

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften

*Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und schulisches
Wohlbefinden von Schüler*innen in inklusiven Lerngruppen
der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld,
Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen*

—

*Vergleich mit dem Regelschulsystem, Entwicklung über die
Sekundarstufe I und Analysen ausgewählter
Bedingungsfaktoren*

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der
Philosophie (Dr. phil.) im Fach Erziehungswissenschaft der
Universität Paderborn

von
Rabea Marker

Erstgutachter: Prof. Dr. Harry Kullmann
Zweitgutachter: Prof. Dr. Gino Casale
Drittgutachterin: Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Datum der Disputation: 06. Mai 2025

Inhaltsverzeichnis

Liste der Publikationen der kumulativen Dissertation	III
1 Einleitung.....	1
2 Zugehörigkeit und Wohlbefinden.....	4
2.1 Zugehörigkeit.....	4
2.1.1 Bedürfnis nach Zugehörigkeit	4
2.1.2 Zugehörigkeitsgefühl zur Schule	5
2.2 Wohlbefinden.....	6
2.2.1 Erkenntnisse zum Wohlbefinden Erwachsener und Jugendlicher	6
2.2.2 Schulisches Wohlbefinden von Jugendlichen.....	8
2.3 Beziehung zwischen dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und dem schulischen Wohlbefinden.....	9
2.4 Fazit und Konsequenzen für die Studien der kumulativen Dissertation.....	10
3 Empirische Befunde zum Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und zum schulischen Wohlbefinden in der Sekundarstufe I	12
3.1 Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I.....	13
3.2 Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in der Sekundarstufe I	15
3.3 Fazit und Konsequenzen für die Studien der kumulativen Dissertation.....	17
4 Bedeutung der Lernumgebung für das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und das schulische Wohlbefinden	19
4.1 Merkmale der Lernumgebung und deren Verbindung zum Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und schulischen Wohlbefinden	20
4.2 Fazit und Konsequenzen für die Studien der kumulativen Dissertation.....	25
5 Kontext der Studien: Laborschule Bielefeld und das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – eine Selbstreflexion“	26
6 Forschungsfragen der kumulativen Dissertation.....	30
7 Datengrundlage der kumulativen Dissertation.....	32
8 Zusammenfassungen der Studien der kumulativen Dissertation.....	33

8.1	Studie 1: Das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule als Qualitätsindikator schulischer Inklusion: Ein Vergleich der inklusionserfahrenen Versuchsschule Laborschule Bielefeld mit inklusiven Gesamtschulen des Regelschulsystems und eine Analyse möglicher Prädiktoren.....	33
8.2	Studie 2: Schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen der Sekundarstufe I in inklusiven Lerngruppen – Analysen zum Entwicklungsverlauf an der Laborschule Bielefeld	35
8.3	Studie 3: Schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen der Sekundarstufe I in inklusiven Lerngruppen – Einfluss unterrichtlicher Merkmale auf das schulische Wohlbefinden und dessen Entwicklung am Beispiel der Laborschule Bielefeld, Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen	37
9	Diskussion	39
9.1	Beantwortung der Forschungsfragen und übergreifende Diskussion der Ergebnisse	40
9.2	Limitationen.....	44
9.3	Implikationen für zukünftige Forschung	45
9.4	Implikationen für die pädagogische Praxis.....	46
10	Fazit.....	48
	Literaturverzeichnis	49

Liste der Publikationen der kumulativen Dissertation

Die Dissertation besteht aus den nachfolgend genannten drei Publikationen, die in Fachzeitschriften unter Verwendung eines Peer-Review-Verfahrens veröffentlicht sind.

1. Marker, R., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S. & Lütje-Klose B. (2023). 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), 250–273. <https://doi.org/10.31244/jero.2023.02.06>
2. 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*, 52, 417–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00199-0>
3. Marker, R., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2025). Schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen der Sekundarstufe I in inklusiven Lerngruppen – Einfluss unterrichtlicher Merkmale auf das schulische Wohlbefinden und dessen Entwicklung am Beispiel der Laborschule Bielefeld, Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 71(4), 530–554. <https://doi.org/10.3262/ZP2504530>

1 Einleitung

Ein Gefühl von Zugehörigkeit zur Schule und das schulische Wohlbefinden bilden wichtige Grundlagen für erwünschte Lern- und Entwicklungsprozesse. Das Erleben von Zugehörigkeit zur Schule und (schulisches) Wohlbefinden ist unter anderem positiv mit der schulischen Motivation, der akademischen Selbstwirksamkeit und den Schulleistungen verbunden (z. B. Huang, 2022; Karvonen et al., 2018; Kleinkorres et al., 2020; Korpershoek et al., 2020; McMahon et al., 2008; Van Petegem et al., 2008; Putwain et al., 2020; Wild et al., 2015). Umgekehrt kann ein niedriges Zugehörigkeitsgefühl zur Schule zum Auftreten psychischer Probleme wie Depressivität, Angst und (schulischem) Stress beitragen (Abdollahi et al., 2020; Arslan, 2018; Arslan et al., 2020; Bond et al., 2007; McMahon et al., 2008), während ein geringes schulisches Wohlbefinden mit einer niedrigeren subjektiven Gesundheit einhergeht (z. B. Rathmann et al., 2018).

Aufgrund der hohen Bedeutung beider Bedürfnisse gelten das schulische Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule als zentrale nicht-kognitive Outcomes, die neben kognitiven Lernergebnissen gleichwertige Ziele von Schule darstellen (Allen et al., 2016; Hascher et al., 2018; OECD, 2023). Nationale und internationale Large-Scale-Assessments, wie PISA und der IQB-Bildungstrend, berücksichtigen daher inzwischen neben kognitiven auch entsprechende nicht-kognitive Indikatoren, um die Qualität von Schule und Bildung zu bewerten (OECD, 2023; Stanat et al., 2023).

Besonders während der Adoleszenz ist es bedeutsam, das Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl der Jugendlichen zu betrachten. Diese Phase ist durch ein erhöhtes Risiko für das Auftreten psychischer Probleme und für eine Entfremdung von der Schule gekennzeichnet (Eder, 2007; Fend, 1997; Joinson et al., 2017; McGorry et al., 2011). Das Erleben von Akzeptanz und positiven Beziehungen und somit ein Zugehörigkeitsgefühl zur Schule verringern zum einen das Risiko eines Schulabbruchs (z. B. Allen et al., 2021), zum anderen ist das Erleben von Zugehörigkeit zur Schule und schulischem Wohlbefinden positiv mit der (psychischen) Gesundheit der Jugendlichen verbunden (Arslan et al., 2020; Baumeister & Leary, 1995; Baumeister & Robson, 2021; Morinaj & Hascher, 2019; Osin, 2009; Rathmann et al., 2018). Studien berichten allerdings häufig über ein geringeres schulisches Wohlbefinden in höheren Jahrgangsstufen (Lawes & Boyd, 2018; Morinaj & Hascher, 2022; Tobia et al., 2019).

Im Kontext schulischer Inklusion gewinnt die Förderung des schulischen Wohlbefindens und des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule eine noch größere Bedeutung. Basierend auf der

politischen Verpflichtung, Inklusion und Chancengleichheit in der Bildung zu stärken, stehen Bildungssysteme vor der Aufgabe, alle Schüler*innen erfolgreich in die Schule einzubeziehen (Ainscow, 2020; Vereinte Nationen, 2006). Ziel der schulischen Inklusion ist es, allen Schüler*innen eine gleichrangige Partizipation sowie den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung und sozialer Teilhabe zu ermöglichen, indem durch individuelle Unterstützung und gezielte Förderung ihre bestmögliche akademische und sozio-emotionale Entwicklung gewährleistet wird (z. B. Ainscow, 2016, 2020; Göransson & Nilholm, 2014; Kullmann et al., 2014; UNESCO, 2017; Piezunka et al., 2017). Dieses (weite) Verständnis von Inklusion schließt alle Lernenden mit ihren individuellen Ausgangslagen ein (z. B. Ainscow, 2016; Lütje-Klose, 2018).

Basierend auf der Zielstellung schulischer Inklusion ist neben der Lern- und Leistungsentwicklung, welche lange als Qualitätsindikator von Schule im Fokus der empirischen Bildungsforschung stand, eine positive sozio-emotionale Entwicklung aller Schüler*innen von gleichwertiger Bedeutung. Die Förderung des schulischen Wohlbefindens und des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule nimmt diesbezüglich eine Schlüsselrolle ein. Beide Aspekte bilden eine wichtige Grundlage für erwünschte Entwicklungsprozesse und sind eng mit sozialer Partizipation als Kernziel schulischer Inklusion verbunden (Bossaert et al., 2013a; Hascher, 2017). Das schulische Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule sind somit zentrale Indikatoren für die inklusive Qualität von Schule (Bossaert et al., 2013a; Hascher, 2017; Kullmann et al., 2015).

Vor dem dargestellten Hintergrund ist zum einen die Frage nach der Entwicklung des schulischen Wohlbefindens von Schüler*innen in inklusiven Lerngruppen von großem Interesse, gerade im Hinblick auf die Sekundarstufe I. Bisherige Studien untersuchen jedoch meist die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens von Schüler*innen in nicht-inklusive Klassen (siehe Abschnitt 3.2). Zum anderen gilt es, die Gestaltung der Lernumgebung in inklusiven Klassen als zentralen Ansatzpunkt zur Förderung von Wohlbefinden und Zugehörigkeit in den Blick zu nehmen, um förderliche Merkmale einer inklusiven Lernumgebung zu identifizieren (Alnahdi et al., 2022; Eccles & Roeser, 2010; Zurbriggen & Venetz, 2018; siehe Abschnitt 4). Insbesondere Untersuchungen an Inklusionserfahrenen Schulen eignen sich, um solchen Fragen und Anliegen zur Evaluation einer inklusiven Praxis nachzugehen.

Die Laborschule Bielefeld, eröffnet 1974, besitzt aufgrund ihrer Einzigartigkeit als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und ihrer jahrzehntelangen Erfahrung als inklusive Schule einen besonderen Status in der Schullandschaft sowie in der Bildungs- und Unterrichtsforschung (Biermann et al., 2019). Die Befürwortung der Vielfalt der

Schüler*innen an der Laborschule geht hier einher mit einer schüler*innenzentrierten Sichtweise. Basierend auf Prinzipien des selbstgesteuerten Lernens sowie der demokratischen Schulkultur übernehmen die Schüler*innen Verantwortung für ihr Lernen und die Gestaltung ihres Schulalltags (Biermann et al., 2019; siehe Abschnitt 5). Im Rahmen des internen Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – eine Selbstreflexion“ (WILS) hat ein interdisziplinäres Team aus Lehrkräften und Wissenschaftler*innen das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen sowie ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Schule in einem multi-methodischen Ansatz untersucht. Dieser schließt eine längsschnittliche Befragung zum schulischen Wohlbefinden in den Jahrgangsstufen 6 bis 10 sowie eine querschnittliche Befragung zum Zugehörigkeitsgefühl zur Schule in der Jahrgangsstufe 9 ein (siehe Abschnitt 7). Neben dem Nutzen der Ergebnisse für schulinterne Entwicklungsprozesse ist es das Ziel der Versuchsschule, einen „Transfer [...] in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs“ (Tillmann, 2016, S. 304) herzustellen.

Auf dieser Basis untersucht die vorliegende kumulative Dissertation in drei Studien das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (Studie 1) sowie das schulische Wohlbefinden (Studie 2 & 3) von Schüler*innen aus inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. Zudem widmet sie sich der Untersuchung von förderlichen Merkmalen der inklusiven Schul- und Unterrichtskultur an der Laborschule für das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens (Studie 1 & 3).

Dazu erfolgt in Abschnitt 2 zunächst eine theoretische Darstellung des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule (Abschnitt 2.1) und des schulischen Wohlbefindens (Abschnitt 2.2), gefolgt von einer Beschreibung der Beziehung zwischen beiden Konstrukten (Abschnitt 2.3). Abschnitt 3 beleuchtet den Forschungsstand zur sozio-emotionalen Situation von Schüler*innen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I (Abschnitt 3.1) sowie zur Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in der Sekundarstufe I (Abschnitt 3.2). In Abschnitt 4 werden auf theoretischer und empirischer Grundlage Merkmale einer qualitativ hochwertigen inklusiven Lernumgebung und deren Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule abgeleitet. Anschließend bietet Abschnitt 5 einen Überblick über die Laborschule Bielefeld, bevor in Abschnitt 6 die Fragestellungen der kumulativen Dissertation hergeleitet werden. Abschnitt 8 präsentiert die drei Studien, die die Basis der kumulativen Dissertation bilden. Die abschließende Diskussion fasst die zentralen Befunde entlang der Forschungsfragen der kumulativen Dissertation zusammen und interpretiert sie vor dem Hintergrund des bestehenden Forschungsstandes (Abschnitt 9.1). Anschließend werden Limitationen aufgezeigt (Abschnitt 9.2), gefolgt von Implikationen für

zukünftige Forschung und Praxis (Abschnitt 9.3 & 9.4). Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Abschnitt 10).

2 Zugehörigkeit und Wohlbefinden

In dieser kumulativen Dissertation stehen das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und das schulische Wohlbefinden im Mittelpunkt der Betrachtung. Beide Konstrukte werden im Folgenden aus theoretischer Perspektive betrachtet.

2.1 Zugehörigkeit

Die zentrale Bedeutung von Zugehörigkeit wird zunächst aus einer allgemeinen theoretischen Perspektive unabhängig vom schulischen Kontext erläutert. Anschließend erfolgt eine theoretische Betrachtung des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule.

2.1.1 Bedürfnis nach Zugehörigkeit

Das Erleben von Zugehörigkeit wird in verschiedenen Theorien als grundlegendes menschliches Bedürfnis angesehen, das Menschen dazu antreibt, sich mit anderen Menschen zu verbinden (Allen & Kern, 2017; Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 1985). Die Zugehörigkeitshypothese nach Baumeister und Leary (1995) beschreibt Zugehörigkeit als „Bedürfnis, zumindest ein Mindestmaß an zwischenmenschlichen Beziehungen zu knüpfen und aufrechtzuerhalten“ (S. 499). Sie geht davon aus, dass der Mensch von Natur aus dazu angetrieben ist, Zugehörigkeit herzustellen und aufrechtzuerhalten.

Auch die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) greift Zugehörigkeit als grundlegendes Bedürfnis auf. Das Bedürfnis nach Eingebundenheit beziehungsweise Zugehörigkeit bildet – zusammen mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und Autonomie – eines von drei psychologischen Grundbedürfnissen des Menschen. Es umfasst das Streben nach authentischen Beziehungen, Identifikation mit anderen sowie einem konsistenten und befriedigenden Gefühl der Verbundenheit mit der sozialen Umwelt (Deci & Ryan, 1993). Die Befriedigung der Grundbedürfnisse bildet die Grundlage für Selbstbestimmung und intrinsische Motivation, ist mit dem Erleben von Wohlbefinden verbunden und von wesentlicher Bedeutung für eine positive kognitive und soziale Entwicklung (Deci & Ryan, 1993; Martela et al., 2023; Ryan & Deci, 2000; Tian et al., 2013).

Zugehörigkeit kann folglich nicht als objektives Maß an Gruppenzugehörigkeit oder Beziehungen eines Menschen verstanden werden. Stattdessen umfasst es die individuelle Wahrnehmung der Qualität sozialer Interaktionen und Beziehungen und spiegelt wider, wie ein

Mensch seine Einbindung in ein soziales Umfeld erlebt (Allen & Kern, 2017; Baumeister & Leary, 1995; Hagerty et al., 1992, 1996). Das Erleben von Zugehörigkeit beruht damit auf der subjektiven Erfahrung von Verbundenheit, positiver Wertschätzung und bedeutsamen zwischenmenschlichen Kontakten (Allen & Kern, 2017; Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 1993). Dieses subjektive Erleben ist von vielen Faktoren abhängig, wird von der Person selbst fortlaufend geprüft und bewertet und ist folglich variabel (Allen, 2021).

Insbesondere in der Adoleszenz spielen die Zugehörigkeit zu Gruppen und Beziehungen zu Gleichaltrigen eine zentrale Rolle für die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der Jugendlichen (Allen, 2021; Allen & Kern, 2017; Brechwald & Prinstein, 2011; Davis, 2012; Mensah et al., 2013). Jugendliche verbringen einen Großteil ihrer Zeit in der Schule, die daher einen wichtigen Erfahrungsraum für Zugehörigkeit darstellt (Allen, 2021).

2.1.2 Zugehörigkeitsgefühl zur Schule

Explizit für den schulischen Kontext gilt ein Gefühl von Zugehörigkeit zur Schule als bedeutsames sozio-emotionales Bedürfnis von Schüler*innen (Goodenow, 1993). In der Forschungsliteratur existieren unterschiedliche Definitionen und Operationalisierungen von Zugehörigkeit zur Schule sowie unterschiedliche Termini wie Verbundenheit mit der Schule (*School Connectedness*) oder Schulbindung (*School Attachment*), die zur Beschreibung desselben oder eines sehr ähnlichen Konstrukts genutzt werden (Allen & Kern, 2017; Allen et al., 2016; Allen et al., 2022; Korpershoek et al., 2020; St-Amand et al., 2017).

Wesentliche Aspekte des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule, die sich über verschiedene Definitionen zeigen, sind unter anderem *soziale Beziehungen und Erfahrungen im schulischen Umfeld* sowie *Gefühle bezüglich der Schule im Allgemeinen* (Allen et al., 2018, 2021; St-Amand et al., 2017).

Goodenow und Grady (1993) beschreiben das Zugehörigkeitsgefühl als „Ausmaß, in dem sich Schüler[*innen] persönlich von anderen im sozialen Umfeld der Schule akzeptiert, respektiert, einbezogen und unterstützt fühlen“ (S. 60, Übersetzung durch die Verfasserin). Diese viel zitierte Definition aus dem Forschungsbereich der Erziehungswissenschaft greift implizit das Erleben von positiven Gefühlen sowie die Existenz positiver Beziehungen basierend auf der subjektiven Bewertung der Schüler*innen auf.

Das Gefühl von Zugehörigkeit zur Schule gründet demnach auf der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung positiver sozialen Beziehungen in der Schule – zum Beispiel in Bezug auf das wahrgenommene Maß an Akzeptanz, Fürsorge und Unterstützung – sowie den

positiven Gefühlen und Bewertungen gegenüber der Schule im Allgemeinen (Allen et al., 2018; Goodenow & Grady, 1993; St-Amand et al., 2017).

2.2 Wohlbefinden

Das in dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis des schulischen Wohlbefindens stützt sich auf Erkenntnisse aus der psychologischen Forschung zum Wohlbefinden Erwachsener und Jugendlicher, welche im Folgenden überblicksartig dargestellt werden. Anschließend erfolgt eine theoretische Betrachtung des schulischen Wohlbefindens.

2.2.1 Erkenntnisse zum Wohlbefinden Erwachsener und Jugendlicher

Es existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen und theoretischer Ansätze zum Wohlbefinden des Menschen (Headey et al., 1984; Mayring, 1991; Bradburn, 1969; für einen Überblick siehe Diener, 2009). Ausgewählte zentrale Erkenntnisse zum Wohlbefinden Erwachsener verweisen auf das Verhältnis negativer und positiver Anteile sowie die Berücksichtigung von Emotionen und Kognitionen (Bradburn, 1969; Diener et al., 1999; Headey et al., 1984).

Bradburn (1969) nimmt an, dass das Wohlbefinden von Erwachsenen durch das Verhältnis von positiven und negativen Affekten bestimmt wird. Er schlägt eine Zweikomponentenstruktur des Wohlbefindens vor, bestehend aus einer positiven und einer negativen Affektdimension. Das Verhältnis der beiden Affektdimensionen dient als Maß für das Wohlbefinden, wobei ein Überwiegen positiver Affekte gegenüber negativen auf ein hohes Wohlbefinden schließen lässt.

Die Berücksichtigung einer positiven und negativen Dimension setzt sich in weiteren Ansätzen fort, jedoch unter einer teils umfassenderen Betrachtung. Headey und Kolleg*innen (1984) unterscheiden zwischen einer positiven (*well-being*) und einer negativen Dimension (*ill-being*), deren Existenz sie mittels Faktorenanalysen nachweisen. Die positive Dimension *well-being* umfasst neben dem positiven Affekt nach Bradburn (1969, *Positive Affect Index*) auch Maße für Zufriedenheit, Selbstverwirklichung und Glück. Die negative Dimension *ill-being* integriert neben dem negativen Affekt nach Bradburn (1969, *Negative Affect Index*) zusätzlich Maße für Sorgen und somatische Beschwerden.

Ansätze wie der von Bradburn (1969), die Wohlbefinden ausschließlich entlang affektiver Zustände beschreiben, werden durch solche ergänzt, die auf eine komplexere Struktur des Wohlbefindens verweisen. Diese komplexere Struktur des Wohlbefindens umfasst neben positiven und negativen affektiven Anteilen – Stimmungen und Emotionen – auch kognitive

Anteile wie Urteile und Bewertungen (Diener et al., 1999; für eine Übersicht siehe Hascher, 2004). Entsprechend beschreiben Diener und Kolleg*innen (1995) Wohlbefinden als kognitive und affektive Bewertung des eigenen Lebens.

Analog zu anderen psychologischen Konstrukten verweist Becker (1994) zudem auf eine Unterscheidung zwischen aktuellem und habituellem Wohlbefinden (*trait-state*-Differenzierung). Während aktuelles Wohlbefinden momentanes Erleben (*state*) beschreibt, stellt habituelles Wohlbefinden (*trait*) ein kognitives Aggregat aus positiven und negativen Erfahrungen über einen längeren Zeitraum dar.

Im deutschsprachigen Raum fand der Vier-Faktoren-Ansatz des Wohlbefindens Erwachsener von Mayring (1991, 1994) besondere Beachtung. Dieser bildet negative und positive affektive Anteile – deren Berücksichtigung auf die Erkenntnisse von Bradburn (1969) zurückgeht – entlang der Komponenten *Belastungsfreiheit* (Verhältnis zwischen positivem und negativem Empfinden), *Freuden* und *Glück* ab. Kognitive Anteile werden im Rahmen der Komponente *Zufriedenheit* berücksichtigt. Die Komponente *Freuden* ist dem aktuellen Wohlbefinden (*state*) zugeordnet, während die Komponente *Zufriedenheit* aufgrund ihrer situationsübergreifenden Ausrichtung dem habituellen Wohlbefinden (*trait*) zugewiesen wird (Mayring, 1994).

Die Berücksichtigung von Emotionen und Kognitionen sowie positiver und negativer Anteile verdeutlicht die komplexe Struktur des Wohlbefindens und die Notwendigkeit von Mehrkomponentenansätzen zur Beschreibung des Wohlbefindens, die in der Forschung zunehmend berücksichtigt wurden (Hascher, 2004; Hascher et al., 2018).

Basierend auf Forschungsarbeiten zum Wohlbefinden Erwachsener identifizieren Grob und Kolleg*innen (1991) sechs Komponenten des Wohlbefindens Jugendlicher, die sowohl affektive als auch kognitive Anteile abbilden (Diener et al., 1995) und einer übergeordneten positiven (*Zufriedenheit*) und negativen Dimension (*negative Befindlichkeit*) zugeordnet sind (Headey et al., 1984). Die Zufriedenheitsdimension umfasst die vier Komponenten *positive Lebenseinstellung*, *Selbstwert*, *Lebensfreude*, *fehlende depressive Stimmung*. Die *positive Lebenseinstellung* bildet eine allgemein positive Einstellung gegenüber Ereignissen und Gefühlen sowie die persönliche Überzeugung, ein sinnvolles Leben zu führen, ab. Der *Selbstwert* umfasst Selbstakzeptanz und das Empfinden, „Jemand“ zu sein, „Etwas“ zu können, sich wertvoll zu fühlen und von anderen geschätzt zu werden“ (Grob et al., 1991, S. 70). Die *Lebensfreude* – in Anlehnung an die positive Affektdimension nach Bradburn (1969) – bezieht sich auf eine positive Wertschätzung gegenüber dem Leben, gespeist aus Freude über persönliche Kompetenz und Erfolg. Die *fehlende depressive Stimmung* verweist

auf das Fehlen anhaltender Gefühle von Traurigkeit, Energielosigkeit und sozialem Rückzug. Die Dimension *negative Befindlichkeit* umfasst – in Anlehnung an Headey und Kolleg*innen (1984) – die Komponenten *Problembewusstheit* und *körperliche Beschwerden*. *Problembewusstheit* umfasst das Erkennen und Eingestehen von Problemen und Sorgen. *Körperliche Beschwerden* umfassen psychische und physische Symptome, wie Magenschmerzen, Schlaf- oder Appetitlosigkeit.

Um das Wohlbefinden von Jugendlichen innerhalb des zentralen Erfahrungsraums Schule zu beschreiben, wurde das dargestellte Modell von Hascher (2004) modifiziert und weiterentwickelt.

2.2.2 Schulisches Wohlbefinden von Jugendlichen

Für den schulischen Kontext überträgt Hascher (2004) zentrale Aspekte des Wohlbefindens Erwachsener und Jugendlicher in ein theoretisches Verständnis des schulischen Wohlbefindens von Jugendlichen. Das schulische Wohlbefinden von Schüler*innen repräsentiert dabei eine Form der Bilanz ihrer emotionalen und kognitiven Bewertungen aller schulbezogenen Erlebnisse und Erfahrungen (Hascher, 2004; Kullmann et al., 2015). Das Erleben von schulischem Wohlbefinden gründet auf dem Ausmaß der Anwesenheit von positiven sowie der relativen Freiheit von negativen Emotionen und Kognitionen (Hascher, 2004; Kullmann et al., 2015). Die Ausprägung wird dabei kurzfristig durch situatives Erleben (aktuelles Wohlbefinden, *state*) sowie langfristig durch die Beurteilung aggregierter Erfahrungen geprägt (habituelles Wohlbefinden, *trait*; Hascher, 2004). Analog zum Wohlbefinden Erwachsener werden emotionale und kognitive Anteile aufgegriffen (Diener et al., 1995; siehe Abschnitt 2.2.1), zudem wird auf das Verhältnis der positiven und negativen Anteile (Grob et al., 1991; Mayring, 1991; siehe Abschnitt 2.2.1) sowie auf aktuelles und habituelles Wohlbefinden verwiesen (Becker, 1994; Mayring, 1991, 1994; siehe Abschnitt 2.2.1).

Unter Berücksichtigung der Komplexität des Konstrukts hat sich in der Forschung eine Konzeptualisierung des schulischen Wohlbefindens als Mehrkomponentenmodell überwiegend etabliert (Hascher, 2004; Holzer et al., 2021; Konu et al., 2002; Kullmann et al., 2015; Soutter et al., 2011; Wustmann Seiler, 2012). Allerdings existieren unterschiedliche Definitionen und Konzeptualisierungen des schulischen Wohlbefindens entlang verschiedener Komponenten (Hascher et al., 2018; Holzer et al., 2021; Niclasen et al., 2018; Soutter et al., 2011). Die Unterschiede ergeben sich unter anderem aus der Übertragung verschiedener Modelle und Befunde zum Wohlbefinden von Jugendlichen auf den schulischen Kontext als spezifischen Lebens- und Erfahrungsraum. Basierend auf dem EPOCH-Modell (Kern et al., 2016),

das Wohlbefinden von Jugendlichen als positives Funktionieren in mehreren biopsychosozialen Bereichen definiert, ergibt sich eine Konzeptualisierung des schulischen Wohlbefindens entlang der fünf Komponenten *Engagement, Perseverance, Optimism, Connectedness* und *Happiness* (Buerger et al., 2023; Holzer et al., 2021). Diese bilden ausschließlich positive Eigenschaften und Einstellungen der Jugendlichen ab. Das transdisziplinäre Modell schulischen Wohlbefindens von Soutter und Kolleg*innen (2011) umfasst hingegen die sieben ebenfalls ausschließlich positiven Komponenten *Having, Being, Relating, Thinking, Feeling, Functioning* und *Striving*. Es basiert auf Befunden zum subjektiven Wohlbefinden von Jugendlichen aus verschiedenen Domänen wie der Psychologie, der Soziologie sowie den Wirtschafts- und Gesundheitswissenschaften.

Hascher (2004) überträgt wiederum die Konzeptualisierung des Wohlbefindens von Jugendlichen nach Grob und Kolleg*innen (1991; siehe Abschnitt 2.2.1) auf den schulischen Kontext. Ihr Mehrkomponentenmodell umfasst – im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Modellen – explizit positiv und negativ ausgerichtete Komponenten und somit positive und negative Schulerfahrungen (bzw. Anteile, siehe Abschnitt 2.2.1). Im Gegensatz zu Grob und Kolleg*innen (1991) erfolgt keine übergreifende Unterteilung in eine positive und negative Dimension. Die resultierende Konzeptualisierung beschreibt das schulische Wohlbefinden stattdessen entlang der sechs eigenständigen Komponenten. Zu den positiv konnotierten Komponenten zählen *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, schulischer Selbstwert* sowie *Freude in der Schule*. Unter den negativ konnotierten Komponenten befinden sich *Sorgen wegen der Schule, soziale Probleme in der Schule* sowie *körperliche Beschwerden wegen der Schule*. Aus empirischer Sicht deutet eine Konstellation aus hohen Werten auf den positiven Komponenten und niedrigen Werten auf den negativen Komponenten auf ein hohes schulisches Wohlbefinden hin und vice versa (Hascher, 2007).

2.3 Beziehung zwischen dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und dem schulischen Wohlbefinden

Die Konstrukte schulisches Wohlbefinden und Zugehörigkeitsgefühl zur Schule sind weder eindeutig voneinander abzugrenzen, noch ist ihre Beziehung zueinander klar definiert. Basierend auf den zugrundeliegenden Verständnissen in dieser Dissertation zeigen sich theoretische und konzeptionelle Überschneidungen zwischen den Konstrukten, die beide wesentliche Aspekte des Zugehörigkeitsgefühls – *soziale Erfahrungen und Beziehungen im schulischen Umfeld* und *Gefühle bezüglich der Schule im Allgemeinen* – betreffen. Während letztere durch affektive Anteile des schulischen Wohlbefindens aufgegriffen werden, sind

insbesondere soziale Beziehungen in der Schule für das Zugehörigkeitsgefühl und das schulische Wohlbefinden von zentraler Bedeutung (Allen et al., 2016; Hascher, 2017).

Studien belegen, dass positive Erfahrungen und Beziehungen zu Mitschüler*innen und Lehrkräften mit einem höheren Wohlbefinden und einem stärkeren Zugehörigkeitsgefühl zur Schule der Schüler*innen verbunden sind (z. B. Bakadorova & Raufelder, 2018; Chiu et al., 2012; Dukynaitė & Dudaitė, 2017; Graham et al., 2016; Riekie et al., 2017; Tong et al., 2019; Waters et al., 2010; Weber et al., 2023). Gegenteiliges zeigt sich für negative soziale Beziehungen, die beispielsweise durch Mobbing geprägt sind (Huang, 2022; Mínguez, 2020). Studien, die darüber hinaus die Beziehung zwischen dem (schulischen) Wohlbefinden und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule – als getrennte Konstrukte – untersuchen, zeigen einen wechselseitigen positiven Zusammenhang beider Konstrukte (Jose et al., 2012; Kröske, 2020).

In einigen Mehrkomponentenmodellen des schulischen Wohlbefindens wird das Erleben von Zugehörigkeit explizit als eigenständige sozial ausgerichtete und positiv konnotierte Komponente aufgegriffen (Holzer et al., 2021; Niclasen et al., 2018; Soutter et al., 2011). Beispielsweise führt das auf den schulischen Kontext übertragene EPOCH-Modell (Buerger et al., 2023; Holzer et al., 2021; siehe Abschnitt 2.2.2) das Erleben von Verbundenheit beziehungsweise Zugehörigkeit als eigenständige Komponente. Diese Komponente bildet jedoch lediglich befriedigende Beziehungen in der Schule ab (Buerger et al., 2023). In einer qualitativen Befragung zur Konzeptualisierung des schulischen Wohlbefindens durch Lehrkräfte und Schüler*innen entlang des EPOCH-Modells zeigte sich, dass beide Gruppen dieser Komponente einen hohen Stellenwert für das schulische Wohlbefinden beimessen (Holzer et al., 2021).

Andere Modelle des schulischen Wohlbefindens – auch das dieser Arbeit zugrundeliegende – führen Zugehörigkeit zur Schule nicht als explizite Komponente, greifen aber soziale Aspekte im Rahmen anderer Wohlbefindenskomponenten auf (siehe Abschnitt 2.4; Hascher, 2004; Kullmann et al., 2015).

2.4 Fazit und Konsequenzen für die Studien der kumulativen Dissertation

Das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule umfasst in der vorliegenden Dissertation unter Rückbezug auf die Aspekte *soziale Beziehungen und Erfahrungen im schulischen Umfeld* sowie *Gefühle bezüglich der Schule im Allgemeinen* die Wahrnehmungen der Schüler*innen in Bezug auf ihre sozialen Beziehungen und Erfahrungen in der Schule – etwa das Gefühl, ein*e Außenseiter*in zu sein – sowie Aspekte der Zufriedenheit mit und Gefühle gegenüber

der Schule im Allgemeinen. Das Maß für das Erleben von Zugehörigkeit zur Schule ergibt sich folglich aus einer gemeinsamen Betrachtung der beschriebenen Aspekte. Die entsprechende Operationalisierung wurde bereits in internationalen und nationalen Studien zur Schulqualität verwendet (z. B. OECD, 2013; Stanat et al., 2016).

Das Verständnis des schulischen Wohlbefindens in der vorliegenden Dissertation geht zurück auf Hascher (2004; siehe Abschnitt 2.2.2). Die entsprechende Konzeptualisierung und der zugehörige Fragebogen wurden im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts WILS (siehe Abschnitt 5 & 7) für inklusive Lerngruppen an der Laborschule Bielefeld weiterentwickelt und modifiziert (siehe hierzu Kullmann et al., 2015, 2023a). Auf dieser Grundlage gründet das schulische Wohlbefinden in der vorliegenden Dissertation auf positiven *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*, einem positiven *schulischen Selbstwert* sowie einer *Affinität zur Stammgruppe*¹ (bzw. zur eigenen Klasse) bei gleichzeitig wenigen *Sorgen wegen der Schule*, wenigen *sozialen Problemen in der Schule* und geringen *körperlichen* (bzw. psychosomatischen) *Beschwerden*. Mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen konnte die Konzeptualisierung entlang dieser sechs eigenständigen Komponenten – auch gegenüber einem Modell mit zwei übergeordneten Wohlbefindensdimensionen – bestätigt werden (Kullmann et al., 2015).

Beide Konzeptualisierungen der Konstrukte – schulisches Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule – umfassen soziale Aspekte und Aspekte der Zufriedenheit, weshalb sich inhaltliche Überschneidungen ergeben. Aspekte der Zufriedenheit werden in der Konzeptualisierung des schulischen Wohlbefindens im Rahmen der *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* aufgegriffen. Soziale Aspekte werden in der Konzeptualisierung des schulischen Wohlbefindens im Rahmen der Komponenten *soziale Probleme in der Schule* und *Affinität zur Stammgruppe* abgebildet. Die Komponente *soziale Probleme in der Schule* bildet negative soziale Erfahrungen ab, wie Probleme in der Klasse, mit den Mitschüler*innen oder Schulfreund*innen. Solche sozialen Probleme beeinflussen zwangsläufig das Erleben von Zugehörigkeit, da sie mit der Beurteilung sozialer Erfahrungen und Beziehungen zusammenhängen. Die Komponente *Affinität zur Stammgruppe* fokussiert die sozial-emotionale Integration der Schüler*innen in ihre Klasse. Sie nimmt Bezug zu sozialen Erfahrungen in der Klasse und greift das allgemeine Erleben im Klassenkontext auf. Durch die Aufnahme der Komponente *Affinität zur Stammgruppe* wird im Rahmen des WILS-Projekts die hohe Bedeutung der sozial-emotionalen Integration für das schulische Wohlbefinden

¹ Die *Stammgruppe* ist die übliche Bezeichnung der einzelnen Lerngruppen an der Laborschule Bielefeld und kann gleichgesetzt werden mit der Klasse im Regelschulsystem.

berücksichtigt (Kullmann et al., 2015), die insbesondere in inklusiven Lerngruppen bedeutsam ist (Hascher, 2017; Holzer et al., 2021). Ein entscheidender Unterschied zum Zugehörigkeitsgefühl zur Schule liegt jedoch im sozialen Kontext: Während das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule das Erleben im Gesamtkontext *Schule* in den Blick nimmt, konzentriert sich die Wohlbefindenskomponente auf die *Klasse* als wesentliche Bezugsgröße.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und das schulische Wohlbefinden eng miteinander verbunden sind und sich Überschneidungen in den Operationalisierungen ergeben – insbesondere bezüglich sozialer Aspekte. In der vorliegenden Dissertation werden das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und das schulische Wohlbefinden daher als zwei eng verzahnte Konstrukte verstanden, jedoch getrennt voneinander operationalisiert.

3 Empirische Befunde zum Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und zum schulischen Wohlbefinden in der Sekundarstufe I

In Abschnitt 3.1 werden empirische Befunde zum Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und schulischen Wohlbefinden von Schüler*innen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I betrachtet. Der Fokus liegt auf dem Ausmaß des subjektiven Erlebens im schulischen Kontext, welches in Untersuchungen in inklusiven Klassen häufig entlang der Differenzlinie *sonderpädagogischer Förderbedarf* untersucht wird. Die Befunde zum Zugehörigkeitsgefühl zur Schule werden durch Erkenntnisse zur selbstwahrgenommenen sozialen Partizipation von Schüler*innen aus inklusiven Klassen der Sekundarstufe I ergänzt. Die selbstwahrgenommene Partizipation fokussiert in Überschneidung mit dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ebenfalls die subjektiven Eindrücke und Gefühle der Schüler*innen in ihrer sozialen Situation in der Schule (Bossaert et al., 2013a).

Mit Blick auf die sozio-emotionale Entwicklung der Schüler*innen deuten empirische Befunden insbesondere darauf hin, dass sowohl das allgemeine als auch das schulische Wohlbefinden über die Schulzeit tendenziell abnehmen (Hascher & Hagenauer, 2011; Herke et al., 2018; Inchley et al., 2016). Vor diesem Hintergrund wird in Abschnitt 3.2 die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens über die Sekundarstufe I hinweg betrachtet. Bisherige Untersuchungen zur Ausprägung des schulischen Wohlbefindens in Abhängigkeit von der Alters- oder Jahrgangsstufe konzentrieren sich auf nicht-inklusive Klassen. Aufgrund der mangelnden Befunde aus inklusiven Klassen werden Erkenntnisse aus nicht-inklusive Klassen herangezogen. Zudem werden längsschnittliche Studien berücksichtigt, die das

schulische Wohlbefinden anhand der in dieser Arbeit dargestellten Konzeptualisierung (siehe Abschnitt 2.2.2) untersuchen.

3.1 Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I

Für das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und die selbstwahrgenommene Partizipation von Schüler*innen aus inklusiven Klassen der Sekundarstufe I deuten deskriptive Befunde auf ein hohes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule sowie eine positive Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation aller Schüler*innen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I hin (Kobs et al., 2023; Kröske, 2020). Untersuchungen zu beiden Konstrukten in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I fokussieren oft einen Gruppenvergleich zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Studien berichten häufig, dass das Vorhandensein eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit einer geringeren selbstwahrgenommenen sozialen Partizipation und einem geringeren Zugehörigkeitsgefühl zur Schule in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I einhergeht (Labsch et al., 2024; Schwab, 2014, 2016; Weber et al., 2023; Zurbriggen et al., 2021). Andere können diesen Zusammenhang allerdings nicht bestätigen (DeVries et al., 2021; Zurbriggen & Venetz, 2016) oder lediglich für einzelne sonderpädagogische Förderbedarfe (sonderpädagogischer Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung in Kröske, 2020).

Das teilweise berichtete, vergleichbare Erleben von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ist insbesondere vor dem Hintergrund der Befunde zur Fremdwahrnehmung der sozialen Situation von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen überraschend. Diese Befunde zeigen, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf weniger Freund*innen haben, seltener mit ihren Mitschüler*innen interagieren sowie häufiger Opfer von Mobbing in der Schule werden (Bossaert et al., 2013b; Kavanagh et al., 2018; Schwab, 2016; Simpson et al., 2016; Zurbriggen et al., 2021). Obwohl eine ungünstige soziale Stellung, die sich in diesen Studien abzeichnet, eine Bedrohung für die Teilhabebedürfnisse wie das Erleben von Zugehörigkeit darstellt (Bossaert et al., 2013a; Huang, 2022), ist die Selbstwahrnehmung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezüglich ihrer sozialen Partizipation in inklusiven Klassen tendenziell positiver als die Fremdwahrnehmung durch Lehrkräfte oder Mitschüler*innen, im Rahmen soziometrischer Messungen (Schwab, 2016; Primarstufe: Avramidis et al., 2018; Schwab et al., 2021). Vor diesem Hintergrund erscheint es für die

Bewertung schulischer Inklusion unerlässlich die subjektive Perspektive der Schüler*innen einzubeziehen (Alnahdi et al., 2022).

Studien zum schulischen Wohlbefinden von Schüler*innen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I betrachten meist Teilaspekte, wie das affektive Wohlbefinden – als rein emotionales Erleben der Schüler*innen – oder einzelne Wohlbefindenskomponenten, wie die *Einstellungen gegenüber der Schule*. Für das affektive schulische Wohlbefinden zeigt sich ein moderates bis hohes Niveau in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I (Skalenmittelwerten über oder nahe dem theoretischen Skalenmittelwert; Alnahdi & Schwab, 2021; Schwab, 2014). Deskriptive Befunde aus nicht-inklusive Klassen der Sekundarstufe I verweisen ebenfalls auf ein moderates bis hohes schulisches Wohlbefinden der Schüler*innen (Hascher & Hagenauer, 2020; Løhre et al., 2010). So berichten Hascher und Hagenauer (2020), dass die Schüler*innen durchschnittlich über positive *Einstellungen gegenüber der Schule* und einen hohen *schulischen Selbstwert* berichten (Skalenmittelwerte im oberen Skalenbereich), bei gleichzeitig wenigen *sozialen Problemen in der Schule*, einem mittleren Maß an *Sorgen wegen der Schule* und wenigen *körperlichen Beschwerden* (Skalenmittelwerte im mittleren oder unteren Skalenbereich). Ähnliches berichten Studien, die das schulische Wohlbefinden als *Einstellungen gegenüber der Schule* in inklusiven und nicht-inklusive Klassen vergleichend untersuchen. Die Schüler*innen weisen insgesamt eine positive *Einstellung gegenüber der Schule* auf. Unterschiede zwischen den beiden Klassensettings zeigen sich nicht (Pozas et al., 2021; Schwab et al., 2015).

Weitere Untersuchungen vergleichen das schulische Wohlbefinden von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen. Die zugehörigen Befunde erweisen sich als uneindeutig. Mit Blick auf das schulische Wohlbefinden berichten einige Studien über ein höheres affektives schulisches Wohlbefinden sowie eine positivere *Einstellung gegenüber der Schule* (bzw. Schulzufriedenheit) zugunsten von Schüler*innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen (Alnahdi & Schwab, 2021; Skrzypiec et al., 2016), andere Untersuchungen bestätigen diese Unterschiede jedoch nicht (Kröske, 2020; Pozas et al., 2021; Schwab, 2014; Venetz et al., 2019; Weber et al., 2023).

Die dargestellte Befundlage unterstreicht den Forschungsbedarf bezüglich des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule und des schulischen Wohlbefindens aller Schüler*innen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I – besonders, da diese Konstrukte explizit die subjektive Perspektive der Schüler*innen abbilden und damit wichtige Einblicke in ihr individuelles Erleben ermöglichen.

3.2 Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in der Sekundarstufe I

Die Ausprägungen der Wohlbefindenskomponenten variieren über die Schulzeit (Hascher & Hagenauer, 2011; Morinaj & Hascher, 2022). Aufgrund der hohen Relevanz des schulischen Wohlbefindens (siehe Abschnitt 1) ist die Frage nach dessen Entwicklung in inklusiven Lerngruppen von großem Interesse, gerade im Hinblick auf die Sekundarstufe I.

Bereits mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I stehen die Schüler*innen vor zahlreichen Herausforderungen: Sie müssen sich unter anderem in einem meist größeren System orientieren, in ein neues soziales Umfeld mit anderen Lehrkräften und Mitschüler*innen integrieren und sich an die dortigen Leistungsanforderungen in oft leistungshomogeneren Gruppen – in Folge der schulformspezifischen Selektion – anpassen (z. B. Griebel & Niesel, 2024). Orientierungsphasen, wie der Übergang in die Sekundarstufe I können folglich soziale und leistungsbezogene Verunsicherung auslösen und das Erleben der Schüler*innen beeinflussen. Empirische Befunde zur motivationalen Entwicklung zeigen beispielsweise eine stärkere Abnahme bestimmter motivationaler Komponenten (z.B. Interesse oder Wertüberzeugungen) zu Beginn der Sekundarstufe I (Gaspard et al., 2022).

Neben der Übergangserfahrung erleben alle Schüler*innen in der Sekundarstufe I weitere kritische Ereignisse, wie zum Beispiel den Wechsel von Lehrkräften, Kurswahlen oder die Berufsorientierungsphase. Diese Phase und der bevorstehende Schulabschluss könnten bei Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I ebenfalls eine entsprechende Verunsicherung auslösen, zum Beispiel aufgrund einer fehlenden Anschlussperspektive oder einem erhöhten Leistungsdruck. Die tendenziell negative motivationale Entwicklung der Schüler*innen sowie die vielfältigen Herausforderungen bedingen möglicherweise das erhöhte Risiko für die Entfremdung von der Schule in der Sekundarstufe I (Eder, 2007; Fend, 1997; Gaspard et al., 2022; Scherrer & Preckel, 2019).

Im Einklang mit den dargestellten Annahmen verweisen querschnittliche Studien häufig auf einen negativen Zusammenhang zwischen dem (schulischen) Wohlbefinden und dem Alter der Schüler*innen beziehungsweise der Jahrgangsstufe (Guzmán et al., 2017; Inchley et al., 2016; Lawes & Boyd, 2018; Schwab et al., 2015; Tobia et al., 2019). Die Annahme einer kontinuierlichen (linearen) Abnahme über die Sekundarstufe I ist allerdings in Frage zu stellen: Eine repräsentative Längsschnittstudie in Belgien zeigt, dass das schulische Wohlbefinden nach einem anfänglichen Rückgang zum Ende der Sekundarstufe wieder ansteigt (De Fraine et al., 2005). In der Studie wird das schulische Wohlbefinden jedoch ohne Berücksichtigung der Mehrkomponentenstruktur betrachtet.

Die Prüfung einer nicht-linearen Entwicklung für die einzelnen Komponenten des schulischen Wohlbefindens erfolgte bislang nicht. Insgesamt existieren nur sehr wenige Längsschnittstudien, welche die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung seiner Mehrkomponentenstruktur untersuchen. Entsprechende längsschnittliche Befunde liegen aus Österreich (Hascher & Hagenauer, 2011; Hohenwarter-Lohfeyer et al., 2017), der Schweiz² (Morinaj & Hascher, 2022) und Ungarn (Gál et al., 2022) vor. Die Befunde dieser vier Studien werden im Nachfolgenden getrennt für die einzelnen Komponenten zusammengeführt und berichtet, um Annahmen zur Entwicklung der Komponenten über den Verlauf der Sekundarstufe I zu treffen. Es ist allerdings zu beachten, dass die Vergleichbarkeit der Befunde aufgrund der variierenden untersuchten Zeiträume innerhalb der Sekundarstufe I sowie der schulpädagogischen und organisatorischen Unterschiede zwischen den Schulsystemen eingeschränkt ist. Hinsichtlich der im WILS-Projekt neu integrierten Komponente *Affinität zur Stammgruppe* können in diesem Rahmen keine Befunde berichtet werden.

Entwicklung der Wohlbefindenskomponente *Einstellungen gegenüber der Schule*

Die positiven *Einstellungen gegenüber der Schule* nehmen zwischen der 6. und 7. Jahrgangsstufe (Hascher & Hagenauer, 2011) sowie über den Verlauf der 7. Jahrgangsstufe ab (Hohenwarter-Lohfeyer et al., 2017). Eine Veränderung in den *Einstellungen gegenüber der Schule* zwischen der 7. und 9. Jahrgangsstufe (Morinaj & Hascher, 2022) sowie zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe zeigt sich hingegen nicht (Gál et al., 2022).

Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass positive *Einstellungen gegenüber der Schule* lediglich in der ersten Jahrgangsstufen abnehmen und sich in den höheren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I stabilisieren.

Entwicklung der Wohlbefindenskomponente *Schulischer Selbstwert*

Der *schulische Selbstwert* reduziert sich zwischen der 6. und 7. Jahrgangsstufe (Hascher & Hagenauer, 2011). Eine weitere Abnahme über den Verlauf der 7. Jahrgangsstufe konnte jedoch nicht nachgewiesen werden (Hohenwarter-Lohfeyer et al., 2017). Im Einklang hierzu zeigt sich keine Veränderung des *schulischen Selbstwerts* über die Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Morinaj & Hascher, 2022) sowie über die 9. und 10. Jahrgangsstufe (Gál et al., 2022).

Es kann vermutet werden, dass der *schulische Selbstwert* in den ersten Jahrgangsstufen zunächst abnimmt, sich anschließend jedoch stabilisiert.

² Nach einer sechsjährigen Primarstufe besuchen die Schüler*innen in der Schweiz ab der 7. Jahrgangsstufe die Sekundarstufe.

Entwicklung der Wohlbefindenskomponente *Sorgen wegen der Schule*

Zwischen 6. und 7. sowie im Verlauf über die 7. Jahrgangsstufe berichten Schüler*innen über ein stabiles Maß an *Sorgen wegen der Schule* (Hascher & Hagenauer, 2011; Hohenwarter-Lohfeyer et al., 2017). Während die *Sorgen wegen der Schule* zwischen der 7. und 8. Jahrgangsstufe zunächst zunehmen, reduzieren sie sich anschließend zwischen der 8. und 9. Jahrgangsstufe wieder (Morinaj & Hascher, 2022). Eine erneute Zunahme der Sorgen zeigt sich zwischen der 9. und 10. Jahrgangsstufe (Gál et al., 2022).

Auf der Grundlage der Ergebnisse lässt sich vermuten, dass das Ausmaß an *Sorgen wegen der Schule* in den ersten Jahrgangsstufen weitgehend stabil bleibt, während sich in den höheren Jahrgangsstufen Veränderungen zeigen, die tendenziell zu einem Anstieg der Sorgen führen.

Entwicklung der Wohlbefindenskomponente *Soziale Probleme in der Schule*

Das Ausmaß *sozialer Probleme in der Schule* verändert sich im Verlauf über die Jahrgangsstufen 6 bis 9 nicht (Hascher & Hagenauer, 2011; Hohenwarter-Lohfeyer et al., 2017; Morinaj & Hascher, 2022). Schüler*innen der 10. Jahrgangsstufe berichten allerdings über mehr *soziale Probleme in der Schule* als noch in der 9. Jahrgangsstufe (Gál et al., 2022).

Es kann angenommen werden, dass das Maß an *sozialen Problemen in der Schule* über die Sekundarstufe I weitgehend stabil bleibt, lediglich zum Ende der Sekundarstufe I scheinen *soziale Probleme in der Schule* zuzunehmen.

Entwicklung der Wohlbefindenskomponente *Körperliche Beschwerden*

Es zeigt sich keine Veränderung im Maß an *körperlichen Beschwerden* über die Sekundarstufe I: Weder zwischen der 6. und 7. Jahrgangsstufe noch im Verlauf der 7. Jahrgangsstufe (Hascher & Hagenauer, 2011; Hohenwarter-Lohfeyer et al., 2017). Gleiches gilt für das Ausmaß *körperlicher Beschwerden* zwischen den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Morinaj & Hascher, 2022). Auch zum Ende der Sekundarstufe I – zwischen den Jahrgangsstufen 9 und 10 – zeigt sich keine Veränderung im Maß an *körperlichen Beschwerden* (Gál et al., 2022).

Insgesamt kann vermutet werden, dass das Ausmaß *körperlicher Beschwerden* über die gesamte Sekundarstufe I stabil bleibt.

3.3 Fazit und Konsequenzen für die Studien der kumulativen Dissertation

Zusammengenommen bieten die bisherigen Befunde nur begrenzt Einblick in das Erleben von Zugehörigkeit zur Schule und das schulische Wohlbefinden aller Schüler*innen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I (siehe Abschnitt 3.1). Erstens liegen diesbezüglich bisher wenige Befunde vor. Zweitens überwiegen Studien, die Wohlbefinden und Zugehörigkeit

primär entlang der Differenzlinie *sonderpädagogischer Förderbedarf* analysieren. Drittens fokussieren die Untersuchungen zum schulischen Wohlbefinden auf einzelne Aspekte oder Komponenten des Konstrukts (siehe Abschnitt 3.1).

Forschungsbedarf besteht folglich hinsichtlich des Erlebens von Zugehörigkeit zur Schule und schulischem Wohlbefinden aller Schüler*innen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I. Befunde hierzu sind unter anderem relevant, da beide Konstrukte als nicht-kognitive, schulische Qualitätsindikatoren umfassende Hinweise zur Qualität schulischer Inklusion liefern können. Bezogen auf das schulische Wohlbefinden sind zudem Studien erforderlich, die die komplexe Mehrkomponentenstruktur des Konstruktes berücksichtigen, um differenzierte Einblicke in das Erleben der Schüler*innen zu gewinnen.

Aus diesen Desideraten ergeben sich folgende Konsequenzen für die drei Studien der Dissertation. Im Fokus stehen alle Schüler*innen der inklusiven Lerngruppen aus der Sekundarstufe I. Statt Vergleiche zwischen verschiedenen Schüler*innengruppen innerhalb einer Klasse zu ziehen, werden andere Bezugspunkte gewählt – Schüler*innen aus einem anderen inklusiven Setting oder intraindividuelle Veränderungen. Im Rahmen der Analysen werden neben dem sonderpädagogischen Förderbedarf weitere relevante Differenzmerkmale sowie die Mehrkomponentenstruktur des schulischen Wohlbefindens berücksichtigt.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass die Studienlage zur Entwicklung des schulischen Wohlbefindens über Sekundarstufe I bisher stark begrenzt ist – insbesondere für inklusive Klassen (siehe Abschnitt 3.2). Bisherige Untersuchungen nutzen unterschiedliche Definitionen und Operationalisierungen, basieren überwiegend auf querschnittlichen Daten und konzentrieren sich auf nicht-inklusive Klassen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Vergleichbarkeit der längsschnittlichen Befunde aufgrund der variierenden untersuchten Zeiträume innerhalb der Sekundarstufe I sowie der schulpädagogischen und organisatorischen Unterschiede zwischen den Schulsystemen eingeschränkt ist.

Da die wenigen vorliegenden Längsschnittstudien lediglich Abschnitte oder einzelne Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I untersuchen, basieren Annahmen über die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens über die gesamte Sekundarstufe I auf einer Zusammenführung der Ergebnisse zu kürzeren Zeitperioden beziehungsweise wenigen Schuljahren. Auf dieser Grundlage zeichnen sich unterschiedliche Entwicklungen der einzelnen Wohlbefindenskomponenten ab (siehe Abschnitt 3.2). Die bisherigen Studien modellieren die Entwicklung der einzelnen Wohlbefindenskomponenten linear. Die Annahme einer kontinuierlichen (linearen) Abnahme über die Sekundarstufe I kann jedoch auf der Grundlage der gemeinsamen Betrachtung der bisherigen Befunde nicht gestützt werden (siehe Abschnitt 3.2). Eher

scheint sich die Dynamik im Verlauf über die Jahrgangsstufen zu verändern – sei es eine Abnahme zu Beginn der Sekundarstufe I und anschließend Stabilität in den höheren Jahrgangsstufen oder umgekehrt. Diese Entwicklung ließe sich mit einer quadratischen Modellierung genauer untersuchen. Die Dissertation greift daher auch das Desiderat zur Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in inklusiven Klassen über die Sekundarstufe I auf und prüft quadratische Modellierungen der Entwicklung schulischen Wohlbefindens als Alternative zu linearen.

4 Bedeutung der Lernumgebung für das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und das schulische Wohlbefinden

Der Stage-Environment-Fit-Theorie folgend kann eine negative Entwicklung im Jugendalter unter anderem auf eine Diskrepanz zwischen dem Umfeld und den Bedürfnissen der Jugendlichen zurückgeführt werden (Eccles et al., 1993). Laut der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985) gelten Eingebundenheit (bzw. Zugehörigkeit; siehe Abschnitt 2.1.1), Autonomie und Kompetenz als Grundbedürfnisse des Menschen, deren Befriedigung die Basis für intrinsische Motivation bildet. Befunde zeigen, dass die Befriedigung dieser Bedürfnisse positiv mit dem Wohlbefinden assoziiert ist (z. B. Martela et al., 2023; Tian et al., 2014). Die Gestaltung einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung, die das Erleben von Zugehörigkeit, Kompetenz und Autonomie ermöglicht, scheint somit für eine positive sozio-emotionale Entwicklung der Schüler*innen unabdingbar (Eccles & Roeser, 2010; Niemiec & Ryan, 2009; Tian et al., 2014).

Die Qualität von Schule hängt von Merkmalen auf unterschiedlichen Ebenen ab und entsteht durch die Wechselwirkung der Merkmale über die verschiedenen Ebenen hinweg (Baumert et al., 2004a; Wurster & Feldhoff, 2019). Dabei wird der Schul- und Klassenebene für die Gestaltung einer hochwertigen Lernumgebung eine bedeutsame Rolle beigemessen (Wurster & Feldhoff, 2019). Die Schulebene umfasst unter anderem Aspekte der Schulkultur, -organisation und -entwicklung. Die Klassenebene schließt unter anderem Handlungen der Lernenden und Lehrkräfte sowie deren Interaktion ein (Baumert et al., 2004a).

Faktoren auf der Schul- sowie Klassenebene bestimmen die täglichen Erfahrungen und das sozio-emotionale Erleben der Schüler*innen, weshalb sie wichtige Bezugspunkte für das schulische Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule der Schüler*innen darstellen. Es lässt sich belegen, dass die Wahrnehmung von Schüler*innen bezüglich einer Unterrichtsgestaltung, die angemessen auf die Heterogenität in inklusiven Klassen reagiert, positiv mit dem Wohlbefinden und Zugehörigkeitsgefühl beziehungsweise der

selbstwahrgenommenen sozialen Partizipation der Schüler*innen verbunden ist (Alnahdi et al., 2022; Kohrt et al., 2024; Kröske, 2020; Pozas et al., 2021). Eine entsprechend hochwertige Lernumgebung in inklusiven Klassen scheint somit zentral für die sozio-emotionale Entwicklung der Schüler*innen.

4.1 Merkmale der Lernumgebung und deren Verbindung zum Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und schulischen Wohlbefinden

Wertschätzung durch die Lehrkräfte

Eine inklusive Schul- und Unterrichtskultur basiert auf der Akzeptanz und Wertschätzung der Vielfalt aller Schüler*innen (z. B. Booth & Ainscow, 2016; Kullmann et al., 2014). Eine zentrale Aufgabe inklusiver Didaktik besteht darin, die Heterogenität innerhalb der Lerngruppe bewusst wahrzunehmen und alle Lernenden in ihrer Individualität und Verschiedenheit zu akzeptieren (Feuser, 2018; Prengel, 2019; Seitz, 2020; Werning & Lütje-Klose, 2016).

Eine wertschätzende Haltung der Lehrkraft gegenüber allen Schüler*innen ist demnach eine zentrale Gelingensbedingung schulischer Inklusion (Arndt & Werning, 2016, 2018; Lütje-Klose et al., 2015, 2024; Serke et al., 2015). Sie bildet die Grundlage für eine ethisch-pädagogische Beziehungsgestaltung (Nowak, 2016). Eine positive Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung kann im Sinne der Selbstbestimmungstheorie zur Befriedigung aller drei Grundbedürfnisse, vor allem jedoch zum Erleben von sozialer Eingebundenheit beziehungsweise Zugehörigkeit beitragen und ist positiv mit dem Wohlbefinden der Schüler*innen assoziiert (Allen et al., 2018; Bakadorova & Raufelder, 2018; Dukynaitė & Dudaitė, 2017; Hendrickx et al., 2016; Henke et al., 2017; Moore et al., 2018; Tong et al., 2019).

Wertschätzung durch die Lehrkraft zeigt sich in der Interaktion etwa in Form von konstruktivem Feedback, Lob und persönlicher Zuwendung. Sie prägt nicht nur die individuelle Beziehung zu den Schüler*innen, sondern kann auch zu deren sozialer Akzeptanz innerhalb der Lerngruppe beitragen (Hendrickx et al., 2020; Huber et al., 2018; Krawinkel et al., 2017). Gemäß der Theorie der sozialen Referenzierung (Feinman, 1992) entnehmen Schüler*innen der Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktion Informationen über die Haltung und Einstellung der Lehrkraft gegenüber einzelnen Schüler*innen und nutzen diese zur Orientierung für ihre eigene Haltung gegenüber und in Interaktion mit diesen Schüler*innen. Empirische Befunde stützen diese Annahme: Sie zeigen, dass die Einschätzung der Beziehung zwischen einem*einer Schüler*in und der Lehrkraft sowie das Feedback und Verhalten der Lehrkraft gegenüber einzelnen Schüler*innen mit deren sozialer Akzeptanz in der Klasse und

Interaktionserfahrungen mit Mitschüler*innen assoziiert sind (Chang et al., 2004; Hendrickx et al., 2017, 2020; Huber et al., 2018; Hughes & Im, 2016; Krawinkel et al., 2017; McAuliffe et al., 2009; Schwab et al., 2022). Lehrkräfte können somit durch ihre alltägliche Interaktion soziale Integrationsprozesse unterstützen.

In inklusiven Klassen ist die Sensibilität der Lehrkräfte für diese Dynamiken besonders wichtig, da dort Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig von Ausgrenzung betroffen sind (Kavanagh et al., 2018; Schwab, 2016; Zurbriggen et al., 2021; siehe Abschnitt 3.1). Ein positives Verhalten der Lehrkraft gegenüber sozial ausgegrenzten Schüler*innen kann deren soziale Integration in die Lerngruppe fördern (Hendrickx et al., 2020). Langfristig sollte die Entwicklung eines positiven Klassenklimas angestrebt werden, in dem alle Schüler*innen Akzeptanz und Wertschätzung erfahren. Zusammengefasst kann auf der Grundlage der vorherigen Ausführungen angenommen werden, dass die Wertschätzung durch die Lehrkräfte das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Schule in inklusiven Klassen beeinflusst.

Stärkenorientierte Diagnostik und individuelle Unterstützung

Basierend auf der Wertschätzung aller Schüler*innen ist ein produktiver Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppen erforderlich, um bestmögliche Förderung für alle Schüler*innen zu gewährleisten (Baumert et al., 2004b; Frohn, 2019). Die Heterogenität dient dabei als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen, die darauf abzielen, Verschiedenheit ebenso zu berücksichtigen wie Gemeinsamkeit (Feuser, 2018; Prengel, 2018; Werning & Lütje-Klose, 2016). Individualisierung stellt ein zentrales Prinzip von inklusivem Unterricht dar. In der *entwicklungslogischen Didaktik* nach Feuser (2018) wird „innere Differenzierung durch [...] Individualisierung“ (S. 154) als zentraler Grundsatz für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen hervorgehoben. Seither ist die Forderung nach innerer Differenzierung untrennbar mit inklusiven didaktischen Konzepten verbunden (Kullmann et al., 2014; Prengel, 2018; Wocken, 2012) und gilt ebenso in der allgemeinen Didaktik als Merkmal guten Unterrichts (Helmke, 2022; Meyer, 2024).

Wirkungsvolle Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung sind auf das jeweilige Entwicklungsniveau und die Lernvoraussetzungen der Lernenden abgestimmt (z. B. Feuser, 2018; Helmke, 2022). Folglich sollte die Entwicklung entsprechender Maßnahmen in förderdiagnostische Prozesse eingebettet sein (z. B. Frohn, 2019; Kullmann et al., 2014). Die Planung von Unterricht und Förderung ist unmittelbar mit Diagnostik verbunden: Auf der Grundlage diagnostischer Prozesse können Stärken und Entwicklungspotenziale in der *Zone der nächsten Entwicklung* der Schüler*innen (Wygotski, 1987) ermittelt und zur

förderdiagnostischen Unterrichtsplanung genutzt werden (Carle, 2008; Horstkemper, 2006; Kullmann et al., 2014).

In inklusiven Lerngruppen stellt der Fokus auf die Fähigkeiten der Schüler*innen statt ihrer Defizite eine wesentliche Voraussetzung dar, damit sich die Entwicklungspotenziale aller Lernenden entfalten können (Feuser, 2017; Frohn, 2019; Werning & Lütje-Klose, 2016). Eine stärkenorientierte Diagnostik geht einher mit einem weniger defizitorientierten Blick und rückt stattdessen Stärken und Entwicklungschancen der Schüler*innen in den Vordergrund. Dieser individuelle Blick auf die Lernprozesse und Leistungen der Schüler*innen ist positiv mit ihrem Kompetenzerleben und Wohlbefinden assoziiert (Baudoin & Galand, 2022; Hascher & Brandenberger, 2018; Hascher & Hagenauer, 2011). Zudem kann eine stärkenorientierte Diagnostik in Kombination mit einer sensiblen Feedbackkultur möglicherweise dazu beitragen, dass leistungsschwächere Schüler*innen weniger defizitorientiertes Feedback erhalten und von der Lehrkraft konstruktiv unterstützt werden, wodurch sich ihre Akzeptanz in der Lerngruppe verbessern kann (siehe Theorie der sozialen Referenzierung; Kohrt et al., 2024). Eine Untersuchung in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I zeigt, dass eine geringe Sensibilität der Lehrkräfte für individuelle Bedarfe mit einer geringeren selbstwahrgenommenen sozialen Partizipation der Schüler*innen zusammenhängt (Kobs et al., 2023).

Um Schüler*innen im Unterricht individuell unterstützen zu können, ist das Wissen um ihre Lernausgangslagen und folglich ein Zusammenspiel aus stärkenorientierter Diagnostik und individueller Unterstützung unerlässlich. Eine konstruktive individuelle Unterstützung gilt als Merkmal guten Unterrichts (Klieme, 2019; Helmke, 2022) und kann die selbstwahrgenommene soziale Partizipation der Schüler*innen in inklusiven Klassen verbessern (Kohrt et al., 2024) – insbesondere von Schüler*innen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept oder hoher Leistungsängstlichkeit (Decristan et al., 2022). Weitere Studien bestätigen, dass ein unterstützendes Lehrkraftverhalten positiv mit dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und dem Wohlbefinden assoziiert ist (z. B. Allen et al., 2018; Chiu et al., 2012; Ott, 2020; Tian et al., 2013). Insgesamt kann angenommen werden, dass eine stärkenorientierte Diagnostik und individuelle Unterstützung von zentraler Bedeutung für die Förderung des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule und schulischen Wohlbefindens in inklusiven Klassen sind.

Gemeinsame (Lern-)Situationen und Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel

Wenngleich Individualisierung im Unterricht als zentrales Kriterium guten inklusiven Unterrichts gilt, ergeben sich dadurch nur eingeschränkt Möglichkeiten zum sozialen Lernen. Maßnahmen zur Individualisierung sollten folglich in einem ausgewogenen Verhältnis zur

Herstellung von Gemeinsamkeit und gemeinsamen Lernsituationen stehen (Kullmann et al., 2014; Prengel, 2019; Werning & Lütje-Klose, 2016; Wocken, 1998). Die Theorie gemeinsamer Lernsituationen (Wocken, 1998) verdeutlicht, dass im inklusiven Unterricht diverse Formen gemeinsamer Lernsituationen realisierbar sind. Gemeinsame Lernsituationen werden von Schüler*innen im Vergleich zu Einzelsituationen tendenziell positiver erlebt (Knickenberg et al., 2023; Zurbriggen & Venetz, 2016). Dies könnte auf das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit zurückgeführt werden.

Kooperative Lernformen regen mehr Kontakte zwischen den Lernenden an und ermöglichen soziale Interaktionen. Angelehnt an die Kontakthypothese (Allport, 1954), wonach wiederholte, positive Interaktionen (soziale Kontakte) zwischen Personen unterschiedlicher Gruppen zu einer Verringerung von Vorurteilen und negativen Einstellungen gegenüber diesen führen, ist anzunehmen, dass gemeinsame Lernsituationen zur sozialen Integration aller Schüler*innen beitragen. Empirische Befunde stützen diese Annahme (Hank et al., 2024; Weber & Huber, 2020). Explizit für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich, dass kooperatives Lernen und die Förderung von Interaktionen im Unterricht ihre soziale Akzeptanz in inklusiven Klassen erhöht (Fuchs et al., 2002; Weber & Huber, 2020). Entscheidend für die positive Wirkung gemeinsamer Lernsituationen ist unter anderem die Qualität der Kontakte (Huber, 2019). Deshalb sollte neben der Schaffung gemeinsamer Lernsituationen auch die Förderung positiver sozialer Beziehungen umgesetzt werden. Auf der Klassenebene können positive soziale Beziehungen beispielsweise durch Klassenversammlungen gestärkt werden, die demokratisches und soziales Lernen verbinden und im Unterrichtsalltag einer heterogenen Lerngruppe gemeinsame Austausch- und Bezugspunkte schaffen (Prengel, 2019; Werning & Lütje-Klose, 2016).

Ergänzend ist die gezielte Förderung sozialer Kompetenzen entscheidend, um allen Schüler*innen positive Interaktionen und Beziehungen innerhalb der Klasse zu ermöglichen. Insbesondere Schüler*innen, die über geringere Sozialkompetenzen verfügen – anzunehmen für solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Elting et al., 2019) – können von einer Förderung profitieren, da eine entsprechende Förderung Ausgrenzung verringern und Zugehörigkeit stärken kann (Allen et al., 2017). Ein positives soziales Miteinander, positive Beziehungen zu Mitschüler*innen und die Schaffung eines positiven sozialen Klimas in der Klasse beziehungsweise Schule tragen maßgeblich zum Erleben von Zugehörigkeit zur Schule sowie zu einem gesteigerten schulischen Wohlbefinden bei (Allen et al., 2018; Cermalcilar, 2010; Graham et al., 2016; Hascher & Hagenauer, 2011; Moore et al., 2018; Schachner et al., 2019; Tong et al., 2019).

Insgesamt kann angenommen werden, dass die Herstellung gemeinsamer (Lern-)Situationen im Unterrichtsalltag – zum Beispiel durch didaktische Elemente wie die *Versammlung* an der Laborschule Bielefeld (siehe Abschnitt 5) – und die Förderung der Sozialkompetenz der Schüler*innen von zentraler Bedeutung insbesondere für das Erleben von Zugehörigkeit zur Schule in inklusiven Klassen sind.

Unterrichtsbezogene Partizipation

Die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung bildet eine entscheidende Grundlage für Partizipation und ist eng mit der aktiven Teilhabe an Bildungs- und Lernprozessen verknüpft (Platte, 2014; Rinnooy Kan et al., 2023). In der Schule lässt sich diese Fähigkeit stärken, indem Schüler*innen die Möglichkeit haben, selbstbestimmt Einfluss auf Lerninhalte und -prozesse zu nehmen und eigene Meinungen sowie Ideen einzubringen (Platte, 2014; Rinnooy Kan et al., 2023). Dies impliziert, dass Lehrkräfte und Schüler*innen gemeinsam Verantwortung für das Lernen übernehmen (Seitz, 2020), wobei ein angemessenes Verhältnis zwischen der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler*innen und der pädagogischen Verantwortung der Lehrkraft – zum Beispiel im Hinblick auf fachliche Anforderungen – gefunden werden muss (Frohn & Simon, 2022). Dieser Ansatz drückt zum einen die Anerkennung der Schüler*innen als eigenständige, bildungsfähige Subjekte aus (Seitz, 2020). Zum anderen gilt die Partizipation in der Gestaltung des Unterrichtsalltags als zentrales Element autonomiefördernder Erziehung und demokratischer Schulkultur sowie Merkmal guten (inklusi-ven) Unterrichts (Arndt & Werning, 2018; Helmke, 2022; Niemiec & Ryan, 2009; Seitz, 2020; Werning & Lütje-Klose, 2016).

Autonomiefördernder Unterricht und damit verbundene Partizipationsprozesse korrelieren positiv mit dem Wohlbefinden der Schüler*innen (Reeve & Cheon, 2021; Róiste et al., 2012). Sekundarschüler*innen aus Klassen mit überwiegend selbstgesteuertem Lernen berichten über ein höheres Maß an positiven Emotionen beim Lernen als jene in Klassen mit überwiegend lehrkraftgesteuertem Unterricht (Schweder et al., 2022). Auch das individuelle Interesse an den Unterrichtsinhalten, das durch unterrichtsbezogene Partizipation gefördert werden kann, steht in positivem Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden (Ott, 2020). Eine Untersuchung in inklusiven Klassen der Jahrgangsstufen 5 und 6 zeigt zudem, dass die Möglichkeit zur Aufgabenauswahl zu einem positiveren emotionalen Erleben im Unterricht beiträgt (Zurbriggen & Venetz, 2018). Folglich wird für die unterrichtsbezogene Partizipation angenommen, dass sie zu einem hohen schulischen Wohlbefinden der Schüler*innen in inklusiven Klassen beitragen kann.

4.2 Fazit und Konsequenzen für die Studien der kumulativen Dissertation

Unter der Annahme, dass eine qualitativ hochwertige Lernumgebung das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und das schulische Wohlbefinden fördert, kommt unter anderem dem Erleben von *Wertschätzung durch die Lehrkräfte* als Indikator für eine positive Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung, der *individuellen Unterstützung* und *stärkenorientierten Diagnostik* als Maßnahmen beziehungsweise Voraussetzungen wirkungsvoller Individualisierung, dem didaktischen Element der *Versammlung* (siehe Abschnitt 5) und der *Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel* zur Herstellung gemeinsamer (Lern-)Situationen, Förderung positiver Beziehungen und Einbettung des sozialen Lernens in den Unterrichtsalltag sowie der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht (*unterrichtsbezogene Partizipation*) eine zentrale Bedeutung zu.

Die Merkmale eröffnen in inklusiven Lerngruppen Möglichkeiten, um individuelle Voraussetzungen, Stärken, Interessen und Lernstände zu berücksichtigen, der (Leistungs-) Heterogenität der Schüler*innen konstruktiv zu begegnen, Gemeinsamkeit herzustellen und positive Beziehungen zu fördern und tragen somit zu einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung bei. Die Merkmale sind der Klassenebene zuzuordnen, lediglich die *Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel* ist eher auf der Schulebene zu verorten.

Die *individuelle Unterstützung* und *stärkenorientierte Diagnostik* sind stärker auf die Unterstützung der Lernentwicklung ausgerichtet, können aber auch das Interaktions- und Feedbackverhalten der Lehrkraft sowie deren Sichtweise auf die Schüler*innen beeinflussen und dadurch – im Sinne der sozialen Referenzierung – förderlich für die Akzeptanz in der Lerngruppe sein. Die *Versammlung* und die *Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel* sind stärker sozial ausgerichtet und fokussieren gemeinsame Situationen im Unterricht sowie das soziale Lernen in der Schule. Es kann angenommen werden, dass diese beiden Merkmale in besonderem Maße das Erleben von Zugehörigkeit fördern, das im Kern auf sozialer Interaktion und Beziehung beruht. Daher werden in der vorliegenden Dissertation zunächst die Merkmale *individuelle Unterstützung*, *stärkenorientierte Diagnostik*, *Versammlung* und *Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel* im Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule untersucht (Studie 1).

Empirische Befunde zeigen, dass die schüler*innenseitige Wahrnehmung unterrichtlicher Merkmale, die der Heterogenität der Schüler*innen in inklusiven Klassen angemessen begegnen, positiv mit dem schulischen Wohlbefinden der Schüler*innen verbunden ist (Alnahdi et al., 2022; Kröske, 2020; Pozas et al. 2021). Befunde aus inklusiven Klassen stammen meist aus querschnittlichen Untersuchungen auf dessen Basis sich Annahmen zur

entwicklungsfördernden Wirkung eines inklusiven Unterrichts nicht überprüfen lassen. Zudem berücksichtigen diese Studien die Mehrkomponentenstruktur des schulischen Wohlbefindens nicht. Um den Zusammenhang zwischen unterrichtlichen Merkmalen und der Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in inklusiven Lerngruppen näher zu untersuchen, konzentriert sich Studie 3 auf Merkmale, die eindeutig der Unterrichtsebene zugeordnet werden können und allgemeine pädagogische Prinzipien einer inklusiven Unterrichts- und Interaktionskultur abbilden, die unmittelbar mit dem Lehrkräftehandeln verbunden sind. Folglich wurden die Merkmale *individuelle Unterstützung*, *stärkenorientierte Diagnostik*, *Wertschätzung durch die Lehrkräfte* und *unterrichtsbezogene Partizipation* im Zusammenhang mit der Entwicklung der einzelnen Wohlbefindenskomponenten untersucht.

5 Kontext der Studien: Laborschule Bielefeld und das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – eine Selbstreflexion“

Die Laborschule Bielefeld ist eine inklusive Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen. Gegründet von Hartmut von Hentig wurde die Schule 1974 eröffnet und blickt auf fünfzig Jahre einer nicht-segregierenden und diversitätsfreundlichen Schulkultur zurück (Hentig, 2006). Die Laborschule wurde vorrangig als Gesamtschule konzipiert, um unter anderem durch praxisorientierte Erprobungen von Theorien Erkenntnisse für die im Zuge der Bildungsreform der 1960er- und 1970er-Jahre neu entstehenden Gesamtschulen zu gewinnen (Devantié et al., 2019).

Der Name der Schule sowie einige ihrer zentralen Prinzipien wurden von einer Versuchsschule abgeleitet, die von dem pädagogischen Philosophen John Dewey an der Universität von Chicago konzipiert wurde (Dewey, 1896/1976; Knoll, 2014; Thurn, 2017). Deweys Metapher des *Labors* verdeutlicht den Anspruch, Versuchsschulen als Laboratorium zu begreifen, die darauf abzielen, neue Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln, zu erproben und zu beurteilen (Groeben et al., 2011). Orientiert an konstruktivistischen Prinzipien selbstgesteuerten, problemorientierten Lernens organisiert die Laborschule Bielefeld den Unterricht überwiegend in weit gefassten Erfahrungsbereichen (Groeben et al., 2011).

In Anlehnung an das Konzept der *embryonic society* (Dewey, 1916/2000) sind soziales Lernen (*Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel*), demokratische Partizipation und die Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere zentrale Elemente der pädagogischen Philosophie der Laborschule (z. B. Devantié et al., 2019). Ein erfahrungsbasiertes

soziales und demokratisches Lernen, das Schüler*innen zu Mündigkeit verhilft und demokratisches Denken und Handeln erfahrbar macht, setzt eine möglichst heterogene Schüler*innenschaft voraus (Devantié et al., 2019; Thurn, 2017). Die Aufnahme neuer Schüler*innen zu Schuljahresbeginn erfolgt demnach auf der Basis eines Aufnahmeschlüssels, der sich an der Bevölkerungsstruktur Nordrhein-Westfalens beziehungsweise Bielefelds orientiert (Devantié et al., 2019). Aufgrund der fehlenden leistungsorientierten Selektion nach Schulform bleibt die heterogene Schüler*innenschaft auch in der Sekundarstufe I bestehen. An der Laborschule lernen aktuell rund 710 Schüler*innen. Etwa 10% der Schüler*innen besitzen einen sonderpädagogischen Förderbedarf und sind mit (in etwa) diesem Anteil in jeder Lerngruppe vertreten.

Die Laborschule Bielefeld begleitet Schüler*innen ab dem Vorschuljahr (sogenannter Jahrgang *Null*) bis zur 10. Jahrgangsstufe und bietet ebenso wie reguläre Gesamtschulen die Möglichkeit zu allen Abschlüssen der Sekundarstufe I. Die Schulzeit an der Laborschule ist in vier Stufen gegliedert. Die Schüler*innen der Stufe I (Jahrgänge 0 bis 2) sowie der Stufe II (Jahrgänge 3 bis 5) werden in jahrgangsgemischten Stammgruppen unterrichtet (dreijährige Jahrgangsmischung; Devantié et al., 2019; Thurn, 2017). Ab dem Jahrgang sechs sind die Stammgruppen jahrgangshomogen organisiert. Mit dem Übergang in die 6. Jahrgangsstufe werden folglich drei neu zusammengesetzte Stammgruppen gebildet (dreizügige Sekundarstufe I). Lediglich die Wahl- und Leistungskurse werden weiterhin in jahrgangsgemischten Gruppen unterrichtet. Diese setzen sich in Stufe III aus den Jahrgängen 5³ bis 7 und in Stufe IV aus den Jahrgängen 8 bis 10 zusammen (Devantié et al., 2019; Groeben et al., 2011; Thurn, 2017).

Die pädagogischen Prinzipien der Schule basieren auf der Annahme, dass die Vielfalt der Schüler*innen eine Bereicherung darstellt und Lernmöglichkeiten für alle eröffnet (Geist, 2005; Siepmann, 2019). Ausgehend von Prinzipien des selbstgesteuerten Lernens und der demokratischen Gestaltung von Lernprozessen partizipieren Schüler*innen in der Gestaltung des Schul- und Unterrichtsalltags und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen (Biermann et al., 2019; Siepmann, 2019; Thurn, 2017). Eine derartige *unterrichtsbezogene Partizipation* wird beispielsweise im Rahmen eines projektorientierten Unterrichts ermöglicht, der sich an den Fragestellungen der Schüler*innen orientiert und eine Selbst- und Mitbestimmung in der Planung und Gestaltung des Lernprozesses ermöglicht (Geist, 2017). Die Lehrkraft nimmt in diesem Prozess eine beratende Funktion ein und hat so die Möglichkeit

³ Schüler*innen der 5. Jahrgangsstufe sind zugleich der Stufe II und III zugeordnet. Ihre Stammgruppen befinden sich in Stufe II, zugleich nehmen sie gemeinsam mit Schüler*innen der Stufe III an Wahlkursen teil (Devantié et al., 2019).

die Schüler*innen bedarfsorientiert und *individuell zu unterstützen* (Geist, 2017). Darüber hinaus partizipieren die Schüler*innen unabhängig von der Projektarbeit in der Ausgestaltung ihres Unterrichtsalltags, wie etwa bei der Festlegung von Lernzielen und -aktivitäten (z. B. Textor et al., 2020; Groeben & Kaiser, 2011; Thurn, 2017).

Ansatzpunkte und eine entsprechende Grundlage hierfür liefert die *stärkenorientierte Diagnostik*, die in einer Leistungsbewertung entlang der individuellen Bezugsnorm mündet. Die Laborschule Bielefeld verzichtet auf eine äußere Differenzierung nach Leistung; dies zeigt sich schulkulturell unter anderem in einem Verzicht auf die Vergabe von Zensuren bis zum Ende der 9. Jahrgangsstufe (Thurn, 2011). Anstelle von Zeugnissen erhalten alle Schüler*innen individualisierte Berichte, in denen ihre Leistungen und ihr Lernfortschritt beschrieben werden. Ziel ist es, „dem Lernenden eine persönliche, umfassende und *stärkenorientierte* Rückmeldung zu geben“ (Siepmann, 2019, S. 24, Hervorhebung durch die Verfasserin). Die Befürwortung von Vielfalt und das individualisierte Lern- und Leistungsverständnis sind Ausdruck der *Wertschätzung* aller Schüler*innen (Biermann et al., 2019).

Des Weiteren verzichtet die Laborschule auf Abschlüssen sowie die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Anstelle der Erstellung von AO-SF-Gutachten (Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022) wird eine anonymisierte Beschreibung der sonderpädagogischen Förderbedarfe im Rahmen sogenannter *Portraits* angefertigt, anhand derer der sonderpädagogische Ressourcenbedarf begründet wird. Die Verfassung der *Portraits* hat das Ziel, einen entsprechenden Bedarf festzustellen, ohne Schüler*innen zu etikettieren (Siepmann, 2019).

Zur Schaffung von gemeinsamen Situationen und Bezugspunkten im individualisierten Unterrichtsalltag dient unter anderem die *Versammlung* der Lerngruppe mit ihrer Lehrkraft. Dieses Kernelement der Laborschuldidaktik verbindet demokratisches und soziales Lernen (Geist et al., 2019; Külker et al., 2017). Die *Versammlung* ist der Anfangs- und Endpunkt einer jeden Unterrichtsstunde und wird für verschiedene Unterrichtszwecke sowie für den Austausch von Standpunkten und Informationen unterschiedlicher Art genutzt. Sie bietet Schüler*innen Lernmöglichkeiten, um für ihre eigenen Überzeugungen einzutreten, die Standpunkte anderer zu respektieren und gemeinsame Angelegenheiten in der Gruppe zu klären (Groeben et al., 2011). Die *Versammlung* ermöglicht es den Schüler*innen auch, akademische und emotionale Unterstützung von anderen zu erfahren.

Ein wesentlicher Bestandteil des Versuchsschulauftrags der Laborschule Bielefeld ist deren wissenschaftliche Begleitung, sodass die pädagogische Praxis evaluiert und

weiterentwickelt wird (Textor et al., 2020; Tillmann, 2011). Hierzu arbeiten Lehrkräfte gemeinsam mit Wissenschaftler*innen in multiprofessionellen Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die von einem An-Institut der Universität Bielefeld, der *Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule*, verantwortet werden (Textor et al., 2020). Der an der Laborschule entwickelte organisatorische Rahmen, der Lehrkräften neben ihren Lehrverpflichtungen die Übernahme forschungsorientierter Aufgaben ermöglicht, ist das sogenannte *Lehrer-Forscher-Modell*⁴ (Textor et al., 2020).

Die Studien der vorliegenden Dissertation basieren auf den Daten des längsschnittlichen Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – eine Selbstreflexion“ (WILS). Ziel des WILS-Projekts war die Erforschung der Perspektiven von Schüler*innen auf Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld. Gemäß des Lehrer-Forscher-Modells untersuchte ein interdisziplinäres Team aus Lehrkräften und Wissenschaftler*innen das schulische Wohlbefinden sowie fördernde und hemmende Bedingungen für die Inklusion aller Schüler*innen (z. B. Geist et al., 2019; Külker & Guth, 2024; Külker et al., 2017; Kullmann et al., 2015, 2023b).

Das multimethodische, längsschnittliche Design des WILS-Projekts umfasste eine von 2013 bis 2018 jährliche Paper-Pencil-Befragung aller Schüler*innen der Jahrgangsstufen 6 bis 10, leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Schüler*innen und eine dokumentenanalytische Auswertung von anonymisierten sonderpädagogischen Gutachten (*Portraits*), Entwicklungsplänen sowie Lern- und Entwicklungsberichten (Geist et al., 2019, 2023; Guth et al., 2024; Kullmann et al., 2015, 2023b). Das qualitative Teilprojekt fokussierte sich auf Schüler*innen mit interessanten (schulischen) Biografien der Jahrgangsstufen 8 bis 10, insbesondere jene, die aufgrund erschwelter Entwicklungsbedingungen besonders vulnerabel waren (Geist et al., 2019, 2023; Guth et al., 2024).

Ausgewählte Befunde des qualitativen Teilprojekts zeigen, dass sich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als vollwertige Mitglieder ihrer Lerngruppe wahrnehmen, überwiegend positive Beziehungen und Interaktionen mit Lehrkräften erleben und das Erleben von Kompetenz und Partizipation im Unterrichtsalltag ermöglicht wird (Geist et al., 2019; Külker et al., 2017). Sie berichten aber auch Gefühle der Überforderung bei der Bewältigung an sie gestellter Aufgaben und zum Teil mangelnde Unterstützung durch ihre Lehrkräfte (Geist et al., 2019). Die Schüler*innen messen dem Lernen in jahrgangsgemischten Wahl- und Leistungskursen eine hohe Bedeutung für die Förderung der sozialen Integration, dem Erleben von Kompetenz und der Herausbildung eines individuellen Profils bei

⁴ Die Bezeichnung *Lehrer-Forscher-Modell* ist ein Eigenname und wird daher nicht gegendert.

(Geist et al., 2019). Als eher inklusionshemmend wird die Einführung der Notenzeugnisse ab der 9. Jahrgangsstufe wahrgenommen. Den Schüler*innen fällt es meist schwer, wenn sie trotz großer Anstrengung ihre erhofften Zensuren nicht erzielen (Geist et al., 2019). Einige Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf äußern sich zudem kritisch gegenüber der *Versammlung*: Sie kritisieren die Dauer und Häufigkeit, das verstärkte Erleben sozialer Vergleiche sowie die teils inhaltliche Arbeit, die ihre individuellen Voraussetzungen nicht immer angemessen berücksichtige (Geist et al., 2019; Külker et al., 2017).

Ergebnisse der quantitativen Schüler*innenbefragungen verweisen auf ein im Schnitt hohes schulisches Wohlbefinden aller Schüler*innen der Jahrgangsstufen 6 bis 10 an der Laborschule Bielefeld (Kullmann et al., 2015, 2023b). Die Schüler*innen berichten folglich im Durchschnitt über positive *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*, eine hohe *Affinität zur Stammgruppe* und einen positiven *schulischen Selbstwert*, bei gleichzeitig wenigen *Sorgen wegen der Schule*, wenigen *sozialen Problemen in der Schule* und geringen *körperlichen Beschwerden* (Kullmann et al., 2015, 2023b). Die positive Bilanz gilt für Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, wobei sich für manche Komponenten und Erhebungszeitpunkte ein höheres Niveau zugunsten von Schüler*innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt (Kullmann et al., 2015, 2023b).

6 Forschungsfragen der kumulativen Dissertation

Bisher liegen nur wenige Befunde zum schüler*innenseitigen Erleben von Zugehörigkeit zur Schule und schulischem Wohlbefinden in inklusive Klassen der Sekundarstufe I vor. Auch hinsichtlich der Entwicklung des schulischen Wohlbefindens von Schüler*innen zeigt sich ein erhebliches Forschungsdesiderat (siehe Abschnitt 3.2 & 3.3). Dabei ist es insbesondere im Kontext inklusiver Bildung notwendig, die sozio-emotionale Situation und Entwicklung der Schüler*innen anhand entsprechender Indikatoren zu untersuchen, um die Qualität inklusiver Praxis beurteilen zu können (siehe Abschnitt 1 & 2). Ein Einblick in das subjektive Erleben der Schüler*innen kann darüber hinaus Anhaltspunkte zur Förderung einer positiven sozio-emotionalen Entwicklung liefern. Hierbei kommt dem schulischen Umfeld der Schüler*innen eine zentrale Bedeutung zu (siehe Abschnitt 4). Die Identifikation von Merkmalen einer schulischen Lernumgebung, die in inklusiven Klassen potenziell positiv zum Erleben von Zugehörigkeit und schulischem Wohlbefinden aller Schüler*innen beitragen, ist demnach sowohl hinsichtlich der Förderung als auch der Qualitätssicherung notwendig.

Forschungsprojekte wie das WILS-Projekt an der Laborschule Bielefeld ermöglichen fundierte Einblicke in das sozio-emotionale Erleben von Schüler*innen einer erfahrenen

inklusive Schule. Als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen mit jahrzehntelanger Erfahrung im inklusiven Unterricht nimmt die Laborschule in der Schullandschaft sowie in der Bildungs- und Unterrichtsforschung eine besondere Stellung ein. Anknüpfend an das WILS-Projekt ist es das Ziel der vorliegenden Dissertation, das schulische Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule der Schüler*innen in inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld zu untersuchen und förderliche Bedingungsfaktoren der zugrundeliegenden inklusiven Schul- und Unterrichtskultur zu identifizieren. Für die vorliegende Dissertation ergeben sich folgende übergeordnete Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1: Inwiefern erleben die Schüler*innen in inklusiven Lerngruppen der Laborschule Bielefeld ein Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und wie entwickelt sich ihr schulisches Wohlbefinden über die Sekundarstufe I?

Forschungsfrage 2: Inwiefern beeinflussen Merkmale der Lernumgebung das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und das schulische Wohlbefinden von Schüler*innen aus inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld?

Die Laborschule Bielefeld nutzt ihren Status als Versuchsschule, der sie von mehreren staatlichen Vorgaben freistellt, um neue Konzepte, Organisationsformen und Unterrichtsmodelle zu entwickeln und zu erproben. Gleichzeitig verfügt sie gegenüber vielen Schulen des Regelschulsystems über einen großen Erfahrungsvorsprung im Bereich inklusiver Bildung (Siepmann, 2019). Gerade die besondere Stellung der Laborschule Bielefeld unterstreicht, wie bedeutsam ein Austausch und Vergleich pädagogischer Konzepte, Prozesse und Ergebnisse zwischen der Laborschule Bielefeld und Schulen des Regelschulsystems ist. Fundierte Vergleiche sind insbesondere für die Laborschule selbst von Interesse, unterstützen jedoch beide Systeme unter anderem dabei, die Situation ihrer Schüler*innen zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund ergründet die erste Studie der vorliegenden Dissertation das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule der Laborschüler*innen anhand eines Vergleichs mit Schüler*innen aus inklusiven Gesamtschulen des Regelschulsystems (siehe Abschnitt 8.1). Die zweite Studie nimmt eine längsschnittliche laborschulinterne Perspektive ein und untersucht die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens der Schüler*innen aus inklusiven Lerngruppen der Laborschule über die Jahrgangsstufen 6 bis 10 (siehe Abschnitt 8.2). Die Beantwortung der ersten Forschungsfrage erfolgt durch die gemeinsame Betrachtung der entsprechenden Befunde aus beiden Studien.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage untersucht die erste Studie auf der Grundlage querschnittlicher Daten der Jahrgangsstufe 9 das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule der Laborschüler*innen in Zusammenhang mit den Merkmalen *individuelle Unterstützung*,

stärkenorientierte Diagnostik, Versammlung und Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel (siehe Abschnitt 4.2 & 8.1). Die dritte Studie nimmt eine längsschnittliche Perspektive ein und untersucht den Einfluss einer *individuellen Unterstützung, stärkenorientierten Diagnostik, Wertschätzung durch die Lehrkräfte* und *unterrichtsbezogenen Partizipation* auf die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens der Schüler*innen aus inklusiven Lerngruppen der Laborschule Bielefeld (siehe Abschnitt 4.2 & 8.3). Im Fokus der Betrachtung steht die Phase zwischen der 6. und 8. Jahrgangsstufe, die auf der Grundlage der Ergebnisse von Studie 2 als kritische Entwicklungsphase betrachtet werden kann.

7 Datengrundlage der kumulativen Dissertation

Die Studien der kumulativen Dissertation basieren auf den Daten der jährlichen Fragebogenerhebung im WILS-Projekt zwischen 2013 und 2018 an der Laborschule Bielefeld (siehe Abschnitt 5). Erfasst wurde das schulische Wohlbefinden sowie die schüler*innenseitige Wahrnehmung verschiedener unterrichtlicher Merkmale von Schüler*innen der Jahrgangsstufen 6 bis 10 (Kullmann et al., 2023a). Zusätzlich wurde in den Jahren 2017 und 2018 das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule von Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe erhoben. Die Erhebungen erfolgten jeweils in der Zeit zwischen Mitte März und Ende Mai. Die Beteiligungsquote fiel an allen sechs Erhebungszeitpunkten mit 93 bis 97% sehr hoch aus, weshalb sie einer Vollerhebung der Jahrgänge 6 bis 10 gleicht. Insgesamt wurden 654 Schüler*innen aus 29 inklusiven Lerngruppen befragt.

Die erste Studie (siehe Abschnitt 8.1) verwendet die Daten zum Zugehörigkeitsgefühl der Laborschüler*innen aus der 9. Jahrgangsstufe aus dem WILS-Projekt und nutzt zudem Daten aus dem IQB-Bildungstrend 2015 in der Sekundarstufe I (Stanat et al., 2016). Der IQB-Bildungstrend in der Sekundarstufe I dient als querschnittlich angelegtes Large-Scale-Assessment im dreijährigen Rhythmus der deutschlandweiten Überprüfung der Kompetenzstände in verschiedenen Unterrichtsfächern am Ende der 9. Jahrgangsstufe. Im Jahr 2015 wurde zudem das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule der Schüler*innen erhoben (Schipowski et al., 2019). An der Befragung des IQB-Bildungstrends 2015 nahmen bundesweit 37.099 Schüler*innen teil. Die Datenerhebung fand zwischen Mitte April und Mitte Juni 2015 statt. Basierend auf der bundesweiten Stichprobe wurden in der ersten Studie der kumulativen Dissertation alle Schüler*innen aus regulären Gesamtschulklassen berücksichtigt, in denen mindestens ein*e Schüler*in einen offiziell diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf hatte und zusammen mit Gleichaltrigen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wurde. Daraus ergab sich eine Stichprobe von 2.376 Schüler*innen.

Die zweite (siehe Abschnitt 8.2) und dritte Studie (siehe Abschnitt 8.3) basieren ausschließlich auf den Daten des WILS-Projekts. Für die Analysen im Rahmen der zweiten Studie wurden die Daten der gesamten Stichprobe genutzt. Die Analysen der dritten Studie berücksichtigen die Daten der Schüler*innen, die zwischen 2015 und 2018 die 6., 7. oder 8. Jahrgangsstufe besuchten, insgesamt 385 Schüler*innen aus 18 inklusiven Lerngruppen.

8 Zusammenfassungen der Studien der kumulativen Dissertation

8.1 Studie 1: Das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule als Qualitätsindikator schulischer Inklusion: Ein Vergleich der inklusionserfahrenen Versuchsschule Laborschule Bielefeld mit inklusiven Gesamtschulen des Regelschulsystems und eine Analyse möglicher Prädiktoren

Die Studie untersucht das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule als Qualitätsindikator für schulische Inklusion. Im Fokus stehen dabei die Laborschule Bielefeld und inklusive Gesamtschulen des Regelschulsystems in Deutschland. Ziel der Studie war zum einen ein empirischer Vergleich des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule von Schüler*innen aus inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I an der Laborschule mit solchen aus inklusiven Gesamtschulklassen des Regelschulsystems. Zentral war dabei die Frage, ob sich Schüler*innen der Laborschule Bielefeld in ihrem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule von Schüler*innen aus inklusiven Gesamtschulen des Regelschulsystems unterscheiden und inwiefern der Besuch des jeweiligen Settings dieses Zugehörigkeitsgefühl erklärt. Zum anderen wurde ergänzend geprüft, welche Merkmale der Lernumgebung an der Laborschule das Zugehörigkeitsgefühl ihrer Schüler*innen vorhersagen.

Die Datengrundlage der Studie setzt sich aus zwei Stichproben zusammen: Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe an der Laborschule Bielefeld ($n = 115$) und Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe aus regulären inklusiven Gesamtschulen ($n = 2.376$; siehe Abschnitt 7). Die Laborschuldaten stammen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt WILS (siehe Abschnitt 5 & 7), die Vergleichsdaten aus der nationalen Studie IQB-Bildungstrend 2015 (siehe Abschnitt 7).

Um einen fairen Vergleich zwischen den beiden Gruppen zu gewährleisten, wurde ein Propensity Score Matching (PSM) durchgeführt. Dieses statistische Verfahren stellt sicher, dass die Gruppen hinsichtlich ihrer Stichprobengröße sowie relevanter Hintergrundvariablen vergleichbar sind. Durch die Verwendung der gematchten Stichproben bei den Analysen können die Unterschiede zwischen den Laborschüler*innen und solchen aus inklusiven

Gesamtschulklassen mit höherer Wahrscheinlichkeit auf die Beschulung an der Laborschule beziehungsweise einer regulären Gesamtschule zurückgeführt werden.

Zur Erhebung des Zugehörigkeitsgefühls wurde in beiden Projekten dieselbe standardisierte Skala bestehend aus neun Items verwendet, die sowohl Aspekte sozialer Beziehungen als auch der Zufriedenheit mit der Schule abbildet (Schipolowski et al., 2019). Um die pädagogische Praxis der Laborschule im Zusammenhang mit dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schule der Schüler*innen genauer untersuchen zu können, wurden zudem Daten zur schüler*innen-seitigen Wahrnehmung der *Effektivität der Versammlung*⁵, der *Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel*, der *individuellen Unterstützung* und der *stärkenorientierten Diagnostik* aus dem WILS-Projekt genutzt. Diese Merkmale sind mit einer hochwertigen inklusiven Praxis verbunden und zeigen Verbindungen zum Erleben von Zugehörigkeit (siehe Abschnitt 4.1). Die Datenanalyse erfolgte mithilfe von t-Tests und Regressionsmodellen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl Laborschüler*innen als auch Schüler*innen aus inklusiven Gesamtschulklassen im Durchschnitt über ein hohes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule berichten, wobei sich ein höheres Zugehörigkeitsgefühl zu Gunsten der Schüler*innen der Laborschule zeigt. Zudem wurden Subgruppenvergleiche entlang der relevanten Differenzlinien sonderpädagogischer Förderbedarf, Familiensprache (Indikator für einen Migrationshintergrund) und Geschlecht durchgeführt. Auch hier wiesen die Schüler*innen der Laborschule höhere Zugehörigkeitswerte auf (kleine bis mittlere Effekte), wobei nicht alle Unterschiede ein signifikantes Niveau erreichen. Hinsichtlich der Frage, inwiefern der Besuch des jeweiligen Settings das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen erklärt, zeigt sich, dass der Besuch der Laborschule das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen positiv beeinflusst, während die kontrollierten sozio-demografischen Merkmale der Schüler*innen – Geschlecht, sonderpädagogischer Förderbedarf und Familiensprache – nicht bedeutsam sind. Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung des schulischen Umfelds für das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule. Diese Ergebnisse werden als Hinweis dafür interpretiert, dass die Laborschule Bielefeld eine inklusive schulische Umgebung (Schul- und Unterrichtskultur) schafft, die das Erleben von Zugehörigkeit zur Schule besonders unterstützt.

Die weiteren Analysen der Laborschuldaten zeigen, dass insbesondere die sozial ausgerichteten Merkmale *Effektivität der Versammlung* und *Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel* das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen positiv beeinflussen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass eine inklusive Kultur, die soziales Lernen unterstützt und gemeinsame

⁵ Die Skala *Effektivität der Versammlung* erfragt, inwieweit die Schüler*innen die *Versammlung* als sinnvoll erleben.

Bezugspunkte im Unterrichtsalltag schafft, die Schüler*innen als sinnvoll wahrnehmen, entscheidend zum Erleben von Zugehörigkeit zur Schule beitragen kann (siehe Abschnitt 4.1).

Literaturangabe:

Marker, R., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S. & Lütje-Klose B. (2023). 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), 250–273. <https://doi.org/10.31244/jero.2023.02.06>

8.2 Studie 2: Schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen der Sekundarstufe I in inklusiven Lerngruppen – Analysen zum Entwicklungsverlauf an der Laborschule Bielefeld

(Querschnittliche) Studien aus nicht-inklusive Regelschulklassen verweisen meist auf ein geringeres schulisches Wohlbefinden in höheren Jahrgangsstufen. Die wenigen Längsschnittstudien, die die Mehrkomponentenstruktur des schulischen Wohlbefindens berücksichtigen, untersuchen die Entwicklung auf der Grundlage linearer Modellierungen über meist wenige Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I. Eine lineare Entwicklung des schulischen Wohlbefindens kann auf der Grundlage unterschiedlicher Studienergebnisse jedoch in Frage gestellt werden (siehe Abschnitt 3.2). Ein tieferes Verständnis der Entwicklung des schulischen Wohlbefindens von Schüler*innen in inklusiven Klassen ist unter anderem wichtig, um die Qualität inklusiver Praxis zu beurteilen und differenzierte Fördermaßnahmen zu entwickeln.

Daher untersucht die Studie die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens beziehungsweise der einzelnen Wohlbefindenskomponenten (*Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, schulischer Selbstwert, Affinität zur Stammgruppe, Abwesenheit von Sorgen wegen der Schule, Abwesenheit von sozialen Problemen in der Schule sowie körperliche Beschwerden*; siehe Abschnitt 2.4) von Schüler*innen aus inklusiven Lerngruppen der Laborschule Bielefeld über die Sekundarstufe I. Lineare und quadratische Modellierungen der Entwicklung über die 6. bis 10. Jahrgangsstufe werden für die einzelnen Wohlbefindenskomponenten vergleichend analysiert.

Die Stichprobe besteht aus 654 Schüler*innen, die zwischen 2013 und 2018 die 6. bis 10. Jahrgangsstufe an der Laborschule Bielefeld besuchten und an der jährlichen Befragung des WILS-Projekts teilnahmen (siehe Abschnitt 7). Das schulische Wohlbefinden wurde anhand der genannten sechs Komponenten erfasst, welche durch je eine Skala operationalisiert sind

(Kullmann et al., 2015, 2023a). Die Skalen *Sorgen wegen der Schule*, *soziale Probleme in der Schule* und *körperliche Beschwerden* wurden anschließend invertiert, sodass hohe Ausprägungen den Grad der Abwesenheit dieser Wohlbefindenskomponenten anzeigen.

Die Analyse erfolgte mittels längsschnittlicher Mehrebenenmodelle. Die vergleichende Prüfung linearer und quadratischer Wachstumsmodelle zeigt, dass die Entwicklung der *Affinität zur Stammgruppe*, der Abwesenheit von *sozialen Problemen in der Schule* und der Abwesenheit von *körperlichen Beschwerden* besser durch eine lineare Modellierung abgebildet wird. Die Schüler*innen an der Laborschule nehmen mit steigender Jahrgangsstufe kontinuierlich weniger *soziale Probleme in der Schule* wahr. Die *Affinität zur Stammgruppe* sinkt kontinuierlich über die Jahrgangsstufen. Das Ausmaß *körperlicher Beschwerden* bleibt bei einem im Durchschnitt sehr geringen Belastungslevel stabil.

Für die Entwicklung der *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*, des *schulischen Selbstwerts* und der Abwesenheit von *Sorgen wegen der Schule* erweist sich eine quadratische Modellierung als passender. Für die positiven *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* zeigt sich in den ersten Jahren der Sekundarstufe I eine stärkere Abnahme, die mit steigender Jahrgangsstufe abflacht. Der *schulische Selbstwert* der Schüler*innen sinkt bis zur 8. Jahrgangsstufe und steigt anschließend wieder an, sodass in Jahrgangsstufe 10 etwa das Ausgangsniveau (Jahrgangsstufe 6) erreicht wird. Die Abwesenheit von *Sorgen wegen der Schule* sinkt in den ersten Jahren der Sekundarstufe I stärker, diese negative Entwicklung verliert mit steigender Jahrgangsstufe an Dynamik.

Trotz der teils negativen Entwicklung der einzelnen Wohlbefindenskomponenten zeigt sich im Durchschnitt ein positives Erleben der Schüler*innen über die Sekundarstufe I. Im Laufe der Sekundarstufe I verändert sich die Ausprägung von fünf der sechs Wohlbefindenskomponenten. Die Ergebnisse widersprechen jedoch einer linear negativen Entwicklung des schulischen Wohlbefindens über die Sekundarstufe I. Der Laborschule gelingt es – trotz teils negativer Entwicklung/-phasen – ein hohes schulisches Wohlbefinden ihrer Schüler*innen in inklusiven Lerngruppen über die Sekundarstufe I aufrechtzuerhalten. Die Entwicklungsverläufe, die sich auf der Grundlage einer quadratischen Modellierung zeigen, verweisen auf eine stärkere Abnahme des schulischen Wohlbefindens zu Beginn der Sekundarstufe I und deuten darauf hin, dass die Phase zwischen der 6. und 8. Jahrgangsstufe – auch an einer erfahrenen inklusiven Schule – kritisch für die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens ist. Insbesondere diese kritische Entwicklungsphase des schulischen Wohlbefindens gilt es genauer zu untersuchen und Merkmale der schulischen Lernumgebung zu identifizieren, die einer negativen Entwicklung entgegenwirken können.

In dem Beitrag werden die vielfältigen Herausforderungen in der Adoleszenz, die Abnahme der allgemeinen Lebenszufriedenheit der Jugendlichen, Übergangserfahrungen von der Primar- in die Sekundarstufe (siehe Abschnitt 3.2) sowie spezifische Charakteristika der Laborschule (siehe Abschnitt 5) als mögliche Erklärungsansätze für die Entwicklungsverläufe der Wohlbefindenskomponenten diskutiert.

Literaturangabe:

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*, 52, 417–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00199-0>

8.3 Studie 3: Schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen der Sekundarstufe I in inklusiven Lerngruppen – Einfluss unterrichtlicher Merkmale auf das schulische Wohlbefinden und dessen Entwicklung am Beispiel der Laborschule Bielefeld, Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen

Entgegen dem Ziel von Schule, ein hohes schulisches Wohlbefinden aller Schüler*innen über die Schulzeit sicherzustellen, deuten die Befunde bisheriger Untersuchungen auf eine Abnahme des schulischen Wohlbefindens in (einzelnen Phasen) der Sekundarstufe I hin (siehe Abschnitt 3.2). Die Phase zwischen der 6. und 8. Jahrgangsstufe kann als kritisch für die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens von Schüler*innen aus inklusiven Klassen der Laborschule Bielefeld eingestuft werden (siehe Abschnitt 8.2). Folglich ist in dieser Phase eine Unterstützung des schulischen Wohlbefindens aufgrund dessen hoher Bedeutung für das Lernen und die Entwicklung der Schüler*innen notwendig. Ein wichtiger Ansatzpunkt dafür ist die Gestaltung der Lernumgebung. *Wertschätzung durch die Lehrkräfte, individuelle Unterstützung, stärkenorientierte Diagnostik und unterrichtsbezogene Partizipation* stehen dabei in Verbindung mit einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung, die potenziell positiv zum Erleben von schulischem Wohlbefinden beitragen kann (siehe Abschnitt 4).

Die Studie untersucht daher, inwiefern die Merkmale *Wertschätzung durch die Lehrkräfte, individuelle Unterstützung, stärkenorientierte Diagnostik und unterrichtsbezogene Partizipation* die Ausprägung und Entwicklung der einzelnen Komponenten des schulischen Wohlbefindens von Schüler*innen aus inklusiven Lerngruppen über die 6. bis 8. Jahrgangsstufe an der Laborschule Bielefeld beeinflussen.

Die Stichprobe umfasst 385 Schüler*innen aus 18 inklusiven Lerngruppen (siehe Abschnitt 7). Das schulische Wohlbefinden wurde anhand von sechs Komponenten erfasst, welche durch je eine Skala operationalisiert sind (Kullmann et al., 2015, 2023a). Die vier Unterrichtsmerkmale (*Wertschätzung durch die Lehrkräfte*, *individuelle Unterstützung*, *stärkenorientierte Diagnostik* und *unterrichtsbezogene Partizipation*) wurden über die schüler*innenseitige Wahrnehmung und anhand je einer Skala erhoben (Kullmann et al., 2023a). Die Datenanalyse erfolgt mit längsschnittlichen Mehrebenenmodellen. Als Kontrollvariablen wurden der sonderpädagogische Förderbedarf, die Familiensprache und das Geschlecht berücksichtigt.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigen, dass sich die Unterrichtsmerkmale *Wertschätzung durch die Lehrkräfte*, *unterrichtsbezogene Partizipation*, *individuelle Unterstützung* und *stärkenorientierte Diagnostik* auf Komponenten des schulischen Wohlbefindens auswirken. Die wahrgenommene *Wertschätzung durch die Lehrkräfte* geht mit positiveren *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*, einer höheren *Affinität zur Stammgruppe* und einem höheren *schulischen Selbstwert* über die 6. bis 8. Jahrgangsstufe einher. Eine höhere *unterrichtsbezogene Partizipation* geht mit positiveren *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* über die 6. bis 8. Jahrgangsstufe einher. Während eine *stärkenorientierte Diagnostik* das Erleben des schulischen Wohlbefindens in der 6. Jahrgangsstufe nicht beeinflusst, gewinnt sie im Verlauf an Bedeutung und kann mit steigender Jahrgangsstufe zu einem geringeren Maß an *Sorgen wegen der Schule* beitragen. Eine hohe *individuelle Unterstützung* geht mit positiveren *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* und einem höheren *schulischen Selbstwert* über die 6. bis 8. Jahrgangsstufe einher. In der 6. Jahrgangsstufe wirkt sie zudem positiv auf die *Affinität zur Stammgruppe*, reduziert *soziale Probleme in der Schule* und verringert *körperliche Beschwerden*. Unerwarteterweise nimmt dieser positive Einfluss in höheren Jahrgangsstufen ab und kann sogar negative Entwicklungen dieser Wohlbefindenskomponenten begünstigen. Ein möglicher Erklärungsansatz, der in dem Beitrag diskutiert wird, ist, dass ohne gewöhnliche Leistungsindikatoren wie Noten das Maß an Unterstützung durch die Lehrkraft als Indikator für Leistungsschwäche gedeutet wird und deshalb die soziale Akzeptanz dieser Schüler*innen beeinträchtigt.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass Lehrkräfte das schulische Wohlbefinden ihrer Schüler*innen in der kritischen Phase zwischen der 6. und 8. Jahrgangsstufe (siehe Abschnitt 8.2) durch die Gestaltung einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung und positiven Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktion beeinflussen und folglich fördern können. Die Befunde bestätigen die Relevanz der Lernumgebung und der pädagogischen Beziehung zur Lehrkraft für

das sozio-emotionale Erleben aller Schüler*innen in inklusiven Lerngruppen (siehe Abschnitt 4).

Literaturangabe:

Marker, R., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2025). Schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen der Sekundarstufe I in inklusiven Lerngruppen – Einfluss unterrichtlicher Merkmale auf das schulische Wohlbefinden und dessen Entwicklung am Beispiel der Laborschule Bielefeld, Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 71(4), 530–554. <https://doi.org/10.3262/ZP2504530>

9 Diskussion

Das Gelingen schulischer Inklusion ist unter anderem von der pädagogischen Praxis auf Schul- und Klassenebene abhängig (Ainscow & Messiou, 2018). Die Perspektive der Schüler*innen ist in diesem Zusammenhang besonders wertvoll, da sie Einblicke in deren individuelles Erleben und somit wichtige Anhaltspunkte für die Qualität der Praxis und das Gelingen von Inklusion liefert. Das schulische Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule bilden eine wichtige Grundlage für eine positive Lernentwicklung und die sozio-emotionale Entwicklung der Schüler*innen und gelten als Indikatoren für die Qualität inklusiver Schulen (siehe Abschnitt 1). Erkenntnisse über die Beziehungen beider Aspekte zu Merkmalen einer inklusiven Lernumgebung bieten ferner wertvolle Hinweise zur Weiterentwicklung inklusiver Praxis und Förderung eines positiven Erlebens aller Schüler*innen in inklusiven Klassen (Alnahdi et al., 2022; Kohrt et al., 2024; Pozas et al., 2021).

Die vorliegende kumulative Dissertation verfolgt das Ziel, das schulische Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule der Schüler*innen in inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld zu untersuchen (Forschungsfrage 1, siehe Abschnitt 6) sowie Bedingungsfaktoren der zugrundeliegenden inklusiven Schul- und Unterrichtskultur an der Laborschule Bielefeld zu identifizieren, die das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen unterstützen (Forschungsfrage 2, siehe Abschnitt 6). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Erkenntnisse der drei Studien zum Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (Studie 1) und zum schulischen Wohlbefinden der Schüler*innen (Studie 2 & 3) sowie deren Zusammenhang mit der schüler*innenseitigen Wahrnehmung von Merkmalen der Lernumgebung (Studie 1 & 3) in inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld gemeinsam betrachtet. Eine Diskussion der einzelnen Studien und deren Erkenntnisse aus inhaltlicher und methodischer

Perspektive erfolgt im Rahmen der Publikationen, die der kumulativen Dissertation zu Grunde liegen.

9.1 Beantwortung der Forschungsfragen und übergreifende Diskussion der Ergebnisse

Forschungsfrage 1: Inwiefern erleben die Schüler*innen in inklusiven Lerngruppen der Laborschule Bielefeld ein Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und wie entwickelt sich ihr schulisches Wohlbefinden über die Sekundarstufe I?

Schüler*innen der inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld berichten über ein hohes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule sowie ein hohes schulisches Wohlbefinden. Das positive Erleben zeigt sich zum einen auf der Grundlage eines externen Vergleichs mit Schüler*innen aus inklusiven Gesamtschulklassen des Regelschulsystems, der insgesamt auf ein höheres Zugehörigkeitsgefühl zur Schule der Laborschüler*innen verweist (Studie 1). Zum anderen auf der Grundlage einer laborschulinternen längsschnittlichen Betrachtung der intraindividuellen Entwicklung der Schüler*innen, die insgesamt – trotz teilweise negativer Entwicklung einzelner Wohlbefindenskomponenten – ein hohes schulisches Wohlbefinden der Schüler*innen über die Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I belegt (Studie 2).

Das positive Erleben von Schüler*innen an der Laborschule Bielefeld, welches sich in den Ergebnissen des externen Vergleichs und der internen Evaluation zeigt, deutet auf eine hohe Qualität der inklusiven Praxis an der Laborschule Bielefeld hin. Die Befunde des externen Vergleichs stützen die bedeutende Stellung der Laborschule in der Schullandschaft sowie in der Bildungs- und Unterrichtsforschung und unterstreichen die Bedeutsamkeit zum Austausch und Vergleich pädagogischer Konzepte, Prozesse und Ergebnisse mit Schulen des Regelschulsystems, um in beiden Systemen die Situation der Schüler*innen und schulische Rahmenbedingungen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Die Befunde zur Entwicklung des schulischen Wohlbefindens über die Jahrgangsstufen 6 bis 10 widersprechen einer linearen negativen Entwicklung des schulischen Wohlbefindens über die Sekundarstufe I für die Schüler*innen der inklusiven Lerngruppen an der Laborschule Bielefeld (siehe Abschnitt 8.2). Sie verweisen stattdessen auf unterschiedliche Entwicklungsverläufe der sechs Wohlbefindenskomponenten für diese Schüler*innen. Dies unterstreicht die Bedeutung, die Mehrkomponentenstruktur des schulischen Wohlbefindens in Untersuchungen zu berücksichtigen, um einen differenzierten Einblick in das Erleben der Schüler*innen zu erhalten.

Eine linear negative Entwicklung zeigt sich lediglich für die *Affinität zur Stammgruppe*. Die *sozialen Probleme in der Schule* reduzieren sich konstant über die Sekundarstufe I. Die Abwesenheit von *Sorgen wegen der Schule*, die positiven *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* und der *schulische Selbstwert* nehmen zu Beginn der Sekundarstufe I zunächst ab. Sowohl die Abwesenheit von *Sorgen wegen der Schule* als auch die *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* stabilisieren sich in höheren Jahrgangsstufen jedoch auf einem moderaten bis hohem Niveau. Der *schulische Selbstwert* steigt nach der anfänglichen Abnahme in den höheren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I sogar wieder an. Das Maß an *körperlichen Beschwerden* ist gering und verändert sich über die Sekundarstufe I nicht.

Die dargestellte (zunächst stärker) negative Entwicklung von vier Wohlbefindenskomponenten (*soziale Probleme in der Schule*, *Sorgen wegen der Schule*, *Einstellung und Emotionen gegenüber der Schule*, *schulischer Selbstwert*) zu Beginn der Sekundarstufe I lässt den Schluss zu, dass sich die ersten Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I auch an (erfahrenen) inklusiven Schulen als tendenziell kritische Entwicklungsphasen einstufen lassen. Die abflachende Dynamik in der Veränderung der sinkenden Wohlbefindenskomponenten (mit Ausnahme der *Affinität zur Stammgruppe*) sowie die erneute Zunahme des *schulischen Selbstwerts* in den höheren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I zeigen, dass es insgesamt gelingen kann, ein hohes schulisches Wohlbefinden der Schüler*innen in inklusiven Lerngruppen über die Sekundarstufe I – trotz kritischer Entwicklungsphasen – aufrechtzuerhalten und Abwärtstrends langfristig abzufedern bzw. entgegenzuwirken. Diese Befunde aus der Laborschule können als Hinweis für das Potenzial einer hochwertigen inklusiven Praxis gedeutet werden.

Die wenigen Längsschnittstudien zur Entwicklung des schulischen Wohlbefindens über die Sekundarstufe I, die bislang vorliegen, betrachten meist nur wenige Jahrgangsstufen in nicht-inklusive Klassen, berücksichtigen nicht immer die Mehrkomponentenstruktur des schulischen Wohlbefindens und modellieren dessen Entwicklung meist linear (siehe Abschnitt 3.2 & 3.3). Nach Kenntnis der Autorin liegt mit der dargestellten Studie die erste Untersuchung vor, welche die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in inklusiven Klassen über die Sekundarstufe I unter Berücksichtigung der Mehrkomponentenstruktur des schulischen Wohlbefindens sowie nicht-linearer Entwicklungsverläufe untersucht. Basierend auf dem umfassenden Längsschnittdatensatz des WILS-Projekts leisten die Befunde (unter Beachtung des spezifischen Kontexts der Laborschule Bielefeld) einen wesentlichen Beitrag zu einem tieferen Verständnis dieser Entwicklung. Dies ist sowohl entscheidend für die

Beurteilung der Wirkungen inklusiver Praxis als auch für die Entwicklung differenzierter Fördermaßnahmen.

Entsprechend wird in der vorliegenden Dissertation die primär beschreibende Perspektive auf das Erleben der Schüler*innen durch eine erklärende Perspektive im Rahmen der zweiten Forschungsfrage ergänzt.

Forschungsfrage 2: Inwiefern beeinflussen Merkmale der Lernumgebung das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und das schulische Wohlbefinden von Schüler*innen aus inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld?

Das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule der Laborschüler*innen aus inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I ist insbesondere positiv assoziiert mit der Wahrnehmung der eher sozial ausgerichteten Merkmale der *Versammlung* und der *Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel* (Studie 1). Das schulische Wohlbefinden sowie dessen Entwicklung über die 6. bis 8. Jahrgangsstufe – basierend auf den Befunden der zweiten Studie als kritische Entwicklungsphase einzustufen (siehe Abschnitt 8.2) – wird durch eine hohe *individuelle Unterstützung*, *stärkenorientierte Diagnostik*, *Wertschätzung durch die Lehrkräfte* und *unterrichtsbezogene Partizipation* größtenteils positiv beeinflusst, wobei sich in Abhängigkeit zur jeweiligen Wohlbefindenskomponente und teilweise zur Jahrgangsstufe differenzielle Einflüsse der Merkmale zeigen (Studie 3). Zusammengenommen belegen die Befunde der Studien, dass die positive schüler*innenseitige Wahrnehmung von Merkmalen der Lernumgebung, die mit einer qualitativ hochwertigen inklusiven Praxis verbunden sind, das schulische Wohlbefinden und Zugehörigkeitsgefühl zur Schule der Laborschüler*innen in inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I unterstützen.

Diese Befunde stehen im Einklang mit wesentlichen Annahmen über die Qualität von (inklusive) Unterricht: Alle sechs untersuchten Merkmale ermöglichen einen angemessenen Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen und stehen in Verbindung mit Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts sowie Merkmalen inklusiver Didaktik (siehe Abschnitt 4.1). Das didaktische Element der *Versammlung* (siehe Abschnitt 5) und die *Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel* stehen in Zusammenhang mit der Schaffung gemeinsamer (Lern-) Situationen im individualisierten Unterricht (z. B. Prengel, 2019; Wocken, 1998) und der Berücksichtigung des sozialen Lernens zur Förderung positiver Interaktionen und Beziehungen (Huber, 2019). Die Merkmale *individuelle Unterstützung*, *stärkenorientierte Diagnostik* und *unterrichtsbezogene Partizipation* eröffnen allen Schüler*innen Lernwege, die ihren jeweiligen Voraussetzungen und Fähigkeiten entsprechen, und sind somit verbunden mit einer am Entwicklungsniveau der Schüler*innen ausgerichteten Individualisierung und inneren

Differenzierung des Unterrichts (z. B. Feuser, 2018; Helmke, 2022; Prengel, 2018; Wocken, 2012). Sie begegnen vorrangig der lern- und leistungsbezogenen Heterogenität der Schüler*innen und dienen insbesondere der Entfaltung individueller Fähigkeiten und Kompetenzen (z. B. Helmke, 2022; Meyer, 2024). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen zudem, dass diese drei Merkmale das Erleben von schulischem Wohlbefinden (bezüglich einzelner Wohlbefindenskomponenten) unterstützen. Dieser Befund stützt Theorien, die auf die enge Verknüpfung zwischen der Entfaltung individueller Kompetenzen sowie der Erfüllung sozio-emotionaler Bedürfnisse verweisen und die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes zur Förderung einer positiven Entwicklung und des Wohlbefindens unterstreichen wie die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985). Die *Wertschätzung durch die Lehrkräfte* spiegelt unter anderem die Akzeptanz der Vielfalt aller Schüler*innen als Merkmal guter inklusiver Schulen wider (Arndt & Werning, 2016, 2018; Booth & Ainscow, 2016; Lütje-Klose et al., 2024).

Die Befunde beider Studien zeigen, dass sozial ausgerichtete Merkmale der Lernumgebung das Erleben von Wohlbefinden und Zugehörigkeit in inklusiven Lerngruppen bedeutsam beeinflussen. Für das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule zeigt sich zunächst auch ein positiver Zusammenhang zu Merkmalen, die eher auf die Unterstützung kognitiver Lernprozesse abzielen (*individuelle Unterstützung, stärkenorientierte Diagnostik*), diese verlieren jedoch unter Berücksichtigung der stärker sozial ausgerichteten Faktoren (*Versammlung, Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel*) an Bedeutung (Studie 1). In der längsschnittlichen Betrachtung des schulischen Wohlbefindens ist die *Wertschätzung durch die Lehrkräfte* der stärkste Prädiktor der Lernumgebung für die positiv ausgerichteten Wohlbefindenskomponenten (*Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, Affinität zur Stammgruppe, schulischer Selbstwert*; Studie 3).

Insgesamt erweitern die Befunde den Forschungsstand um Merkmale, die sich an einer erfahrenen inklusiven Schule mit einer etablierten inklusiven Schul- und Unterrichtskultur als positiv für das schulische Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule in der Sekundarstufe I erweisen. Sie liefern differenzierte Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung inklusiver Praxis und zur Förderung eines positiven Erlebens der Schüler*innen in inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe I – insbesondere basierend auf der längsschnittlichen Untersuchung des schulischen Wohlbefindens unter Berücksichtigung der Mehrkomponentenstruktur.

9.2 Limitationen

Einschränkungen, die bei der übergreifenden Betrachtung der Befunde der kumulativen Dissertation berücksichtigt werden sollten und folglich über solche der Einzelstudien hinausgehen, resultieren aus der Datengrundlage. Alle drei Studien basieren auf den Daten des WILS-Projekts an der Laborschule Bielefeld. Das Projekt ist Bestandteil der internen Evaluation und verfolgte insbesondere das Ziel, das schulische Wohlbefinden der Laborschüler*innen zu untersuchen und die inklusive Praxis an der Laborschule zu evaluieren. Mit Blick auf den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn ist auf die folgenden Einschränkungen hinzuweisen. Die Daten stammen lediglich von einer Schule. Durch den spezifischen Versuchsschulkontext hat die Laborschule Bielefeld im Gegensatz zu vielen Regelschulen bereits einen langen diversitätsaffinen Schulentwicklungsprozess durchlaufen, in dem Prinzipien erarbeitet und Rahmenbedingungen geschaffen wurden, die eine inklusive pädagogische Arbeit erleichtern (Siepmann, 2019). Diese Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die anonymisierte Beschreibung sonderpädagogischer Förderbedarfe, wurden teils losgelöst von staatlichen Vorgaben entwickelt. Die Bedingungen an der Laborschule Bielefeld sind folglich nicht unmittelbar mit denen an Regelschulen vergleichbar. Aufgrund der Einzelschulbetrachtung und des spezifischen Versuchsschulkontextes sind die Ergebnisse nicht repräsentativ für inklusive Klassen des Regelschulsystems.

Die Stichprobe setzt sich zudem aus mehreren Schüler*innenkohorten zusammen. Aufgrund der jährlichen Vollerhebung der Jahrgangsstufen 6 bis 10 kamen zu jedem Messzeitpunkt neue Schüler*innen der 6. Jahrgangsstufe hinzu, während Schüler*innen der 10. Jahrgangsstufe die Schule und damit die Befragung verließen. Infolgedessen variiert die Anzahl der Messzeitpunkte zwischen den Schüler*innen abhängig vom Einstiegsjahr in die Befragung und der besuchten Jahrgangsstufe zum ersten Erhebungszeitpunkt. Daher liegen nicht für alle Schüler*innen Messungen aus jeder Jahrgangsstufe vor. Längsschnittliche Mehrebenenmodelle können Personen mit unterschiedlich vielen Messungen berücksichtigen. Daten mit vollständigen Messreihen liefern allerdings präzisere und robustere Schätzungen. Je mehr Messungen pro Person vorliegen, desto stabiler und genauer lassen sich unter anderem individuelle Entwicklungsverläufe modellieren.

Im Rahmen der Untersuchung möglicher Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens und des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule konnte aufgrund der geringen Anzahl an Lerngruppen die geschachtelte Struktur der Daten nicht (vollumfänglich) berücksichtigt werden (Schüler*innen geschachtelt in Lerngruppen), weshalb Effekte der Lerngruppenzugehörigkeit nicht berücksichtigt wurden. Ebenso ist anzumerken, dass die

Schüler*innenwahrnehmung der Merkmale der Lernumgebung durch weitere nicht kontrollierte Aspekte verzerrt sein könnte. Es lagen keine zusätzlichen Daten zu den Merkmalen vor, die auf objektiveren Verfahren basieren (z. B. Beobachtungen).

Trotz der benannten Einschränkungen handelt es sich um eine umfangreiche Datengrundlage: Der umfassende Längsschnittdatensatz ist im WILS-Projekt über mehrere Jahre hinweg entstanden. Die Daten umfassen eine sehr heterogene Schüler*innenschaft und bilden mit den Jahrgangsstufen 6 bis 10 fast die gesamte Zeitspanne der Sekundarstufe I ab.

9.3 Implikationen für zukünftige Forschung

Basierend auf den Befunden der Dissertation (Abschnitt 9.1) und deren Limitationen (Abschnitt 9.2) ergeben sich Empfehlungen und Ansatzmöglichkeiten für die zukünftige Forschung.

Für die Untersuchung der Entwicklung des schulischen Wohlbefindens – die von vielfältigen Faktoren des spezifischen Settings beeinflusst sein könnte – unterstreichen die berichteten divergierenden Entwicklungsverläufe der einzelnen Wohlbefindenskomponenten die Relevanz der Berücksichtigung der Mehrkomponentenstruktur des schulischen Wohlbefindens sowie nicht-linearer Modellierungen der Entwicklung in zukünftigen Studien. Auf dieser Grundlage sind insbesondere vertiefende Analysen zur Entwicklung des schulischen Wohlbefindens, wie die Prüfung komplexerer Modelle (bspw. das kubische Modell) und die Untersuchung von möglicherweise systematisch abweichenden Entwicklungsprozessen bestimmter Schüler*innengruppen in inklusiven Lerngruppen, von Interesse.

Für die Untersuchung der Entwicklungsverläufe wäre es in zukünftigen Studien zudem interessant, Schüler*innen aus inklusiven Klassen bereits ab dem Ende der Primarstufe zu begleiten, um die Entwicklung im Übergang zur Sekundarstufe genauer charakterisieren und aufgestellte Erklärungsansätze, die häufig mit dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe in Verbindung stehen, überprüfen zu können – auch unter differenzierter Betrachtung der einzelnen Wohlbefindenskomponenten.

Die Merkmale der Lernumgebung, die sich in den Studien als positiv für das sozio-emotionale Erleben der Schüler*innen erwiesen haben, sind durch die Rahmenbedingungen des Versuchsschulkontextes geprägt, die teils losgelöst von staatlichen Vorgaben entwickelt werden konnten. Beispielsweise unterstützt die Leistungsbewertung entlang der individuellen Bezugsnorm und der Verzicht auf die Vergabe von Zensuren bis zum Ende der 9. Jahrgangsstufe eine *stärkenorientierte Diagnostik*. Die Organisation des Unterrichts in weitgefaste Erfahrungsbereiche bietet eine gute Grundlage für unterrichtsbezogene Partizipation im

Rahmen des projektorientierten Unterrichts, der sich an den Fragestellungen der Schüler*innen orientiert und eine Selbst- und Mitbestimmung in der Planung und Gestaltung des Lernprozesses ermöglicht (Geist, 2017). Inwieweit gerade diese spezifischen Rahmenbedingungen die Wahrnehmung der Unterrichtsmerkmale und die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens bedingen, kann auf der Grundlage der Befunde nicht abgeleitet werden. Wie eine für das schulische Wohlbefinden förderliche *unterrichtsbezogene Partizipation* oder *stärkenorientierte Diagnostik* an Regelschulen umgesetzt werden kann, muss in zukünftigen Studien betrachtet werden – auch hier auf der Grundlage der Mehrkomponentenstruktur des schulischen Wohlbefindens und in Abhängigkeit der Jahrgangsstufe.

In diesem Kontext erscheint es zudem für die Erweiterung des Forschungsstandes relevant, neben der Wahrnehmung der unterrichtlichen Merkmale durch die Schüler*innen weitere Perspektiven auf die inklusive Unterrichtspraxis und Gestaltung der Lernumgebung zu berücksichtigen. Die Erfassung der Lehrkräfteperspektive, Maße aus Beobachtungen (o. ä.) sowie die Verbindung der unterschiedlichen Datenquellen würde eine genauere Untersuchung der zugrundeliegenden Mechanismen ermöglichen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund von Studienergebnissen interessant, die zeigen, dass Schüler*innen unterrichtliche Maßnahmen beziehungsweise Unterrichtspraktiken ihrer Lehrkräfte unterschiedlich wahrnehmen (Göllner et al., 2018).

Durch die besonderen Bedingungen an der Laborschule kann angenommen werden, dass sich die Befunde der kumulativen Dissertation nicht uneingeschränkt auf inklusive Schulen des Regelschulsystems übertragen lassen. Zusammengefasst zeigt sich als zentrale Perspektive für zukünftige Forschung die Replikation der längsschnittlichen Untersuchung zur Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I sowie dessen unterrichtlichen Bedingungsfaktoren an Regelschulen. Ebenso sollten die querschnittlichen Befunde zum Zugehörigkeitsgefühl zur Schule in längsschnittlichen Untersuchungen im Regelschulsystem geprüft werden, um die Qualität inklusiver Praxis in diesem Kontext weiterentwickeln zu können.

9.4 Implikationen für die pädagogische Praxis

Aus den Befunden der Dissertation lassen sich mögliche Implikationen für die pädagogische Praxis ableiten, die jedoch basierend auf den beschriebenen Einschränkungen (siehe Abschnitt 9.2) zurückhaltend betrachtet werden sollten.

Die Befunde bestätigen, dass Lehrkräfte eine zentrale Rolle für die Förderung des schulischen Wohlbefindens sowie des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule einnehmen. Sie können

durch die Gestaltung einer qualitativ hochwertigen inklusiven Lernumgebung – die in der Verantwortung der Lehrkraft liegt – sowie einer wertschätzenden Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktion förderliche Bedingungen für ein positives Erleben schaffen (siehe Abschnitt 8.1 & 8.3). Wichtige Voraussetzungen dafür sind unter anderem eine positive Einstellung gegenüber schulischer Inklusion und Kompetenzen zum Unterrichten in inklusiven Lerngruppen (Hellmich et al., 2019; Heyder et al., 2020; Külker et al., 2024; Pozas & Letzel, 2020). Angesichts der veränderten Anforderungen an Regelschullehrkräfte in inklusiven Settings ist zudem ein erweitertes professionelles Wissen als Teil der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte von Bedeutung (König et al., 2019). Entsprechend unterstreichen die Befunde der kumulativen Dissertation Forderungen, Kompetenzen zur Gestaltung einer hochwertigen inklusiven Lernumgebung unter anderem entlang der Aspekte Wertschätzung, Gemeinsamkeit, Partizipation, Individualisierung und Stärkenorientierung in allen Phasen der Lehrkräfteausbildung von Regelschullehrkräften der Sekundarstufe I zu stärken.

Insbesondere das Erleben von gemeinsamen Situationen im Unterricht als auch die Förderung positiver Interaktion und Beziehungen scheinen für das Erleben von Zugehörigkeit relevant. Gemeinsame Situationen im Unterrichtsalltag sollten so gestaltet werden, dass Schüler*innen diese als positiv und sinnvoll wahrnehmen. Zudem sollten soziale Kompetenzen im Unterrichts- und Schulalltag explizit gefördert werden, um die Ausgestaltung positiver Interaktionen und Beziehungen zu unterstützen.

Die Ergebnisse zur Entwicklung des schulischen Wohlbefindens legen insbesondere eine gezielte Förderung des schulischen Wohlbefindens in den ersten Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I nahe. Die Befunde liefern Hinweise zu Merkmalen einer Lernumgebung, die zum einen in dieser Phase förderlich für das schulische Wohlbefinden sind und zum anderen positiv mit dem Erleben von Zugehörigkeit in inklusiven Lerngruppen assoziiert sind. Während die *Versammlung* ein konkretes didaktisches Element an der Laborschule Bielefeld darstellt, bilden die anderen untersuchten Merkmale stärker allgemeine pädagogische Prinzipien einer inklusiven Unterrichts- und Interaktionskultur ab (siehe Abschnitt 4) und können auf unterschiedliche Weise umgesetzt werden. Auf der Basis der untersuchten Merkmale gilt es Maßnahmen abzuleiten, die sich in der pädagogischen Praxis konkret umsetzen lassen. Ob die entsprechenden Maßnahmen zu einer positiveren Wahrnehmung der untersuchten Merkmale beitragen und schlussendlich das schulische Wohlbefinden fördern, gilt es begleitend zu evaluieren.

10 Fazit

Die Dissertation basiert auf längsschnittlichen Fragebogendaten des WILS-Projekts zum sozio-emotionalen Erleben von Schüler*innen der erfahrenen inklusiven Versuchsschule Laborschule Bielefeld. Sie liefert in mehrfacher Hinsicht wichtige Befunde. Erstens zu einem Vergleich des Zugehörigkeitsgefühls zur Schule mit inklusiven Schulen des Regelschulsystems, der insgesamt zu Gunsten der Laborschüler*innen ausfällt (Studie 1). Zweitens zur Entwicklung des schulischen Wohlbefindens über die Sekundarstufe I, die unterschiedliche, auch nicht-lineare Entwicklungsverläufe für die einzelnen Wohlbefindenskomponenten zeigen (Studie 2). Drittens zu förderlichen Merkmalen für das schulische Wohlbefinden und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule an der Laborschule Bielefeld, die mit einer hochwertigen inklusiven Lernumgebung verbunden sind (Studie 1 & 3). Für das schulische Wohlbefinden erweisen sich eine *Wertschätzung durch die Lehrkräfte*, eine *unterrichtsbezogene Partizipation*, eine *stärkenorientierte Diagnostik* sowie eine *individuelle Unterstützung* als förderlich. Das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ist positiv verbunden mit der Schaffung gemeinsamer (Lern-)Situationen, die von Schüler*innen als sinnvoll wahrgenommen werden (*Versammlung*, siehe Abschnitt 5), und der *Sozialkompetenz als schulisches Bildungsziel*. Die Ergebnisse deuten insgesamt auf eine hohe Qualität der inklusiven Praxis an der Laborschule hin, liefern Hinweise für das Potenzial inklusiver Schulen und unterstreichen die Relevanz der Lernumgebung für das sozio-emotionale Erleben der Schüler*innen.

Die Befunde sind für die Laborschule selbst und ihre Weiterentwicklung relevant, da sie wichtige Einblicke in das Erleben ihrer Schüler*innen liefern und zentrale Merkmale der Lernumgebung in diesem Zusammenhang evaluieren. Sie liefern aber auch für Schulen des Regelschulsystems Hinweise, die deren inklusiven Schulentwicklung dienlich sein können. Darüber hinaus eröffnen die Befunde Perspektiven für zukünftige Forschung.

Literaturverzeichnis

- Abdollahi, A., Panahipour, S., Akhavan Tafti, M., & Allen, K. A. (2020). Academic hardness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. *Psychology in the Schools*, 57(5), 823–832. <https://doi.org/10.1002/pits.22339>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Allen, K. A., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 97–121. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.5>
- Allen, K.-A. (2021). *The psychology of belonging*. Routledge.
- Allen, K.-A., & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>
- Allen, K.-A., Gray, D. L., Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2022). The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1133–1156. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>
- Allen, K.-A., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2017). School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. In E. Frydenberg, A. J. Martin & R. J. Collie (Hrsg.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific. Perspectives, programs and approaches* (S. 83–99). Springer.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice* (25. Aufl.). Addison-Wesley.
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Inclusive education in Saudi Arabia and Germany: students' perception of school well-being, social inclusion, and academic self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 773–786. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823163>
- Alnahdi, G. H., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2022). Teachers' implementation of inclusive teaching practices as a potential predictor for students' perception of academic, social and emotional inclusion. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676>
- Arndt, A., & 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). Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 15–33). Waxmann Verlag.
- Arslan, G. (2018). Exploring the association between school belonging and emotional health among adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21–41. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>
- Arslan, G., Allen, K. A., & Ryan, T. (2020). Exploring the impacts of school belonging on youth wellbeing and mental health among Turkish adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1619–1635. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>
- Baudoin, N., & Galand, B. (2022). Do achievement goals mediate the relationship between classroom goal structures and student emotions at school? *International Journal of School and Educational Psychology*, 10(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1813227>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. F., & Robson, D. A. (2021). Belongingness and the modern schoolchild: On loneliness, socioemotional health, self-esteem, evolutionary mismatch, online sociality, and the numbness of rejection. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 103–111. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1877573>
- Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (2004a). Drawing the lessons from PISA 2000: Long-term research implications: Gaining a better understanding of the relationship between system inputs and learning outcomes by assessing instructional and learning processes as mediating factors. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (S. 143–157). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W., & Neubrand, M. (2004b). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314–345). Waxmann.
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik* (2. Aufl., S. 13–49). Juventa.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H., & Textor, A. (Hrsg.). (2019). *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. Klinkhardt.

- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late Teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 357.e9-357.e18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion. A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Index for Inclusion Network.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013a). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013b). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*, 1952–1956. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.147>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine.
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 166–179. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x>
- Buerger, S., Holzer, J., Yanagida, T., Schober, B., & Spiel, C. (2023). Measuring adolescents' well-being in schools: The adaptation and translation of the EPOCH measure of adolescent well-being —A validation study. *School Mental Health, 15*(2), 611–626. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09574-1>
- Carle, U. (2008). Kind-Umfeld-Analyse als Handwerkszeug für die Unterrichtsplanung. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 54–65). Schneider Hohengehren.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology, 59*(2), 243–272. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., Wang, Y., & Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 369–380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.369>
- Chiu, M. M., Pong, S. ling, Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(11), 1409–1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Cunsolo, S. (2017). Subjective wellbeing during adolescence: a literature review on key factors relating to adolescent's subjective wellbeing and education outcomes.
- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence, 35*(6), 1527–1536. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.013>
- De Fraine, B., van Landeghem, G., van Damme, J., & Onghena, P. (2005). An analysis of well-being in secondary school with multilevel growth curve models and multilevel multivariate models. *Quality & Quantity, 39*(3), 297–316. <https://doi.org/10.1007/s11135-004-5010-1>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 223–238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

- Decristan, J., Kunter, M., & Fauth, B. (2022). The importance of individual characteristics and constructive support for the social integration of students in secondary mathematics classes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(1–2), 85–100. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000329>
- Devantié, R., Lückner, F., & Textor, A. (2019). Heterogenität gestalten – Übergänge nutzen. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule* (S. 29–40). Klinkhardt.
- DeVries, J. M., Knickenberg, M., & Trygger, M. (2022). Academic self-concept, perceptions of inclusion, special needs and gender: evidence from inclusive classes in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 511–525. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911523>
- Dewey, J. (1896/1976). The university school. In J. A. Boydston (Hrsg.), *The collected works of John Dewey* (Vol. 5, S. 436–441). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916/2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Hrsg.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (S. 11–58). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_2
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851–864. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.851>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dukynaité, R., & Dudaité, J. (2017). Influence of school factors on students' sense of school belonging. *The New Educational Review*, 47, 39–52. <https://doi.org/10.15804/tner.2017.47.1.03>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2010). An ecological view of schools and development. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Hrsg.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (S. 6–21). New York: Routledge.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, M. C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experience in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule*. Studienverlag.
- Elting, Ch., Kopp, B., & Martschinke, S. (2019). Soziale Kompetenz und Integration von Grundschulkindern mit besonderem pädagogischen Förderbedarf. Erste Ergebnisse aus der KOMENSKI-Studie. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 296–302). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_39
- Feinman, S. (Hrsg.). (1992). *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2462-9>
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Huber.

- Feuser, G. (2017). Inklusive Pädagogik. In K. Ziemsen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 132–134). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2.* (S. 147–165). Psychosozial-Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170033>
- Frohn, J. (2019). Kompetenzorientierung und Inklusion – eine Zusammenführung auf Unterrichtsebene. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(1), 15–38. <https://doi.org/10.4119/hlz-2437>
- Frohn, J., & Simon, T. (2022). Inklusive Didaktik und Bildungsgerechtigkeit – eine Verhältnisbestimmung. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/657>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Martinez, E. A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and No-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 205–215. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00046>
- Gál, Z., Kasik, L., Jámbori, S., Fejes, J. B., & Nagy, K. (2022). Social problem-solving, life satisfaction and well-being among high school and university students. *International Journal of School and Educational Psychology*, 10(1), 170–180. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1856249>
- Gaspard, H., Nagengast, B., Trautwein, U., Jaekel, A. K., & Göllner, R. (2022). Heterogeneity in motivational developmental trajectories in mathematics and German depending on school type and gender. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(2), 293–327. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01092-1>
- Geist, S. (2005). Didaktische Prinzipien und Lehrerhandeln an der Laborschule: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“. In R. Watermann, S. Thurn, K.-J. Tillmann & P. Stanat (Hrsg.), *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse* (S. 229–236). Juventa.
- Geist, S. (2017). Projektunterricht – zentraler Bestandteil eines pädagogisch-didaktischen Konzepts für das Lernen in inklusiven Gruppen. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 277–287). Waxmann.
- 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*, 2, 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. 235–259). Klinkhardt.
- Göllner, R., Wagner, W., Eccles, J. S., & Trautwein, U. (2018). Students’ idiosyncratic perceptions of teaching quality in mathematics: A result of rater tendency alone or an expression of dyadic effects between students and teachers? *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 709–725. <https://doi.org/10.1037/edu0000236>
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)

- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.943831>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: relationships do matter. *Educational Research*, 58(4), 366–383. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1228841>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2024). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (6. Aufl. 2020, unveränderter Nachdruck 2024). Verlag an der Ruhr; Cornelsen.
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A., & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37(1), 66–75.
- Groebe, A. von der, & Kaiser, I. (2011). Individualisierung und Leistungsbewertung. Teil 2: Lernprozesse begleiten, Ergebnisse beurteilen. *Pädagogik*, 63(11), 40–45.
- Groebe, A. von der, Geist, S., & Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (Vol. 2, S. 260–277). Klinkhardt.
- Guth, T., Külker, A., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., & Rütger, J. (2024). Bildungsbiografische Fallgeschichten aus dem Praxisforschungsprojekt “Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld” (WILS). Eine Einführung. In A. Külker & T. Guth (Hrsg.), *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule. Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler*innen in herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld* (S. 7–15). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6108-01>
- Guzmán, J., Varela, J. J., Benavente, M., & Sirlopú, D. (2017). Sociodemographic profile of children's well-being in Chile. In J. C. Sarriera & L. M. Bedin (Hrsg.), *Psychosocial well-being of children and adolescents in Latin America: Evidence-based interventions* (S. 109–128). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7_6
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusk, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of psychiatric nursing*, 6(3), 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-h](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-h)
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., Coyne, J. C., & Early, M. R. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of psychiatric nursing*, 10(4), 235–244. [https://doi.org/10.1016/s0883-9417\(96\)80029-x](https://doi.org/10.1016/s0883-9417(96)80029-x)
- Hank, C., Weber, S., & Huber, C. (2024). Die Rolle des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration: Eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 52(4), 391–416. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00174-1>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T. (2007). Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(3), 331–349.
- 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). Waxmann.
- Hascher, T., & Brandenberger, C.C. (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 289–310). Springer.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.5>
- 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. 66–82). Beltz Juventa.
- Headey, B., Holmström, E., & Wearing, A. (1984). Well-being and ill-being: Different dimensions? *Social Indicators Research*, 14(2), 115–139. <https://doi.org/10.1007/BF00293406>
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour.' *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 36–48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung*. Kallmeyer.
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. M., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30–40. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.004>
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, T., Cillessen, A. H. N., & Brekelmans, M. (2020). Teacher behavior with upper elementary school students in the social margins of their classroom peer group. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.568849>
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking: The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 546–558. <https://doi.org/10.1037/edu0000157>
- Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K., & Spörer, N. (2017). Willst du mein Freund sein? Eine Mehrebenennetzwerkanalyse von Freundschaften von Schulkindern mit einem und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven Klassen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 449–474. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0767-x>
- Hentig, H. von. (2006). *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule* (6. Aufl.). Laborschule Bielefeld.
- Herke, M., Rathmann, K., & Richter, M. (2018). Verläufe im Wohlbefinden während der Sekundarstufe. Unterschiede nach sozialen Hintergrundmerkmalen und nach dem sonderpädagogischen Förderbedarf. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 218–236). Beltz Juventa.

- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, 101776. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Hohenwarter-Lohfeyer, G., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2017). Das schulische Wohlbefinden von Schülern und Schülerinnen in der Sekundarstufe I. *Erziehung und Unterricht*, 167(7–8), 758–764.
- Holzer, J., Bürger, S., Samek-Krenkel, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Conceptualisation of students' school-related wellbeing: students' and teachers' perspectives. *Educational Research*, 63(4), 474–496. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1987152>
- Horstkemper, M. (2006). Fördern heißt diagnostizieren: Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. *Friedrich Jahresheft*, 2006, 4–7.
- Huang, L. (2022). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: the mediating role of students' sense of belonging at school. *Educational Studies*, 48(2), 216–232. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749032>
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht: Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(1), 27–43. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art06d>
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269–285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424778>
- Hughes, J. N., & Im, M. H. (2016). Teacher-Student Relationship and Peer Disliking and Liking Across Grades 1-4. *Child Development*, 87(2), 593–611. <https://doi.org/10.1111/cdev.12477>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Aufustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. World Health Organization.
- Joinson, C., Kounali, D., & Lewis, G. (2017). Family socioeconomic position in early life and onset of depressive symptoms and depression: A prospective cohort study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(1), 95–103. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1308-2>
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>
- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpelä, A. (2018). Well-being and academic achievement: Differences between schools from 2002 to 2010 in the Helsinki metropolitan area. *The Journal of school health*, 88(11), 821–829. <https://doi.org/10.1111/josh.12691>
- Kavanagh, A., Priest, N., Emerson, E., Milner, A., & King, T. (2018). Gender, parental education, and experiences of bullying victimization by Australian adolescents with and without a disability. *Child: Care, Health and Development*, 44(2), 332–341. <https://doi.org/10.1111/cch.12545>
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597. <https://doi.org/10.1037/pas0000201>

- Kleinkorres, R., Stang, J., & McElvany, N. (2020). A longitudinal analysis of reciprocal relations between students' well-being and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 12(2), 114–165. <https://doi.org/10.25656/01:20975>
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.
- Knickenberg, M., Zurbriggen, C., & Schmidt, P. (2023). Peers als Quelle aktueller Motivation? Wie Jugendliche mit heterogenen Verhaltensweisen Peerinteraktionen in Abhängigkeit des behavioralen Klassenumfeldes erleben. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37(3), 173–187. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000292>
- Knoll, M. (2014). Laboratory School, University of Chicago. In D.C. Phillips (Hrsg.), *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (S. 455–458). Sage.
- Kobs, S., Lenkeit, J., Spörer, N., Hartmann, A., Ehlert, A., & Knigge, M. (2023). Gerechtigkeitserleben und soziale Partizipation in der Adoleszenz in inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000372>
- Kohrt, P., Gresch, C., & Henschel, S. (2024). Merkmale der Klassenzusammensetzung und der Unterrichtsgestaltung und die soziale Integration von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 52(4), 485–510. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00208-2>
- König, J., Gerhard, K., Kaspar, K., & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73. Jahrgang / 2019(1), 43–64. <https://doi.org/10.3726/PR012019.0004>
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health education research*, 17(6), 732–742. <https://doi.org/10.1093/her/17.6.732>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Krawinkel, S., Südkamp, A., & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(3), 277–295
- Kröske, B. (2020). School well-being, social affiliation and perceived support for students in inclusive secondary education. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 243–272. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00067-7>
- Külker A., & Guth T. (Hrsg.). (2024). *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule. Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler*innen in herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6108>
- Külker, A., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lutter, N., Lütje-Klose, B., & Siepman, 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). Klinkhardt.
- Külker, L., Rjosk, C., & Gresch, C. (2024). Zusammenhänge zwischen der selbsteingeschätzten Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften und der

- Gestaltung von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 79–99. <https://doi.org/10.3262/ZP2401079>
- 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 & P. Kuhl (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Wiesbaden: Springer VS.
- 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* (S. 89–107). Waxmann.
- Kullmann, H., Zentarra, D., Lütje-Klose, B., Geist, S., Siepmann, C., Goldan, J., Külker, A., & Dorniak, M. (2023a). 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*, 2, 111–135. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7193
- Kullmann, H., Zentarra, D., Lütje-Klose, B., Geist, S., Siepmann, C., Goldan, J., Külker, A., & Dorniak, M. (2023b). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS): Ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebungen 2013 – 2018 in den Jahrgangsstufen 6 – 10. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 2, 77–110. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7191
- Labsch, A., Külker, L., & Grosche, M. (2024). Die Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I – Welche Rolle spielen sonderpädagogische Förderbedarfe der Schüler*innen und Merkmale der Lehrkräfte? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01261-4>
- Lawes, E., & Boyd, S. (2018). *Making a difference to student wellbeing – a data exploration*. New Zealand Council for Educational Research.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1 - 10. *BMC Public Health*, 10(1), 526. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-526>
- Lütje-Klose, B. (2018). Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion – Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 27–50). Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Kurnitzki, S., & Serke, B. (2015). Deutungsmuster von Lehrkräften in Bezug auf die handlungsleitenden Prinzipien eines entwicklungsförderlichen Unterrichts. Ergebnisse von Gruppendiskussionen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 224–240). Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. transkript.
- Martela, F., Lehmus-Sun, A., Parker, P. D., Pessi, A. B., & Ryan, R. M. (2023). Needs and well-being across Europe: Basic psychological needs are closely connected with well-being, meaning, and symptoms of depression in 27 European countries. *Social Psychological and Personality Science*, 14(5), 501–514. <https://doi.org/10.1177/19485506221113678>

- Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Kohlhammer.
- Mayring, P. (1994). Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik* (S. 51–70). Juventa.
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., & Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 665–677. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9305-5>
- McGorry, P. D., Purcell, R., Goldstone, S., & Amminger, G. P. (2011). Age of onset and timing of treatment for mental and substance use disorders: Implications for preventive intervention strategies and models of care. *Current Opinion in Psychiatry*, 24(4), 301–306. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283477a09>
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387–401. <https://doi.org/10.1002/pits.20304>
- Mensah, F. K., Bayer, J. K., Wake, M., Carlin, J. B., Allen, N. B., & Patton, G. C. (2013). Early puberty and childhood social and behavioral adjustment. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 118–124. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.12.018>
- Meyer, H. (2024). *Was ist guter Unterricht?* (16., komplett überarbeitete Aufl.). Cornelsen.
- Mínguez, A. M. (2020). Children's relationships and happiness: The role of family, friends and the school in four European countries. *Journal of Happiness Studies*, 21(5), 1859–1878. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00160-4>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF)*. <https://bass.schule.nrw/6225.htm>
- Moore, G. F., Cox, R., Evans, R. E., Hallingberg, B., Hawkins, J., Littlecott, H. J., Long, S. J., & Murphy, S. (2018). School, peer and family relationships and adolescent substance use, subjective wellbeing and mental health symptoms in Wales: A cross sectional study. *Child Indicators Research*, 11(6), 1951–1965. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9524-1>
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2019). School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 273–294. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1>
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2022). Wellbeing of primary and secondary school students in Switzerland: A longitudinal perspective. In R. McLellan, C. Faucher & V. Simovska (Hrsg.), *Wellbeing and Schooling. Transdisciplinary Perspectives in Educational Research* (S. 67–85). https://doi.org/10.1007/978-3-030-95205-1_5
- Niclasen, J., Keilow, M., & Obel, C. (2018). Psychometric properties of the Danish student well-being questionnaire assessed in >250,000 student responders. *Scandinavian Journal of Public Health*, 46(8), 877–885. <https://doi.org/10.1177/1403494818772645>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nowak, E. J. (2016). *Responsivität und Werte: Empirische Studie zum ethisch-pädagogischen Potenzial bei Lehrpersonen zur Entwicklung einer responsiven Wertekompetenz*. Klinkhardt.

- OECD – Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *PISA 2012 results (Volume III). Ready to learn: Students' engagement, drive and self-beliefs*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Osin, E. N. (2009). Subjective experience of alienation: Measurement and correlates. *Existenzanalysen*, 26(1), 4–11.
- Ott, M. (2020). Wie beeinflussen familiär-soziodemografische, unterrichtliche und individuell-schulbezogene Faktoren das Wohlbefinden von Schüler/innen? Annäherung mittels eines allgemeinen linearen Modells. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(3), 279–298. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00285-0>
- Piezunka, A., Schaffus, T., & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222. <https://doi.org/10.3262/UW1704207>
- Platte, A. (2014). Inklusive Bildungsprozesse – Teilhaben am Lernen und Lehren in einer Schule für alle. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schule* (S. 73–86). Springer.
- Pozas, M., & Letzel, V. (2020). 'I think they need to rethink their concept!': Examining teachers' sense of preparedness to deal with student heterogeneity. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 366–381. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1689717>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.729027>
- Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2*. (S. 33–56). Psychosozial-Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170033>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- 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(1), 92–108. <https://doi.org/10.1111/bjep.12266>
- Rathmann, K., Herke, M., Hurrelmann, K., & Richter, M. (2018). Klassenklima, schulisches Wohlbefinden und Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Ergebnisse des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Gesundheitswesen*, 80(4), 332–341. <https://doi.org/10.1055/s-0043-121886>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Riekie, H., Aldridge, J. M., & Afari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95–123. <https://doi.org/10.1002/berj.3254>
- Rinnooy Kan, W. F., Munniksma, A., Volman, M., & Dijkstra, A. B. (2023). Practicing voice: Student voice experiences, democratic school culture and students' attitudes

- towards voice. *Research Papers in Education*, 39(4), 560–580. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2178496>
- Róiste, A. de, Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88–104. <https://doi.org/10.1108/09654281211203394>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211–258. <https://doi.org/10.3102/0034654318819127>
- Schipolowski, S., Busse, J., Rjosk, C., Mahler, N., Becker, B., & Stanat, P. (2019). *IQB-Bildungstrend 2016. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. DOI: <https://doi.org/10.18452/25471>
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule – Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Lit.
- 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., Lindner, K. T., Helm, C., Hamel, N., & Markus, S. (2021). Social participation in the context of inclusive education: primary school students' friendship networks from students' and teachers' perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 834–849. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961194>
- Schwab, S., Markus, S., & Hassani, S. (2022). Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions. *Educational Studies*, 50(5), 978–995. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2023475>
- Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, V., & Wimberger, T. (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>
- Schweder, S., Raufelder, D., & Wulff, T. (2022). Adolescents' goals, self-efficacy, and positive emotions—how important is the learning context? *International Journal of School and Educational Psychology*, 10(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1791771>
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Persönlichkeit, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>
- Serke, B., Lütje-Klose, B., Kurnitzki, S., Pazen, C., & Wild, E. (2015). Gelingensbedingungen der sozialen Partizipation von Schülern und Schülerinnen mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Grundschulklassen – Ausgewählte Ergebnisse von

- Gruppendiskussionen in Lehrerkollegien. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 253–268). Klinkhardt.
- Siepmann, C. (2019). Die Entwicklung der Laborschule zu einer inklusiven Schule. In C. Biemann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag*. (S. 15–28). Klinkhardt.
- Simpson, C. G., Rose, C. A., & Ellis, S. K. (2016). Gender discrepancies and victimization of students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 296–307. <https://doi.org/10.1177/0741932516646082>
- Skrzypiec, G., Askill-Williams, H., Slee, P., & Rudzinski, A. (2016). Students with Self-identified special educational needs and disabilities (si-SEND): Flourishing or languishing! *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111301>
- Soutter, A. K., Gilmore, A., & O'Steen, B. (2011). How do high school youths' educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 591–631. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9219-5>
- St-Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2). <https://doi.org/10.22492/ije.5.2.05>
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S., Haag, N., Weirich, S., Sachse, K. A., Hoffmann, L., & Federlein, F. (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R. Weirich, S. Henschel, S., & Sachse, K. A. (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- 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. *Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3(1), 77–97. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Thurn, S. (2011). Lernen, Leistung, Zeugnisse: eine Schule (fast) ohne Noten. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl., S. 50–63). Klinkhardt.
- Thurn, S. (2017). »Verantwortung«: Hartmut von Hentig und die Pädagogik der Laborschule Bielefeld. In T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 219–232). Beltz.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The Longitudinal Relationships Between Basic Psychological Needs Satisfaction at School and School-Related Subjective Well-Being in Adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353–372. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4>
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived Social Support and School Well-Being Among Chinese Early and Middle Adolescents: The Mediation Role of Self-Esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991–1008. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0123-8>
- Tillmann, K.-J. (2011). Forschung in der Versuchsschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl.) (S. 94–107). Klinkhardt.

- Tillmann, K.-J. (2016). Praxisforschung und Schulentwicklung – Stellenwert und Perspektive. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 293–308). Waxmann.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841–861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Tong, L., Reynolds, K., Lee, E., & Liu, Y. (2019). School relational climate, social identity, and student well-being: New evidence from China on student depression and stress levels. *School Mental Health*, 11(3), 509–521. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9293-0>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279–291. <http://www.jstor.org/stable/27734582>
- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., & Schwab, S. (2019). What do teachers think about their students' inclusion? Consistency of students' self-reports and teacher ratings. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637>
- Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Soziale-Teilhabe/un-brk-auf-deutsch.pdf>
- Waters, S., Cross, D., & Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 381–402. <https://doi.org/10.1348/000709909X484479>
- Weber, C., Bebermeier, S., & Vereenoghe, L. (2023). Relationships and psychosocial aspects in inclusive secondary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 894–908. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2185857>
- Weber, S., & Huber, C. (2020). Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen – Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 257–78.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4., überarbeitete Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B., & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7–21.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim: Juventa.
- Wocken, H. (2012). *Zum Haus der inklusiven Schule: Ansichten – Zugänge – Wege*. Feldhaus.
- Wurster, S., & Feldhoff, T. (2019). Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive. Ist die Schule oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (1), 24–39.

- Wustmann Seiler, C. (2012). Erfassung des schulischen Wohlbefindens am Schulanfang. Empirische Überprüfung eines mehrdimensionalen Konstrukts. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5(2), 136–150.
- Wygotski, L. S. (1987). Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In L. S. Wygotski, *Ausgewählte Schriften, Band 2* (S. 287–306). Pahl-Rugenstein.
- Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M., & Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1223–1238. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>
- Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 98–112.
- Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2018). Diversität und aktuelles emotionales Erleben von Schülerinnen und Schülern im inklusiven Unterricht. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 87–102). Waxmann.