht abgeschlossen. Nun wird dem Kollegium Zeit gegeben, um sich auf die diskutierten Anregungen einzulassen. Um die Impulse der Fortbildung effektiv aufzugreifen und nicht „verpuffen“ zu lassen, ist es wichtig, Zeitpunkte für weitere Schritte und auch Zwischenziele zu formulieren. Erst Zwischenschritte mit einer Reflexion der Praxisentwicklung 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 (vgl. Lipowsky, 2010; Geist, 2011, 9).

Bereits am Ende des Fortbildungstages vereinbarte das Kollegium Phasen der gegenseitigen Hospitation mit anschließendem Feedback, gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Unterrichtseinheiten im Rahmen von Fachkonferenzarbeit und Formen kollegialer Unterstützung und Beratung sowie Fallbesprechungen.

Inwiefern diese Vorhaben im Unterrichtsalltag wirklich ihre Umsetzung finden, muss genau im Blick behalten werden, denn eine nachhaltige schulinterne Lehrerfortbildung erfordert weitere Schritte. Insbesondere verlässliche, kontinuierliche Arbeitsstrukturen in unterschiedlichen schulischen Gremien sind für die Implementation von Veränderungen und Neuerungen unerlässlich. Eben dies zu gewährleisten, ist nun die Aufgabe der Schulleitung (vgl. Biermann, 2007). So verständigte sich das Kollegium auf das Thema „Unterrichtsentwicklung“ für die gesamte Schule als sogenanntes „Jahresthema“. Hierbei handelt es sich um die Arbeit in einem bestimmten Bereich, an dem das gesamte Kollegium über ein Jahr hinweg kontinuierlich arbeitet. In unterschiedlichen organisatorischen Zusammensetzungen (Jahrgangsteam, Fachteams, jahrgangsübergreifenden Teams), arbeiten die Kolleg_innen an der Optimierung ihrer Unterrichtsgestaltung und damit auch der Gestaltung der Versammlung.

Insgesamt wurde bei dieser Fortbildung deutlich: „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 Gelegenheit zum Austausch mit teilnehmenden Kollegen bieten, wenn sie Partizipationsmöglichkeiten eröffnen und Feedback vorsehen [...]“ (Lipowsky 2010, 52f).

6 Fazit

In diesem Beitrag wurde am Beispiel des WILS-Forschungsprojektes veranschaulicht, wie das Schulentwicklungsthema „Gestaltung der Versammlung“ auf der Grundlage von Forschungsergebnissen als Praxisproblem relevant gemacht und im Kollegium bearbeitet wurde. Daran lassen sich die zentralen Merkmale der Arbeit im Lehrer-Forscher-Modell nachvollziehen:

- Die Forschungsfragen ergeben sich aus schulischen Praxisproblemen bzw. Fragen der Lehrkräfte. Im konkreten Fall stellt sich eine Forschungsgruppe die Frage nach den Gelingensbedingungen eines Wohlbefindens und Partizipation unterstützenden Unterrichts und Schullebens aus Sicht von Schüler_innen und tut dies insbesondere mit dem Blick auf Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- Die Lehrer_innen sind die Hauptakteure der Forschung und arbeiten in enger Kooperation mit Wissenschaftler_innen der Universität.
- Als Forschungsmethode in dem hier vorgestellten Teil der Forschungsarbeit kommen vor allem qualitative Erhebungsverfahren zum Einsatz. Sie zielen zunächst auf eine Sichtung, Systematisierung und kritische Bewertung der Praxis.
- Die Forschungsgruppe ist bemüht, relevante Ergebnisse sowohl für die eigene Schulentwicklung wie für darüber hinausgehende Diskurse zu erarbeiten (vgl. Tillmann, 2011, 97).

Das Lehrer-Forscher-Modell, so wie es in der Laborschule praktiziert wird, erzeugt also zunächst lokales, auf die Schule bezogenes Wissen; „dieses lokale Wissen ist oft differenzierter, detailreicher, stärker auf die pädagogischen Handlungen bezogen, als es die schon vorhandenen Kenntnisse aus Übersichtsstudien sind“ (Tillmann, 2016, 305). Diese Ergebnisse stoßen in besonderer Weise *schulinterne* Entwicklungen an und begleiten sie. Sie bedürfen aber einer kontinuierlichen Weiterarbeit und konsequenten schulinternen Evaluation.

Die Schule geht in ihren Evaluationsbemühungen über die reine Selbstreflexion hinaus, indem sie kritische Freund_innen – hier den Schulverbund „Blick über den Zaun“ – für eine *Außenperspektive* nutzt. Diese Form der Evaluation steht auch anderen Schulen prinzipiell als Möglichkeit der Selbstvergewisserung und Impulsgebung für Schulentwicklungsprozesse zur Verfügung.

Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule hat aber auch den Anspruch, Ergebnisse nicht nur für die eigene Schule zu generieren, sondern Möglich-

keiten der Verallgemeinerungen für andere Schulen mitzudenken und *Impulse für das Regelschulwesen sowie für die universitäre Forschung* zu geben. Aus Sicht der Forschungsgruppe sind die dargestellten Forschungsergebnisse auch für das Lernen in heterogenen Lerngruppen anderer Schulen relevant, wenngleich entsprechende Adaptationsprozesse sicher notwendig sind. Die Versammlungssituation in der hier problematisierten Form findet sich – mit vergleichbaren Problemlagen – in gemeinschaftlichen Lernkontexten im Regelschulwesen wieder; inwieweit die in der „Schulinternen Lehrer_innenfortbildung“ entwickelten Ideen übertragbar sind, ist im Einzelfall zu prüfen. Wenn die Ergebnisse auch in anderen Schulen zur einer Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Schwierigkeiten von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinsichtlich ihres Wohlbefindens in der Schule und ihrer Partizipationserfahrungen bei der gemeinschaftlichen Lernorganisation beitragen würden, wäre aus Sicht der WILS-Forschungsgruppe schon viel erreicht.

Literatur

- Begalke, E., Clever, M., Siepmann, C. & Demmer-Dieckmann, I. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 64-77). Bad Heilbrunn.
- Biermann, C. (2007). Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. 3. ed., substantially revised and expanded. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Devantié, R. (i.V.). Gruppeninteressen klären – Entscheidungen finden: Versammlungen als lebendiges Zentrum demokratischer Schulkultur. In: J. Asdonk, R. Hugenroth, A. Wachen-dorff (Hrsg.), *Demokratie – Leben und Lernen. Erfahrungen der Laborschule Bielefeld. Bielefeld* (S. 36–43). Im Druck.
- Geist, S. (2011). Schulinterne Lehrerfortbildung – Gemeinsam für den Wandel in der eigenen Schule lernen. *Pädagogik*, 10, 6-9.
- Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2016 i.V.). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, A. Textor & H. Kullmann (Hrsg.), *Inklusion an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt i.V.
- Hascher, T. (Hrsg.) (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hentig, H. v. (1971): Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmenflächenprogramm. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, H. v. (2004). Der Lehrer-Forscher reconsidered. In: S. Rahm (Hg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis – braucht Praxis Theorie?; [DGfE-Tagung der Kommission Schulforschung/Didaktik, die vom 24.–26. März 2003 in Bielefeld stattfand]*. Innsbruck: Studien-Verl. (S. 21-34), Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, 26.

- 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. Stanat, A. Pant, M. Prenzel, C. Gresch, P. Kuhl & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Grundlagen und Befunde* (S. 301-334). Wiesbaden: Springer VS.
- Lipowsky, F. (2010). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 51-70). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Reiser, H., Klein, G., Kron, M. (1986). Integration als Prozess. In G. Heese & G. Klein (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Thurn, S. (2005). Die Laborschule als polis, als Verantwortungsgemeinschaft. In R. Watermann, S. Thurn, K.-J. Tillmann & P. Stanat (Hrsg.), *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse* (S. 181-187). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (2011) (Hrsg.). *Laborschule – Schule der Zukunft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2011). Forschung in der Versuchsschule. In S. Thurn & 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.