

Schule – Forschen – Entwickeln

Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule



Laborschulforschung 2024



Laborschulforschung 2024

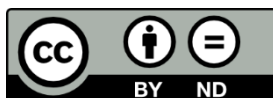
Schule – Forschen – Entwickeln

Ausgabe 3 | 2024

50 Jahre Forschung in der Laborschule: Früher - Heute - In Zukunft

Herausgeber*innen:

Annette Textor
Jan Wilhelm Dieckmann
Christian Timo Zenke



© Textor, Dieckmann & Zenke 2024. Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

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

ISSN: 2940-0686

Inhalt

<i>Annette Textor, Jan Wilhelm Dieckmann, Christian Timo Zenke:</i>	
Vorwort	1
Forschungs- und Entwicklungsplan 2024-2025	2

Rückblicke

<i>Christian Timo Zenke:</i>	
„Es gab damals noch nichts in Bielefeld – außer einer Wiese, wo gebaut werden sollte“. Eine erzählte Geschichte der Gründungsjahre der Laborschule Bielefeld.	4
<i>Hilbert Meyer:</i>	
Die Bielefelder Versuchsschulen. Blick zurück nach vorn.	25
<i>Christian Timo Zenke:</i>	
50 Jahre Laborschule – Eine Ausstellung in 20 Bildern	53

Einblicke

<i>Annemarie von der Groeben, Sabine Geist, Susanne Thurn:</i>	
Die Laborschule – Ein Grundkurs	70
<i>Ulrike Quartier:</i>	
Der „Alte Schulgarten“. Ein gemeinsames Projekt von Laborschule und Oberstufen-Kolleg	84
<i>Ulrich Gebhard:</i>	
Zum Sinn von regelmäßigen Naturerfahrungen in der Schule. Anmerkungen zum Artikel von Ulrike Quartier Der „Alten Schulgarten“	109
<i>Sabine Geist, Christof Siepmann:</i>	
„Wer Unterricht entwickeln will, muss mehr als den Unterricht entwickeln“.	124
<i>Sabine Geist, Stefan Brandt, Tanja Walter, Aglaia Merker:</i>	
Beratungsteam an der Laborschule – eine Selbstreflexion	157

Ausblicke

<i>Annette Textor, Barbara Asbrand:</i>	
Spannungsverhältnisse der Schulentwicklung – Zielkonflikte der Praxisforschung?	176

Vorwort

Das Periodikum *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld* (SFE), initiiert im Jahr 2022 durch die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule, hat zum Ziel, die Forschungs- und Entwicklungsergebnisse der Laborschule öffentlich zugänglich zu machen und diese mithilfe von Grundlagenbeiträgen zu rahmen. Wir hoffen, dass unser Jahrbuch damit sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs interessante Einblicke liefert als auch ein schulpraktisches Publikum zur Weiterentwicklung des schulischen Alltags anregt.

Das fünfzigjährige Jubiläum der beiden Bielefelder Schulprojekte im September 2024 bildet nicht nur eine wichtige Wegmarke in der Geschichte der Laborschule, sondern darüber hinaus einen Schwerpunkt der hier vorliegenden dritten Ausgabe des *Jahrbuchs Laborschulforschung*. So sind in der Rubrik „Rückblicke“ zunächst drei Texte versammelt, die auf unterschiedlichen Wegen einen Blick zurück in die Geschichte der Laborschule werfen. Den Auftakt macht eine „erzählte Geschichte der Gründungsjahre der Laborschule Bielefeld“, zusammengesetzt aus Interview-Passagen, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Im Alltag der Reform“ geführt wurden – gefolgt von Hilbert Meyers am 9. September 2024 auf dem offiziellen Festakt der Schulprojekte gehaltenen Rede „Die Bielefelder Versuchsschulen – Blick zurück nach vorn“. Als dritter und letzter Text in der Rubrik folgt ein Einführungssessay zu der Dauerausstellung „50 Jahre Laborschule“, die seit September 2024 in den Räumlichkeiten der Laborschule sowie der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld gezeigt wird.

Die anschließende Rubrik „Einblicke“ wird eröffnet durch einen Überblickstext zu den Rahmendaten, den pädagogischen Merkmalen sowie den Organisations- und Forschungsstrukturen der Laborschule. Ursprünglich verfasst durch Annemarie von der Groeben, Sabine Geist und Susanne Thurn, wurde dieser Beitrag für das *Jahrbuch Laborschulforschung 2024* überarbeitet und aktualisiert. Im anschließenden Beitrag wird die pädagogische Nutzung des „Alten Schulgartens“ beschrieben. Insbesondere wird herausgearbeitet, wie sich der Garten als ein Lernort der besonderen Art in das Schulleben einfügt. Der Schwerpunkt der Naturerfahrung im Zusammenhang mit diesem Projekt wird im folgenden Beitrag mit einem wissenschaftlichen Kommentar „zum Sinn von regelmäßigen Naturerfahrungen in der Schule“ weiter ausdifferenziert. Hierfür werden theoretische und empirische Anmerkungen zu zentralen Momenten der dargestellten Praxis formuliert. Das Forschungsprojekt „Unterrichtsentwicklung plus“ begleitete und evaluierte einen mehrjährigen Schulentwicklungsprozess an der Laborschule, der auf den Inhalten der im Jahr 2012 erschienenen „Werkstatt Individualisierung“ von Annemarie von der Groeben und Ingrid Kaiser basierte. Im Beitrag „wer Unterricht entwickeln will, muss mehr als den Unterricht entwickeln“ wird dieser Prozess detailliert aufgearbeitet und es werden Ergebnisse aus der Evaluation dargestellt. Der anschließende Beitrag des „Beratungsteam an der Laborschule – eine Selbstreflexion“ stellt die aktuelle Praxis multiprofessioneller Beratung an der Laborschule sowie die im Rahmen der Evaluation identifizierten grundlegenden Gelingensbedingungen und Hindernisse dar. In dem abschließenden Beitrag aus der Rubrik „Ausblicke“ zu „Spannungsverhältnisse der Schulentwicklung – Zielkonflikte in der Praxisforschung?“ schließlich wird diskutiert, inwiefern durch die Etablierung von Praxisforschung als einem partizipativen, in hohem Maße auf Professionalisierung setzenden Format der Schulentwicklung in besonderem Maße Spannungsfelder auftreten und wie diese einzuordnen sind.

Annette Textor, Jan Wilhelm Dieckmann, & Christian Timo Zenke



© Die Autor*innen. 2024. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

Forschungs- und Entwicklungsplan Schuljahr 2024/2025

	Thema	Mitglieder der Laborschule <i>Mitglieder der Uni</i>
Lernen an Erfahrung		
1	Vom Naturerlebnis zur Lernerfahrung – Pädagog*innen entwickeln und erforschen "Natur in der Schule"	Jess Rehr Elisabeth Ahlert Felix Großkurth Matthias Strecke <i>Ulrich Gebhardt</i> <i>Yasmin Goudarzi</i>
2	„Die Menschen stärken“ – Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagsschule?	Bianca Bahle Tatjana Wolf Nicole Freke
3	Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern durch das Spielen im Kurs „Gesellschaftsspiele“ im Stundenplan	Cornelia Hofmann Sascha Braun Lisa Schwerdtfeger <i>Johanna Gold</i>
4	SPEAK: Schüler*innen- und Lehrer*innen- Austausch	Alexander Matthias Cornelia Hofmann Lena Altvater Francoise Charoud-Got Sven Sörensen <i>Jan Wilhelm Dieckmann</i>
Unterrichtsentwicklung		
5	Fächerübergreifendes Lernen von Jahrgang 7-10 in Nawi, Deutsch/Sowi, Englisch	Mirjana Markovic Dennis Krüger <i>Yannik Wilke</i> <i>Meike Penkwitt</i>
6	Gemeinsames Lernen unter EINEM Dach von Jahrgang 0-10	Britta Cerulla Mirjana Markovic Paula Mensing Laura Raabe <i>Yannik Wilke</i> <i>Meike Penkwitt</i>
7	Mathematik an der Laborschule - auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10	Holger Knerndel Carolin Scharf Claudia Bernat <i>Yannik Wilke</i> <i>Jan Wilhelm Dieckmann</i>

	Thema	Mitglieder der Laborschule <i>Mitglieder der Uni</i>
8	Partizipative Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung	Daniel Venne Gordon Osthus Rebecca Riebow Jutta Walter <i>Yannik Wilke</i>
9	Bildung in einer digitalisierten Welt im Unterrichts- und Schulalltag der Sekundarstufe I der Laborschule	Dennis Krüger Uli Hartmann Yvonne Bock <i>Johanna Gold</i>
Inklusion		
10	Schule als inklusiver Raum: Lernumgebungen	Stefan Brandt Britta Cerulla Nicole Freke Paula Mensing Andrea Ortkemper Laura Raabe Sonja Bentrovato <i>Christian Timo Zenke</i>
LS im Kontext des Bildungssystems		
11	SaFidS Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung	Nurcan Aydin Yvonne Bock <i>Dominik Zentarra</i> <i>Jan Wilhelm Dieckmann</i>
Schulentwicklung		
12	Gestaltung und Wahrnehmung von Angeboten zum Berufseinstieg für neue Lehrkräfte an der Laborschule ("Induction LS")	Laura Raabe Jessica Alhorn Annina Schulte <i>Annette Textor</i> <i>Ann-Christin Faix</i>
13	Wege zu einer geschlechtersensiblen Schule	Theresa Fischer Konrad Herrmann Terra Schulz <i>Johanna Gold</i>
14	Absolvent*innenstudie der Laborschule Bielefeld	Annette Wack <i>Johanna Gold</i>

„Es gab damals noch nichts in Bielefeld – außer einer Wiese, wo gebaut werden sollte“

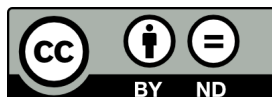
Eine erzählte Geschichte der Gründungsjahre der
Laborschule Bielefeld

Christian Timo Zenke¹

¹ RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft
timo.zenke@ezw.rwth-aachen.de

Zusammenfassung: Aufbauend auf dem Sammelband *Im Alltag der Reform: Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld* werden im Beitrag Interview-Passagen zu den Gründungsjahren der Laborschule Bielefeld zusammengestellt, in denen die interviewten Personen aus ihrer je eigenen autobiographischen Perspektive über die Jahre bis zur Eröffnung der Schule im September 1974 berichten.

Schlagwörter: Laborschule, Bildungsreform, Schulreform, Bildungsgeschichte



© Zenke 2024. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

Einleitender Kommentar

Aufbauend auf dem im September 2024 erschienenen Sammelband *Im Alltag der Reform: Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld* (Zenke, Devantié & Freke 2024)¹ findet sich im Folgenden eine Zusammenstellung von Interview-Passagen zu den Gründungsjahren der Laborschule Bielefeld, in denen die interviewten Personen aus ihrer je eigenen autobiographischen Perspektive über die Jahre bis zur Eröffnung der Schule im September 1974 berichten. Während der zugrundeliegende Gesprächsband dabei jedes Gespräch für sich in voller Länge präsentiert, wurden für die hier kompilierte Erzählung einzelne Abschnitte aus insgesamt elf Interviews ausgewählt und einander – mal kontrastierend, mal ergänzend – gegenübergestellt.² Verteilt auf sieben chronologisch angelegte Themenblöcke ergibt sich so ein vielschichtiges Erinnerungs-Panorama jener Gründungsjahre der Laborschule. Dieses Panorama kann dabei einerseits für sich alleine stehen – und insofern auch als in sich geschlossener Text gelesen werden –, es soll jedoch andererseits zugleich als Anregung dienen, tiefer in die hier nur angerissenen Zusammenhänge einzutauchen: sei es durch eine Lektüre des genannten Gesprächsbandes, durch eine Auseinandersetzung mit Hartmut von Hentigs autobiographischen Schriften zur Laborschule (insb. Hentig, 1983, S. 182–202; Hentig, 2007, S. 271–4978) oder durch das Studium bereits publizierter historiographischer Arbeiten zum Thema (bspw. Benner & Kemper, 2007; Haupt & Zenke, 2022; Oelkers, 2009; Zenke, 2022; Zenke, 2024a).

Als Erzähler*innen treten dabei die folgenden Personen auf³:

- *Theodor Schulze* (*1926): Aufbaukommissionsmitglied ab 1970 und zugleich Professor für Didaktik der Primar- und Sekundarstufe an der Universität Bielefeld, später Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule.
- *Luitbert von Haebler* (*1935): Aufbaukommissionsmitglied ab 1970, von 1974 bis 1978 Mitglied im Team der Lehrenden der Laborschule (Erfahrungsbereich „Wahrnehmen und Gestalten“).
- *Will Lütgert* (*1941): Mitarbeiter und Doktorand im Göttinger Arbeitskreis um Hartmut von Hentig, 1970 Wechsel an die Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, später Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule.
- *Hella Völker* (*1942): Aufbaukommissionsmitglied ab 1973, von 1974 bis 2007 Mitglied im Team der Lehrenden der Laborschule (Theater).
- *Otto Herz* (*1944): Während der 1970er Jahre Assistent Hartmut von Hentigs, nach 1980 in verschiedenen Rollen im Bildungssektor aktiv.
- *Gerhard Spilgies* (*1937): Aufbaukommissionsmitglied ab 1972, von 1974 bis 1981 Mitglied im Team der Lehrenden der Laborschule (Naturwissenschaften und Mathematik).

¹ Näheres zum Aufbau des Gesprächsbandes, zur Auswahl der Interview-Partner*innen sowie zum methodischen Vorgehen des gleichnamigen Forschungsprojekts siehe Zenke (2024b).

² Dieses Verfahren wird seit Mitte der 1990er Jahre insbesondere in Arbeiten zur Geschichte der Populären Musik verstärkt angewandt (siehe bspw. Dallach, 2021; McNeil & McCain, 1996; Teipel, 2001) – allerdings in der Regel ohne begleitende Veröffentlichung der zugrunde liegenden Gesamtgespräche. Im vorliegenden Fall wurden im Vergleich zum Ursprungsmaterial (wie in Zenke, Devantié & Freke, 2024 publiziert) lediglich leichte Kürzungen und Einschübe vorgenommen – jeweils kenntlich gemacht durch eckige Klammern.

³ Weitergehende Informationen zu den interviewten Personen finden sich in Zenke, Devantié & Freke, 2024.

- *Heide Bambach* (*1940): Aufbaukommissionsmitglied ab 1973, von 1974 bis 2003 Mitglied im Team der Lehrenden der Laborschule, ab 1985 zugleich Leiterin der Primarstufe der Laborschule.
- *Lilly Lange* (*1948): Verwaltungsangestellte der Aufbaukommission ab 1973, von 1974 bis 2006 Verwaltungsangestellte der Laborschule.
- *Jürgen Funke-Wieneke* (*1944): Aufbaukommissionsmitglied ab 1973, von 1974 bis 1980 Mitglied im Team der Lehrenden der Laborschule (Sport).
- *Rudolf Nykrin* (*1947): Aufbaukommissionsmitglied ab 1972, von 1974 bis 1975 Mitglied im Team der Lehrenden der Laborschule (Musik).
- *Wiltrud Döpp* (*1941): von 1974 bis 2003 Mitglied im Team der Lehrenden der Laborschule.

1. Anfänge in Göttingen, Bielefeld und anderswo

Theodor Schulze: Bevor ich erzähle, wie meine Geschichte mit der Laborschule beginnt, muss ich noch eine andere Geschichte vorausschicken.

Luitbert von Haebler: Vielleicht fange ich noch früher an: Wie ich Hartmut von Hentig zum ersten Mal begegnet bin.

Will Lüttert: Als ich 1962 als Student von Heidelberg nach Göttingen kam, war ich zunächst ein großer Verächter der Pädagogik. In Göttingen gab es allerdings einen Assistenten von Heinrich Roth, Hans Thiersch, der war ein richtiger Proselytenmacher. [...] Eines Tages suchte Hans Thiersch Hilfskräfte und wollte mich eigentlich für Heinrich Roth einwerben. Aber durch einen Zufall kam ich zu Hartmut von Hentig, der 1963 als junger Professor an die Universität Göttingen berufen worden war. Hartmut von Hentig war für mich als junger Student unendlich faszinierend. [...] Er hatte in den USA seinen Dokortitel erworben, er war urban, er war jung. Er war deswegen auch ein Stück weit suchend: sehr offen, mit interessanten Themen, die viel politischer waren als das, was Erziehungswissenschaftler an meinem ersten Studienort Heidelberg angesprochen hatten. Bei von Hentig wurde ich eingestellt, um die Fahnen seines Buches *Platonisches Lehren* gegenzulesen, die Fehler herauszusammeln. Dies tat ich zusammen mit Johanna Wellmer, der späteren Johanna Harder.

Hella Völker: Ich habe damals in Göttingen studiert, eben auch bei Hartmut von Hentig und Dieter Baacke. Ich habe mein Pädagogikum gemacht und gleichzeitig als Regieassistentin am Deutschen Theater in Göttingen gearbeitet. Nach meinem ersten Staatsexamen 1967 bin ich dann als Dramaturgin und Regisseurin ans Theater nach Hannover und später nach Oberhausen gegangen, wobei das Theater in Oberhausen so in die Krise der Theater geriet, dass der Schauspielbereich geschlossen wurde und wir – die künstlerische Leitung – als linke Schweine beschimpft wurden.

Will Lüttert: Hartmut von Hentig hatte damals in Göttingen ein offenes Haus: Er lud oft zu sich nachhause ein, was sehr schön war, und kochte für uns. Es gab wunderbaren Wein – den ich manchmal viel zu schnell trank – und er erzählte natürlich von seinen Plänen, die er für Bielefeld hatte, für die Laborschule.

Luitbert von Haebler: Ich war damals Student an der Kunstakademie in Düsseldorf und kriegte eines Tages einen Brief von Richard von Weizsäcker, dessen Bruder Carl Friedrich mit meiner Patentante verheiratet war: Er wollte mich einladen, ein Semester umsonst bei ihm zu wohnen, was ich gerne annahm. Dort kam eines Tages Hartmut von Hentig zur Türe rein und ab diesem Moment existierte überhaupt nur noch Hentig. Und als er dann weg war, habe ich zu Richard gesagt: „Das war ja so, dass du überhaupt nichts mehr reden konntest!“ – da hat er furchtbar gelacht.

Will Lüttert: Der erste Entwurf der Schulprojekte, den von Hentig 1966 an zwanzig Personen seines Vertrauens geschickt hatte, war zunächst sehr grundsätzlich und allgemein gehalten. Die neue Schule sollte ein Gemeinschaftswerk aller an ihr Lebenden sein: Sie sollte Kinder aus allen Schichten aufnehmen sowie langsam und schnell lernende Kinder. Sie sollte beweglich in ihren Lernangeboten sein, das heißt sich an den Lernbedürfnissen von einzelnen Kindern und Jugendlichen orientieren. Sie sollte diese Kinder und Jugendlichen auf die Gesellschaft, in der sie leben, vorbereiten, ohne sie der Gesellschaft, in der sie leben, zu unterwerfen. Und: Sie sollte klein sein. Nicht mehr als 30 Lehrerinnen und Lehrer sollten in ihr lehren – und allenfalls 300 Schülerinnen und Schüler in ihr lernen. Es sollte also jeder jeden kennen und alle sollten eine Lebensgemeinschaft bilden. Liebevoll wurde diese neue Schule auch als „Waldschratschule“ bezeichnet. In dieser Bezeichnung spiegelt sich ein wenig die Landerziehungsheim-Idylle etwa

der Odenwaldschule wider. Doch das waren Anfangsträumereien, die bald verflogen. Schon bald stand nach meiner Erinnerung fest, dass die neue Schule eine Gesamtschule in einer Stadt sein würde – eben kein Landerziehungsheim.

Otto Herz: [Mitte der 1960er Jahre entstand] der Plan, Universitäten neu zu gründen – denn man wusste, von Universitäten geht ein Bildungssog aus. Es wurde also ermittelt, welche benachteiligten Regionen es in Deutschland ohne Universität gibt. Bremen zum Beispiel hatte keine Universität – und auch die am meisten verdichtete Personenansammlung in Europa, das Ruhrgebiet, hatte keine Universität, weil natürlich eine Universität nicht zur Proletarierklasse passte, die dominant im Ruhrgebiet vertreten war. Die Universitäten waren im katholischen Köln und im katholischen Münster. Aber dazwischen, wo die Arbeiter waren, gab es keine Universität. Das galt auch für die Region Ostwestfalen, weshalb der Gedanke aufkam, auch *dort* eine Universität zu gründen. Helmut Schelsky, der Nestor der deutschen Soziologie, wurde als Gründungsrektor berufen und beauftragt, ein Konzept für eine neue Universität in Ostwestfalen zu errichten. Die von ihm verfasste Denkschrift für eine solch neue Universität in Ostwestfalen löste allerdings einen Kulturkampf aus: nämlich um die Frage, ob die Ostwestfalen-Universität ins katholische Paderborn kommen sollte oder ins protestantische Bielefeld. Am Ende kam die neue Ostwestfalen-Universität dann nach Bielefeld – mit dem Gründungsmotto „Interdisziplinarität gegen die Disziplinarität der alten Universitäten“.

Will Lütgert: Hartmut von Hentig war inzwischen in den Wissenschaftlichen Beirat des Gründungsausschusses der Universität Bielefeld berufen worden und 1967 erschien sein Buch *Universität und Höhere Schule* mit einem ersten Entwurf sowohl der Laborschule als auch des Oberstufen-Kollegs – und zwar im gleichen Verlag wie Helmut Schelskys Gründungsschrift der Universität Bielefeld. Die Typographie der Umschläge beider Schriften war gleich gehalten, nur die Farbe des Einbands unterschied sich: die eine war grün, die andere blau. Hier deutete sich bereits an, dass von Hentig anstrebte, seine Versuchsschulen in enger Verbindung mit der Gründung der neuen Reformuniversität zu realisieren. Von Hentig entwarf in seinem Buch das Konzept einer Fakultät für Pädagogik, die in ihrer inhaltlichen Ausrichtung um die Schulprojekte herumgruppiert war. Sein Vorschlag, der von den traditionellen Denominationen erziehungswissenschaftlicher Forschungsfelder grundsätzlich abwich, sah vor, dass die in Bielefeld zu etablierende Pädagogik sich an den Erfahrungsdimensionen von Kindern und Jugendlichen orientieren sollte.

Theodor Schulze: In den Sommerferien 1968 besuchten mich meine Freunde Johanna und Wolfgang Harder auf ihrer Heimreise aus Dänemark in Flensburg. Ich war damals Professor für Allgemeine Pädagogik und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg. Die beiden erzählten mir, dass Hartmut von Hentig ein Schulprojekt gründen würde und dass sie eine Aufbaukommission einrichten würden, mit der sie diese neue Schule, eine Reformschule, aufbauen wollten. Das war eine Zeit, in der auch Lehrerverbände anfangen, über Gesamtschulen nachzudenken, und da dachte ich, würde ich mich gerne beteiligen. Wolfgang und Johanna Harder waren Assistenten oder Mitarbeiter von Hentig gewesen und sagten: „Willst du da nicht mitkommen? Du kannst dich ja bewerben und sehen. Die Fakultät wird erst aufgebaut.“ Es sollte, so erzählten sie mir, eine sich selbst erforschende Reformschule entstehen, an der sowohl Lehrer als auch Hochschullehrer arbeiten, und zwar so, dass die Hochschullehrer auch in der Schule unterrichten und die Lehrer auch in der Hochschule als Mitarbeiter in der Forschung tätig sind.

Will Lütgert: 1968 wurde von Hentig dann schließlich zusammen mit Niklas Luhmann an die Universität Bielefeld berufen – sie waren die ersten beiden Professoren der neuen Reformuniversität – und im November desselben Jahres nahm der Gründungsausschuss

der Universität die Schulprojekte als „Strukturmerkmale“ in sein Konzept auf. Zudem gelang es von Hentig, eine Finanzierung der Schulprojekte durch die Stiftung Volkswagenwerk einzuwerben, so dass mehrere Millionen DM für zwei Aufbaukommissionen eingesetzt werden konnten. Jede Kommission sollte zehn Mitarbeiter bekommen, die im Laufe der Planung um weitere Personen ergänzt werden durften. Die Arbeit dieser Kommissionen wurde zunächst auf eine Dauer von zwei Jahren geschätzt und später erst auf drei, dann auf vier Jahre erweitert.



Abbildung 1: Gemeinsame Sitzung von Gründungsausschuss und Wissenschaftlichem Beirat der Universität Bielefeld am 27. Januar 1969. V.l.n.r.: Helmut Schelsky, Hartmut von Hentig, Horst Rollnik, Friedrich Hirzebruch und Karl Peter Grottemeyer (Foto: Günter Rudolf; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 01907)

Otto Herz: Hartmut von Hentig sagte: „Ja, ich komme nach Bielefeld, aber ich stelle eine Forderung.“ Sein Vater war ja Diplomat gewesen, weshalb er selbst unter anderem in Amerika aufgewachsen war, und von dorthier wusste er, dass es an amerikanischen Universitäten *Experimental Schools*, *Laboratory Schools* gab. Und so sagte er: „Gut, wenn ich nach Bielefeld an eine neue Universität komme, dann will ich das, was ich von Amerika kenne, in Bielefeld auch realisieren. Und deswegen stelle ich meine Forderung: Es müssen an der Universität Bielefeld *Experimental Schools* gegründet werden, *Laboratory Schools*“ – und daher kommt auch der Name „Laborschule“.

Will Lütgert: Der Name, der für die Schule vorgesehen war, klingt befremdlich; er bekam in Bielefeld zusätzlich eine eigenartige Konnotation. In der Universität waren eine Fakultät für Physik und eine Fakultät für Chemie vorgesehen. In Bielefeld kam dadurch das Missverständnis auf, die Laborschule sei ein Vorbereitungsinstitut für diese Fakultäten. Der Name Laborschule geht allerdings auf John Deweys *Laboratory School* im Chicago der 1890er Jahre zurück. Sie war eine Versuchsschule der Universität, in der in Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern auf der einen Seite und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf der anderen Seite neue Wege des Lernens und Lehrens herausgefunden werden sollten.

Otto Herz: Die Pointe dieser neugegründeten Schulen war, dass ihr Prinzip hieß: Wissenschaftliche Erkenntnisse haben Vorrang vor Verwaltungsvorschriften. Und deswegen war auch wichtig, dass die Universität selbst Schulträger wurde. Denn die Universität hatte ihre Freiheit und war nicht der staatlichen Schulherrschafts-Schuladministration

unterworfen. Und so konnten die Bielefelder Schulprojekte als *Experimental Schools*, als *Laboratory Schools* an der Universität entstehen. Wichtig war uns dabei allerdings zugleich, dass es *zwei* Einrichtungen waren: die Laborschule von Jahrgang „null“ bis zum Ende der Sekundarstufe I und davon abgetrennt das vierjährige Oberstufen-Kolleg mit der Sekundarstufe II. Denn wir wollten nicht, dass das Abitur als Bestimmungsgröße in die Vorschule regiert, sondern wir wollten ein eigenständiges Gebilde von den Fünfjährigen bis zum Ende der Sekundarstufe I.

Will Lütgert: Die Aufbaukommission wurde gebildet: Da Wolfgang Harder an das Oberstufen-Kolleg ging, war für die Aufbaukommission der Laborschule lediglich Johanna Wellmer, nun Harder, gesetzt. Die weiteren Mitglieder mussten angeworben und ihre Aufgaben definiert werden. Es mussten also Verfahrensordnungen erarbeitet werden, die festlegten, welche der pädagogischen Strukturen der Laborschule, die in Göttingen erarbeitet worden waren, als gesetzt gelten durften und welche noch der Diskussion und Entscheidung bedurften.

Otto Herz: Als die Göttinger um Hartmut von Hentig dann den Auftrag erhielten, die Bielefelder Universität mit aufzubauen und dort Schulprojekte zu gründen, schrieb mir Ludwig Huber einen Brief: „Otto, wir haben da was Großes vor. Wir brauchen dich, du kommst bitte zu uns nach Bielefeld.“ Dann habe ich gesagt: „Ludwig, ist ja schön, aber ich habe gerade mein Examen begonnen und ich habe ja schon drei Jahre pausiert als Studentenrevolutionär, ich muss jetzt Examen machen.“ „Nein“, sagte Ludwig, „bei uns mitzumachen ist wichtiger als dein Examen.“ Und so kam ich als Studentenvertreter nach Bielefeld und Hentig bat mich, sein persönlicher Assistent zu werden.

Theodor Schulze: Das war alles sehr vielversprechend und für mich zugleich eine günstige Gelegenheit, von der Pädagogischen Hochschule an die Universität zu wechseln. Ich bewarb mich zunächst bei der Aufbaukommission der Laborschule und parallel um eine Professur an der sich neu gründenden Fakultät. So wurde ich sowohl ein Mitglied der Aufbaukommission als auch Professor an der Universität Bielefeld. Ich hatte von Beginn an den Eindruck, dass dies der richtige Ort sein könnte, um meine Vorstellung von Reformpädagogik, wie ich sie in meiner Kindheit erfahren und erlebt hatte, in die Tat umsetzen, erproben und weiterentwickeln zu können.

2. Die Auswahltagungen

Will Lütgert: Besonders eindrücklich waren für mich die Tagungen zur Einstellung von neuen Mitgliedern der Aufbaukommission Laborschule. [...] Diese fanden im schönen Schloss Rheda statt, das in den Anfangsjahren der Universität auch Tagungsort für deren Gründungsausschuss war. Die Mitglieder der Aufbaukommission hatten zur Vorbereitung der Tagung die Unterlagen der Bewerberinnen und Bewerber gesichtet, von denen zwei bis vier Kandidaten eingeladen wurden.

Otto Herz: Ich gehörte mit zu den Leuten, die im Schloss in Rheda an der Auswahl der ersten Auswahlkommissionsmitglieder beteiligt waren. Es gab damals eine Ausschreibung, dass in Bielefeld sehr besondere Einrichtungen mit je eigenen Aufbaukommissionen gegründet werden sollten. Da haben sich über 100 Leute beworben, von denen wir einige ausgewählt und zu einem mehrtägigen Auswahlgespräch auf Schloss Rheda eingeladen haben. Wichtig war uns, dass das zwei Tage dauert – dass also zwei Nächte, zwei Übernachtungen dabei waren, weil wir dann mit den Einzelnen bis morgens um 4 Uhr reden konnten und so ein viel besseres Gespür dafür bekamen, wer uns geeignet erschien. So sind die Aufbaukommissionen zustande gekommen.

Luitbert von Haebler: Eine Freundin, die Hartmut von Hentig kannte, machte mich dann auf die ausgeschriebenen Stellen an der Laborschule aufmerksam, woraufhin ich mir das erste Subskript von Hartmut von Hentig holte und überrascht war, wie gut es zu meinen Vorstellungen passte.

Gerhard Spilgies: Ich war wohl durch eine Stellenanzeige in der Zeitung *Die Zeit* motiviert, mich an die Aufbaukommission der Bielefelder Schulprojekte zu bewerben. Diese erste Begegnung im Auswahlgespräch mit den „Gründungsmitgliedern“ der Aufbaukommission habe ich als sehr positiv in Erinnerung. Positiv = warmherzig, freundlich, hilfsbereit, zuhörend; auch vielversprechend, was die Perspektive der Universität Bielefeld als Forschungsuniversität betrifft.

Hella Völker: Damals gab es ja noch die wahnsinnigen Auswahlgespräche, wo die Bewerber in direkte Konkurrenz zueinander gesetzt wurden. Bei dem Gespräch saß ich Hartmut von Hentig, Klaus Heidenreich, Hans Knopff und den ganzen tollen Leuten aus der Anfangszeit gegenüber. Hans Knopff hat mich immer gegen das Schienbein getreten und mir gesagt, dass ich kräftig rumspinnen muss. Im Gegensatz dazu hat Klaus Heidenreich mich mit tiefen Blicken angeguckt und mich gefragt, was ich als Erstes tun würde, wenn ich an der Laborschule aufgenommen würde. Ich habe in aller Ernsthaftigkeit geantwortet, dass ich als Erstes einen Baum pflanzen würde. Wir haben natürlich noch viel über Inhaltliches geredet, ich habe zum Beispiel von meinen Lehrlingsgruppen in Oberhausen berichtet, mit denen ich sehr spannendes Theater gemacht hatte.

Will Lütgert: Man muss sich diese große Runde von circa 50 Personen vorstellen, die im großen Saal des Schlosses in einer ovalen Runde beieinander saßen, in der alle Anwesenden einander sehen konnten. Jeder Bewerber war aufgefordert, seine Motivation für eine Mitarbeit in der künftigen Laborschule zu erläutern. Danach traf man sich in verschiedensten sozialen Formationen: mal waren die Bewerber um eine Stelle zusammengefasst, mal waren die Bewerbergruppen interdisziplinär zusammengesetzt. Dabei wurden sie immer von Mitgliedern der Besetzungskommission sowie von uns Gästen kritisch beäugt. Die Bewerber erhielten verschiedene Aufgaben: Sie sollten zum Beispiel als Befürworter oder Gegner der Binnendifferenzierung deren Vor- oder Nachteile einer Gruppe von Bildungspolitikern erklären und mit ihnen diskutieren; oder sie sollten sich aufteilen in Befürworter und Gegner der Erfahrungsbereichsgliederung und eine kritische Podiumsdiskussion simulieren; oder sie sollten im Rollenspiel die Argumente von Befürwortern und Gegnern von Notenzeugnissen darstellen.

Heide Bambach: [Ich wurde] von der Aufbaukommission eingeladen zu einer jener legendären Auswahltagungen. Sie ist für mich unvergesslich und rückblickend denke ich, das Wichtigste an dieser Auswahltagung war vermutlich das *social life* jenseits der eigentlichen Auswahlrunden: Beide Aufbaukommissionen wählten sich unter den Bewerbern diejenigen, die am besten zu passen schienen für den Aufbau der Schulprojekte und danach dann für die Praxis in Schule oder Kolleg – Mann oder Frau war damals egal. Am Abend nach dem Fach-Gespräch gab es ein großes festliches Abendessen im ZiF. Es dauerte bis spät in den Abend hinein, ich vergaß beinahe die Bewerbungssituation und am Ende des Abends meinte ich, die Kommissionsmitglieder eigentlich alle schon irgendwie zu kennen. Ich hatte das Gefühl: Wenn man diesen Abend irgendwie gut überstanden hat, kann man darauf bauen, dass es auch am nächsten Vormittag bei der interdisziplinären Diskussion gut laufen wird.

Will Lütgert: Die Mitglieder der Aufbaukommission und wir Beobachter notierten kritisch, wie die Bewerber sich in die Gruppendiskussionen einbrachten: Argumentierten sie konkurrierend gegenüber ihren Mitbewerbern um dieselbe Stelle oder argumentierten sie ausgleichend? Nahmen sie die Argumente von anderen auf oder wichen sie ihnen aus? Versuchten sie dominant zu sein oder waren sie zurückhaltend? Beharrten sie auf

ihren Positionen oder konnten sie die Argumente der anderen in diese einbeziehen? Als die Bewerberinnen und Bewerber am Nachmittag abgereist waren, fanden sich die Mitglieder der Aufbaukommission, von Hentig und wir Beobachter zu einer Auswertungssitzung zusammen. Dabei fiel auf, dass die Einschätzungen zur Eignung der Bewerber zwischen von Hentig und den meisten Mitgliedern der Aufbaukommission häufig sehr unterschiedlich ausfielen. Von Hentig votierte meist für die älteren Bewerberinnen und Bewerber, die schon eine ausgeprägte Berufsbiografie vorzuweisen hatten, die Mehrheit der Teilnehmer der Aufbaukommission hingegen votierten für die jüngeren Mitglieder der Bewerbergruppe, weil sie ihnen offener zu sein schienen für die künftigen Aufgaben der Laborschule.

Heide Bambach: Von den Kriterien für die Auswahl weiß ich erst, seit ich später selbst bei der Auswahl neuer Kolleginnen und Kollegen mitentscheidend war. Die Auswahlentscheidung erfolgte im Konsens, für mich bis heute das Ideal für Entscheidungsfindungen: Es wird nicht abgestimmt, sondern so lange miteinander bedacht, begründet, widersprochen, bis es zwischen allen an der Auswahl Beteiligten Konsens zu dem Bewerber gibt. Jeder Bewerber hatte einen Paten, der anhand der Bewerbungsunterlagen und aufgrund des Eindrucks vom Bewerber dem Plenum vortrug, warum er sich diesen Bewerber als Mitarbeiter für seinen Erfahrungsbereich wünscht – oder eben nicht. Gab es daraufhin Einwände, wurde so lange diskutiert, bis man sich auf eine Weise einig war. In meiner Erinnerung war das Konsens-Verfahren auch deshalb wichtig, weil auf diese Weise jeder, der bei der Auswahl dabei war, Mitverantwortung für jeden Neuzugang hatte. Mir zum Beispiel hat das später geholfen, mich daran zu erinnern, dass ich diesen oder jenen Kollegen, den ich eigentlich gern wieder losgeworden wäre, ja doch einst selbst mit ausgewählt hatte.

Will Lüttgert: Die Diskussion zwischen dem Wissenschaftlichen Leiter und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Aufbaukommission spitzte sich in einigen Fällen dermaßen zu, dass das Ende der Debatte beschlossen wurde und von Hentig bei der Abstimmung über die jeweiligen Einstellungen unterlag. Ich war über diesen Vorgang höchst irritiert: Wie konnte es so weit kommen? Warum machte der Wissenschaftliche Leiter kein Vetorecht bei der Einstellung neuen Personals geltend? Ich schaute in der Verfahrensordnung der Aufbaukommission nach und siehe da, es war festgelegt, dass bei Personalentscheidungen der Wissenschaftliche Leiter basisdemokratisch nur eine Stimme hatte, so wie alle Mitglieder der Aufbaukommissionen auch. Diese Verfahrensordnung galt auch bei den folgenden Erweiterungen der Aufbaukommission, die nach Eröffnung der Laborschule das Kollegium der Lehrenden bildete.

Lilly Lange: Von der Laborschule habe ich kurz vor Ende des Lehrgangs in einer Anzeige in der Zeitung gelesen und mich beworben. Als ich 1973 dann angefangen habe, war die Aufbaukommission für die Laborschule ja bereits ein laufender Betrieb: Die meisten hatten 1972 angefangen, obwohl das Projekt schon seit 1970 lief.

Will Lüttgert: Ich habe in späterer Zeit viel über diese Erlebnisse in der Aufbaukommission nachgedacht und erst in von Hentigs Memoiren einen Hinweis zur Aufschlüsselung meines Problems gefunden. Von Hentig schildert dort sein Verhalten in den Besetzungskommissionen. Er verglich die Laborschule mit einem großen Schiff, auf dem schubweise neue Matrosen angeheuert werden mussten. Unter diesen Matrosen wollte von Hentig einer der Mitmatrosen sein, und nicht als Kapitän Sonderrechte beanspruchen. Dieses Bild des Mitmatrosen, das von Hentig für seine Person zeichnete, war in meinen Augen schief. Jedes Schiff braucht einen Kapitän, der seinen Kurs bestimmt, und das Schiff Laborschule hatte einen Kapitän: Hartmut von Hentig. Er war der Erfinder und Gründer der Laborschule, er war der bekannte Professor der Pädagogik, er verfügte über ein soziales Netz, das weit in die Wissenschaft, die Politik und die Medien reichte. Er

dominierte die Publikationen zu seinen Schulprojekten. Kurz: von Hentig spielte in einer ganz anderen Liga als alle seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Im Bild des Schiffs gesprochen: Die Doppelrolle als Mitmatrose und Kapitän barg eine große Spannung, die der Wissenschaftliche Leiter und das Kollegium der Lehrenden der Laborschule ungelöst durchleben mussten und Anlass für einen großen Konflikt wurde.

3. Die Villa in der Dornberger Straße

Otto Herz: Ich war zwar Mitglied der neu gegründeten Fakultät PPP, es gab aber damals noch nichts in Bielefeld – außer einer Wiese, wo gebaut werden sollte.

Will Lütgert: Um mit der Arbeit beginnen zu können, wurde der Aufbaukommission eine Villa am Nordhang des Teutoburger Waldes an der Dornberger Straße angeboten, in der vorher das Rektorat und die zentralen Dezernate ihre Arbeit verrichtet hatten. Etwas unterhalb der Dornberger Straße, in der Roonstraße, bezog die Arbeitsstelle Pädagogik der Fakultät für PPP ein großes, etwas abgewohntes, aber sehr bequemes Haus, von dem aus man schnellen Schritts durch einen Garten in zwei Minuten die Villa in der Dornberger Straße erreichen konnte.



Abbildung 2: Die ehemalige Villa der Aufbaukommission, fotografiert im Frühjahr 2024 (Foto: Christian Timo Zenke)

Theodor Schulze: Nach etwa einem Jahr wurden die Aufbaukommissionen von Laborschule und Oberstufen-Kolleg schließlich in Bielefeld sesshaft. Zunächst kamen beide Kommissionen gemeinsam in einer alten Villa unter Bäumen in der Dornberger Straße unter, die Aufbaukommission für das Oberstufen-Kolleg zog jedoch später in ein neueres Gebäude in der Nähe der Stadtwerke um. In diesen Arbeitsstellen hatte dann jedes Mitglied einen festen Arbeitsplatz – meist zusammen mit einem oder mehreren Mitgliedern der entsprechenden Kommission in einem Raum.

Luitbert von Haebler: Grundsätzlich haben sich alle Mitglieder geduzt. Nur Hartmut von Hentig war nicht eingeschlossen – aber der war auch nicht oft anwesend. Der Umgang war im Allgemeinen sehr offen, fast freundschaftlich. Morgens gegen elf traf man sich zum Beispiel zum Tee und der eine oder andere hatte immer was zu diskutieren – und

dann wurde eben mitdiskutiert. Es gab auch Leute, die sich regelmäßig zum Kaffeekränzchen getroffen haben. Irene Below legte darauf sehr viel Wert. Die Kränzchen hatten dann immer ein bestimmtes Thema und fanden an unterschiedlichen Orten statt. Dann hat einer immer ein Referat oder eine Fragestellung vorbereitet, die dann besprochen wurden. Das war recht inhaltlich und politisch.

Hella Völker: Wir hatten wirklich Zeit, um über alle Dinge zu reden. Wir haben über alles diskutiert, auch über die Architektur, über die Länge der Stunden – jeder war überall beteiligt und fühlte sich verantwortlich. Wir haben die Curricula sehr stark in unterschiedlichen Teams geplant und diskutiert. Ich hatte keine Ahnung von Schule, ich hatte alles andere gemacht, aber noch nicht an einer Schule unterrichtet. Dazu habe ich in der Aufbaukommission ganz viel gelernt. [...] Man ging morgens hin und dann arbeitete man entweder an seinem Schreibtisch oder man traf sich in verschiedenen Gruppen. Wir haben uns sehr gut verstanden, weil wir alle voller Neugier und Optimismus an unseren Schulversuch herangingen und davon überzeugt waren, wir könnten und müssten alles verändern.

Gerhard Spilgies: Ein [...] durchaus reger Gedankenaustausch fand eher informell statt, außerhalb von Gruppen-Sitzungen, Vollversammlungen. Zum Beispiel erinnere ich mich gerne an die Abendgespräche bei Maria Rieger über Robert Musil; oder an das Seminar zu Thomas S. Kuhns „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ bei Prof. Lorenz Krüger (Philosophische Fakultät der Universität Bielefeld), das ich zusammen mit Aufbaukommissionskollege Dietrich Georg besuchte.

Lilly Lange: Ich erinnere mich noch recht gut an meinen ersten Arbeitstag. Nach der Begrüßung durch den damaligen Verwaltungsleiter zeigte er mir meinen zukünftigen Arbeitsplatz und führte mich durch die Villa. Es war noch ruhig, da die Wissenschaftlichen Mitarbeiter (kurz genannt WiMis) erst später eintrafen und nur die technisch-administrativen Mitarbeiter/innen (kurz TAMs) anwesend waren.

Heide Bambach: Ein Traum von Arbeitsplatz – es war wirklich eine Villa! Unsere Türen standen meist offen, wir waren frei zu erfinden und zu planen. Ob es täglich ein Plenum gab oder nur nach Bedarf, weiß ich nicht mehr. Mittags ging es in Grüppchen vom Berg runter zum Essen in die Pädagogische Hochschule, und auch auf den Wegen wurde diskutiert, erfunden, geredet, gestritten und manches wohl auch vorentschieden.

Jürgen Funke-Wieneke: Der Arbeitsalltag in der Dornberger Straße war gekennzeichnet durch konzentrierte Arbeit in den mehrfach belegten Büros, wobei man immer auch mithörte, was der Kollege oder die Kollegin gerade am Telefon zu sagen hatte, Ausspannen mit „small talk“ in der Cafeteria sowie den mittäglichen Gang zur Mensa der Universität durch den Oetkerpark.

Lilly Lange: Der Aufenthaltsraum mit kleiner Spülküche befand sich im Keller, im Erdgeschoß war der große Sitzungssaal, der ausgiebig genutzt wurde. Die Büros waren vom Keller bis zum Dach verteilt. Während meiner Ausbildung zur Kaufmannsgehilfin hatte ich es nur mit sehr aufgeräumten, sauberen Büros zu tun. Doch hier schien in den Büros das heillose Chaos zu herrschen. Überall stapelten sich Bücher und Papiere, standen Kaffee- und Teetassen herum, in denen sich teilweise der Schimmel ausgebreitet hatte, oder sie waren kurzerhand in Aschenbecher umfunktioniert worden. Die WiMis schien das allerdings überhaupt nicht zu stören. Wie sie hier den Überblick behielten, war mir ein Rätsel, doch irgendwie schafften sie es. Auch im Aufenthaltsraum war es meistens ziemlich chaotisch.

4. Arbeit an Rahmencurricula

Theodor Schulze: Die Hauptaufgabe der Mitglieder bestand [...] darin, für die zu einem der diskutierten Lernziele gehörenden Lernfelder ein Rahmencurriculum zu entwerfen und zu begründen. Wir nannten das „Curriculumkonstruktion“. Ein solches Rahmencurriculum für ein Lernfeld war etwas anderes, weiter und offener als ein Lehrplan für ein Schulfach. Es orientierte sich nicht primär an einer Fachwissenschaft, sondern an Erfahrungsbereichen und Lernprozessen des menschlichen Lebens. Es bestand unter anderem in einer Zusammenstellung oder einer Folge von Inhalten, Aufgaben, Situationen, Projekten, Perspektiven und Leitideen, die geeignet schienen, die im Lernziel angestrebten Fähigkeiten und Kompetenzen herauszufordern oder anzuregen und weiterzuentwickeln, zu verbessern und zu verstärken.

Luitbert von Haebler: Unsere Hauptaufgabe in der damaligen Zeit war [...] das Verfassen der Rahmencurricula. Die wurden dann gemeinsam streng diskutiert, in der ganzen Runde, von allen Seiten. Das war sehr interessant, da wir so auch wirklich an Projekte drangekommen sind, die über die Fachgrenzen hinausgingen.

Jürgen Funke-Wieneke: Jeder, der das noch nicht abgeschlossen hatte, war beschäftigt mit seinem „RAC“ (Rahmencurriculum). Dieses musste fertiggestellt und zur Diskussion im Plenum vorgelegt werden. Daher gab es auch immer wieder solche RAC-Diskussionen. Man konnte sich dafür auch von der Präsenz in der Roonstraße befreien lassen, um in Ruhe an dem Text zu arbeiten (Schreibklausur).

Lilly Lange: [Es] mussten neue Curricula entwickelt werden, und die konnten nur durch wissenschaftliche Forschung und Kreativität entstehen. Die Ergebnisse ihrer Forschung und Kreativität diktierten die WiMis den Schreibkräften meistens auf Band, manchmal aber auch direkt. Es gab unter den Schreibkräften auch eine Schreibmaschinenlehrerin, Christine T. Sie war beim Schreiben sehr schnell und auch fehlerfrei. Da es noch keine Computer gab, war es wichtig, dass beim Schreiben keine Fehler gemacht wurden, konnte man sie doch nur sehr mühsam korrigieren oder die ganze Seite musste noch einmal geschrieben werden.

Rudolf Nykrin: Daneben galt es, die Arbeit aller anderen Teammitglieder kennenzulernen und die vielen „Papiere“, die produziert wurden, zu studieren und in Konferenzen zu diskutieren. So musste etwa jeder, der in den beiden Aufbaukommissionen mitarbeitete, von jedem anderen dessen „Rahmencurriculum“ [...] lesen und bei der Diskussion anwesend sein. – Und selbst ein solches Konzept schreiben! Das stand neben allem anderen für mich persönlich im Mittelpunkt meiner Arbeit, es war eine unabwendbare und von mir auch gerne angenommene Anforderung. Die entsprechende Schriftenreihe wartete darauf, gefüllt zu werden. Wir mussten kein Vor-Konzept erarbeiten oder uns z. B. von Hentig beraten lassen, sondern ich ließ wie jeder andere mein RAC irgendwann in die Postfächer der anderen plumpsen.

Theodor Schulze: Für diese Aufgabe teilten sich die Aufbaukommissionen in eine Vielzahl kleiner Gruppen auf. Jede dieser Gruppen war zuständig für die Erarbeitung eines Rahmencurriculums zu einem der angestrebten Lernziele und Lernfelder. Jedes Mitglied bemühte sich zunächst um einen eigenen Entwurf. Diese Entwürfe wurden dann zunächst in der Gruppe, dann im Plenum der Kommission vorgestellt, diskutiert, kritisch beurteilt, überarbeitet und schließlich in einer besonderen Publikationsreihe veröffentlicht.

Gerhard Spilgies: Soweit ich das wahrnahm, wurden die Rahmencurricula zunächst hauptsächlich in den sog. Schreibklausuren individuell ausgearbeitet und dann in Sitzungen vorgetragen und diskutiert. Später wurde in regelmäßigem Turnus in

Fachbereichssitzungen über Inhalte, Lernziele, Projekte, Personalien und dergleichen beraten; die fanden reihum zuhause um 20 Uhr bei den Kolleg*innen statt.

Heide Bambach: Johanna Harders Rahmencurriculum lag vor und war von der Aufbaukommission diskutiert, ich glaube, die Gegenlese hatte Luitbert von Haebler. Solche „Gegenlesen“ gehörten übrigens zu den Sternstunden der Aufbaukommission: Wer für das Konzept eines Bereichs verantwortlich war, hatte ein „Rahmencurriculum“ hierfür zu schreiben und ging in „Schreibklausur“. Jemand aus einem anderen Erfahrungsbereich machte Gegenlese, und von einem Kollegen aus dem eigenen Bereich gab es in schriftlicher Form einen Kommentar. Block I – so der Name für Haus 1 in den ersten Jahren – war übrigens von Anfang an als eigener Erfahrungsbereich gedacht und beschrieben, analog zu den Erfahrungsbereichen im großen Haus.

Theodor Schulze: Eine weitere Aufgabe war es zu überlegen, welche Arten von Situationen es in einer Schule als Erfahrungsraum, die wir ja sein wollten, eigentlich geben müsste, wenn man davon ausgeht, dass nicht nur unterrichtet wird, sondern dass man auch irgendetwas tut – dass also etwas geschieht, dass man Erfahrungen sammeln kann. Es ging darum zu überlegen, welche Arten von unterschiedlichen Situationen man eigentlich in einer Schule herstellen kann: Da gibt es die Belehrung, da gibt es das gemeinsame Experiment, da gibt es den Schulgarten, da gibt es die Diskussionsrunde, da gibt es das Gespräch über Probleme und darüber, wie man Konflikte löst, Selbstverwaltung, Projekte und so weiter – also eine Vielfalt von Situationen, die etwas anderes sind als nur Frontalunterricht im Sinne von „Ihr sitzt da und schlägt das Buch auf und hört zu!“. Auf diese Weise hatten wir schließlich eine ganze Liste zusammengestellt von Situationen, die dann nachher in der Laborschule, in deren Schulleben, auch tatsächlich realisiert worden sind. Dazu gehörte zum Beispiel auch die Einrichtung der gemeinsamen Versammlung – oder auch des Morgenkreises –, in der die Gruppe sich selber miteinander verständigt und in der man Probleme, die auftauchen, gemeinsam bespricht.

5. Erste Konflikte – unter anderem um die Aufnahmeordnung

Jürgen Funke-Wieneke: HvH [Hartmut von Hentig] war in dieser Zeit mehr oder weniger „unsichtbar“. Er residierte in seinem Büro in der Roonstraße – unweit der Villa in der Dornberger Straße. Also war er sozusagen in „Reichweite“. Aber ich kann mich nicht erinnern, dass er an den laufenden Tagesgeschäften beteiligt war. Bei Plenumssitzungen und RAC-Diskussionen war er hin und wieder zugegen. Aber da ist meine Erinnerung vielleicht schwach und trügerisch. Hingegen war er direkt und die ganze Zeit beteiligt an den gruppenspezifischen Sitzungen, die die gesamte Aufbaukommission unmittelbar nach meinem Eintritt in einem auswärtigen Quartier „durchmachte“. Es gab schon damals Unstimmigkeiten, die man mit dieser Veranstaltung beheben oder bearbeiten wollte.

Lilly Lange: Die Zusammenarbeit war nicht immer ideal, so gab es in den Sitzungen, die wöchentlich stattfanden, hitzige Diskussionen über künftige Lehrpläne. Aber sie machten auch viel Blödsinn. Sowieso wurde sich in den Sitzungen viel behakelt: Wir von der Verwaltung waren da ja regelmäßig mit dabei, haben aber nur mit halbem Ohr zugehört – und wenn es interessant wurde, dann auch mal richtig.

Gerhard Spilgies: Es traten einige Differenzen auf je größer die Gruppe wurde: zwischen Neuankömmlingen und den „Alten“, zwischen Frauen und Männern. Ich fand das nicht so gravierend, eher normal. Und auch belebend und kreativ, sofern es nicht zu Feindseligkeiten ausartete. Es kam dann ja zu einer Aussprache und „gruppenspezifischen“ Rollenspielen bei einem Betriebsausflug nach außerhalb. Das hat etliche Wogen geglättet.

Jürgen Funke-Wieneke: In der zweiten Auswahl waren vor mir eine Reihe neuer Mitarbeiter eingestellt worden, die sich von den bereits vorhandenen nicht richtig gewürdigt und einbezogen fühlten mit ihren Anliegen und Ideen. Ich konnte das zu diesem Zeitpunkt als ganz neuer Neuer nicht richtig verstehen, aber irgendwie war es doch ernst. Nach meiner Erinnerung handelte es sich mehr um ein „Gefühl“ als um ganz konkrete Einzelheiten. Insbesondere betraf das Kollegen, die für den Bereich Laborschule ausgewählt worden waren, namentlich Klaus Heidenreich, Gerd Büttner, Günther Sönnichsen und Rudolf Nykrin. Daher war auch der Versuch einer gruppendynamischen Klärung unternommen worden. Ich hatte nicht den Eindruck, als wenn durch diese Sitzungen eine Klärung oder gar Behebung der Differenzen bewirkt worden wäre.

Rudolf Nykrin: Hentig hat sich nie für mich erkennbar um die Musikkonzeption gekümmert, sich nie aktiv eingeschaltet oder gar irgendeine Leitlinie oder Ähnliches vorgegeben. Ich glaube, es war ein starkes Vertrauen in die Konstruktivität der Gruppe da und in unsere Bereitschaft, offen zu sein und wechselseitig zuzuhören. Allerdings hatten wir „Neuen“ bald den Eindruck, dass einige der Mitarbeiter*innen, die schon länger dabei waren, sehr genau darauf achteten, dass gewisse Grundlinien immer mitbedacht wurden. Darüber gab es einige ernsthafte Diskussionen zwischen den „Alten“ und den „Neuen“, die dazu führten, dass wir „Neuen“ auf unsere Eigenständigkeit und Eigenverantwortung pochten und überdies darauf hinwiesen, dass wir eigentlich mehr Zeit für das eigene Denken bräuchten, als es die geforderten Arbeitsprozesse uns ermöglichten.

Luitbert von Haebler: Es gab einige, deren Interesse wirklich über den Rand des Lehrers oder des Wissenschaftlers hinausging und die wirklich fasziniert waren, mit den Schülern zu arbeiten. Und natürlich wieder diejenigen, die die Laborschule eher benutzten, um eine Laufbahn zu machen. Das hat man in den Sitzungen schon gemerkt, wenn sie sich in den Vordergrund schoben oder vom Fach aus gingen, anstatt an die Schüler zu denken. Bei der Vergrößerung der Aufbaukommission im zweiten Halbjahr 1972 stellte sich das dann noch mal deutlich heraus. Die ersten zehn haben da auch noch gut zusammengehalten und sich sehr eingesetzt für die Ziele. Es gab – gerade am OS – viele, die politisch sehr motiviert waren, und einige waren auch Kommunisten. Die Kollegen wollten gerne das gesamte Konzept umkrempeln.

Heide Bambach: Unmäßig viel Zeit und Kraft beanspruchten im Jahr vor Schuleröffnung die Diskussionen und Maßnahmen zur Schüleraufnahme. Klar war, dass eine staatliche Versuchsschule darauf achten muss, mit ihrer Schülerschaft die gesellschaftliche Schichtung abzubilden. Also brauchten wir als Angebotsschule ein Instrument, das die Schüleraufnahme steuert. Für Johanna Harder, Elke Calliess und mich, also die für die Primarstufe zuständigen Kommissionmitglieder, war selbstverständlich: Kinder aus Akademikerfamilien sollen nicht überwiegen, Kinder mit körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen sollen nicht ausgeschlossen werden, gesellschaftlich benachteiligte Kinder sollen bis zu einer vereinbarten Quote vorrangig aufgenommen werden, Kinder mit Flucht- oder Migrationserfahrung bevorzugt aufgenommen werden und Kinder mit nur einem erziehenden Elternteil eigens berücksichtigt. Der entsprechende Fragebogen schien aus unserer Sicht einfach zu sein.

Otto Herz: Als zu Beginn der 1970er Jahre deutlich wurde, dass wir auf dem Gelände der Universität neu bauen würden, da haben wir zunächst einmal einen Schrecken bekommen. Der Schrecken war, dass wir plötzlich merkten: Wow, da freuen sich ja die ganzen Universitätsassistenten, dass sie ihre Kinder bei uns abgeben können, damit sie selbst Karriere machen können. Dann aber hätten wir eine reine Versammlung von Akademikerkindern. Wir waren aber Studentenrevolutionäre und kamen aus der proletarischen Bewegung – und jetzt sollten wir eine Schule gründen für Assistentenkinder?

Nein, das ging nicht! Wir wollten doch eine Sozialrevolution machen für diese bundesrepublikanische Gesellschaft.

Heide Bambach: Schier endlos gestritten wurde über der Frage, welche Kinder in welcher Weise „privilegiert“ seien, unter- oder über-, wer aufgrund von was zur sozialen Unterschicht zu zählen sei – zur unteren, mittleren oder oberen Unterschicht –, welche Elternhäuser zur unteren, mittleren oder oberen Mittelschicht zu zählen seien und welche zur Oberschicht. Für den Vorsitzenden des Aufnahmeyausschusses – vor seiner Zeit an der LS war er evangelischer Pfarrer – und für seine Mitstreiter waren solche Einteilungen unverzichtbar. In meiner Erinnerung wurde schließlich ein ungefähr sechsseitiger Fragebogen daraus, bei dem nicht nur unterprivilegierte Eltern Hilfe zum Ausfüllen brauchten.

Otto Herz: Wir wollten doch eine Sozialrevolution machen für diese bundesrepublikanische Gesellschaft. Und deswegen haben wir in nächtlichen Diskussionen schließlich den Beschluss gefasst, dass die Laborschule eine Kinderpopulation in der Nachbildung der sozialen Zusammensetzung der Bevölkerung Nordrhein-Westfalens haben sollte. Vereinfacht gefasst: 50% Arbeiterkinder, 30% Mittelschicht, 10% Oberschicht, 10% Sonderkinder. [...] Wir bekamen also einen Sozialschlüssel, um nicht ein intellektuelles Sonderklientel zu bekommen wie Waldorfschulen oder Montessorischulen. Wir waren der proletarischen Gesellschaft eines Arbeiterlandes wie Nordrhein-Westfalen verpflichtet – und ich als Arbeiterkind meiner Herkunft nach natürlich besonders.

Heide Bambach: Ich erzähle davon vergleichsweise ausführlich, um zu zeigen, dass sich schon damals zwei der großen Konflikte anbahnten – nämlich der zur „Inklusion“ – damals hieß es noch Integration – und der zur „Unterschichtsdidaktik“. Dabei ging es um die Frage, ob wir ausdrücklich vorrangig eine Schule für Unterschichtkinder sein wollen mit einer hierfür eigens konzipierten Didaktik. Soweit ich mich erinnere, waren die Auseinandersetzungen um die Höhe der Unterschicht-Quote letztendlich überflüssig. Denn obwohl wir im Jahr vor Schuleröffnung an mehreren Abenden in schulnahen Kneipen um sogenannte Unterschichtfamilien geworben hatten, erreichten wir die vom Aufnahmeyausschuss durchgesetzte Quote nicht – sie entsprach nämlich der sozioökonomisch am stärksten belasteten Gesamtschule irgendwo in NRW. Aber Bielefeld war eben nicht der Ruhrpott, und darum mussten wir wenig später die Schulbusrouten verlängern und den Einzugsbereich für die Laborschule erweitern, um wenigstens annähernd zu der von uns gewünschten Schüler-Mischung zu kommen.

Wiltrud Döpp: Wir mussten [...] den Schulbeginn ja auf den unterschiedlichsten Ebenen ganz praktisch vorbereiten und ich bekam den Auftrag, die tägliche Route für den Schulbus zu planen. Die Kinder wohnten ja über das ganze Stadtgebiet verstreut und mussten einzeln vor oder in der Nähe ihrer Wohnungen abgeholt werden. Und ich war gerade erst nach Bielefeld gezogen und sollte schon eine optimale Fahrtroute entwickeln! Eigentlich eine Zumutung! Es war zeitaufwendig und schwierig, weil ich die Stadt ja überhaupt nicht kannte, aber ich machte mich natürlich an die Arbeit, legte auch einen Plan vor, der tauglich schien, und lernte dabei die Stadt wirklich ziemlich gut kennen mit ihren sehr unterschiedlich gearteten Stadtvierteln. Woher unsere „Unterschichtkinder“ und unsere „Oberschichtkinder“ kamen, hatte ich danach deutlich vor Augen.

Otto Herz: Also sind wir in die Arbeiterviertel gegangen, in die Kneipen, und haben den Arbeitern erzählt: „Eure Kinder sind nicht dümmer. Die müssen nicht auf eine Arbeiterklassenschule, auf die Hauptschule, sondern wir schaffen für euch eine Bildungslandschaft, wo eure Kinder aufblühen, ihre Fähigkeiten entwickeln in ihrer individuellen Besonderheit.“ So saß ich nachts mit den Arbeitern, hab mit ihnen gesoffen wie ein Loch. Doch wir haben es hingekriegt, dass die allmählich Zutrauen bekamen, ihre Kinder den Verrückten da in der Universität anzuvertrauen.

Heide Bambach: Anstrengend und ähnlich ideologisch angeheizt wie die Diskussion um Schichtkriterien verlief dann der Streit um die Frage, ob wir Kinder von Mitarbeitern generell aufnehmen – ob nur die aus der LS oder auch die aus dem OS? Der Streit gehörte zur Diskussion um Privilegierung, denn soziologisch betrachtet gehören Kinder von Lehrern zur oberen Mittelschicht, würden also – wenn sie nicht wie alle anderen ins Losverfahren müssen – Kindern aus der Unterschicht möglicherweise den Platz wegnehmen. Dieser Streit entschied sich, als LS-Kolleginnen und Kollegen, die zugleich Väter oder Mütter waren, ihre Kündigung voraussagten für den Fall, dass sie ihre eigenen Kinder in Halbtags-Regelschulen verkümmern lassen sollen, während sie selbst für den Aufbau der LS als Ganztagschule Zeit und Kraft aufbringen.

6. Bauplanung

Will Lütgert: Besonders dringlich erwies sich zudem die Bauplanung für die Schulprojekte. Denn wenn man an einem baldigen Zeitpunkt der Eröffnung festhalten wollte, mussten so schnell wie möglich alle relevanten Entscheidungen getroffen sein: von der Standortbestimmung zum Raum- und Flächenplan, vom Architektenentwurf bis zur behördlichen Genehmigung und der Festlegung des Baubudgets, vom Bau des Gebäudes bis zur Lieferung der Inneneinrichtung.

Theodor Schulze: Eine Weile hatten wir zunächst noch damit gerechnet, dass die frühere Pädagogische Hochschule irgendwo anders angesiedelt würde und wir dann dort, wo heute der Fachbereich Gestaltung der Hochschule Bielefeld ist, also in der Lampingstraße, einziehen würden. Dazu kam es allerdings nicht. Hentig hatte durchgesetzt, dass die Schulen neu gebaut und auf dem Universitätsgelände platziert werden sollten.

Otto Herz: Als klar war, dass wir als öffentliche Schule und nicht als Privatschule gegründet werden sollten, war es Hentigs Idee, sich von der Stadt Bielefeld ein altes Industriegebäude geben zu lassen – marode, herabgewirtschaftet –, so dass wir unseren Schulentwicklungsauftrag als Regeneration der zusammengebrochenen Fabrikgebäude verstehen und dort unsere Lernlandschaften einrichten könnten. Denn uns war klar, dass es in unserer offenen Schule keine Klassenzimmer und so irgendetwas geben sollte, sondern offene Lernlandschaften. Das war unser Gedanke. Ich weiß nicht mehr aufgrund welchen Details, aber am Ende haben wir doch keine alte Fabrik bekommen – was unser Wunsch war –, sondern wir mussten aufs Unigelände ziehen, um dort die Schulen neu aufzubauen. Deswegen begann die Gründung der Schulprojekte eigentlich auch mit architektonischen Überlegungen: Welche Lernräume, welche Aktivitätsräume wollen wir für diese besonderen Einrichtungen? Die Orientierung des Schulbaus am Gefängnismodell – Zelle neben Zelle, Schulzimmer neben Schulzimmer, alles ausgerichtet auf eine Tafel – war für unsere Vorstellung so abwegig, dass es nicht infrage kam.

Luitbert von Haebler: Bei manchen Projekten war man [...] stärker involviert, wie zum Beispiel bei der Baukommission. Die wurde gewählt, da die Gebäude ja ausgeschrieben waren. Da wurde dann viel mit den Architekten zusammengearbeitet. Johanna Harder wollte das ebenso übernehmen wie ich. Ich hatte aber schon ein bisschen Erfahrung mit dem Thema Bau, weil ich mir mein zweites Studium durch Arbeit auf dem Bau verdient hatte, und dann hat sie nachgegeben. Osterloff war auch in dem Bauausschuss, der hatte sehr viel Ahnung und hat unter anderem auch das Meublement organisiert. Im Zuge dieses Ausschusses haben wir dann auch beschlossen, dass die Schule eine Großraumschule werden soll. Ludwig Leo, ein unheimlich interessanter Berliner Architekt, hatte die Idee, und die haben wir dann schließlich übernommen. Er hat das dann dem Bauausschuss präsentiert und dann der gesamten Kommission. Der Ausschuss hat sich dann im Anschluss um die Einzelheiten gekümmert.

Theodor Schulze: Nach vielen Diskussionen, Überlegungen und Besichtigungen von Schulgebäuden und Schulräumen im In- und Ausland – insbesondere in skandinavischen Ländern – entschieden sich die Mitglieder der Aufbaukommission und Hentig für das Modell der Großraum-Schule ohne Klassenzimmer – ein Modell, das von dem Architekten Ludwig Leo entworfen und betreut wurde.

Luitbert von Haebler: Wir haben [...] auch verschiedene Exkursionen unternommen, im Inland und Osterloff auch im Ausland. Der hatte ja vorher acht Jahre in Helsinki gelebt. Der Bau hat sich dann ja etwas verzögert, aber man konnte sich das Endergebnis von den Plänen her gut vorstellen.



Abbildung 3: Die Laborschule während der Bauphase (Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, SPM-I 0614)

Will Lüttger: Leo war ein architektonischer Tüftler, der sich vollständig auf das Schulkonzept von Hentigs einließ und mit uns diskutierte, wie man den Open Space am besten anlegen könnte. Doch dann passierte erneut etwas Furchtbares: Der Tüftler machte zwar einen ausgezeichneten Entwurf für eine Open-Space-Schule, aber für das gesamte Riesenplanungskonzept der Universität Bielefeld war dieses Einzelvorhaben viel zu groß und viel zu teuer. Infolgedessen wurde der Bau der Laborschule an die Architektengruppe „Planungskollektiv Nr. 1“ übergeben, die mit der Universitätsarchitektengruppe zusammenarbeitete. Diese Gruppe machte eine neue Planung, bei der sie 11 Prozent der Fläche einsparen musste. Das war ein Desaster für unsere Vorstellung von Open Space. Den aus der Kürzung entstandene Entwurf – insbesondere für das spätere Haus 2 – fand ich daher auch schwierig. [...] Die Ausdrücke „Feld“ (für die tiefer gelegten Unterrichtsfelder) und „Wich“ (für die die Felder umgebenden, leicht erhöhten Verkehrswege) stammen zwar noch von Leo, aber diese Bezeichnungen sind das Einzige, was von ihm in diesem Bauprojekt übriggeblieben ist. Der Entwurf der neuen Architektengruppe legte Felder und Wiche nämlich so an, dass die drei Unterrichtsfelder im Haus 2 der Laborschule – die sich im Oberstufenkolleg weiter fortsetzen – immer gleich aussahen. Es ergab sich also eine Durchschnittsarchitektur, in die man auch eine Fabrik hätte reinbauen können. Der große Nachteil der Architektur war dementsprechend, dass die Schüler keine altersgemäßen und die Lehrer gar keine Rückzugsräume hatten – alles war einsehbar, alles war öffentlich. Die neue Architektur schaffte zwar die geforderte Transparenz, aber keine Rückzugsräume. Die Schüler der Anfangsjahre haben diesem

Mangel daher auch selbst Abhilfe schaffen wollen: Buden wurden gebaut und Ecken wurden verbarrikadiert – alles, um sich abzuschirmen.

Wiltrud Döpp: Einführend war [...] auch die Architektur der neuen Schule, die ja der bauliche Ausdruck der Institutionsziele dieser Einrichtung darstellen sollte. Dass sie als umbauter kommunikativer Raum den Anspruch sichtbar machen sollte, ein Haus für die „Polis“ zu sein, für das Leben in der Demokratie zu erziehen und darum selbst widerspiegeln müsse, dass sie solidarisches Lernen in der selbstverwalteten und -verantworteten Gemeinschaft, Diskursivität, Flexibilität, Transparenz, Offenheit und Abbau von Hierarchien ermögliche, dass sie also ein demokratischer Erfahrungsraum sein solle, leuchtete mir sehr ein, auch die Großraumkonzeption selbst, aber die bauliche Umsetzung im großen Haus fand ich wirklich ganz furchtbar. Kompensatorische Erziehung schön und gut, aber musste dann ein fabrikartiges Gebäude als Ausdruck reiner Sachlichkeit und Funktionalität mit offen verlaufenden Röhren, Sichtbeton und Eisengeländern gebaut werden, das ausschließlich als kommunikativer und kooperativer Raum konzipiert war und die „Erfahrung“ von Natur, Umgebung, Wetter und Himmel aussperrte? Auch das ganze Drumherum, den Schulgarten, den offenen Pausenhof usw. fand ich technizistisch zugerüstet – im Schulgarten Betonplatten und abgezirkelte, grabartige Beete – ich hatte vorweg ganz andere Bilder von einem schulischen Erfahrungsraum vor Augen, als ich ankam.

Will Lütgert: Lediglich die Architektur des Haus 1 war anders: Johanna Harder hatte durchsetzen können, dass hier eine Bauweise realisiert wurde, die – zumindest von ihren Funktionen her – den Leo'schen Gedanken nahe kam. Das betraf sowohl die Gliederung des Gebäudes – die in den Ebenen viel differenzierter ausgeführt ist als im Haus 2 – als auch dessen Außenbezug. Wenn man durch das leere Gebäude geht, spürt man auch gleich, dass im Haus 1 eine andere Pädagogik stattfinden kann.

Wiltrud Döpp: Glücklicherweise war das Haus 1 im Gegensatz dazu zwar auch als Großraum konzipiert, aber es war dabei auch auf Wohnlichkeit, Ästhetik, Tageslicht, Helligkeit und Zugang zur Natur geachtet worden. Das schräge Dach wirkte nicht hallenartig, sondern an jeder Stelle auch schützend und bergend. Dort fühlte ich mich sofort wohl. Und dort begann auch meine praktische Einführungsphase.

Heide Bambach: Wie diese zuvor noch nicht dagewesene Architektur zu beleben sein würde, mussten wir erst lernen, das wussten wir. Zu dritt und natürlich auch jede für sich haben wir versucht uns vorzustellen, wie es werden könnte, und waren, glaube ich, selbst mächtig angetan von den Freiheiten, die unsere Schülerinnen und Schüler in unserer Schule haben würden.

Wiltrud Döpp: Die Flächen mussten eingerichtet werden und ich musste mich dafür mit meiner Teampartnerin Elke Callies verständigen, welches Raumprogramm und welche Materialien für welche Pädagogik den geeigneten Rahmen abgeben würden. Jedes Team verständigte sich darüber unabhängig voneinander. Wir beide redeten darüber zwar auch auf unseren Teamtreffen, aber ich erinnere mich auch, dass wir stundenlang nebeneinander auf unserer Fläche saßen, Rollen an die neu gelieferten Schränkchen schraubten, Bretter einlegten und dabei intensive Gespräche nicht nur über unsere pädagogischen Vorstellungen führten, sondern uns auch unsere Lebensgeschichten erzählten und uns darüber auch persönlich annäherten und anfreundeten. Gerade dies war für mich in der Ankommenssituation sehr wichtig, denn ich hatte ja mein ganzes soziales Netz zurückgelassen und brauchte und wünschte mir in der „Fremde“ natürlich auch wieder einen persönlichen Anschluss. Dass ich bei solchen informellen Gesprächen auch nach Hintergrundinformationen zu Personen und mich schon teils arg verwirrenden Vorgängen fragen konnte, war ebenfalls zur Einführung sehr wichtig.

7. Die Eröffnung

Rudolf Nykrin: Die Zeit verging schnell. Eher als vorgestellt wuchsen auf dem Baugelände die Schulgebäude. Wir mussten uns nun z. B. auch mit Einrichtungsfragen befassen, bis hin zu Steckdosen. Dann tauchten die Schüler am nahen Zeithorizont auf – zunächst als unbekannte Persönlichkeiten, die nach einem Sozialschlüssel ausgewählt wurden. Mit welchen Inhalten würde ich diese Kinder unterrichten? Das fragte ich mich, wie es auch andere für sich taten. Ich hatte kaum Unterrichtsrepertoire – andere, ältere Kolleg*innen, so mein Musik-Kollege im Oberstufen-Kolleg, hatten da mehr Fundus. Es war für mich, heute offen gestanden, eine schwierige, manchmal wohl auch beängstigende Zeit.

Hella Völker: [Am] 9. September 1974 ist die Schule eröffnet worden. Damit war die Aufbaukommission zu Ende – danach gab es noch die pädagogischen Konferenzen, und vor allem die inhaltlichen Diskussionen in den Erfahrungsbereichen und in den Stufen- bzw. Jahrgangsteams. Alle Lehrer und die beiden ersten Jahrgänge haben zuerst einmal auf einem Feld gegessen und dort haben wir alle in vielen Konferenzen und Ausschüssen miteinander gesprochen. Hentig hat uns alle begrüßt und dann wurden die Gruppen eingeteilt.

Heide Bambach: Der Eröffnungstag war ein hinreißendes Fest, schon damals vergleichbar bedacht gestaltet und improvisiert wie seither alle Laborschulfeste. Mit Kassettenrecorder in der Hand – Musik war eine Ouvertüre von Rameau – sind wir von der festlichen Fläche 3 im Haus 1 durchs „große Haus“ gezogen, und die „Großen“ aus den Jahrgängen 5 und 7 machten Spalier. Im Haus 1 war alles übergücklich und festlich. Auch die Sonnenblumen spielten da schon eine Rolle.

Luitbert von Haebler: Die Eröffnungsfeier war auch ein richtiges Fest. Theo Schulze hat alle Kinder portraitiert, die Stimmung war sehr gut. Eigentlich sollte die Eröffnung ja früher stattfinden, aber das hat sich noch mal verschoben, weil einige Möbel nicht gekommen sind. Die Stühle zum Beispiel. Das war ganz schön viel Arbeit.

Otto Herz: [Ein] großartiges Fest. [Ein] großartiges Fest. Erst vor Kurzem, im Sommer 2023, war ich als Gast bei der Einschulung der neuen „Nuller“ an der Laborschule wieder einmal dabei – und da standen vor mir wieder die Bilder von damals, wie die kleinen Kinder kamen. So unterschiedlich und so fröhlich, so was Verrücktes.

Heide Bambach: Es war [...] alles sehr festlich, angefangen von den Schultüten, die wir Lehrerinnen aus übergroßen Bögen Tonpapier abends gedreht und beklebt hatten – es waren liebevoll gestaltete Kunstwerke und die gemütlichen Abende hierfür steigerten unsere Vorfreude. Meine Güte, was hatte ich für Herzklopfen – ich glaube, die andern auch! Eine solch ganz und gar andere Schule zu eröffnen ... da springt man ja auseinander vor Glück! Hentig hat damals die neuen Kinder mit einer bezaubernd zugewandten Rede begrüßt, und dies von da an in jedem Jahr. Beim ersten Mal hatte er, glaube ich, einen Umhang von einer Afghanistan-Reise seines Vaters an, jedes Jahr war es dann etwas anderes, das mit seinem Leben zu tun hat. Nach der Rede begrüßte er jedes Kind mit Namen, dann gingen sie als Gruppe mit ihrer Betreuungslehrerin zum festlichen Frühstück, alles ähnlich, wie es wohl noch heute nach 50 Jahren ist.

Jürgen Funke-Wieneke: Auf meiner Seite war es die pure Vorfreude, dass es „losgeht“. Wir hatten so viel geplant, beschafft, vorbereitet und ausgedacht, das sich nun in der Wirklichkeit bewähren sollte und musste. Es war auch so, als wenn man in eine neue Wohnung kommt. Alles riecht noch frisch und ungebraucht, alles wartet auf seinen Einsatz und seine Funktion. Das war schon mehr als jeder Anfang, dem ein Zauber

innewohnt. Es war ein besonderes Gefühl, in eine Schulreform einzusteigen, von deren Güte und Gelingen ich stark überzeugt war.

Gerhard Spilgies: Na ja, „endlich kam Leben in die Bude“! Die Mädchen und Jungen lernten uns Erwachsene und sich untereinander kennen, die ungewohnte Schularchitektur (keine Klassenzimmer), die nahe Universität usw. Es war eine positive Aufbruchsstimmung, allenthalben eine große Empathie zwischen Jung und Alt.

Jürgen Funke-Wieneke: Wir hatten zuvor in verschiedenen Elternversammlungen für die Interessenten für die Schule und ihr neues Curriculum geworben, ohne dass wir wissen konnten, wer dann schließlich das Los gezogen bekam. So war die erste Begegnung geprägt von Vorfreude, Neugier und Erwartung. Und diese Erwartung war schon sehr konkret auf den Unterrichtsstoff und die Unterrichtsvorgänge ausgerichtet. Ich war eher überzeugt von dem, was wir nun beginnen würden, als dass ich von einem Moment der Unvorhersehbarkeit sprechen würde.

Rudolf Nykrin: Der große Sprung von theoretischen Vorsätzen zu konkreten praktischen Impulsen wurde für uns alle erfahrbar. Ich entwickelte erste eigene Materialien für den grundlegenden Umgang mit Musik [...]. Ich stellte mir vor, wie ich auch zeitgemäße Instrumente ins Spiel bringen würde, die ich für meinen Bereich beschaffen ließ: Schlagzeug, E-Gitarre und Latin Percussion im Unterrichtsraum – so etwas war damals neu und ziemlich vorbildfrei.

Wiltrud Döpp: Wie zu erwarten, haben die Kinder das Haus und ihre Fläche auf kreative Kinderart sofort „in Besitz genommen“ und sind auf Entdeckungsreise gegangen, indem sie jeden Winkel erkundeten und alle Spiel- und Tobemöglichkeiten in diesem großen und anfangs ja noch ziemlich leeren Haus auf ihre neugierige Art untersuchten und immer neue Arten des Umgangs damit fanden, die meist von denen abwichen, für die sie vorgesehen waren.

Heide Bambach: [Wir wollten] herausfinden, wie ein Schultag gestaltet sein muss, der so offen ist wie möglich und zugleich notwendigen Halt und Ordnung bietet.

Wiltrud Döpp: Bei dem Versuch, unsere hochfliegenden Vorstellungen jeweils „auf den Teppich zu bringen“, erlebten wir durchaus viele Überraschungen. Aber nicht nur die Kinder verhielten sich oft anders als erwartet, sondern auch die eigenen Vorstellungen, wenn sie nicht mehr nur im Gespräch über „beschriebenes Papier“ ausgetauscht, sondern in Praxis umgesetzt werden sollten.

Heide Bambach: Von den daraus entstehenden Konflikten im Eröffnungsjahr erzähle ich nachher.

Literatur

- Benner, D., Kemper, H. (2007). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dallach, D. (2021). *Future Sounds. Wie ein paar Krautrocker die Popwelt revolutionierten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haupt, S.; Zenke, C. T. (2022): Vom Überschreiten der „Schattenlinie“. Zur Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In *Historia scholastica* (1), 141–168.
- Hentig, H. v. (1983). *Aufgeräumte Erfahrung. Texte zur eigenen Person*. München, Wien: Carl Hanser.

- Hentig, H. v. (2007). *Mein Leben – bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus*. München: Carl Hanser.
- McNeil, L, McCain, G. (1996). *Please Kill Me. The Uncensored Oral History of Punk*. London: Time Warner Books.
- Oelkers, J. (2009). Die Reform der Pädagogik: Hartmut von Hentig. In S. Asal & S. Schlak (Hrsg.): *Was war Bielefeld? Eine ideengeschichtliche Nachfrage* (S. 111–142). Göttingen: Wallstein.
- Teipel, J. (2001). *Verschwende deine Jugend. Ein Doku-Roman über den deutschen Punk und New Wave*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zenke, C. T. (2022). „Schulforschung in der Schule durch die Schule“: Eine kurze (Forschungs-)Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1, 5–28. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6032
- Zenke, C. T. (2024a). Tradierte Transformation. Schule als Ort der (stetigen) Veränderung. In C. Demmer, J. Engel, T. Fuchs, R. Hahn & E. Wischmann (Hrsg.). *Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 269–285). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Zenke, C. T. (2024b). Im Alltag der Reform: Eine Einführung in den Band. In C. T. Zenke, R. Devantié & N. Freke (Hrsg.). *Im Alltag der Reform. Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld* (S. 13–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6110-01>
- Zenke, C. T., Devantié, R, Freke, N. (Hrsg.) (2024). *Im Alltag der Reform. Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:30822>

Die Bielefelder Versuchsschulen

Blick zurück nach vorn

Hilbert Meyer¹

¹ Carl-von-Ossietzky Universität

Zusammenfassung: Wichtige Stationen der Schulgeschichte von Laborschule und Oberstufen-Kolleg werden aus der Perspektive eines ehemaligen Beiratsmitglieds der Laborschule skizziert – beginnend mit der Reformeuphorie der 1970er Jahre über die mehrfache Androhung, die Schulen zu schließen, bis zur Etablierung einer stabilen innovativen Alltagspraxis. Gelingensbedingungen und Leistungen der Schulen werden reflektiert, aber auch auf die blinden Flecken in der empirischen Analyse der Wirkungsgeschichte verwiesen. Der Beitrag endet mit dem Wunsch, die erprobten Konzepte zur Demokratieerziehung noch mehr als bisher in die Regelschulen zu übertragen, und einem Plädoyer an die Adresse des Ministeriums, die Teilautonomie der Versuchsschulen zu stärken.

Schlagwörter: Alltag der Reform, Bausteine, Gelingensbedingungen, Inklusion, Schulwirksamkeitsforschung



© Meyer 2024. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

*Sehr geehrte Frau Ministerin Dorothee Feller,
 liebe Schüler*innen, liebe Eltern,
 sehr geehrter Pit Clausen und sehr geehrte Frau Angelika Epple,
 lieber Rainer Devantié und Lutz van Spankeren,
 liebe Annette Textor und Martin Heinrich,
 liebe Kolleg*innen:*

Ich bedanke mich für die Einladung zu diesem Vortrag und mache vorweg drei Anmerkungen: Erstens: Mein Zwillingbruder Meinert Meyer war Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat des Oberstufen-Kollegs, ich im Beirat der Laborschule. Leider ist mein Bruder vor fünf Jahren gestorben. Lebte er noch, hätte ich darum gebeten, dass wir beide diesen Vortrag zusammen halten. Zweitens: Es ist einfach, die zum Teil beeindruckenden Leistungen der zwei Versuchsschulen in den vergangenen 50 Jahren aufzulisten – es ist deutlich schwieriger, die Zukunftschancen auszuloten. Ich will beides versuchen. Drittens: Ich habe zwölf Abschnitte für meinen Vortrag vorbereitet. Aber keine Angst: Ich werde mich an das Zeitlimit von 30 Minuten halten.¹

1. Der 9. September 1974: „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne“

Das Oberstufen-Kolleg wurde, wie von den Vorredner*innen bereits gesagt, am 9.9.1974, und zwar um 9:09 Uhr hier auf dieser Forumsfläche eröffnet. Hartmut von Hentig begrüßte alle Kollegiat*innen. Ich zitiere zwei Sätze seiner Ansprache, abgedruckt im *Westfalenblatt* vom 10. September 1974:

„Wir müssen in einer freien Gesellschaft, wenn sie denn den Namen verdient, den immer neuen Versuch machen, die Menschen selber zu befreien. Frei sein heißt anspruchsvoll, bewusst, kompetent, zu Umstellung und sinnvollem Risiko bereit, leistungsfähig und politisch sein.“ (zit. nach Jung-Paarmann, 2014, S. 111)

Das Zitat kann als Motto für die gesamte Geschichte der zwei Versuchsschulen genommen werden. Der dialektische Widerspruch von Führung und Freigabe durchzieht die Entwicklung der Schulen vom ersten Tag an – nicht nur im Umgang der Lehrer*innen mit ihren Schüler*innen, sondern auch und besonders konfliktreich im Umgang der Kollegien mit den wechselnden Dienstherr*innen. Den Theorierahmen für dieses Bildungsverständnis lieferte u.a. das damals viel beachtete Hentig-Buch „Systemzwang und Selbstbestimmung“ (1968).²

150 Meter weiter fand einige Tage später die Eröffnungsfeier der Laborschule statt, die Heide Bambach, Mitglied der Aufbaukommission und spätere Abteilungsleiterin Grundschule, noch lebhaft in Erinnerung hat. Ich zitiere:

„Der Eröffnungstag war ein hinreißendes Fest, schon damals vergleichbar bedacht gestaltet und improvisiert wie seither alle Laborschulfeste. – Meine Güte, was hatte ich für Herzklopfen – ich glaube, die ändern auch! Eine solch ganz und gar andere Schule zu eröffnen ... da springt man ja auseinander vor Glück!“ (Bambach, 2024, S. 203)

¹ Ich danke Jupp Asdonk, Heide Bambach, Christine Biermann, Rainer Devantié, Michael Geweke, Helga Jung-Paarmann, Josef Keuffer, Gaby Klewin, Lutz van Spankeren, Annette Textor und Christian Timo Zenke für die kritische Durchsicht des Manuskripts und viele Hinweise. Bei der hier vorliegenden Verschriftlichung handelt es sich um eine erweiterte Fassung des am 09.09.2024 gehaltenen Vortrags. Das Titelbild zeigt Hilbert Meyer bei seinem Festvortrag (Foto: Leo Knauf; Quelle: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.)

² Es wurde von vielen Lehrer*innen der LS und des OS sehr geschätzt. Für einige war es „die Bibel“ – so Helmut Schmerbitz (2024, S. 261).



Abb. 1: Heide Bambach als Primarstufenleiterin bei der Einschulung. Foto: Ernst Herb



Um das Glück komplett zu machen, bekamen alle „Nuller“ (die neu Einschulenden) eine Sonnenblume überreicht (siehe Abb. 1).³ Das wurde zu einem festen Ritual im Haus 1, das bis heute fortgeführt wird. Das aktuelle Foto (siehe Abb. 2) vom August 2024 zeigt Nicole Freke, Leiterin der Primarstufe, und den Nuller Noah.

Ein erstes Zwischenfazit mit zwei Zeilen aus Hermann Hesses Gedicht „Stufen“: „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.“ (Die zweite Zeile wird gern vergessen – sie ist die wichtigere!)

Abb. 2: Nicole Freke und Schüler Noah bei der Einschulungsfeier 2024. Foto: Jessica Alhorn

2. Der große Aufbruch und sein jähes Ende

Zu Beginn der 70er Jahre herrschte im deutschen Bildungssystem eine Aufbruchsstimmung, an die ich mich noch sehr genau erinnere⁴, die aber heutigen Erstsemestern kaum

³ Das Foto ist einige Jahre später von Ernst Herb aufgenommen worden.

⁴ Ich habe im Sommersemester 1967 mein Promotionsstudium an der Freien Universität Berlin bei Herwig Blankertz begonnen, just in dem Moment, in dem dort die westdeutsche Studentenrevolte begann. Ich habe als neugierige oldenburgische Landpomeranze erstaunt auf das wagemutige Treiben geschaut und keine Demo (gegen den Schah von Persien oder gegen Axel Springers Presseimperium) ausgelassen.

mehr zu vermitteln ist. Willy Brandts Maxime „Mehr Demokratie wagen“ lieferte den Rahmen und der „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrats die Vorlage für zahlreiche Auf- und Umbrüche im Bildungssystem – so auch in Bielefeld. In Düsseldorf amtierte *Johannes Rau* als Wissenschaftsminister. Er war offen für Experimente. Ohne ihn wären die Schulen nicht gegründet worden. Und ohne ihn hätten sie die ersten fünf Jahre nicht überlebt!

Hartmut von Hentig (Abb. 3) erhielt die erste Pädagogikprofessur an der neu gegründeten Bielefelder Fakultät PPP für Pädagogik, Philosophie und Psychologie und setzte in seinen Berufungsverhandlungen durch, dass eine Laborschule und ein Kolleg gegründet wurden. Lieber Herr von Hentig: ich erlaube mir, Sie im Vortrag jeweils kurz HvH zu nennen, auch wenn die Schüler*innen Sie wegen Ihrer Fliege zumeist als Mr. Propeller bezeichnet haben. Aber das steht mir nicht zu!⁵ Sie sind Gründungsvater, Leiter und Mentor der Schulversuche. Dafür gebührt Ihnen Dank und große Anerkennung. Alle in dieser Festversammlung Anwesenden wissen, dass es vor vierzehn Jahren erhebliche Auseinandersetzungen über Ihre in der *Süddeutschen Zeitung* veröffentlichten Äußerungen zu den Verfehlungen von Gerold Becker gegeben hat. Eine erste Aufarbeitung, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, hat Christian Timo Zenke, Mitglied der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule, in seiner Dissertation (Zenke, 2018) geliefert.⁶ Mehr dazu sage ich heute nicht, weil die Gründungsgeschichte der Bielefelder Schulen von dieser Auseinandersetzung nicht tangiert wird.



Abb. 3: Hartmut von Hentig, Foto: Hilbert Meyer

Das Vorbild der Versuchsschulen war die 1896 von John Dewey in Chicago eingerichtete universitätseigene *Laboratory School*. Es gibt sie bis heute. Sie will Selbstvertrauen, Neugier und Kreativität ihrer Schüler*innen fördern. Sie setzt auf Diversität und forschendes Lernen. Aber natürlich wurde die *Laboratory School* nicht einfach abgekupfert.⁷ Vielmehr sind zwei eigenständige, aber miteinander verflochtene Schulkonzepte entstanden. Sie wirken auf mich wie ein Gesamtkunstwerk mit eingebautem Turbo, der allerdings hin und wieder ausgebremst wird.

Aus dem großen Aufbruch der Bildungsreform vom Anfang der 70er Jahre ist nicht viel geworden. Die Idee des Bildungsrats, in der Bundesrepublik flächendeckend integrierte Gesamtschulen einzuführen und auch die Sekundarstufe II integrativ zu gestalten, scheiterte am Widerstand der Gymnasiallobby – und das bis heute! Die hoch gelobte und von der Kultusministerkonferenz, von der VW-Stiftung und anderen gepuschte Curriculumforschung brach nach wenigen Jahren in sich zusammen. Herwig Blankertz, damals

Regelmäßig ging ich zu den Teach-Ins in den Henry-Ford-Bau und habe die knarzende Stimme von Rudi Dutschke immer noch lebendig im Ohr.

⁵ Leider war HvH – im Alter von 98 Jahren – nicht pünktlich in Bielefeld zur Festveranstaltung angekommen. Ich habe die persönliche Anrede dennoch für diese gedruckte Veröffentlichung beibehalten.

⁶ Einen kaum mehr als wissenschaftlich zu bezeichnenden Verriss der HvH-Rolle hat Jürgen Oelkers (2016) in seinem Gerold-Becker-Buch veröffentlicht.

⁷ HvH hat zu Recht darauf hingewiesen, dass in einem deutschen Reformkonzept nach 1945 – anders als in Deweys Buch „*Democracy and Education*“ (1916) – die Katastrophe des Nationalsozialismus mitbedacht und die Folgen für das Demokratieverständnis ausgelotet werden müssen.

in NRW der wichtigste Antipode HvHs, hielt 1978 in Tübingen auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) den Eröffnungsvortrag mit dem Titel „Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform“. Er stellte – sicherlich auch aufgrund seiner Erfahrungen mit Schulversuchen in NRW – die Überforderung der Curriculumforschung durch Schulverwaltung und Wissenschaft fest und läutete das Ende der Bildungsreformphase ein (Blankertz, 1978).⁸ Auch der im selben Jahr, also 1974, gestartete Oldenburger Modellversuch zur radikalen Reform der Lehrer*innenbildung (Meyer, 2024b) wurde sieben Jahre später wieder abgebrochen. – Der Schwung der frühen Jahre war verfliegen.

Ein zweites Zwischenfazit lautet: Carpe diem! Nur zu Beginn der 70er Jahre gab es im Bildungssystem der Bundesrepublik ein schmales Zeitfenster von fünf Jahren, in dem es möglich war, derart radikale Experimente wie die Bielefelder Versuchsschulen oder die Glocksee Schule Hannover zu starten.

3. Gläserne Schulen – in stürmischen Zeiten

Keine andere mir bekannte Schule hat derart umfassend und in den Anfangsjahren schonungslos ihr Innenleben nach außen gekehrt, wie dies die zwei Bielefelder Schulen getan haben. Ein Paradebeispiel für Schonungslosigkeit lieferte der sogenannte Buchkonflikt. Er ist zu einem traumatischen Bestandteil des „kollektiven sozialen Gedächtnisses“ (Assmann & Hölscher, 1988, S. 37) der Laborschule geworden.⁹

Was war passiert? Zehn Kolleg*innen hatten 1977 heimlich – ohne es im Kollegium und schon gar nicht mit HvH abgestimmt zu haben – bei *rororo* eine kritische Analyse der auseinander driftenden Vorstellungen zur Weiterentwicklung der Laborschule veröffentlicht (Lehrergruppe Laborschule, 1977).¹⁰ Die Vorwürfe der „neuen Linken“ im Kollegium an die „alten Rechten“¹¹ waren heftig und zum Teil vernichtend. Die Autor*innen klagten, dass die HvH-Fraktion einem historisch überholten bürgerlichen Individualismus huldige. Sie forderten stattdessen eine politisch ausgewiesene „Arbeiterkinderdidaktik“ (Görlich, 1977) und stellten in der Schulversammlung den Antrag, dafür Sorge zu tragen, dass 60 Prozent der Kinder aus der Unterschicht aufgenommen werden (Rosenbohm, 2024, S. 277). Das führte u.a. dazu, dass viele Kolleg*innen aus der Aufbaukommission abends durch einschlägige Kneipen zogen, um Unterschichteltern anzusprechen und für einen Schulbesuch zu gewinnen. Demgegenüber bestand die HvH-Fraktion darauf, eine Schule für alle Kinder und Jugendlichen aufzubauen und die dafür erforderliche Didaktik der Vielfalt zu entwickeln. Ein Kompromiss schien unmöglich,

⁸ Ich weiß nicht, ob HvH damals in Tübingen dabei war – wenn ja, so wird er sich gedacht haben, dass er das alles so hat kommen sehen. Er war ja ein deutlicher Kritiker der für ihn szientifisch überhöhten Curriculumforschung und forderte eine erfahrungsbasierte Wissenschaft. Deshalb waren die Versuchsschulen ja auch als praxisnahe Curriculum-Werkstätten konzipiert. Nachzulesen ist das u.a. im Hentig-Buch „Erkennen durch Handeln“ (1982), in dem er auch (a.a.O., S. 34 f.) einen Verriss meiner Doktorarbeit zur Einführung in die Curriculum-Methodologie (Meyer, 1972) vornahm. Meyers Buch sei ein Paradebeispiel für Praxisirrelevanz – aus meiner heutigen Perspektive ein berechtigtes Urteil!

⁹ Das sieht man auch daran, dass im Band „Im Alltag der Reform“ (Zenke et al., 2024) nahezu alle Interviewpartner:innen auf diesen Konflikt zu sprechen kommen.

¹⁰ Im Band Zenke et al. (2024) wird abweichend berichtet, dass HvH schon vor der Veröffentlichung informiert worden war (Rosenbohm, 2024, S. 281).

¹¹ Es gab drei Fraktionen: die HvH-Truppe, die gewerkschaftlich bis kommunistisch orientierte Fraktion, der die Mehrzahl der Buchautoren angehörte, und die sogenannten „freischwebenden Arschlöcher“, die sich z.T. selbst so titulierte und je nach Sachlage Position bezogen (Rosenbohm, 2024, S. 284 f.; Biermann, 2024, S. 348 f.). „Rechts“ war HvH aber beileibe nicht (siehe Koch-Priewe, 2024). Solche Etikettierungen waren damals im Uni-Betrieb üblich. Sie sind mir aus den Gründungsjahren der Oldenburger Universität bestens vertraut (vgl. Meyer, 2024b).

ein Oktroi durch die Wissenschaftliche Leitung ebenso wenig, weil HvH schon zu Zeiten der Aufbaukommission darauf verzichtet hatte, als Versuchsleiter Entscheidungen „von oben“ durchzudrücken. Deshalb rief er die Schulversammlung ein und erklärte, dass die Veröffentlichung eine so massive Verletzung des von ihm verfochtenen Konsensprinzips der Entscheidungsfindung sei, dass er von seinem Amt als Wissenschaftlicher Leiter zurücktreten müsse. Aber das war nicht das letzte Wort. Otto Herz (2024, S. 103), damals HvHs persönlicher Assistent (siehe Abb. 4), berichtet: „24 Stunden später klingelte das Telefon bei Hartmut von Hentig. Johannes Rau am Apparat. Er sagte: Kommen Sie nach Düsseldorf! Wir zwei fahren hin und Rau sagte: Herr von Hentig, wenn Sie als Wissenschaftlicher Leiter zurücktreten, schließen wir diese Schulen.“ Am Morgen danach rief HvH erneut alle Kolleg*innen zusammen und erklärte seinen Rücktritt vom Rücktritt.



Abb. 4: Otto Herz (links) im Rahmen einer Konferenz zum „Buchkonflikt“. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, SPM-I 1450-06

4. Konflikte, Niederlagen und Lösungen

Wie ging es weiter? Man raufte sich, was die hausinternen Konflikte angeht, notgedrungen zusammen. Man stellte fest, dass es keine von jeder Lehrperson im Gleichschritt einzuhaltende Pädagogik geben müsse, und kämpfte dann umso heftiger mit dem Dienstherrn um die Beibehaltung der 1974 von Johannes Rau zugesicherten Schulautonomie – allerdings fast immer ohne Erfolg. Ich nenne die wichtigsten Konfliktpunkte:

- 1) Schon vor Start des Oberstufen-Kollegs wurde klar, dass HvHs Idee, in Deutschland Colleges nach US-amerikanischem Vorbild einzuführen und dafür in Bielefeld den Prototypen zu entwickeln, in der KMK nicht durchzusetzen war (vgl. Lütgert & Kleinespel, 2024, S. 36; Koch-Priewe, 2024). Die Landesregierung in Düsseldorf zog das von Herwig Blankertz aus Münster entwickelte Kollegschulkonzept vor, in dem die gymnasiale Oberstufe mit den Berufsbildenden Schulen und nicht mit der

Eingangsphase der Hochschulen fusioniert werden sollte.¹² Eine der ganz wenigen Schulen, in denen die Umsetzung des Konzepts gelungen war, war das Berufskolleg in Bethel/Bielefeld, an das die LS jahrzehntelang viele Absolvent*innen geschickt hat.

- 2) Die Bielefelder Schulen wollten basisdemokratisch arbeiten, die Personaleinstellung selbst vornehmen und ihre kollektive Leitung aus den eigenen Reihen wählen. Zu Beginn wurde das auch so praktiziert, dann aber Schritt für Schritt zurückgenommen.¹³
- 3) Anfang der 90er Jahre wird das Lehrerforschermodell – ein zentraler Baustein der Versuchsschulen – an der Laborschule grundüberholt, ab dem Forschungs- und Entwicklungsplan 2006–2008, also deutlich später, auch am Oberstufen-Kolleg. Die pauschale Freisetzung der Lehrenden für Forschungszwecke und ohne Berichtspflicht wird aufgehoben und ein neues Modell der projektbezogenen Forschungs- und Entwicklungsplanung eingeführt. Es gibt massive Kürzungen bei den forschungsbezogenen Stundendeputaten.
- 4) 1999 plant Ministerin Gabriele Behler (SPD) die Schließung der Versuchsschulen und beauftragt ihren Staatssekretär Wolfgang Meyer-Hesemann, dies den Schulen – ausgerechnet aus Anlass der 25-Jahr-Feier – schonend mitzuteilen. Diplomatische Sprache war aber nicht sein Ding. Er teilt lakonisch mit, dass die Schulen ihren Versuchsauftrag verspielt hätten.¹⁴
- 5) Im Jahr 2002 wird aus dem vierjährigen College mit Uni-Anschluss ein dreijähriges Kolleg mit deutlich verändertem Versuchsauftrag – nicht ohne heftigste Auseinandersetzungen im Vorfeld (Jung-Paarmann, 2014, S. 672 ff.).¹⁵
- 6) Im Jahr 2006 plant das Hochschulministerium die Verlagerung des Oberstufen-Kollegs in den Geschäftsbereich des Schulministeriums. Der Gesamtauftrag des Kollegs steht zur Disposition. Die Forschungseinrichtung ist bedroht, der Versuchsauftrag des OS in Frage gestellt. Dieter Timmermann als Rektor der Universität Bielefeld und Josef Keuffer als Wissenschaftlicher Leiter des OS erreichen in einem Gespräch bei Minister Pinkwart (FDP) am 4. Mai 2006, dass es der erklärte Wille der Landesregierung sei, das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung zu erhalten.¹⁶
- 7) Im Jahr 2006 beschließt die KMK bundesweit die „Reform der Reform“ der gymnasialen Oberstufe – mit gravierenden Folgen für das Fächerspektrum und die Abiturprüfungen am Oberstufen-Kolleg, das seither immer wieder neu um bescheidene Freiräume kämpfen muss.¹⁷

¹² Ich war damals im Blankertz-Team dabei. Wir freuten uns über die Entscheidung in Düsseldorf, aber nicht allzu lange, weil auch bei uns fünf Jahre später das ursprüngliche Konzept noch viel radikaler als in Bielefeld zusammengestrichen wurde.

¹³ O-Ton Christine Biermann (2024, S. 348): „Also wenn dann wieder irgendwas aus dem Ministerium oder von der Uni kam, dann haben wir [...] gesagt: ‚Machen wir nicht!‘, ‚Entscheiden wir selbst!‘ Da war also so ein ganz starkes politisches Gefühl von ‚Wir sind hier die Schule, mit allem, was dazugehört!‘“ Das Ministerium bestand darauf, dass es einen mit formalen Rechten ausgestatteten und von ihm legitimierten Schulleiter, bzw. eine Schulleiterin gibt. Die Kollegien protestierten und sorgten dafür, dass die kommissarisch eingesetzten Leiter*innen es nicht lange aushielten.“ (Biermann 2024, S. 346)

¹⁴ Keuffer & Kröger (2012, S. 21); siehe auch Biermann (2024, S. 352).

¹⁵ Inzwischen ist der Versuchsauftrag mit Beteiligung des Oberstufen-Kollegs an die neue Struktur der dreijährigen experimentellen Oberstufe angepasst worden und bietet im Vergleich zur Abitur-Prüfungsordnung der Regelschulen einige Freiräume.

¹⁶ Dadurch konnte das Schlimmste verhindert werden, die organisatorische Verlagerung der Lehrenden des OS in den Bereich des Schulministeriums allerdings nicht.

¹⁷ Dabei ist der Kernkonflikt, nämlich die Frage, ob der Nachweis von Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II an bestimmte als allgemeinbildend ausgewiesene Fächer geknüpft werden darf, im

Trotz dieser an den Nerven und den Kräften aller Beteiligten zehrenden Auseinandersetzungen kamen die Schulen spätestens seit der Übernahme der Wissenschaftlichen Leitung des Oberstufen-Kollegs durch Ludwig Huber und dem Amtsantritt von Susanne Thurn als Leiterin der Laborschule in deutlich ruhigeres Fahrwasser. Dazu trugen auch die im KM und in der Bezirksregierung zuständigen Referent*innen, z.B. Hannelise Hottenbacher, Ulrich Thünken und Dieter Spichal entscheidend bei. Sie verstanden sich als Moderator*innen und nicht als Vorgesetzte.¹⁸ Auch Dieter Timmermann, Prorektor und späterer Rektor der Bielefelder Universität, wurde ein kritischer, aber verlässlicher Partner der Versuchsschulen. Er war von 2010 bis 2012 sogar kommissarischer Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule. Das Überleben gelang aber nur, weil die Kolleg*innen aus den verletzenden und verlustreichen Erfahrungen der ersten zehn Jahre gelernt hatten:

- Das Selbstbild der Lehrer*innen wandelte sich, so Otto Herz, vom „Missionar“ zum Fachexperten (Herz, 2024, S. 105).
- Der Versuchsauftrag wurde neu interpretiert. Man verstand sich nicht mehr, so Hella Völker (2024, S. 186), als „Speerspitze der Gesamtschulbewegung“ und Motor der Universitätsreform, sondern als Dienstleisterin für Schule und Hochschule (vgl. Döpp, 2024, S. 256).

Heute müssen die Schulen nicht mehr jedes Jahr von neuem um ihren Fortbestand kämpfen. Er ist im Schulgesetz von NRW verankert. Allerdings wurde dies erkaufte mit einem deutlichen Absenken des Autonomieniveaus.

Mein nächstes Zwischenfazit: Totgesagte leben länger – trotz oder gerade wegen ihrer Widerborstigkeit!

P.S.: Wer im Detail nachlesen will, wie sich das Laborschulkollegium wieder zusammengeraut hat, kann dies in dem zu unserem Festakt veröffentlichten Band von Christian Timo Zenke, Rainer Devantié und Nicole Freke (2024) tun: „Im Alltag der Reform“. Wer die Geschichte des Oberstufen-Kollegs bis zum Jahr 2005 studieren will, sollte zu den zwei Bänden „Reformpädagogik in der Praxis“ von Helga Jung-Paarmann (2014) greifen.

Bildungsdiskurs des 20. Jahrhunderts seit langem ausgefochten, aber anders entschieden, als es die KMK 2006 für angemessen hält. Es ist, so u.a. Herwig Blankertz (1985), nicht möglich, bildungstheoretisch stichfest für die Sekundarstufe II zu begründen, warum Allgemeine Hochschulreife nur über die Fächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen zu erreichen sei. – Auch Schülerinnen und Schülern dürfte kaum zu vermitteln sein, warum das Ziel einer vertieften Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik nicht auch über Frauenstudien oder Umweltwissenschaften zu erreichen sein soll. Übrigens beziehen HvH und Blankertz bei diesem 200 Jahre alten Diskurs eine eng verwandte Position. In den „Allgemeinen Lernzielen der Gesamtschule“, an denen sich auch die Aufbaukommission von LS und OS abgearbeitet hat, schreibt HvH (1969, S. 26): „Die Schule muss die Erfahrung von praktischer Berufstätigkeit so vermitteln, daß das Allgemeine, also Theoretisierbare an ihr hervortritt und daß die Praxis als von der Theorie kritisiert, problematisiert, angeleitet erscheint.“ – Das hätte Blankertz auch so schreiben können!

¹⁸ O-Ton Hottenbacher bei den Verhandlungen im LS-Beirat über einen Rechenschaftsbericht an das Ministerium (29.10.93): „Der Bericht ist notwendig, um den Druck der Finanzgeber zu mildern. Er muss nicht den Holzkopferwartungen der Finanzgeber entsprechen, aber er muss darauf antworten. Es sollte aber nicht herauskommen, dass die Laborschule die Urmutter von allem ist.“ (Laborschul-Kladde 1, Meyer)

5. Auslaufmodell?

Die Bielefelder Versuchsschulen sind bis heute in Deutschland einzigartig – nicht nur im Blick auf ihre gewöhnungsbedürftige Architektur.¹⁹ Kein anderes Bundesland leistet sich Schulen, die den Auftrag haben, sich selbst zu erforschen und auf dieser Basis weiterzuentwickeln.²⁰ Bleibt zu klären, ob die Versuchsschulen heute, wo sich *jede* Schule als *Lernende Schule* (Meyer, 1995) verstehen sollte und dies auch immer öfter tut, überflüssig geworden sind. Die Antwort eines breiten Kreises von Kolleg*innen, Evaluator*innen²¹ und auch von mir lautet: Nein!

These: Solange die Regelschulen so stark verregelt sind, wie es heute der Fall ist, brauchen wir Schulen mit deutlich erweitertem Spielraum, die als Vorbilder und Schrittmacher ausloten können, wie die schulischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu meistern sind!

Radikale Kritiker²² zweifeln heute allerdings an der Reformierbarkeit und damit an der Zukunftsfähigkeit unseres Bildungssystems. Ich tue das nicht! Ich gehe sogar davon aus, dass Schulen im herkömmlichen Verständnis – HvH würde sagen: als *pólis* – in den nächsten Jahren und Jahrzehnten noch wichtiger sein werden als heute. Warum? Sie sind der einzige Ort,

- an dem *alle* Kinder und Jugendlichen Demokratie leibhaftig erleben können,
- an dem rechtsradikale Haltungen von Jugendlichen bekämpft werden können,
- an dem reflexive Distanz zum digitalen Medienkonsum gefördert
- und an dem familiär verursachte Chancenungleichheiten zumindest ein Stück weit gemildert werden können.

Aber all das kommt nicht von selbst. Es muss hart erarbeitet werden. Und die zwei Versuchsschulen zeigen, wie man's macht.

6. Prägende Gestalten

Eine Schule, die sich selbst erforschen will, braucht viele Personen mit Format, die den Kindern und Jugendlichen mit Liebe und Respekt begegnen, die leidenschaftlich gern unterrichten und die – ohne zu verzweifeln – den Spagat zwischen der „neu gedachten Schule“ (so von Hentig, 1993) und den „Mühen der Ebene am Teutoburger Wald“ (so Ludwig Huber, 2004) aushalten. Ich nenne acht Personen – eigentlich hätten es fünf Dutzend sein müssen.

¹⁹ Die ersten Entwürfe des Berliner Architekten Ludwig Leo für den Schulneubau waren zu teuer und verbrauchten zu viel Fläche. Sie wurden mit gravierenden Folgen für das pädagogische Konzept zurechtgestutzt. Was dann tatsächlich gebaut wurde, war eine immer noch offene Schullandschaft mit einer Fabrikstraße und dem spröden Charme von viel Beton und Versorgungsröhren. Es gibt abenteuerliche Berichte aus dem Jahr 1974 über die „Inbesitznahme“ der Räumlichkeiten durch die Schüler*innen: Schränke auf Rädern wurden in Fahrzeuge umgewandelt, der Kitt zum Kneten aus den Fensterrahmen gepult, im Haus 2 wurde eine Budenlandschaft gebaut, bis die Feuerwehr Einhalt gebot und alles wieder abmontiert werden musste (Bambach, 2024, S. 204). Keine andere Schule in Deutschland ist nach Bielefelder Vorbild gebaut worden.

²⁰ Hausinterne empirische Analysen, wie solche Prozesse ablaufen, bringen z.B. Wiltrud Döpp (1990), Irene Demmer-Dieckmann (2005), Nicole Hollenbach (2009); Helga Jung-Paarmann (2014) und Christine Biermann et al. (2019).

²¹ Jürgen Oelkers, Rainer Watermann, Hans-Günter Rolff, Werner Helsper, Doris Lemmermöhle, Ewald Terhart, Uwe Hameyer; eine ausführliche Begründung im Interview: Klafki (2011).

²² Vor 50 Jahren war das Ivan Illich mit seinem Buch „Entschulung der Gesellschaft“ (1971), heute sind es Gerald Hüther, Olaf-Axel Burow oder Rolf Dräger von der Bertelsmann-Stiftung!

Johanna Harder (1928–1990). Es gibt eine von allen hoch geschätzte Person, die im Band „Im Alltag der Reform“ (Zenke et al., 2024) von vielen genannt, ja als „Lichtgestalt“ bezeichnet wird, die selbst aber nur wenig veröffentlicht hat und in den vielen Veröffentlichungen der Anderen merkwürdig blass bleibt: Johanna Harder (siehe Abb. 5). Sie kam mit HvH aus Göttingen. Sie hat ihm abgerungen, die Schule schon mit den Fünfjährigen und nicht erst mit Jahrgang 5 zu starten (vgl. Zenke et al., 2024, S. 201) – eine Weichenstellung, die für die spätere bundesweite Bedeutung der Laborschule entscheidend war. Johanna Harder war von der Einzigartigkeit jedes Kindes, seiner Würde und dem ihm zu zollenden Respekt überzeugt und entwarf das diesem Leitbild entsprechende Konzept für Haus 1.²³ Sie war die Erfinderin der „Kinderbilder“, aus denen Jahre später die bundesweit abgekupfertten Berichte zur Lernentwicklung entstanden sind. Sie setzte durch, dass der damals noch übliche Begriff „Schulreife“ an der Laborschule verboten wurde. Ihr war klar: Jedes Kind kommt mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule und jedes hat den gleichen Anspruch, in einer Lerngemeinschaft bildende Erfahrungen zu sammeln. So wurde die Laborschule lange vor der Popularisierung des Begriffs Inklusion zu ihrer Vorreiterin.²⁴



Abb. 5: Johanna Harder. Foto: unbekannt; Quelle: Privatarhiv Karin Kleinespel / Will Lütgert

Rosita Zander (1952-2015). Sie war keine Lehrerin, aber ebenfalls eine prägende Gestalt – und das seit dem 1.1.1974, als sie als Sekretärin in der Aufbaukommission (siehe Abb. 6) startete. Ich zitiere aus dem von Michaela Geweke verfassten Nachruf 2015: „Rosita war am OS eine Institution. Sie hat dessen Geschichte seit der Gründung begleitet und versinnbildlichte bei allem Wandel auch die Kontinuität des Hauses. Niemand hat so lange im OS gearbeitet wie Rosita. In dieser ganzen Zeit hat sie sich mit dem Oberstufen-Kolleg identifiziert und diese Haltung nach innen und außen vertreten. Für alle im Haus war sie stets die Ansprechpartnerin und hat ihre Stelle mit Leidenschaft ausgefüllt. Für die KollegiatInnen war sie eine feste Größe und ein verlässlicher Anlaufpunkt. Besonders sichtbar wurde das bei den Abiturfeiern, die sie wesentlich



Abb. 6: Rosita Zander. Foto: unbekannt.

²³ Harder & Callies (1974); siehe auch Bambach (2024, S. 195 f.) und Döpp (2024, S. 236 f.). Johanna Harder sorgte auch für eine akzeptable Inneneinrichtung in Haus 1, mit der ihr pädagogisches Konzept offenen Unterrichts umzusetzen war (Lütgert & Kleinespel 2024, S. 47).

²⁴ Ich fände es schön, wenn von einer Weggefährtin, z.B. Heide Bambach, oder von einem Mitglied der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule ein kurzer Aufsatz über Johanna Harder veröffentlicht würde.

mitgestaltet hat. Für ihren Einsatz wurde sie von ihren „Kollis“ geliebt. Auch wir KollegInnen wussten, was wir an Rosita hatten. Ihr offenes Ohr, ihr Witz und auch ihr manchmal etwas herber Charme gehörten für uns einfach dazu. Auch uns stand sie immer mit Rat und Tat zur Seite. Unvergessen sind beispielsweise ihre Gebäudeführungen, in denen sie die Geschichte des OS für die neuen KollegInnen hat lebendig werden lassen.“

Helga Jung-Paarmann (geb. 1941, siehe Abb. 7). Sie hat von 1977 bis 2004 am Oberstufen-Kolleg gearbeitet. Sie leitete das OS von 1988 bis 2002 – als erste Frau! Als gelernte Historikerin hat sie viele Jahre lang das Fach Geschichte unterrichtet und später als Chronistin in den schon genannten Bänden „Reformpädagogik in der Praxis“ die Geschichte des Oberstufen-Kollegs von 1969 bis 2005 aufgeschrieben. Sie hat sich zudem beim Übergang vom vierjährigen College zur dreijährigen experimentellen Oberstufe, also in einer Zeit zentraler konzeptioneller Weichenstellungen, an der Erarbeitung des Basiskurskonzeptes, insbesondere der Basiskurse Deutsch, federführend beteiligt.

Annemarie von der Groeben (1940-2021). Sie war seit 1976 Lehrerin an der Laborschule und von 1989 bis zur Pensionierung im Jahr 2006 ihre Didaktische Leiterin (siehe Abb. 8). Eine begnadete Lehrerin, aber auch ein sehr ausgleichender Mensch, hoch gebildet, politisch engagiert²⁵, Publizistin, Kopf und Herz des Schulverbunds „Blick über den Zaun“²⁶; Gründerin von TABULA e.V., mit dessen Unterstützung sie das Bielefelder Projekt „Alle Kinder mitnehmen“ ins Leben gerufen hat; eine bundesweit gefragte Vortragsrednerin. Die Pädagogische Fakultät Bielefeld verlieh ihr 1998 für ihre wissenschaftlichen Arbeiten den Dr. h.c.



Abb. 7: Helga Jung-Paarmann.
Foto: Helga Jung-Paarmann



Abb. 8: Annemarie von der Groeben.
Foto: unbekannt

²⁵ Weil Annemarie von der Groeben 1983 an den Sitzblockaden gegen die Stationierung von Pershing-II-Raketen vor dem US-Militärstützpunkt Mutlangen teilgenommen hat, wurde sie gemeinsam mit anderen Kolleg*innen aus LS und OS rechtskräftig verurteilt – sicherlich eine der ganz wenigen vorbestraften Didaktischen Leiter*innen der BRD (Jung-Paarmann, 2014, S. 424).

²⁶ Gegründet im Jahr 1989 an dem Tag, an dem die Mauer in Berlin fiel!

Susanne Thurn (1947-2021), Lehrerin an der Laborschule seit 1978 und ihre Schulleiterin von 1990 bis 2013, hatte eine Ausstrahlung, der sich kaum jemand entziehen konnte. Bei der Gedenkfeier für Susanne im Jahr 2022 haben drei ehemalige Schüler*innen ihrer ersten Stammgruppe Malve ihre pädagogische Haltung eindrucksvoll geschildert. Susanne Thurn (siehe Abb. 9) leitete die Schule souverän. Sie publizierte viel und war eine grandiose Netzwerkerin. Das letzte Buch, das sie gemeinsam mit Annemarie von der Groeben und Hans Brügelmann et al. (2021) veröffentlicht hat, hatte den Titel „Bildung gegen Spaltung“ – eine Streitschrift für die radikale Reform des gesamten Bildungssystems und in den inhaltlichen Aussagen Laborschule pur! Sie war Honorarprofessorin an der Uni Halle/Wittenberg.²⁷ Sie ging keinem Sachkonflikt aus dem Wege, trug ihn aber sachlich aus und kam immer mit den Kontrahent*innen zu einem Konsens.



Abb. 9: Susanne Thurn. Foto: Ulrich Thünken

Ludwig Huber (1937-2019). Er gehörte schon in Göttingen zum Hentig-Team, wechselte mit ihm 1969 an die Universität Bielefeld und hatte als Mitglied der Aufbaukommission maßgeblichen Anteil an der Konzeptentwicklung des Oberstufen-Kollegs. 1989 kehrte er nach einer Zwischenstation in Hamburg nach Bielefeld zurück und übernahm die Leitung der Wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs, knüpfte dies aber an eine Reihe von Bedingungen, die vom Kollegium akzeptiert wurden. Er war auf Bundesebene seit seiner Zeit im Vorstand der Bundesassistentenkonferenz entscheidend daran beteiligt, die Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin und das forschende Lernen als adäquates Studienformat zu etablieren. Ludwig Huber (siehe Abb. 10) hat auch maßgeblich zur Konzeptentwicklung des dreijährigen Oberstufen-Kollegs (NEOS) beigetragen.²⁸



Abb. 10: Ludwig Huber. Foto: Ernst Herb

²⁷ Sie wurde 1991 mit einer von Annette Kuhn, der Inhaberin des ersten Lehrstuhls für Frauengeschichte in Deutschland, betreuten geschichtsdidaktischen Arbeit in Osnabrück promoviert (Thurn, 1993).

²⁸ Eine ausführliche Darstellung: Jung-Paarmann (2014, S. 536 ff.); ein köstliches Bänkellied zu Hubers Begrüßung hat Felix Winter verfasst (Jung-Paarmann 2014, S. 567).

Klaus-Jürgen Tillmann (geb. 1944). 1994 übernahm er die Leitung der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule (Abb. 11). Er hat, so sein Vor-Vorgänger Theodor Schulze (2024, S. 84), „die Laborschule aus dem Schlingerkurs zwischen Hentig-Euphorie und Komplett-Auflösung herausgeführt und in ein ruhiges Gewässer gebracht“. Er hat gemeinsam mit Will Lütgert trotz harten Protests von HvH dafür gesorgt, dass das Lehrerforscher-Modell der Laborschule deutlich verändert wurde und dann auch überleben konnte. Tillmann sorgte auch gegen anfänglichen Widerstand der Schulleitung und des Kollegiums dafür, dass die erste PISA-Studie an der Laborschule wiederholt wurde – mit erfreulichen, teils auch überraschenden Ergebnissen: Der Leistungsstand der Schüler*innen war höher als von einigen Insidern befürchtet (Watermann et al., 2005).



Abb. 11: Klaus-Jürgen Tillmann. Foto: Hilbert Meyer

Ich komme zur achten und letzten prägenden *Gestalt* und habe eine Frage an Sie alle: Von wem könnte der folgende Satz stammen: „Auf Wiedersehen! – Nach diesem Unterrichtsvormittag würde ich sehr gern wieder Grundschullehrer sein!“ Der Satz stammt von *Wolfgang Klafki* (1917–2016; siehe Abb. 12), der 1990 im Rahmen des Bielefelder Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einen Tag lang bei Heide Bambach in der Stufe II der Laborschule hospitiert hatte.²⁹ Ein Jahr später wurde Klafki Vorsitzender des neu gegründeten Wissenschaftlichen Beirats der Laborschule (Lütgert & Kleinespel, 2024, S. 59). Sein Einsatz war gerade in den neuerlichen Krisen ein Gewinn für beide Schulen. Das Foto entstand während der Festveranstaltung zum 25-jährigen Jubiläum im Jahr 1999. Die beiden gucken dermaßen derangiert, als ob just in diesem Moment Staatssekretär Meyer-Hesemann die Schließung der Schulen angekündigt hätte.



Abb. 12: Wolfgang Klafki (l.) und Hartmut von Hentig. Foto: Ernst Herb

²⁹ Mündliche Mitteilung Bambach.

Mein neuerliches Zwischenfazit: Wer in Einstürzenden Neubauten³⁰ wohnt, ist ohne eine konstruktive pädagogische Haltung aufgeschmissen!

7. Leistungen

Die Versuchsschulen können stolz auf die geleistete Bildungsarbeit, auf die vielen großen und kleinen didaktischen Erfindungen und auf die selbst gemachten Forschungsergebnisse sein. Ich greife vier Punkte der Leistungsbilanz heraus, die ich für den Blick nach vorn für wichtig halte:

Demokratieerziehung (erster Punkt der Leistungsbilanz): Beide Versuchsschulen haben viel didaktische Phantasie und Kraft in den Aufbau einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur investiert.

Ein erstes kleines Beispiel: Im Mai 2016 begleite ich eine Gruppe von zwanzig Schüler*innen der Laborschule, die – angeleitet von Christine Biermann – freiwillig an einem Projekttag mit der Straßenbahn in die Innenstadt fahren, um dort Stolpersteine zu putzen (siehe Abb. 13). Sie werden von Passanten und auch von mir in Gespräche *verwickelt* („Was macht Ihr da?“ „Warum?“) und geben bereitwillig fachkundige Auskünfte über den Sinn der Stolpersteine und über Holocaust-Opfer in Bielefeld.



Abb. 13: Drei Laborschüler bei der Stolpersteinpflege 2016 im Bielefelder Stadtteil Baumheide.
Foto: Christine Biermann

Ein zweites Beispiel: Im Mai 2024 habe ich im Oberstufen-Kolleg eine Gesprächsrunde mit vier Kollegiat*innen geführt: Selma Kronsbein, Lilli Edwards, Henriette Illinger und Noah Wessendorf.³¹ Ich habe sie nach ihrer Wahrnehmung von Stärken und Schwächen befragt.

³⁰ Name einer in den 1980er Jahren angesagten experimentellen Musikband.

³¹ Sie sind Mitglieder des von Gereon Inger mit organisierten Kursverbunds „Demokratische Partizipation und Mentoring“, der neben der theoretischen Aufarbeitung das Ziel verfolgt, für die Schüler*innen demokratische Teilhabe in den Gremien des Oberstufen-Kollegs zu realisieren und sie an der Schulentwicklung zu beteiligen.

Lilli:	Hier hat man die Möglichkeit, sich jeden Tag selbst neu zu erfinden – auch weil wir hier wirklich eine gute Atmosphäre haben.
Selma:	Ich arbeite im Kollegiatenrat mit. Viele Kollis beteiligen sich auch an den Bewerbungsgesprächen bei Neuaufnahmen.
Kolli:	Ich finde es prima, dass man auch ohne Qualifikationsvermerk am Kolleg starten kann.
Lilli:	Am OS wird geschlechterbewusst gearbeitet. Jeder wird so angenommen, wie er ist. Und das sieht man nicht nur daran, dass wir Uni-Sex-Toiletten haben.
Noah:	Ich war wie Lili und Selma vorher an der Laborschule und hab‘ dann ins OS gewechselt. An der LS hatten wir ein Projekt, in dem wir andere Schulen mit Oberstufe besichtigt haben. Da habe ich sehr schnell gemerkt, dass ich durch die vielen Freiheiten, die ich an der Laborschule hatte, für den Besuch einer normalen Schule schon verdorben war!
Hilbert:	Wo seht Ihr Verbesserungsbedarf?
Noah:	Es gibt noch Luft nach oben, was die Transparenz der Entscheidungen angeht!
Selma:	Richtig! Dann entstehen schnell Gerüchte, z.B. über die geplante Neuregelung der Aufsichtspflicht. Aber da schalten wir uns dann ein!

Ein drittes Beispiel: Im Drittmittelprojekt „LabSchoolsEurope: Participatory Research for Democratic Education“ (2019–2022) hat sich die Laborschule intensiv um den Export ihrer Erfahrungen in Sachen Demokratieerziehung bemüht.³²

Die Beispiele lehren: Demokratieerziehung *benötigt* ein ganz breites Fundament und – ich zitiere noch einmal Wolfgang Klafki (1963) – eine kluge Mischung von „Reflexion und Engagement“.

Die Laborschule – EINE Schule für ALLE! (Zweiter Punkt der Leistungsbilanz): Die Laborschule ist seit ihrer Gründung eine gebundene Ganztagschule, die lange vor Popularisierung des Begriffs Inklusion inklusiv gearbeitet hat, auch wenn dies hin und wieder durch rechtlichen Anpassungsdruck behindert wurde (Bosse et al., 2017; Biermann et al., 2019). Ein Beispiel liefert der zehn Jahre währende Streit um die „PorträtKinder“ (Siepmann, 2019, S. 18 f.). Die Laborschule weigerte sich zunächst, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuell auszuweisen, weil dies der Leitidee der Nicht-Aussonderung widersprach und bis heute widerspricht. Das Ministerium erklärte, dass die Schule dann auch keine zusätzlichen Stundendeputate für solche Kinder bekommen werde. 1994 hatte sich das Ministerium durchgesetzt und seither spricht man von den Porträtkindern.

Das Prinzip „Eine Schule für Alle“ kollidiert mit dem in NRW und ganz Deutschland schleichend eingeführten Zwei-Säulen-System, also den selektiven Gymnasien und Realschulen einerseits, den Haupt-, Sekundar-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen andererseits. Dabei steht die zweite Säule trotz aller Erfolge seit jeher unter größerem Erwartungsdruck als die erste. Das ist ungerecht! Deshalb formulierte Susanne Thurn im Jahr

³² Zur Abschlusspublikation des Projekts siehe Kurz & Zenke (2023). Auf der Homepage des Projekts (<https://www.labschoolseurope.eu/>) finden sich darüber hinaus die Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsplan „Soziokratie“, einschließlich des nötigen Materials: <https://www.labschoolseurope.eu/sociocracy/>

2019 beim Landeskongress der *Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule* in Gelsenkirchen in ihrem Eröffnungsvortrag betont pointiert:

„Es ist nicht abzusehen, dass die [...] Eliten auf die vermeintlichen Vorrechte für ihre Kinder verzichten werden und auch nicht, dass sich in absehbarer Zeit irgendeine regierungsfähige Mehrheit für die EINE Schule für ALLE einsetzen würde. [...] Die Zweigliedrigkeit fördert nicht alle jungen Menschen nach ihren jeweiligen Talenten, sondern teilt sie gemäß ihrer Herkunft in Schubladen und verschärft so die soziale Ungleichheit. Ein einheitlicher Rahmen böte erst die Chance auf individuelle Entfaltung frei von Stigma und Demütigungen.“
Deshalb müssen, so die Autorin, alle Anstrengungen unternommen werden, „damit die zweite Säule konkurrenzfähig werden und bleiben kann.“ (zit. aus Dahlhaus, 2022, S. 17-19)

Wie konkurrenzfähig die Laborschule ist, obwohl oder besser weil sie ihre Schüler*innen nach festem Sozialschlüssel³³ aufnimmt, belegt sie seit Jahrzehnten. 2023 verließ eine einzige von knapp 70 Schüler*innen die Laborschule ohne Abschluss – umgerechnet auf die Absolventenzahl sind dies 1,6 Prozent; im Jahr 2022 war es ebenfalls ein Schüler im gesamten Jahrgang. In den Jahren 2023 und 2024 haben alle Kinder mit Portrait einen Abschluss erreicht.³⁴ Bundesweit liegt der Anteil von Schüler*innen, die ihre Schule ohne irgendeinen Abschluss verlassen, bei beschämenden, in den letzten Jahren sogar wieder angestiegenen 6,9 Prozent. Ich gratuliere der Laborschule zu ihrem Erfolg und mahne Handlungsbedarf bei einem Großteil der Regelschulen an!

Es gibt viele Bausteine für inklusive Unterrichtsgestaltung, deren Prototypen an der Laborschule und auch am Oberstufen-Kolleg entwickelt worden sind:

- *Jahrgangsmischung*: Die Laborschule hat sie nicht erfunden, aber konsequent praktiziert, ihre Stärken herausgestellt, aber auch die zu überwindenden Hürden dokumentiert (Demmer-Dieckmann, 2005; Thurn, 2005). Ein großer Vorteil: Jahrgangsmischung macht Sitzenbleiben und Abschlungen überflüssig.³⁵
- *Lernen in Erfahrungsbereichen*: Ein Credo von John Dewey und ein Herzensanliegen von HvH. Eigentlich sollte an den Versuchsschulen der gesamte traditionelle Fächerkanon vollständig in die Arbeit in Erfahrungsbereichen aufgelöst werden. Das ist in den ersten Jahrzehnten auch so gemacht, dann aber doch ein wenig zurückgefahren worden – an der LS freiwillig, um Mathe- und Englischkurse zu ermöglichen, am OS gezwungener Maßen aufgrund der Abituraufgaben. Ich bin mir angesichts der extrem angewachsenen Heterogenität der Schüler*innen sicher, dass „Lernen in Erfahrungsbereichen“ in Zukunft in den Regelschulen immer wichtiger werden wird. Wenn die Curricula nicht ganz massiv umgestellt werden, könnten viele Schulen vor die Wand fahren!
- *Lernen in Projekten*: Die ursprüngliche Idee, nahezu den gesamten Unterricht projektförmig zu gestalten und auf die Lehrgänge der Fächer zu verzichten, war radikal und anspruchsvoll – kein Wunder, dass einige Jahre nach der Schulgründung die Projektarbeit ab Stufe III der LS durch fachorientierte Grundkurse ergänzt wurde.

³³ Die Schüler*innen werden entsprechend der Bevölkerungsstruktur der Stadt Bielefeld aufgenommen. Es gibt dementsprechend viele Kinder mit Eltern mit oder auch ohne Hauptschulabschluss und viele Schüler*innen mit Migrationsgeschichte. Weil die Schule mitten im Universitätsviertel liegt, wäre ohne einen solchen Schlüssel die Rekrutierung der Schüler*innen mit Sicherheit stark „gymnasiallastig“.

³⁴ In den letzten elf Jahren haben 98,6% der Kinder mit Portrait einen Abschluss erreicht.

³⁵ Abschlungen sind im Regelschulwesen weiterhin üblich, aber ein Skandal. Seit langem ist empirisch belegt, dass die „abgeschulten“ Schüler*innen nicht klüger werden, sondern eine zumeist ihr ganzes weiteres Leben prägende schwere Demütigung erfahren (vgl. Brügelmann et al., 2021, S. 21).

Geblichen sind eindrucksvolle Beispiele von Theaterprojekten, vom Nicaragua-Projekt, zur Arbeit an den schon genannten Stolpersteinen u.a.m. Sie wurden publiziert (z.B. Lenzen, 1996; Thurn & Tillmann, 2011) und entfalteten dadurch eine Breitenwirkung in ganz Deutschland, die noch einmal genauer untersucht werden müsste.

- *Lernberichte statt Zensuren*: Von Beginn an wird die Lern- und Leistungsentwicklung sorgfältig beobachtet und in Lernberichten dokumentiert (Döpp et al., 2002; 2009). Erst in den letzten zwei Schuljahren werden Ziffernnoten vergeben – vielleicht der Baustein mit der größten Außenwirkung (Bambach, 1994).
- *Geschlechterbewusste Erziehung*: Haushaltsspass; Mädchen- und Jungenkonferenzen, Kita-Praktikum, koedukativer Sportunterricht u.a.m. (Biermann & Schütte, 2014).

Ich stelle fest: „Eine Schule für alle“ ist möglich und nötig. Und sie kann, was ihre Abschlussbilanzen angeht, Spitzenergebnissen erzielen, wenn ein starkes Engagement und eine hohe Professionalität der Lehrpersonen hinzukommen.

Flexible Gestaltung der Oberstufe (dritter Punkt der Leistungsbilanz): Das seit 2002 neu aufgestellte Oberstufen-Kolleg (NEOS) stellt den Anspruch, eine Reformalternative zur traditionellen gymnasialen Oberstufe zu sein und löst dies auch ein. Im Jahr 2010 wurde die Schule dafür mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet.³⁶ Auch von mir mein nachträglicher Glückwunsch!

Die Schule arbeitet inklusiv im selektiven Setting, nimmt also in erheblichem Umfang Schüler*innen auf, die in herkömmlichen Oberstufen abgewiesen worden sind oder die es gar nicht erst versucht haben (Lau et al., 2021). So hatten im Jahr 2022 38,4 % Prozent aller Kollegiat*innen keinen Qualifikationsvermerk für die Oberstufe.³⁷ Das erklärt zu großen Teilen, warum trotz intensivster Betreuung die Abbrecherquote im ersten OS-Jahr bis heute unbefriedigend hoch ausfällt. Daran wird gearbeitet (Lau et al., 2021). Für einen nachhaltigen Erfolg sollten der Schule aber noch mehr Freiheiten bei der Durchführung der Abiturprüfungen gegeben werden.³⁸

Bausteine: Es ist beeindruckend, was das NEOS für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe, für den produktiven Umgang mit Heterogenität, für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte und die Individualisierung von Schullaufbahnen tut:

- die „gestreckte Eingangsphase“ für neu zugewanderte Kollegiat*innen, kombiniert mit Deutschförderung (Geweke, 2021),
- konsequente Umsetzung des „Nachteilsausgleichs“ in der gymnasialen Oberstufe,
- „Basis- und Brückenkurse“ für Deutsch, Englisch und Mathematik in der Eingangsphase (Hahn & Oelkers, 2014, S. 44),
- die Öffnung des Fächerspektrums von Frauenstudien bis zur Klimaforschung, fächerübergreifendes Arbeiten, z.B. zu den Themen „Naturpädagogik“ und „Nachhaltigkeit“,
- Projektarbeit (Emer 2016),
- der schon oben angesprochene Kursverbund „Demokratische Partizipation“, in dem Kollegiat*innen jahrgangs- und kursübergreifend an Themen der Schulentwicklung arbeiten,
- Beachtung unterschiedlicher Lerntempi.

³⁶ Laudatio und Gutachten sind abgedruckt bei Hahn & Oelkers (2012, S. 307 ff.).

³⁷ Im Jahr 2010 waren es sogar fünfzig Prozent (Oelkers et al., 2012, S. 288).

³⁸ Martin Heinrich (2021) und Ramona Lau (2021) polemisieren völlig zurecht gegen die bildungstheoretisch nicht begründeten Pflichtauflagen der 2006-Reform der KMK, die die überfällige Flexibilisierung der Bildungsgänge behindert, die Bildungsungerechtigkeiten verschärft und die Notenvergabe in den Abi-Prüfungen irrational werden lässt.

Wünschenswert wäre die Modularisierung und zeitliche Streckung der Abiturprüfungen, wie sie in Skandinavien und den Niederlanden seit längerem praktiziert wird (Koch-Priewe, 2024). Das konnte in den Verhandlungen mit dem Schulministerium bisher aber nicht erreicht werden.³⁹

Lehrerforschung (vierter Punkt der Leistungsbilanz): Schulische Aktions- oder Praxisforschung (Feindt et al., 2020) spielt in Deutschland – anders als in Großbritannien, in den USA und China – kaum eine Rolle, obwohl es ein geniales Instrument für die lokale Schulentwicklung und für die Professionalisierung von Lehrpersonen ist. Eine seltene Ausnahme und zugleich der bundesweite Vorreiter war das Lehrerforscher-Modell der Versuchsschulen. Es wurde insbesondere so, wie es von Ludwig Huber und Klaus-Jürgen Tillmann modifiziert worden ist, zu einem bundesweiten Vorbild für kleinere und größere Initiativen.⁴⁰

Grundlagen der Praxisforschung sind von Peter Posch aus Klagenfurt und Herbert Altrichter aus Linz (Altrichter et al., 2018), aber auch von Klaus-Jürgen Tillmann gelegt worden. Insbesondere Martin Heinrich, Gaby Klewin vom Oberstufen-Kolleg und Annette Textor von der Laborschule haben Praxisforschung fest in der deutschsprachigen Forschungslandschaft etabliert. Die Laborschule hat sich seit mehreren Jahren stark in der International Association of Laboratory Schools (IALS) engagiert. Auch die Kooperation mit der europäischen Aktionsforschungs-Gemeinschaft (CARN D.A.CH) ist fest etabliert.⁴¹

Ergebnisse der Lehrer- und Praxisforschung werden in zahlreichen Veröffentlichungen dokumentiert. Einen kompakten Überblick zur Forschungspraxis des Oberstufen-Kollegs bringen Stefan Hahn & Jürgen Oelkers (2012); zur Forschungspraxis an der Laborschule: Terhart & Tillmann (2007), Hollenbach & Tillmann (2009), Textor & Koch (2022); eine aktuelle Weiterführung des methodologischen Rahmens der Praxisforschung: Klewin & Heinrich (2023).

Fehlannonce in der Leistungsbilanz: Digitalisierung. Die Versuchsschulen wollen und sollen Vorreiter für die Unterrichtsentwicklung der Regelschulen sein. Im Blick auf die digitale Transformation haben sich die beiden Schulen bisher aber nicht mit Ruhm bekleckert. Das hat Gründe: An beiden Schulen hat HvH gut 20 Jahre lang dafür gesorgt, dass digitale Medien im Unterrichtsbetrieb keine Rolle spielten.⁴² Aber das änderte sich schlagartig nach seiner Emeritierung. Als er kurze Zeit später mit Susanne Thurn über die Schulstraße ging und den frisch eingerichteten Computerraum entdeckte, sagte er nur kurz und knapp: „Das ist nicht mehr meine Schule!“ Inzwischen sind die beiden Schulen mit mehreren Forschungs- und Entwicklungsprojekten dabei, aus einer digital-skeptischen in eine kritisch-konstruktive Haltung zu wechseln (vgl. z. B. Zenke et al., 2022) –

³⁹ Vgl. Hahn & Oelkers (2014, S. 51); Lau et al. (2021). Ein kleiner Lichtblick: Kollegiat*innen mit Nachteilsausgleich haben eine längere Schreibzeit für die Abiturklausuren.

⁴⁰ In dem von Ingrid Kemnade (LIS Bremen), Wolfgang Fichten (Uni Oldenburg) und mir gegründeten *Nordverbund Schulbegleitforschung* (heute: *Verbund schulbezogener Praxisforschung*) haben sich Schulen, Landesinstitute und Universitäten aus dem norddeutschen Raum zusammengetan: Bremen, Oldenburg, Bielefeld, Osnabrück, Paderborn, Hamburg, Flensburg, Halle und Münster (Hollenbach & Tillmann, 2009; Fichten & Weyland, 2020). Ausgangspunkt war die von Wolfgang Fichten und mir an der Uni Oldenburg fünfzehn Jahre lang praktizierte *Oldenburger Teamforschung*, in der teilabgeordnete Lehrer*innen gemeinsam mit Lehramtsstudierenden schulpraktische Forschung betrieben haben (Fichten & Meyer, 2009).

⁴¹ Im Jahr 2023 organisierte die WE der Laborschule die Tagung „Researching Schools: Bridging Research and Practice at Laboratory and University Schools“ (vgl. Kurz & Zenke, 2023). Von der WE-OS wird seit 2020 auch das deutschsprachige Netzwerk der Versuchs- und Universitätsschulen organisiert (VUVS). Die Jahrestagung 2024 wird erneut am OS stattfinden. Siehe auch die Laborschul-Jahrbücher: https://www.biejournals.de/index.php/sfe_ls/index

⁴² Siehe sein Buch „Das Allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit“ (HvH, 1982).

Gut, dass sich die Versuchsschulen bewegt haben! Aber Vorreiter der digitalen Transformation sind immer noch andere!

Zwischenfazit zu Punkt 7: Die Versuchsschulen waren und sind bundesweite Vorreiter und Schrittmacher der Schul- und Unterrichtsentwicklung – nicht in allen, aber doch in wesentlichen Feldern.

8. Gelingensbedingungen

Kluge Strategien für die Schul- und Unterrichtsentwicklung werden in der Fachliteratur rauf und runter gebetet (Rolff, 2016, S. 214 ff.). Nur zu der Frage, was für die erfolgreiche Arbeit von *Versuchsschulen* erforderlich ist, gibt es keine systematische Fachdiskussion. Sie würde aber Forderungen der Versuchsschulen an die Schuladministration plausibel machen. Ich nenne in einem ersten Zugriff vier Gelingensbedingungen:

- 1) *Children first*: Unterricht darf nicht für Forschungszwecke manipuliert werden. Die Fürsorge für die anvertrauten Schüler*innen muss immer Vorrang vor den Forschungsinteressen haben. (Das ist in den Kollegien auch unbestritten.)
- 2) *Bereitschaft zur dauerhaften Kooperation*: Sie war von Anfang an da und ist bis heute ganz ungewöhnlich hoch geblieben. Die FEP-Teams beider Schulen sind Paradebeispiele für das, was in der Schulentwicklungsforschung (Rolff, 2016, S. 119) als *Professionelle Lerngemeinschaft* bezeichnet wird.
- 3) *Bereitschaft zur „Selbstaussbeutung“*: Das modische Schlagwort von der Work-Life-Balance galt und gilt nicht für das Personal der Versuchsschulen. Ohne Tausende von Überstunden und stark reduzierte Urlaubsplanungen wären die seit Jahrzehnten erbrachten Leistungen der Versuchsschulen und ihre Veröffentlichung nicht denkbar gewesen.
- 4) *Erweiterte Teilautonomie*: Ohne Freiraum zum Experimentieren können Versuchsschulen nicht leben! Deshalb ist die Aussage von Jeannette Otto (2024) in ihrem vor Kurzem in der ZEIT erschienenen Artikel über die Laborschule mehr als missverständlich, dass diese „die große Autonomie, die Befreiung von staatlichen Vorgaben wie Vergleichsarbeiten und Prüfungsrichtlinien“ zugestanden bekommen habe. Von großer Autonomie kann keine Rede sein. Wird das erforderliche Maß an Teilautonomie Schulen verwehrt, praktizieren sie notgedrungen das, was Martin Heinrich (2007, S. 59) lange vor der Übernahme der Leitung der Wissenschaftlichen Einrichtung des Oberstufen-Kollegs als „Grauzonenautonomie“ bezeichnet hat: das kreative Ausloten und gelegentliche Überschreiten des durch Erlasse und Verordnungen zugestrichelten Spielraums.

Zwischenfazit: Es wäre ein Widerspruch in sich, wenn Lehrer*innen ihre Schüler*innen zur Mündigkeit führen sollen, aber selbst unmündig gehalten werden.⁴³

⁴³ Vgl. Heinrich (2007, S. 31) und Meyer (2024a, S. 18).

9. Wirkungsanalysen – „nur anekdotisch“?

Was die Versuchsschulen tun, um ihre Forschungs- und Entwicklungsergebnisse in die Regelschulen hineinzutragen, ist bekannt und breit dokumentiert:

- Viele Kolleg*innen der Versuchsschulen beteiligen sich in NRW und auch bundesweit an der Lehrer*innenfortbildung.
- Viele Kolleg*innen haben in Curriculumkommissionen des Landes mitgearbeitet.⁴⁴
- Tag für Tag wird eine große Schar von Schulbesucher*innen betreut. Rainer Devantié schätzt, dass es 1000 Besucher*innen pro Jahr sind – addiert bisher also rund 50.000. Viele von ihnen adaptieren hinterher, was sie gesehen haben.⁴⁵
- Viele Kolleg*innen haben in NRW Schulleitungsposten übernommen und dann Bausteine der Versuchsschulen implementiert.⁴⁶
- Beide Schulen sind zu Leuchttürmen in der Netzwerkarbeit geworden.⁴⁷
- Im PRIMUS-Modellversuch NRW wird die Tradition der Laborschule weitergeführt (Pauling, 2024).
- Viele Kolleg*innen und Mitarbeiter*innen aus den Versuchsschulen und den wissenschaftlichen Einrichtungen haben sich erfolgreich auf Hochschullehrer- und Mittelbaustellen in Bielefeld und andersorts beworben und dort Curriculumbausteine der Versuchsschulen kritisch analysiert und/oder weiterentwickelt.⁴⁸

Mit dieser Bilanz können sich die zwei Schulen weiß Gott sehen lassen. Wie genau die Implementationsprozesse ablaufen, ist aber weitgehend unerforscht. 1996 beantwortete Klaus-Jürgen Tillmann bei einer Gesprächsrunde mit Oldenburger Lehramtsstudierenden unsere Frage nach Implementationsergebnissen so:

„Das ist ein weitgehend unkontrolliertes Einsickern der Laborschulergebnisse in die Regelschule!“ (aus: Meyers Laborschul-Kladde Nr. 1)

⁴⁴ Zu Beginn war das nicht so! Christine Biermann erinnert sich im Interview (2024, S. 351) daran, wie empörend sie es fand, dass die zwei Versuchsschulen in den 70er Jahren nicht in die Curriculumkommissionen des Soester Landesinstituts (heute QUA-LiS NRW) eingebunden waren, obwohl sie die landeseigenen Versuchsschulen waren. Das wurde dann aber in der Zeit, in der Heinz Schirp in Soest Abteilungsleiter war, deutlich besser.

⁴⁵ Auch ich habe von 1978 bis 2008 insgesamt fünf Exkursionen mit größeren Oldenburger Studierenden-Gruppen an die LS und das OS gemacht. Ich empfehle der WE LS und OS, einmal genauer nachzurechnen.

⁴⁶ Rosenbohm (2024, S. 290): Es war „irre, wie viele Laberschulkollegen nachher Schulleiter oder Gründungsschulleiter von Gesamtschulen wurden.“

⁴⁷ Mitarbeit in der GEW, in der GGG, im BÜZ (Blick über den Zaun), im Netzwerk Zukunftsschulen – aber kaum im Philologenverband. Mitarbeit im Netzwerk der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises. Wolfgang Harder (1942-2017), Ehepartner von Johanna Harder und Mitglied Aufbaukommission, wurde nach seiner Pensionierung als Rektor der Odenwaldschule Sprecher des BÜZ. (Ein informelles, kaum bekanntes Netzwerk tagte jahrzehntelang in dem kleinen jütländischen Fischerdorf Klitmøller, in dem sich Wolfgang und Johanna Harder, Theodor und Dorothee Schulze, Meinert und Christel sowie Hilbert und Christa Meyer, später auch Will Lüttert und Karin Kleinespel immer wieder im Urlaub trafen und eifrig Fachgespräche führten.)

⁴⁸ Z.B. Georg Breidenstein, Irene Demmer-Dieckmann, Jürgen Funke, Christiane Henkel, Jan-Hendrik Hinzke, Nicole Hollenbach, Ludwig Huber, Karin Kleinespel, Barbara Koch, Barbara Koch-Priewe, Jürgen Kramer, Harry Kullmann, Will Lüttert, Rudolf Nykrin, Karin Schäfer-Koch, Susanne Schwab, Björn Serke, Martin Stroh, Matthias Trautmann, Ludmilla Volchenkow, Felix Winter, Beate Wischer, Christian Timo Zenke. Josef Keuffer, von 2004 bis 2011 Leiter der WE OS, wurde Direktor des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg).

Mein Kieler Kollege und Freund Olaf Köller hat deshalb spöttisch angemerkt, solche Erfolgsbilanzen seien „nur anekdotische Erzählungen“, aber keine empirisch gesicherten Nachweise der Wirksamkeit!⁴⁹ *Was tun?*

10. Wirkungsanalysen – empirisch abgesichert?

Es gibt viele Einzelstudien, in denen Kolleg*innen der Versuchsschulen und ihrer Wissenschaftlichen Einrichtungen kurz- und langfristige Wirkungen ihres Unterrichts *auf ihre Schüler*innen* empirisch erforscht haben.⁵⁰ Ein Highlight sind die zunächst an der Laborschule und seit mehreren Jahren auch am Oberstufen-Kolleg durchgeführten Absolventenstudien.⁵¹ Sie belegen, wie gut die Schulen auf das berufliche, private und politisch bewusste Leben vorbereiten. Hinzu kommen empirische Befunde externer Wissenschaftler*innen zum Leistungsstand der LS-Schüler*innen.⁵²

Aber wie misst man die Wirkungen einer Versuchsschule auf das Regelschulwesen? Das ist eine ziemlich komplizierte Frage. Es fehlen geeichte Testinstrumente, z.B. um zu prüfen, ob das Niveau der Individualisierung der Lernprozesse an Regelschulen durch die Übernahme von LS- und OS-Bausteinen angestiegen ist, ob Inklusionsprozesse nach dem Modell der Laborschule besser laufen als nach anderen Modellen, ob Bausteine für den Aufbau einer demokratischen Haltung der Schüler*innen auf das Regelschulwesen übertragen werden können.⁵³ Deshalb sind wir noch weit davon entfernt, dazu quantifizierte Daten vorlegen zu können.⁵⁴

Es fehlt auch noch, wenn ich nichts überlesen habe, ein *Theorierahmen* für die Erfassung der Wirkungsprozesse von Versuchs- und Universitätsschulen. Ich habe mir erste Gedanken gemacht, wie er aussehen könnte, und eine Skizze angefertigt, die an das bekannte „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkung von Unterricht“ von Andreas Helmke (2022, S. 77) angelehnt ist, dann aber von mir von der Unterrichtsebene auf die Ebene der Schulk Kooperation übertragen worden ist (siehe Abb. 14). Entscheidend für jeglichen Transfer sind die beiden im Oval platzierten Prozesse:

- Vermittlung (auf Neudeutsch Mediation). Dazu nur drei Sätze: Nirgendwo auf der Welt werden angebotene Unterrichtsbausteine eins zu eins übernommen. Vielmehr gibt es, wie Helmut Fend (2008) auch empirisch nachgewiesen hat, immer und nicht nur hin und wieder vielfältige „Rekontextualisierungen“ der Vorgaben. Das gilt selbstverständlich auch für die Kooperation zwischen Schulen.
- Wirkungen: Noch komplizierter als die Analyse von Mediationsprozessen ist die Erforschung der tatsächlichen Effekte, die an den kooperierenden Regelschulen durch die Implementation der Bausteine ausgelöst werden. Dazu habe ich – wenig verwunderlich – keine einzige empirische Studie gefunden.

⁴⁹ Mündliche Mitteilung August 2024.

⁵⁰ Z.B. Hollenbach (2009); Döpp et al. (2009); Hahn & Oelkers (2012); Biermann et al. (2019).

⁵¹ Z.B. Kleinespel (1990); Jachmann & Weingart (1999); Gold & Zentarra (2022).

⁵² Z.B. Watermann et al. (2005).

⁵³ Wie komplex solche Nachweise sind, lässt sich daraus schließen, dass auch in der Neuauflage von John Hattie's „Visible Learning 2.0“ (2024) keine einzige Studie zu Effekten der Demokratieerziehung angegeben wird.

⁵⁴ Eine interessante qualitative Studie zu dieser Frage hat Oliver Krüger-Heiringhoff (2005) in seiner Dissertation „Lernen Regelschulen von Reformschulen?“ vorgelegt. Aber er erfasst nur, wie die Beteiligten die Kooperation mit der Laborschule und deren Effekte *wahrnehmen*, die tatsächlich eingetretenen Effekte konnte er mit den von ihm gewählten Methoden der Datenerhebung nicht messen. Auch Christine Biermann (2007) erfasst in ihrer Studie zum Thema „Wie kommt Neues in die Schule?“ nur die Binnensicht von Lehrer*innen an zwei Gesamtschulen – Lernfortschritte der Schüler*innen wurden nicht erhoben.

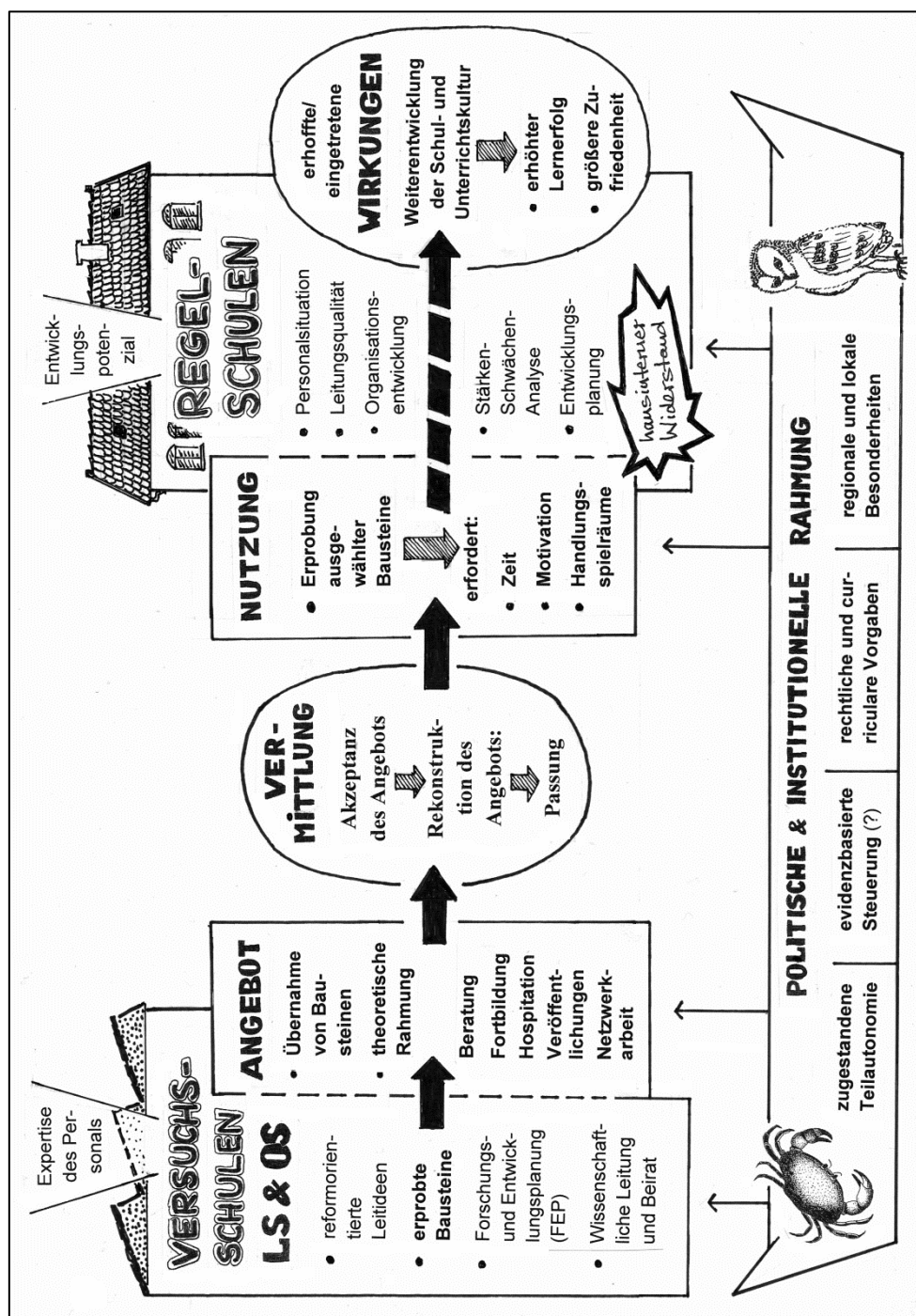


Abb. 14: Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirkung von Versuchsschulen. Quelle: eigene Zeichnung.

Ich skizziere die Felder des Theorierahmens jeweils mit wenigen Sätzen:

Transfer-Angebot:

- Das den Regelschulen gemachte Angebot, also im Wesentlichen die an den Versuchsschulen erarbeiteten Bausteine, sollte theoretisch abgesichert, empirisch geprüft und auf Synergieeffekte abgeklopft sein – was bei den zwei Versuchsschulen auch fast immer gegeben ist.
- Der Anbieter muss in den Augen der Nutzer glaubwürdig sein.
- Beratung, Fortbildung, Hospitationsangebote und Veröffentlichungen unterstützen den Transfer.

Vermittlung (Mediation):

- Das Angebot muss von den Nutzern akzeptiert werden. Das gelingt, wenn es plausibel erläutert wird und den konkreten Entwicklungsbedarf der Regelschule trifft.⁵⁵
- Das Angebot muss an die lokalen Gegebenheiten angepasst werden. Das führt dann zu den schon genannten Rekontextualisierungsprozessen.
- Sind diese Voraussetzungen gegeben, entsteht eine „Passung“ von Angebot und Nutzungsmöglichkeiten.⁵⁶

Nutzung (Implementation):

- Die ausgewählten und angepassten Bausteine werden im alltäglichen Schulbetrieb erprobt.
- Dafür wird oftmals ein Projektteam eingerichtet, das die Verantwortung für den Implementationsprozess übernimmt.
- Es benötigt „freie Hand“, erhält also Handlungsspielräume und ausreichend Zeit.
- Das Projektteam bemüht sich, weitere Kolleg*innen einzubinden.
- Das bedeutet oftmals, die eigene „Komfortzone“ verlassen zu müssen.
- Die Schulleitung moderiert die Implementation und achtet darauf, dass Aufwand und Ertrag in einem vernünftigen Verhältnis zueinander stehen.

Wirkungen:

- Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtskultur,
- Erhöhung des Lernerfolgs der Schüler*innen,
- Wenn's gut gelaufen ist: Zufriedenheit der Beteiligten.

Politische und institutionelle Rahmung:

- Einige sehen dabei nur die vielfältigen Restriktionen (deshalb der Taschenkrebs), andere nutzen die Spielräume für kluges Handeln (deshalb die Eule).
- Wichtig ist immer, die Reformgeschichte jeder Einzelschule zu beachten. Hin und wieder gibt es für Außenstehende kaum erkennbare „Leichen im Keller“ aufgrund früherer missglückter Reformanstrengungen. Sie können hausinternen Widerstand auslösen. Dann entsteht das, was in modernem Jargon als Transformationsmüdigkeit bezeichnet wird.

Kaum zu vermeiden ist, dass durch die Implementation neuer Konzepte und Praktiken zunächst Unsicherheiten entstehen, die bis zum Widerstand führen können, weil wohl

⁵⁵ Dazu liefert Oliver Krüger-Heiringhoff (2005) einen Theorierahmen und viele Einzelbefunde.

⁵⁶ Als „Metaprinzip“ bezeichnet Helmke (2022, S. 220) die geforderte Passung als Ergebnis eines Mediationsprozesses.

vertraute Gewohnheiten außer Kraft gesetzt werden (Pauling 2024). Aber das muss man auszuhalten lernen.

Meine Frage an die Versuchsschulen: Habt Ihr überhaupt ein Interesse an der Überprüfung Eurer Einwirkung auf die Regelschulen auf der Basis quantifizierter Daten? Oder haltet Ihr es im Rahmen Eures Forschungskonzepts – in Hentig-Tradition – für sinnvoller, die von den hartgesottenen Empirikern diskreditierten „anekdotischen Erzählungen“ zu rehabilitieren und theoretisch zu rahmen?

11. Wie progressiv können und dürfen Versuchsschulen sein?

Es gibt eine nicht aufhebbare Antinomie von Versuchsschulen: Wenn sie stark von der Unterrichtspraxis der Regelschulen abweichen, fällt es letzteren schwer, sich an den Versuchsschulen zu orientieren. Wenn die Differenz bewusst niedrig gehalten wird, stellt sich die Frage, ob sich die teure Versuchseinrichtung überhaupt noch lohnt.

Als die zwei Schulen 1974 gegründet wurden, waren ihre Konzepte und ihre Praxis meilenweit vom Schulalltag der Regelschulen entfernt. Entsprechend reserviert reagierten insbesondere die Schulen in der Region.⁵⁷ Die regionale Akzeptanz ist heute deutlich angestiegen – und die bundesweite Anerkennung als Leuchttürme der Schulentwicklung war schon immer gegeben. Wie hoch oder niedrig heute die Differenz zum Regelschulsystem ist, ist allerdings noch nie quantitativ erfasst worden, aber es ist klar, dass dadurch die Transfersetzmäßigkeiten bestimmt werden.⁵⁸

12. Zwei Wünsche

Ich komme zum letzten Punkt und formuliere einen Wunsch an die Adresse der Schulen und einen an die Landesregierung.

- *Demokratieerziehung:* Viele Jugendliche wenden sich – anders als die eben zitierten Kollegiat*innen – vom demokratischen Leitbild ab. Deshalb der dringliche Wunsch an beide Kollegien: Exportiert Eure positiven Erfahrungen mit der breit aufgestellten Demokratieerziehung mit so viel Arbeitseinsatz wie möglich in das Regelschulwesen! Veröffentlicht einen Leitfaden zur Demokratieerziehung!
- *Schulautonomie:* Niemand fordert eine völlige Autonomie. Das wäre grundgesetzwidrig. Aber um die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts bewältigen zu können, benötigen *alle* Schulen deutlich mehr Handlungsspielräume. Deshalb mein Appell an das Ministerium: Loten Sie bei den hoffentlich auch in den nächsten 25 Jahren widerborstig-sperrigen Bielefelder Versuchsschulen aus, wie weit die Freigabe der Regelschulen gehen kann.

Bei der 75-Jahrfeier im Jahr 2049 werden Hartmut von Hentig und ich von oben herabschauen und prüfen, ob der frische Wind der 70er Jahre hin und wieder zurückgekehrt ist. Ein Dank für Ihre Aufmerksamkeit! Und den Schulen alles Gute!

Hilbert Meyer

⁵⁷ Damals galt die Faustregel: Je näher zum Standort der Versuchsschulen, umso niedriger die Akzeptanz.

⁵⁸ Im Peer-Bericht zum Forschungsstand des Oberstufen-Kollegs (Oelkers et al., 2012, S. 283 f.) wird festgestellt, dass es Probleme beim Transfer der Entwicklungs- und Forschungsergebnisse in „normale“ gymnasiale Oberstufen gibt, die nicht ein dem OS verwandtes Programm verfolgen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. (5. überarb. Aufl.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Assmann, J. & Hölscher, T. (1988). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bambach, H. (1994). *Ermutigungen. Nicht Zensuren*. Lengwil: Libelle Verlag.
- Bambach, H. (2024). „Eine solch ganz und gar andere Schule zu eröffnen ... da springt man ja auseinander vor Glück!“ In C. T. Zenke et al. (Hrsg.), *Im Alltag der Reform* (S. 193-232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C. (2007). *Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht*. Weinheim: Juventa.
- Biermann, C. (2024). „Die Laborschule war ja auch immer hoch politisiert.“ In C. T. Zenke et al. (Hrsg.), *Im Alltag der Reform* (S. 335-361). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C. & Schütte, M. (Hrsg.) (2014). *Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, A. (2019). *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blankertz, H. (1978). Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 24. Jg., 171-182.
- Blankertz, H. (1985). *Berufsbildung und Utilitarismus*. München. Juventa.
- Bosse, U., Banik, M., Freke, N. et al. (2017). *Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganztag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brügelmann, H., Groeben, A. v. d., Meyer, H., Nietzschmann, R. & Thurn, S. (2021). *Bildung gegen Spaltung – Eine Streitschrift*. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik.
- Dahlhaus, R. (2022). „Der schwere Weg für alle“ – Susanne Thurn – die Ruferin in der Wüste der NRW-Schulpolitik. In *Erinnerungen an Susanne Thurn*. Eigendruck Laborschule Bielefeld, S. 16-23.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005). *Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1916/1980). Democracy and Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *J. Dewey: The Middle Works, Volume 9: 1916* (S. 1-402). London & Amsterdam: Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc.
- Döpp, W. (1990). *Das Modell des Lehrer-Forschers an der Laborschule*. Dissertation zum Dr. phil. an der Universität Bielefeld.
- Döpp, W., Groeben, A. v. d. & Thurn, Susanne (2002). *Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döpp, W., Groeben, A. v. d., Husemann, G., Schütte, M. & Völker, H. (Hrsg.) (2009). *Literalität und Leistung. Bausteine einer pädagogischen Sprachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döpp, W. (2024). „Es wurde mir klar, dass es nicht leicht sein würde, in dieser extrem heterogenen Einrichtung meinen Platz und meine eigene Stimme zu finden.“ In C. T. Zenke et al. (Hrsg.), *Im Alltag der Reform* (S. 235-260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emer, Wolfgang (2016). *Projektdidaktik in der Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feindt, A., Rott, D. & Altrichter, H. (2020). Aktionsforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerforschung* (S. 733-740). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fichten, W. & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern* (S. 119-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2020). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerforschung* (S. 673-680). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geweke, M. (2021). Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte – Gestreckte Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In F. Stöffler et al. (Hrsg.), *Die flexible Oberstufe* (S. 103-105). Weinheim: Beltz.
- Görlich, R. (1977). Für eine Arbeiterkinderdidaktik – Über die Praxis der Eingangsstufe an der Laborschule – Ein Erfahrungsbericht. In Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest* (S. 249-288). Reinbek: Rowohlt.
- Gold, J. & Zentarra, D. (2022). Die Absolvent*innenstudie der Laborschule. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 179-191. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6043
- Hahn, S. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2012). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harder, J. & Calliess, E. (1974). Beiträge zur Planung der Eingangsstufe an der Laborschule. In Universität Bielefeld (Hrsg.), *Schulprojekte der Universität Bielefeld* (S. 13-85). Heft 4. Stuttgart: Klett.
- Hattie, J. (2024). *Visible Learning 2.0*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Heinrich, M. (2021). Richtige Noten im Falschen? In F. Stöffler et al. (Hrsg.), *Die flexible Oberstufe* (S. 135-151). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung*. Hannover: Klett-Kallmeyer.
- Hentig, H. v. (1968). *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. v. (1969). *Allgemeine Lernziele der Gesamtschule*. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. v. (1982). *Erkennen durch Handeln*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser.
- Herz, O. (2024). „Wir waren ja Missionare. Wir wollten eine andere Pädagogik, eine andere Schule.“ In C. T. Zenke et al. (Hrsg.), *Im Alltag der Reform* (S. 91-106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hollenbach, N. (2009). *Mathematikleistung, Selbstkonzept und Geschlecht. Empirische Befunde der Laborschule auf dem Prüfstand*. Weinheim, München: Juventa.
- Hollenbach, N. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2009). *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2004). LehrerInnenforschung an der Versuchsschule. Oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung: Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 35-57). Innsbruck: Studienverlag.
- Illich, I. (1971). *Entschulung der Gesellschaft*. München: Beck.
- Jachmann, M. & Weingart, G. (1999). *Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie*. IMPULS, Bd. 33. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Jung-Paarmann, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs von 1969 bis 2005*. (2 Bände) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keuffer, J. & Kroeger, H. (2012). Einleitung zum Selbstbericht von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn & J. Oelkers

- (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 19-27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1963). Engagement und Reflexion im Bildungsprozess. In W. Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 46-71). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2011). Wem nützt eine solche Versuchsschule? oder: Laborschulpädagogik und das Regelschulwesen. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 245-257). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinespel, K. (1990). *Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen*. Weinheim: Beltz.
- Klewin, G. & Heinrich, M. (2023). Ist das noch Praxisforschung? In *WE_OS-Jahrbuch 2023*, S. 8-27.
- Koch-Priewe, B. (2024). *Das Oberstufen-Kolleg: Ein gallisches Dorf erfindet sich neu. Zur Geschichte einer Reforminstitution aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive anlässlich des 50jährigen Jubiläums*. Bielefeld: Interne Veröffentlichung am Oberstufen-Kolleg.
- Krüger-Heiringhoff, O. (2005). *Lernen Regelschulen von Reformschulen? Eine empirische Studie zur Verbreitung von reformpädagogischen Ideen der Bielefelder Laborschule*. Dissertation Graduiertenkolleg Bielefeld/Kassel, digital veröffentlicht bei Kindle.
- Kurz, B. & Zenke, C. T. (Hrsg.) (2023). *LabSchoolsEurope. Participatory Research for Democratic Education*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lau, R., Geweke, M. & Fechner, R. (2021). Heterogene Schüler*innen – heterogene Wege zum Abitur. In F. Stöffler et al. (Hrsg.), *Die flexible Oberstufe* (S. 152-156). Weinheim: Beltz.
- Lehrergruppe Laborschule (Gisela von Alten, Gerd Büttner, Gisela Everts et al.) (1977). *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest*. Reinbek: Rowohlt.
- Lenzen, K.-D. (1996). *Spielen und Verstehen. Vier Lehrstücke über den Sachunterricht und die Arbeit mit Literatur, Film und Theater*. Weinheim: Beltz.
- Lütgert, W. & Kleinespel, K. (2024). „Die Pädagogik als Wissenschaft muss eine Wissenschaft für Lehrer und Schüler sein – und nicht über sie“. In C. T. Zenke et al. (Hrsg.), *Im Alltag der Reform* (S. 31-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (1972). *Einführung in die Curriculum-Methodologie*. München: Kösel.
- Meyer, H. (1995). Was ist eine Lernende Schule? In *Lernende Schule*, Heft 1, Supplement. Seelze: Friedrich Verlag.
- Meyer, H. (2024a). *Was ist guter Unterricht?* (16. neu bearb. Aufl.) Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2024b). Lehramtsausbildung in der Region – Sinnstiftende Arbeit in Einstürzenden Neubauten. In J. Lütthje & D. Schütz (Hrsg.), *50 Jahre Universität Oldenburg. Innovation für Stadt und Region* (S. 346-372). Oldenburg: Isensee.
- Oelkers, J. (2016). *Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere des Gerold Becker“*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J., Helsper, W., Ilsemann, C. v. et al. (2012). Bericht und Empfehlungen der Kommission. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 275-303). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Otto, J. (2024). Schule ohne Wände. Wenn Kinder so lernen, wie sie wollen – in Bielefeld läuft dieses Experiment seit nunmehr 50 Jahren. Glückt es? In *DIE ZEIT* (Nr. 37 vom 29.8.2024), S. 32.
- Pauling, S. (2024). *Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an Primus-Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt*. (3. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Rosenbohm, V. (2024). „Die verschiedenen Fraktionen sind so wie zwei Loks aufeinander zugefahren.“ In C. T. Zenke et al. (Hrsg.), *Im Alltag der Reform* (S. 273-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schmerbitz, H. (2024). „Die notwendigen Strukturen und Regeln für das Zusammenleben mussten erst im Laufe der Jahre erarbeitet und abgestimmt werden.“ In C. T. Zenke et al. (Hrsg.), *Im Alltag der Reform* (S. 261-272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulze, T. (2024). „Die Laborschule fordert dazu heraus, über die Aufgaben, die Inhalte und die Gestaltung der Schule neu nachzudenken.“ In C. T. Zenke et al. (Hrsg.), *Im Alltag der Reform* (S. 67-89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siepmann, C. (2019). Die Entwicklung der Laborschule zu einer inklusiven Schule. In C. Biermann et al. (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag* (S. 15-27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2007). *Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. & Koch, B. (2022). Der Beitrag von Praxisforschung für die inklusive Schule: im Modus von Kooperation Veränderungen gestalten. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege professioneller Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 197-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thurn, S. (1993). „... und was hat das mit mir zu tun?“ *Geschichtsdidaktische Positionen*. Paffenweiler: Centaurus.
- Thurn, S. (Hrsg.) (2005). *Englisch jahrgangsübergreifend unterrichten*. Bielefeld: Impuls, Bd. 42.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011). *Laborschule – Schule der Zukunft*. (2. Aufl.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Völker, H. (2024). „Ich hab‘ dann auch oft nachts geträumt, dass ein Riesenbagger mit Kindern obendrauf auf mich zufährt.“ In C. T. Zenke et al. (Hrsg.), *Im Alltag der Reform* (S. 177-192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Watermann, R., Thurn, S., Tillmann, K.-J. & Stanat, P. (Hrsg.) (2005). *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse*. Weinheim, München: Juventa.
- Zenke, C. T. (2018). *Hartmut von Hentig und die ästhetische Erziehung*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Zenke, C. T., Freke, N., Kemper, K., Bernat, C., Spreter von Kreudenstein, M., & Walter, J. (2022). Analoge und digitale Medien als Lerngelegenheiten im Schul- und Unterrichtsalltag der Primarstufe. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1, 96–106. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6034
- Zenke, C. T., Devantié, R. & Freke, N. (Hrsg.) (2024). *Im Alltag der Reform. Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Open access: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/92891>

50 Jahre Laborschule – eine Ausstellung in 20 Bildern

Einführungstext

Christian Timo Zenke¹

¹ *RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft
timo.zenke@ezw.rwth-aachen.de*

Zusammenfassung: Bei dem Beitrag handelt es sich um den begleitenden Einführungstext zur Dauerausstellung „50 Jahre Laborschule“, die ab September 2024 in den Räumlichkeiten der Laborschule Bielefeld sowie der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld gezeigt wird. Im Anschluss an eine theoretische Rahmung der Ausstellung werden dabei einige Hinweise zur Entstehung und Auswahl der Fotografien gegeben, bevor jedes der gezeigten Bildpaare im Anschluss knapp vorgestellt sowie mit einem kurzen inhaltlichen Kommentar versehen wird, um so zumindest einen ersten Impuls (oder vielleicht auch Reibungspunkt) für die eigene Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit den gezeigten Bildern zur Verfügung zu stellen.

Schlagwörter: Laborschule, Bildungsgeschichte, Schularchitektur, Fotografie



© Zenke 2024. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

1. Einleitung

Partizipative Forschung, wie sie an der Laborschule Bielefeld seit nunmehr fünfzig Jahren praktiziert wird, zielt nicht allein darauf ab, soziale Wirklichkeit zu *verstehen*, sondern zugleich darauf, ebendiese Wirklichkeit gezielt zu *verändern* (vgl. Unger, 2014, S. 1). Vor diesem Hintergrund sowie in Anbetracht ihrer Funktion als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen (vgl. Textor et al., 2020) kann die Laborschule auch als Einrichtung begriffen werden, die „(stetige) Veränderung“ zum „identitätsstiftenden Merkmal“ der eigenen Organisation erhoben hat (Zenke, 2024, S. 269). Wenn wir deshalb heute, im fünfzigsten Jahr ihres Bestehens, auf die Laborschule als Teil der deutschen Bildungs(reform)landschaft blicken, so kann es nicht allein darum gehen, ihre *heutige Praxis* zu beschreiben oder ihre *vergangene Praxis* historiographisch zu rahmen, sondern beide Praxen müssen zugleich gezielt zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Bevor die soziale Wirklichkeit der Laborschule allerdings in diesem Sinne als sich stetig verändernde Praxis *verstanden* werden kann, muss sie zunächst einmal als eben-solche *sichtbar gemacht* werden. Klassischerweise geschieht dies in der erziehungswissenschaftlichen Forschung durch die Übersetzung von Wirklichkeit in Text – sei es durch das Führen und Transkribieren von Interviews, durch die Verschriftlichung von Praxisbeobachtungen oder durch die Zusammenstellung und Rekombination bereits vorhandener Schriftstücke. Diesem Vorgehen entsprechend wurden in den vergangenen Jahren schließlich auch von Seiten der Laborschule und ihrer Wissenschaftlichen Einrichtung verschiedene Anstrengungen unternommen, ein solch textbasiertes Verständnis der Laborschule und ihrer Veränderungen voranzutreiben (siehe bspw. Haupt & Zenke, 2022; Textor & Zenke, 2023; Textor & Zentarra, 2022; Zenke, 2022; Zenke, Devantié & Freke, 2024).

Ein anderes, deutlich weniger textbasiertes Verfahren zur Sichtbarmachung sozialer Wirklichkeit wiederum hat sich seit Anfang der 1990er Jahre unter Stichworten wie „Pictorial turn“ (Mitchel, 1997) oder „Iconic Turn“ (Boehm, 1994) auch in der Erziehungswissenschaft zu etablieren begonnen: die Auseinandersetzung mit *Bildern als Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Reflexion*. So präsentiert ein Bild, wie Klaus Mollenhauer es bereits 1983 in einem der ersten erziehungswissenschaftlichen Texte zum Thema formulierte, „gleichsam in einem Augenblick, was der sprachliche Text nur zeitlich gestreckt mitteilen kann“ (Mollenhauer, 1983, S. 173), weshalb „Bildmaterialien“ denn auch „nicht nur als Illustrationen der Geschichte der Bildung“ herangezogen werden sollten, sondern zugleich als „Quelle historischer Erkenntnis“ eigener Qualität (ebenda, S. 192 f.).

Ebendieses Potential von Bildern als Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Reflexion haben sich in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur diverse Arbeiten aus dem Bereich der *Bildungshistoriographie* zunutze gemacht (bspw. Jornitz & Kollmann, 2012; Pilarczyk, 2016; Pilarczyk & Mietzner, 2005), sondern auch die *empirische Bildungsforschung* hat sich spätestens seit Beginn der 2000er Jahre verstärkt Zeichnungen, Fotografien und Videoaufnahmen als Gegenstand speziell interpretativ ausgerichteter Verfahren zugewandt (bspw. Bohnsack, 2009; Bohnsack, 2020; Fuhs, 2003; Mey & Dietrich, 2016). Dasselbe gilt für den Bereich der *partizipativen Forschung*, im Rahmen derer zunehmend mit Methoden wie Photovoice (Landwehr, 2022), Community Mapping (Unger, 2014, S. 78 ff.) oder reflexiver Fotografie (Eberth & Röhl, 2021) gearbeitet wird: mit Verfahren also, die gezielt auf (foto)grafische Formen der Einbindung von Nutzer*innen-Perspektiven setzen. Ja, tatsächlich lässt sich im Sinne der *Artistic Research* sogar argumentieren, dass bereits durch „fotografische Praxis“ selbst ein „Gegenstand systematisch bildproduzierend“ erforscht

und so ein „methodischer Beitrag“ zu dessen besserem Verständnis geleistet werden kann (Haarmann, 2019, S. 25 f.).¹

Dieses hier lediglich umrissene Potential von Bildern als Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Reflexion bildet dementsprechend auch den Hintergrund der Dauerausstellung „50 Jahre Laborschule“, die von September 2024 an in den Räumlichkeiten der Laborschule Bielefeld sowie der benachbarten Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld gezeigt wird – und für die dieser Aufsatz zugleich als Einführungstext dient. Im Rahmen der betreffenden Ausstellung (siehe Abb. 1) werden dabei insgesamt zehn Fotografien aus den ersten Jahren nach Eröffnung der Laborschule im September 1974 gezeigt, wobei jedes einzelne dieser Bilder zugleich durch eine zweite Fotografie mit dem gleichen Motiv (bzw. aus der gleichen Perspektive) im Schuljahr 2023/2024 begleitet wird. Auf diesem Wege sollen mit fotografischen Mitteln Veränderungen und Kontinuitäten des Lehrens, Lernens und Lebens an der Laborschule über den Verlauf von knapp fünfzig Jahren ausschnittshaft sichtbar gemacht werden, um so zugleich einen visuellen Ausgangspunkt weiterer erziehungswissenschaftlicher sowie pädagogischer Auseinandersetzungen zum Thema bereitstellen zu können. Mit anderen Worten: Die gezeigten Bild-Paare sollen als Einladung an die Betrachter*innen dienen, in Auseinandersetzung mit diesen sowie in Abgleich mit etwaigen eigenen Erfahrungen an und mit der Laborschule über deren wechselhafte Geschichte als Ort der (stetigen) Veränderung nachzudenken.

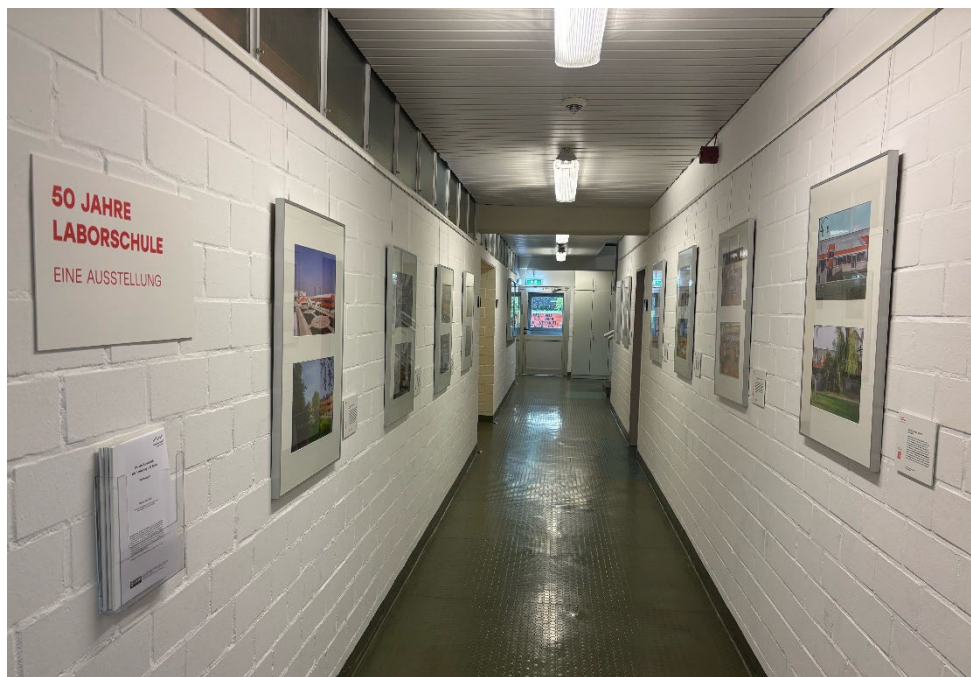


Abbildung 1: Die Ausstellung in den Räumlichkeiten der Laborschule

¹ Wichtig ist es in diesem Zusammenhang allerdings zugleich, sich stets zu vergegenwärtigen, dass auch Bilder und Fotografien soziale Wirklichkeit nicht einfach *abbilden*, sondern ebendiese Wirklichkeit letztlich selbst mit *hervorbringen* und insofern als „visuelle Konstruktionen gesellschaftlicher und räumlicher Wirklichkeiten“ betrachtet werden können und müssen (Kogler & Winzer, 2021, S. XVII).

Um diesen Vorgang zu unterstützen, werden im Folgenden zunächst einige kurze Hinweise zur Entstehung und Auswahl der Fotografien gegeben, bevor jedes der gezeigten Bildpaare im Anschluss knapp vorgestellt sowie mit einem kurzen inhaltlichen Kommentar versehen wird, um so zumindest einen ersten Impuls (oder vielleicht auch Reibungspunkt) für die eigene Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit den gezeigten Bildern zur Verfügung zu stellen.²

2. Zur Entstehung und Auswahl der gezeigten Fotografien

Wenn man sich auf die Suche nach Fotografien der Laborschule aus den 1970er Jahren macht, so ist man sogleich mit einem doppelten Problem konfrontiert: Zum einen wurden damals grundsätzlich deutlich weniger Fotos als heute angefertigt und zum anderen zeigen die dennoch vorhandenen Bilder in der Regel vornehmlich *besondere* Momente des Laborschullebens – also zum Beispiel Feste, Theaterstücke oder Projektpräsentationen. Was jedoch deutlich schwieriger zu finden ist, das sind einerseits Überblicksaufnahmen der damaligen Innen- und Außenräume sowie andererseits Dokumentationen des schulischen Alltags der Anfangszeit. Von besonderem Wert für die Laborschulforschung ist daher auch eine im Südwestdeutschen Archiv für Architektur und Ingenieurbau (saa) in Karlsruhe archivierte Sammlung von über 200 Dias, die in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre vom damaligen Stuttgarter Institut für Schulbau erstellt wurden. Damals hatten mehrere Vertreter*innen des Instituts eine „Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld“ (Institut für Schulbau Universität Stuttgart, 1980) durchgeführt und im Zuge dessen eine Vielzahl an Aufnahmen der Innen- und Außenräume der Laborschule angefertigt – und dies weniger in pädagogischer Absicht, sondern vielmehr zum Zwecke einer möglichst umfassenden Dokumentation der damaligen Raumnutzung und ihrer Veränderung.

Diese Dia-Sammlung, die im Herbst 2023 als Digitalisat ins Universitätsarchiv Bielefeld überführt werden konnte³, bildet daher auch den Grundstock der Ausstellung: Aus ihrem Bestand stammen insgesamt acht der zehn gezeigten historischen Abbildungen, ergänzt durch zwei weitere Fotografien aus dem übrigen Fundus des Universitätsarchivs. Die zehn begleitenden Fotos aus der Jetztzeit wiederum wurden im Oktober 2023 (Außenaufnahmen) sowie im Januar 2024 (Innenaufnahmen) durch den Bielefelder Fotografen Dimitrie Harder angefertigt. Bei der Auswahl der entsprechenden Motive wurde dabei einerseits darauf Wert gelegt, einen möglichst breiten Überblick über die Räumlichkeiten der Laborschule und den in ihnen zu beobachtenden Schulalltag zu geben, während andererseits gezielt versucht wurde, besonders prägnante Motive der Veränderung und Kontinuität ebenjenes Laborschulalltags einzufangen. Spätestens durch diese Auswahl bilden die in der Ausstellung gezeigten und einander gegenübergestellten Fotografien insofern auch keineswegs einfach Wirklichkeit ab, sondern sie sind auf diesem Wege zugleich unweigerlich selbst – im Sinne Koglers & Winzers (2021, S. XVII) – an der Hervorbringung und Sichtbarmachung jener Wirklichkeit als „visuelle Konstruktionen gesellschaftlicher und räumlicher Wirklichkeiten“ beteiligt. Mit anderen Worten: Eine andere Auswahl an Fotografien hätte aller Voraussicht nach eine deutlich *andere* Wirklichkeit der Laborschulgeschichte als Geschichte einer sich stetig verändernden Organisation sichtbar gemacht.

² Dieser Text wird per QR-Code auch den Besucher*innen der Ausstellung zur Verfügung gestellt.

³ Dieser Vorgang wurde ermöglicht durch eine großzügige Unterstützung der Bielefelder Universitätsgesellschaft, der wir auf diesem Wege unseren aufrichtigen Dank aussprechen.

3. Die Ausstellungsfotografien im Überblick

Nicht nur die Laborschule hat sich seit ihrer Eröffnung im September 1974 verändert, sondern auch ihr Umfeld (Abb. 2 und 3): Aus Setzlingen sind Bäume geworden und aus gepflasterten Bereichen Grasflächen mit Spielgeräten (und übrig gebliebenen Laternen), die Universität hat sich massiv ausgebreitet, Neubaugebiete sind entstanden und per Straßenbahn gelangt man nun direkt bis zur Schule. Im Zuge dessen hat sich auch die sozialräumliche Position der Laborschule sowie ihre Einbindung ins Stadtgebiet geändert: Ursprünglich als Schule konzipiert, die von der „grünen Wiese“ aus „in die Stadt hinein“ agieren sollte, ist die Stadt nun gewissermaßen um sie herum gewachsen. All diese Veränderungen wiederum haben nicht zuletzt auch Folgen für die Bemühung der Laborschule, die Vielfalt Bielefelds ebenso in ihrer Schüler*innenschaft abzubilden – weshalb der Aufnahmeschlüssel der Schule ein umso wichtigeres Instrument zur Sicherstellung ihres pädagogischen wie wissenschaftlichen Auftrags bleibt.



Abbildungen 2 und 3: Das Außengelände der Laborschule (1974 und 2023)



Ein wichtiges Merkmal, das die Laborschule seit ihrer Eröffnung im September 1974 auszeichnet, ist ihre besondere Architektur: Als prominente Vertreterin des Prinzips der „Großraumschule“ verzichtet sie seit nun mehr fünfzig Jahren nahezu vollständig auf die räumliche Separierung einzelner Gruppen in Klassenzimmern und bemühte sich anstelle dessen um eine gemeinsame Beschulung sämtlicher Schüler*innen in einer offenen Lernlandschaft unter einem großen, einheitlichen Dach. Vergleicht man vor diesem Hintergrund die beiden unten abgebildeten Innenaufnahmen von 1974 und 2024 (Abb. 4 und 5), könnte zunächst der Eindruck entstehen, im Verlauf jener fünfzig Jahre habe sich kaum etwas an der Raumnutzung der Laborschule geändert. Wie die weiteren Fotos der Ausstellung zeigen, trifft dies allerdings keineswegs zu.



Abbildungen 4 und 5: Unterrichtsgroßraum im Haus 2, Feld 1 (1974 und 2024)



Gerade die ersten Jahre der Laborschulpraxis waren vielmehr durch ein stetiges Experimentieren mit der bestmöglichen Nutzung der vorhandenen Räumlichkeiten geprägt – ein Vorgehen, das nicht zuletzt durch die stetig ansteigende Schüler*innenzahl sowie die weitgehende Unerfahrenheit aller Beteiligten mit offenen Schulräumen erforderlich wurde. So wurden in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre beispielsweise zahlreiche „Buden“ im Großraum errichtet sowie Holzpalisaden und Metallschränke zur Abgrenzung der Gruppen untereinander genutzt (siehe Abb. 6). Diese Form der provisorischen Abschottung wiederum wurde in den folgenden Jahren schließlich durch verschiedene bauliche Maßnahmen abgelöst, die nun allerdings nicht mehr die Gruppen eines Feldes *untereinander* abgrenzen sollten, sondern vielmehr einen gewissen Schutz des *gesamten* Feldes vor Blicken und Durchgangsverkehr von den umliegenden Galerien (den sogenannten „Wichen“) aus bieten sollten (siehe Abb. 7).



Abbildungen 6 und 7: Unterrichtsgroßraum im Haus 2, Feld 3 (1977 und 2024)



Ihren vorläufigen Höhepunkt fand die skizzierte Entwicklung des gegenseitigen Abschottens schließlich im Schuljahr 1978/1979, in dem – als Reaktion auf die mittlerweile vollständig vollzogene „Auffüllung“ der Schule mit 660 Schüler*innen – nun bis zu sechs Gruppen auf einem Feld untergebracht werden mussten. Die dadurch entstandene Überbelegung wurde dabei auf Feld 1 durch den Einbau mehrerer Holzwände abzufangen versucht – mit der Folge, dass das einstmals „offene“ Unterrichtsfeld nun aus sechs fensterlosen Separees bestand: ein jedes davon für eine Gruppe von mehr als 20 Personen vorgesehen (siehe Abb. 8). Auch diese Nutzungsweise hatte allerdings nur kurz Bestand und wurde schließlich von einer laborschuleigenen Form der „Großraumdidaktik“ abgelöst, die bis heute eine dauerhaft offene Nutzung des Raumes ermöglicht (siehe Abb. 9).



Abbildungen 8 und 9: Unterrichtsgroßraum im Haus 2, Feld 1 (1979 und 2024)



Im Zentrum der Raumnutzung der Laborschule steht seit diesem Zeitpunkt die sogenannte „Versammlung“: Hierbei handelt es sich um einen vom Rest des Raumes in der Regel nur leicht abgetrennten Bereich, in dem die einzelne Gruppe immer wieder zusammenkommt (siehe Abb. 11, hinten links). Von diesem räumlichen wie sozialen Zentrum der Gruppe aus verteilen sich die Schüler*innen sodann für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit auf die angrenzenden Großraumbereiche, während die jeweiligen Lehrer*innen entweder mit einer kleineren Gruppe in der Versammlung verbleiben oder aber sich selbst von Schüler*in zu Schüler*in bewegen, um so vor Ort individuelle Unterstützung anbieten zu können. Ursprünglich im Haus 1 entwickelt, setzte sich dieses Prinzip ab Ende der 1970er Jahre schließlich in der gesamten Laborschule durch: zunächst auf den Wichen der Stufe II (Abb. 10), später dann auch im Großraum der Sekundarstufe.



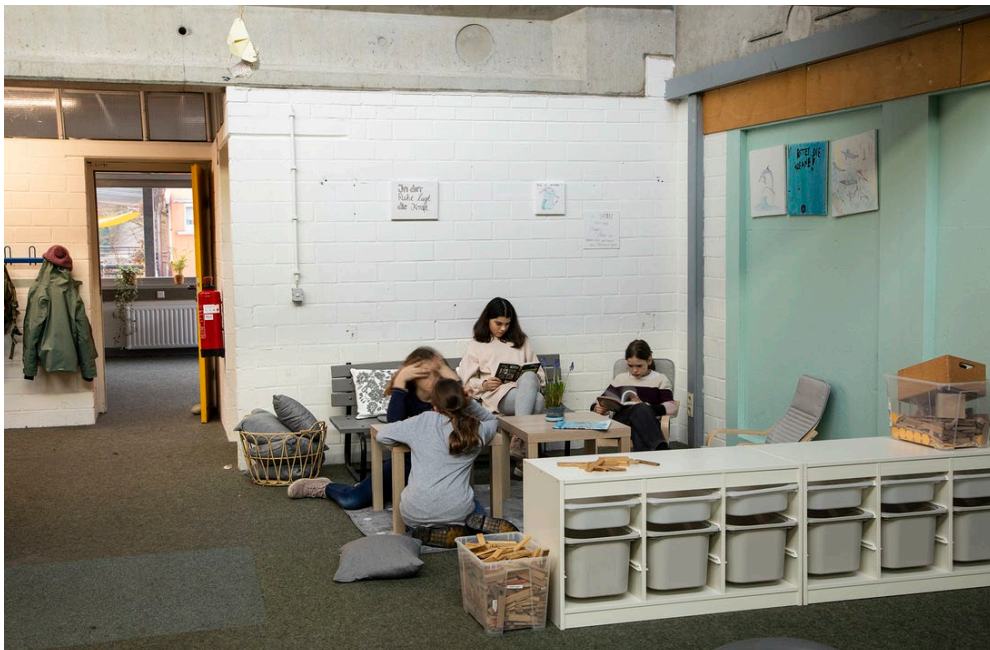
Abbildungen 10 und 11: Primarstufen-Wich, oberhalb von Feld 3 (1979 und 2024)



Die Wiche im Haus 2 (also die den dortigen Großraum einfassenden Galerien) waren von Beginn an jedoch nicht allein für Unterrichtszwecke vorgesehen, sondern wechselten im Laufe der Jahre immer wieder ihre Funktion: Hier wurden Rückzugsbereiche gezimmert (Abb. 12), Lehrer*innen-Arbeitsplätze installiert, es wurde Lateinunterricht abgehalten und sogar ein Schulzoo eingerichtet. Heute dient der auf beiden Fotos abgebildete „Quer-Wich“ am Ende des Haus 2 als „Mitarbeiter*innen-Oase“ mit Beratungstisch und Sesseln sowie als Spiel-, Lese- und Rückzugsort für die Stufe-II-Kinder der angrenzenden Flächen (siehe Abb. 13).



Abbildungen 12 und 13: Multifunktions-Wich, oberhalb von Feld 3 (1979 und 2024)



Wer die Laborschule durch ihren Haupteingang betritt, sieht als erstes allerdings weder Großraumfelder noch Wiche, sondern die sogenannte „Schulstraße“: Diese verbindet die Laborschule mit dem Oberstufen-Kolleg und dient zugleich als ihre Hauptverkehrsachse. Ursprünglich als hoher Raum konzipiert, der durch den Einsatz von Glasbausteinen das einfallende Tageslicht in den links gelegenen Großraum durchlassen sollte (siehe Abb. 14), wurde Anfang der 2000er Jahre ein zusätzliches Zwischengeschoss eingezogen, das seit diesem Zeitpunkt die Schulbibliothek beheimatet. Auf diesem Wege wurde zwar dringend benötigter Platz im Großraum geschaffen, das Raumgefühl beim Betreten der Schule hat sich seitdem jedoch ebenfalls deutlich gewandelt (siehe Abb. 15).



Abbildungen 14 und 15: Schulstraße im Haus 2 (1979 und 2024)



Während die Raumgestaltung und Raumnutzung im großen Haus 2 sich über den Verlauf der letzten fünfzig Jahre auf zum Teil radikale Weise gewandelt haben, sind die Veränderungen im Haus 1 – zumindest auf den ersten Blick – deutlich moderater ausgefallen. Zwar wurden auch hier über die Jahre neue Möbel angeschafft oder Stellwände durch Smartboards ersetzt (siehe Abb. 16 und 17), die grundsätzliche pädagogische Nutzung jedoch ist über die Jahre erstaunlich konstant geblieben. So ist der Schulalltag der dort beheimateten Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 2 nach wie vor geprägt durch ein stark individualisiertes, in jahrgangsgemischten Gruppen organisiertes Miteinander von Kindern und Erwachsenen, im Rahmen dessen das gesamte Gebäude als Ort des Lernens und Lehrens genutzt wird.



Abbildungen 16 und 17: Unterrichtsraum im Haus 1, Fläche 3 (1979 und 2024)



So hat zwar auch hier jede Gruppe ihre eigene Versammlung, in der sie im Verlauf des Schultages immer wieder zusammenkommt (siehe Abb. 19, rechts hinten), der Rest des Großraums wird jedoch seit jeher absolut flexibel genutzt: sei es für größere Versammlungen mit mehreren Gruppen (siehe Abb. 18), als Fläche zum Spielen mit Bauklötzen und/oder als Ort der Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit (siehe Abb. 19). Besonders wichtig für den Schulalltag der Stufe I ist zudem der direkte Ausgang nach draußen, von dem aus man auf einen eigens eingerichteten Spielplatz gelangt.



Abbildungen 18 und 19: Unterrichtsgroßraum im Haus 1, Fläche 1 (1977 und 2024)



Vergleicht man nun den Blick vom Haus-1-Spielfeld zurück auf das Laborschulgebäude im Jahr 1977 (Abb. 20) mit demjenigen im Jahr 2023 (Abb. 21), wird unweigerlich noch ein weiterer wichtiger Akteur der Laborschulpädagogik sichtbar: die Natur. So sind in den Jahren seit Eröffnung der Schule nicht nur Büsche gewuchert und Bäume gewachsen, sondern es wurden auch diverse Initiativen unternommen, Naturbegegnungen fest im Curriculum der Schule zu verankern. In gewisser Weise ist die Laborschule insofern heutzutage deutlich mehr eine Schule „auf der grünen Wiese“ als noch vor fünfzig Jahren: Zwar ist auch die sie umgebene Stadt gewachsen, ebenso jedoch das Grün des Schulgeländes.



Abbildungen 20 und 21: Außenansicht Haus 1, Rückseite (1977 und 2023)



4. Eine zweifache Einladung

Als Abschluss dieses kurzen Rundgangs durch die Bilder der Ausstellung bleibt nun schließlich nur noch eine zweifache Einladung auszusprechen. *Erstens*: Wer Interesse hat, die hier nur in geringer Auflösung gezeigten Bilder einmal in voller Größe zu betrachten, ist herzlich eingeladen, dies in den Räumlichkeiten der Laborschule, bzw. der Fakultät für Erziehungswissenschaft zu tun.⁴ Wer darüber hinaus *zweitens* die Gelegenheit nutzen möchte, eines (oder sogar mehrere) der gezeigten Bilder als Ausgangspunkt einer eigenen erziehungswissenschaftlichen Analyse oder pädagogischen Reflexion zu nutzen, ist ebenso herzlich eingeladen, eine solche Analyse bzw. Reflexion zur Veröffentlichung in der laborschuleigenen Open-Access-Zeitschrift *Schule – Forschen – Entwickeln* einzureichen.⁵ In diesem Sinne hoffen wir, dass diese Zusammenstellung an Bildern nicht den *Abschluss* einer solch visuellen Auseinandersetzung mit Veränderungen und Kontinuitäten der Laborschule bildet, sondern vielmehr deren *Auftakt* – idealerweise natürlich in Kombinationen mit neuerlichen Aufnahmen aus denselben Perspektiven in fünf, zehn, fünfundzwanzig oder fünfzig Jahren ...

Literatur

- Boehm, G. (1994). Die Wiederkehr der Bilder. In G. Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 11–38). München: Fink.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Qualitative Bildanalyse. In Friese, H., Nolden, M., Rebane, G., Schreiter, M. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten* (S. 455–463). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08357-1_55
- Eberth, A. & Röhl, V. (2021). Reflexive Fotografie und Partizipation. In R. Kogler, & J. Wintzer (Hrsg.), *Raum und Bild – Strategien visueller raumbezogener Forschung* (S. 19–29). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61965-0_2
- Fuhs, B. (2003). Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In Y. Ehrenspeck, & B. Schäffer (Hrsg.), *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft* (S. 37–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97489-1_3
- Haarmann, A. (2019). *Artistic Research. Eine epistemologische Ästhetik*. Bielefeld: transcript.
- Haupt, S. & Zenke, C.T. (2022). Vom Überschreiten der „Schattenlinie“: Zur Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Historia scholastica*, 8 (1), 141–168.
- Institut für Schulbau Universität Stuttgart (Hrsg.) (1980). *Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld*. Stuttgart: Eigenverlag des Instituts für Schulbau Universität Stuttgart.
- Jornitz, S. & Kollmann, S. (2012). Pädagogisches Wissen in Bildern. Zum Bildprogramm der französischen Ausgaben des 18. Jahrhunderts von Rousseaus „Émile“. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (5), 676–695.
- Kogler, R. & Wintzer, J. (2021). Räume – Bilder – Raumbilder. Eine Einleitung. In R. Kogler, & J. Wintzer (Hrsg.) *Raum und Bild – Strategien visueller raumbezogener*

⁴ Wenden Sie sich hierzu einfach an laborschule@uni-bielefeld.de

⁵ Alle notwendigen Hinweise hierzu finden Sie unter https://www.biejournals.de/index.php/sfe_ls/index

- Forschung* (S. XV–XXIV). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-61965-0_2
- Landwehr, J. (2022). Die Perspektive von Grundschulkindern auf gesunden Schlaf – eine partizipative Pilotstudie mit Photovoice. In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 23(3), Art. 2. <https://doi.org/10.17169/fqs-23.3.3879>
- Mey, G. & Dietrich, M. (2016). Vom Text zum Bild – Überlegungen zu einer visuellen Grounded-Theory-Methodologie. *Forum Qualitative Sozialforschung* 17(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2535>
- Mitchell, W. J. T. (1997). The pictorial turn. In C. Kravagna (Hrsg.), *Privileg Blick: Kritik der visuellen Kultur* (S. 3–34). Berlin: Ed. ID-Archiv.
- Mollenhauer, K. (1983). Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(2), 173–194.
- Pilarczyk, U. (2016). Natur – Erlebnis – Gemeinschaft: Lebensreform und Pädagogik im Medium „jugendbewegter“ Fotografie. In W. Keim, U. Schwerdt & S. Reh (Hrsg.), *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A., et al. (2020). Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 77–97. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Textor, A. & Zenke, C. T. (2023): 50 Jahre „Schule ohne Aussonderung“? Einblicke in die Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. In: *Schule – Forschen – Entwickeln*, 2(1).
- Textor, A. & Zentarra, D. (2022). Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung: Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1(1), 29–48. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6033
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Zenke, C. T. (2022). „Schulforschung in der Schule durch die Schule“: Eine kurze (Forschungs-)Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1(1), 5–28. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6032
- Zenke, C. T. (2024). Tradierte Transformation. Schule als Ort der (stetigen) Veränderung. In C. Demmer, J. Engel, T. Fuchs, R. Hahn & E. Wischmann (Hrsg.), *Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 269–285). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Zenke, C. T., Devantić, R. & Freke, N. (Hrsg.) (2024). *Im Alltag der Reform. Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Foto: Christian Timo Zenke
- Abb. 2: Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 00130
- Abb. 3: Foto: Dimitrie Harder
- Abb. 4: Foto: Jürgen Volkmann; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 00557
- Abb. 5: Foto: Dimitrie Harder
- Abb. 6: Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04877
- Abb. 7: Foto: Dimitrie Harder
- Abb. 8: Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04920
- Abb. 9: Foto: Dimitrie Harder
- Abb. 10: Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04940
- Abb. 11: Foto: Dimitrie Harder
- Abb. 12: Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04942
- Abb. 13: Foto: Dimitrie Harder
- Abb. 14: Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04946
- Abb. 15: Foto: Dimitrie Harder
- Abb. 16: Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04819
- Abb. 17: Foto: Dimitrie Harder
- Abb. 18: Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04870
- Abb. 19: Foto: Dimitrie Harder
- Abb. 20: Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04810
- Abb. 21: Foto: Dimitrie Harder

Die Laborschule – ein Grundkurs

Annemarie von der Groeben, Sabine Geist, Susanne Thurn

Zusammenfassung: Ausgehend von einem ursprünglich durch Annemarie von der Groeben, Sabine Geist und Susanne Thurn verfassten Beitrag gibt der Aufsatz einen Überblick über die Rahmendaten, die pädagogischen Merkmale sowie die Organisations- und Forschungsstrukturen der Laborschule. Der ursprüngliche Beitrag erschien in der ersten Auflage 2011 in dem von Susanne Thurn und Klaus-Jürgen Tillmann herausgegebenen Sammelband *Laborschule – Schule der Zukunft* (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, Reihe Impuls Laborschule, Band 5, S. 260–277) und wurde für das *Jahrbuch Laberschulforschung* überarbeitet und aktualisiert durch Rainer Devantié, Nicole Freke, Sabine Geist, Ulrich Hartmann und Christian Timo Zenke.

Schlagwörter: Laborschule, Leitlinien, Stufung, Versuchsschule



© Groeben et al. 2024. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

1. Kurzportrait

1.1 Die äußeren Daten

Die Laborschule ist *staatliche Versuchsschule* des Landes Nordrhein-Westfalen und zugleich Wissenschaftliche Einrichtung der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Sie umfasst die Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 10 und hat insgesamt um die 700 Schüler*innen (60 bis 65 je Jahrgang). Sie ist in vier Stufen gegliedert: Stufe I (Jg. 0/1/2), Stufe II (Jg. 3/4/5), Stufe III (Jg. 5/6/7), Stufe IV (Jg. 8/9/10). Die Laborschule ist eine *Angebotsschule*. Sie nimmt Kinder aus ganz Bielefeld mit fünf Jahren nach einem Aufnahmeschlüssel gemäß der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Sekundarstufe I – APO-S I auf.

Dieser gewährleistet hinsichtlich der Bildungsabschlüsse in den Familien eine Schülerpopulation, die der Verteilung in der Einwohnerschaft Bielefelds entspricht. Weitere Aufnahmekriterien sind: Ausgewogenheit der Geschlechter, Entfernung zwischen Wohnung und Schule und Familienzusammengehörigkeit. Die Laborschule ist als *Gesamt-schule besonderer Prägung* konzipiert, als eine Schule für alle Kinder ohne jegliche Selektion nach Leistungen. Sie ist eine gebundene *Ganztagschule*. Für die Kinder der Jahrgänge 0–2 (Stufe I) und 3–5 (Stufe II) dauert der Schultag an drei Tagen verbindlich bis 15 Uhr, an den zwei verbleibenden Tagen der Woche sowie nach 15 Uhr kann täglich ein Nachmittagsangebot bis 16:30 Uhr wahrgenommen werden. Für die Schüler*innen der Jahrgänge 6 bis 10 beginnt der Unterricht um 8:30 Uhr und dauert bis maximal 16 Uhr, wobei nicht jede Gruppe jeden Tag den ganzen Tag Unterricht hat.

Das Unterrichtsangebot der Sekundarstufe umfasst neben dem Pflichtbereich auch einen nach oben hin zunehmenden Wahlpflichtbereich (bis zu einem Drittel der Unterrichtszeit), der die Voraussetzung für individuelle Lern- und Abschlussprofile bietet. Ein zentrales Element des pädagogischen Konzepts ist ein individualisierendes Beurteilungssystem, die „Berichte zum Lernvorgang“, die durch verpflichtende Gespräche ergänzt werden. Erst ab Ende des 9. Schuljahrs erhalten die Schüler*innen zusätzlich ein Notenzeugnis. Nach dem 10. (in Ausnahmefällen nach dem 9.) Schuljahr vergibt die Schule die im Lande NRW üblichen *Abschlüsse*: Förderschulabschluss, Hauptschulabschluss oder Fachoberschulreife, letztere bei entsprechenden Leistungen mit dem Qualifikationsvermerk, der zum Besuch der gymnasialen Oberstufe berechtigt. Einige Schüler*innen erhalten zusätzlich die Bemerkung auf ihrem Zeugnis, dass das Kollegium ihnen zutraut, gleich in die Qualifikationsphase der Oberstufe einzusteigen, das Abitur also nach weiteren zwei Jahren abzulegen.

Träger der Versuchsschule ist das Land Nordrhein-Westfalen. Sie untersteht dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Sie arbeitet in enger Kooperation mit der Wissenschaftlichen Einrichtung der Fakultät daran, neue Formen des Lehrens, Lernens und Miteinander-Lebens in der Schule zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Diese Arbeit wird von einem Wissenschaftlichen Beirat begleitet. Eine gemeinsame Leitung koordiniert beide Einrichtungen. Die Schule wird von einem aus fünf Personen bestehenden Schulleitungsteam unter Führung des/der Schulleiter*in nach außen vertreten und geleitet, die Leitung der Wissenschaftlichen Einrichtung erfolgt durch eine*n Geschäftsführende*n Leiter*in, die für jeweils fünf Jahre aus dem Kreis der Professor*innen der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld gewählt wird.

1.2 Die pädagogischen Leitlinien

Schule als Lebens- und Erfahrungsraum: Die Laborschule möchte ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche gern leben und lernen. Sie möchte ihnen wichtige Grunderfahrungen ermöglichen, die viele von ihnen sonst nicht machen könnten. Leben und Lernen sollen, soweit dies möglich und sinnvoll ist, eng aufeinander bezogen sein. Der Unterricht folgt dem Prinzip, Lernen an und aus der Erfahrung (und nicht primär aus Belehrung) zu ermöglichen. Die Schule ist mit vielfältigen Lerngelegenheiten (Schulgarten, Bauspielplatz, Bibliothek etc.) ausgestattet, die solches Erfahrungslernen begünstigen. Darüber hinaus versteht die Schule sich als In-die-Stadt-hinein-Schule, die die nähere und weitere Umgebung, die Natur, die Kommune, die Region als Lernmöglichkeiten in ihre Arbeit einbezieht.

Mit Unterschieden leben: Die Schule will die Unterschiede zwischen den Kindern bewusst bejahen und als Bereicherung verstehen. Daraus ergibt sich eine weitgehende Individualisierung des Unterrichts, die Rücksicht auf das unterschiedliche Lerntempo der Kinder und ihre individuell verschiedenen Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten nimmt. Laborschüler*innen leben und lernen gemeinsam in leistungsheterogenen und jahrgangsübergreifenden Gruppen. Die Schule will niemanden aussondern, es gibt kein „Sitzenbleiben“ und keine äußere Leistungs differenzierung, an deren Stelle tritt die Differenzierung durch Angebote.

Schule als Gesellschaft im Kleinen: Die Schule versteht sich zugleich als Gemeinschaft aller in ihr tätigen Personen, die einander in ihrer Unterschiedlichkeit akzeptieren und achten. Die Verhaltensweisen, die von erwachsenen Bürger*innen unserer Gesellschaft erwartet werden, sollen hier im Alltag gelernt werden: das friedliche und vernünftige Regeln gemeinsamer Angelegenheiten. Solches Lernen geschieht durch Verantwortungsübernahme und Beteiligung. In dieser „Gesellschaft im Kleinen“ lernen die Einzelnen, für übernommene Aufgaben und zunehmend auch für den eigenen Lernweg verantwortlich einzustehen.

Stufung: Die Schule ist eine Brücke zwischen dem Leben des Kindes in der Familie und dem Leben des Erwachsenen in der Gesellschaft. Sie ist selbst in sich gestuft. Dieser Stufung entspricht auch die Gliederung des Lernfeldes. Die jüngeren Kinder lernen ganzheitlich-ungefächert „am Tag entlang“. Mit zunehmender Differenzierung des Lernens und der verschiedenen Zugänge zu seinen Gegenständen ergeben sich Erfahrungsbereiche, aus denen sich nach und nach gemäß der zunehmenden Spezialisierung der Lerntätigkeiten und -formen die herkömmlichen Fächer herausbilden.

1.3 Die vier Stufen und ihre Merkmale im Überblick

Stufe I (Jg. 0–2)

- Integriertes Vorschuljahr: Die Aufnahme der Kinder im Vorschulalter ermöglicht ihnen einen „sanften“ Übergang vom Leben in der Familie zum Leben und Lernen in der Schule.
- Offener Unterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen: In den ersten drei Jahren leben und lernen die 5- bis 8-Jährigen zusammen. Die jüngeren Kinder lernen von den älteren und nicht nur von den Erwachsenen. Jedes Kind lernt nach seinem eigenen Arbeitsrhythmus, ohne Zeit-, Leistungs- und Zensuredruck.
- Ganzheitliches Leben und Lernen „am Tag entlang“: Für die Kinder dieser Altersstufe gibt es keinen Stundenplan. Der Unterricht ist ungefächert. Der Tageslauf folgt einem Rhythmus, der den Bedürfnissen der Kinder Rechnung trägt. Spielen und Nach-draußen-Gehen kommen darin ebenso vor wie Lernen und Üben. Ruhe

und Bewegung, Konzentration und Entspannung stehen in einem ausgewogenen Verhältnis. Spielerisch begegnen sie täglich der englischen Sprache.

Stufe II (Jg. 3–5)

- Jahrgangsmischung: Wie in der Stufe I leben und lernen Kinder dieser Stufe in jahrgangsgemischten Gruppen. Kinder des 5. Jahrgangs besuchen Wahl(grund)-kurse der Stufe III, die ebenfalls jahrgangsübergreifend organisiert sind (5/6/7) und in deren Rahmen u.a. eine zweite Fremdsprache angeboten wird. Der Jahrgang 5 ist somit sowohl Teil der Primar- als auch der Sekundarstufe.
- Offener Unterricht: Beim Lernen und Üben der Kulturtechniken werden den Kindern Angebote und Hilfen entsprechend ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen geboten.
- Projekte: Ein großer Teil der Schulzeit dient dem ganzheitlichen, praktischen Lernen in Form von Gruppen- oder Jahrgangsprojekten, deren Ergebnisse öffentlich vorgestellt werden (Beispiele: Zirkusaufführung, öffentliche Lesung selbstgeschriebener Märchen und Geschichten, Theater, Film, Produktvorführung, ...).
- Fachliches Lernen: Neben der Fortführung der ersten Fremdsprache und naturwissenschaftlichen Erkundungen kommt in dieser Stufe der Bereich Technik als neues Lern- und Erfahrungsfeld hinzu.

Stufe III (Jg. 5–7)

- Lernen in Erfahrungsbereichen: Der Unterricht ist noch nicht in Fächer gegliedert, sondern in größere Einheiten, aus denen diese später hervorgehen: Umgang von Menschen mit Menschen (Sozialwissenschaft); Umgang mit Sachen: erfindend, gestaltend, spielend (Künste); Umgang mit Sachen: beobachtend, messend, experimentierend (Naturwissenschaft); Umgang mit Gedachtem, Gesprochenem und Geschriebenem (Sprache/n, Mathematik); Umgang mit dem eigenen Körper (Sport und Spiel).
 - Angebotsdifferenzierung: An die Stelle von Leistungs-differenzierung tritt die der Angebotsdifferenzierung. Vom 5. Schuljahr an können die Kinder Französisch oder Latein als 2. Fremdsprache lernen. Parallel zur 2. Fremdsprache gibt es eine vielfältige Palette an Kursen aller Erfahrungsbereiche, in denen praktische Angebote überwiegen (Garten, Technik, Computer, Textilgestaltung, Sport, Musik und Kunst, Hauswirtschaft ...). Dieses breite Angebot ist möglich, weil die Kurse altersgemischt, also für die Jahrgänge 5–7 erteilt werden. Alle Schüler*innen können in diesen „Wahlgrundkursen“ ihre besonderen Fähigkeiten und Neigungen erproben und ausbilden und so mit ihrer Profilbildung beginnen.
 - Projekte und Reisen: Der Unterricht in Erfahrungsbereichen ist zum großen Teil zu übergreifenden, mehrwöchigen Einheiten zusammengefasst, die oft Projektform haben. Im 7. Schuljahr machen alle Schüler*innen eine zweiwöchige sportbetonte Reise. Vorher haben sie sich mit Fragen der Selbstversorgung befasst und in erfahrungsbereichsübergreifender Projektarbeit an natur- und sozialwissenschaftlichen Themen im Kontext der Reise gearbeitet. Im 7. Schuljahr findet auch das erste Praktikum statt: Alle Schüler*innen verbringen eine Woche in einer Kindertagesstätte.
- Dem jahrgangsgemischten Lernen in den Kernbereichen der ersten beiden Stufen folgt ab dem 6. Schuljahr das jahrgangsgleiche Lernen in allen Pflicht- und jahrgangsübergreifendes Lernen in allen Wahlbereichen.

Stufe IV (Jg. 8–10)

- Individuelle Abschlussprofile: Die Angebotsdifferenzierung in Wahl- und Leistungskursen erlaubt den Jugendlichen unterschiedliche Profilierungen. Als gleichrangige Angebote gibt es neben den klassischen „Hauptfächern“ auch Technik, Sport, Kunst, Theater, Musik, Ethik, Textilgestaltung.
- Einblicke in Arbeitswelt und Wirtschaftsstruktur: Laborschüler*innen absolvieren im 8. bis 10. Schuljahr insgesamt drei Praktika: Im 8. Schuljahr sind sie für zwei Wochen, im 9. Schuljahr für drei Wochen und im 10. Schuljahr für zwei Wochen zum Beispiel in einem Betrieb, einer Arztpraxis oder eine Behörde. Zudem besuchen alle 10er eine Woche lang eine Schule, die sie vielleicht später besuchen möchten.
- Jahresarbeiten: Laborschüler*innen fertigen in den oberen Jahrgängen insgesamt drei größere theoretische oder praktische Arbeiten an. Die Wahl des Themas und eines betreuenden Erwachsenen sowie die eigenständige Ausführung gehören zu dieser Aufgabe.
- Learning for Europe: Laborschüler*innen verbringen im 8. oder 9. Schuljahr zwei Wochen in einem europäischen Land, in dem Englisch die gemeinsame Verständigungsbasis ist. Für weitere zwei Wochen sind ihre Partner*innen in der Laborschule. Während des Austauschs führen sie gemeinsame Projekte durch. Darüber hinaus können Laborschüler*innen auf freiwilliger Basis weitere Lernerfahrungen im Ausland machen: Sie können beispielsweise Ökologie-Projekte im Ausland durchführen oder individuell einen Austausch mit einer Schule im europäischen Ausland organisieren. Insbesondere letzteres wird vor dem Hintergrund, dass die Laborschule seit Mai 2024 Erasmus+ Schule ist, derzeit intensiv weiterentwickelt.
- Phase der Herausforderung: Die Jugendlichen suchen sich am Ende des achten Jahrgangs eine Aufgabe „in der Welt“, planen diese, stellen ihre Planung einem Gremium vor und gehen zwischen drei und vier Wochen im September des nächsten Schuljahres dieser Aufgabe nach. Diese Herausforderungsphase muss gewissen Kriterien genügen. So muss sie einen sozialen Aspekt erfüllen und darf einen bestimmten finanziellen Rahmen nicht übersteigen. Anfang Oktober stellen die Schüler*innen ihre Herausforderungsprojekte der Schulöffentlichkeit vor. Die Form der Präsentation ist frei wählbar.

2. Merkmale des Lebens und Lernens in der Schule

In fünf Jahrzehnten sind die Gründungsideen und Prinzipien der Laborschule auf vielfältige Weise realisiert worden und bestimmen auch weiterhin die Richtung ihrer Entwicklungsarbeit.

2.1 Leben in der Gemeinschaft

Laborschüler*innen wachsen in unterschiedlichen, sich allmählich erweiternden Formen der Gemeinschaft auf. Die kleinste ist die der Stammgruppe. Daneben gibt es die des Jahrgangs, der Stufe, der gesamten Schule. Durch die Kombination von Pflicht- und Wahlunterricht lernen sie darüber hinaus unterschiedliche, häufig jahrgangsübergreifende Gruppierungen im Unterricht kennen. Mündigkeit und Verantwortung werden an der Laborschule nicht als Ziele verstanden, die in einer späten Zukunft zu erreichen sind, sondern als tägliches Lernpensum von klein auf. Das *gemeinsame Regeln gemeinsamer Angelegenheiten* gehört daher zum Schulalltag aller Altersstufen. Der Ort dafür ist die in der Regel täglich stattfindende Versammlung der Stammgruppe, seltener auch des Jahrgangs, der Stufe oder der gesamten Schule. Die Versammlung dient als Forum für Mitteilungen, Gespräche und Konflikte aller Art. Schüler*innen erfahren täglich, dass

und wie es möglich ist, gemeinsame Angelegenheiten friedlich und vernünftig miteinander zu regeln. Sie lernen, den eigenen Standpunkt zu äußern und den anderer zu achten, nach Lösungen zu suchen und zugleich für ihre Überzeugung einzustehen.

Das Leben in der Schule ist, wie auch das Lernen, auf *Verantwortung, Selbstständigkeit, Kooperation* angelegt. Schon die Jüngsten übernehmen Aufgaben für die Gemeinschaft, die sie verantwortlich durchführen. Ebenso ist es für sie selbstverständlich, dass nicht alle das Gleiche tun, sondern Einzelne oder Kleingruppen an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten, ihr Lernen in die eigene Hand nehmen und mit anderen zusammenarbeiten. Die Aufgaben der älteren Schüler*innen sind umfangreicher, und ihr Lernen wird zunehmend durch die Wahrnehmung sehr unterschiedlicher Angebote geprägt. Das Schulgebäude und -gelände lässt viele Möglichkeiten der Gestaltung zu. Das Gebäude ist als Großraum angelegt, in dem jede Gruppe ihren festen Platz, ihre Gruppenfläche, hat und zugleich die Nachbargruppen wahrnehmen und mit ihnen Kontakt aufnehmen kann. So wird das Gebäude im Alltag als *Raum für die Gemeinschaft* erfahren, der an alle Beteiligten die Anforderung stellt, sich auch gemeinschaftlich zu verhalten. Die bauliche Gestaltung enthält nur ein Minimum an äußeren Vorgaben und fordert dazu auf, sich im Raum einzurichten, ebenso wie das Schulgelände viele Möglichkeiten der Nutzung und Bewegung zulässt. Die Schule als *Lebens- und Arbeitsraum für Erwachsene und Kinder* stellt an diese zugleich die Anforderung, sich miteinander über dessen Gestaltung sowie über die Formen, Regeln und Rituale des Zusammenlebens zu verständigen. Die Arbeitsplätze der Lehrer*innen befinden sich im Großraum, in unmittelbarer Nachbarschaft zu den Gruppenflächen. Es gibt an der Laborschule kein Lehrerzimmer, an dessen Stelle tritt ein offenes Café als Kommunikationszentrum. Für Besprechungen sowie Konferenzen in kleineren oder größeren Gruppen stehen Räume zur Verfügung, oft finden auch sie im Großraum statt. Die Einrichtung der Gruppenflächen ist den Bedürfnissen der Schüler*innen angepasst: Sie enthält jeweils Sitzbänke (für einen Sitzkreis), Arbeitstische und Stühle, Regale und (verschiebbare) Schränke, darüber hinaus, je nach Altersstufe, Arbeitsmaterialien, Bücher, Spiele, Computer und Smartboards. Durch zahlreiche *Pausenangebote* wird den Bedürfnissen der Schüler*innen Rechnung getragen: Sie können Sport treiben, musizieren, in der Werkstatt arbeiten oder in die Diskothek gehen, in Ruhe lesen, auf ihrer Gruppenfläche bleiben, draußen spielen oder auch das Schulgelände verlassen und selbstverständlich in der Mensa essen.

Die *Eltern* von Laborschüler*innen haben über die üblichen Formen und Rechte der Mitwirkung hinaus zahlreiche Möglichkeiten, sich am Leben und an der Arbeit der Schule zu beteiligen. Sie können nach Absprache im Unterricht hospitieren. Elternabende finden mehrmals im Schuljahr statt, darüber hinaus gelegentlich Eltern-Kinder-Nachmittage, an denen die Eltern „live“ erleben, was und wie ihre Kinder in der Schule gearbeitet haben. Viele Eltern beteiligen sich (selbstverständlich auf freiwilliger Basis) an der Unterrichtsarbeit: als Experten (z.B. an Projektangeboten in der Stufe I, im Rahmen der Berufswahlorientierung oder bei der Vermittlung bestimmter Techniken), an Projekten (z.B. an Bauvorhaben und anderen handwerklichen und/oder künstlerischen Tätigkeiten), an der Vorbereitung von Reisen, an der Gestaltung von Festen, als Ansprechpartner*innen in Betrieben, Behörden oder anderen Einrichtungen der Stadt.

Mädchen und Jungen wachsen in der Laborschule von klein auf familienähnlich miteinander auf. Die Heranwachsenden möchte die Schule durch eine geschlechterbewusste Pädagogik bei ihrer geschlechtlichen Sozialisation behutsam begleiten und stützen. Sie hat unterschiedliche Formen entwickelt, Mädchen und Jungen getrennt und gemeinsam zu fördern: gemeinsamer Sportunterricht mit gelegentlich getrennten Kursen, spezifische Unterrichtsinhalte, z.B. im Deutsch- und Sowi-Unterricht, Mädchen- und Jungenkonferenzen und vieles mehr. Die Laborschule als *Schule der Vielfalt* versucht, sensibel mit

dem Thema der Geschlechtergerechtigkeit und Schüler*innen wie auch Pädagog*innen, die sich als non-binär definieren, umzugehen.

Die Schule versteht sich nicht als eine geschlossene Gemeinschaft, sondern vielmehr als eine „In-die-Stadt-hinein-Schule“. Es gehört zu den Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen, dass das Umfeld der Schule, die Natur und die Kommune, in das Leben und Lernen einbezogen wird. Die Schule will ihnen auf diese Weise ein zunehmend bewusstes und verantwortliches *Hineinwachsen in die Gesellschaft* ermöglichen. Ebenso erfahren die Kinder von klein auf, dass und wie die Laborschule sich als eine *Schule in der Einen Welt* versteht. Sie hat Partnerschulen in Nicaragua, die durch die Arbeit aller unterstützt werden. Sie ist UNESCO-Projektschule und macht sich somit die Ziele dieser Institution zu eigen.

2.2 Lernen an und aus der Erfahrung

Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum enthält *Lerngelegenheiten*, die nicht nur im Unterricht genutzt werden, sondern den Schüler*innen auch während der Pausen zur Verfügung stehen: eine Holz- und Metallwerkstatt, eine Küche, naturwissenschaftliche Labore, zwei Schulgärten mit unterschiedlichen Schwerpunkten, eine ganztägig geöffnete Ausleih- und Präsenzbibliothek, einen Computerraum, einen wohl ausgestatteten, möglichst immer mit einem Erwachsenen besetzten Ort für ruhiges Arbeiten, Förderung oder Herausforderung (UFO), drei Sporthallen, einen Gymnastikraum, eine Diskothek, eine Projektfläche für den Kunstunterricht, eine Kreativwerkstatt für die Jüngeren, einen Musikraum und einige Musik-Übungszellen. Auf dem Außengelände gibt es einen Spielplatz für die Kinder der Eingangsstufe, ein Gelände als Bauspielplatz, wo Bretter und Werkzeug zur Verfügung stehen, und einen Gerätespielplatz (mit Schaukeln, Drehscheibe, Kletter- und Balanciermöglichkeiten). Einige Sporteinrichtungen der Universität (z.B. das Hallenschwimmbad) können mit genutzt werden.

Der *ganzeitlich-offene Unterricht* der Primarstufe ist eine dem Alter der Kinder gemäße Form, Leben und Lernen, Erfahrung und Belehrung miteinander zu verbinden. Dazu gehören der tägliche Morgenkreis, die Arbeitszeiten, in denen freies Schreiben eine große Rolle spielt, die tägliche Versammlung, die gemeinsamen Mahlzeiten, die vielen Bewegungsangebote (in den Wald gehen, Inliner und Fahrrad fahren, schwimmen ...), die zahlreichen Unternehmungen und Projekte (Theater spielen, die Umwelt erkunden, Reisen ...).

Die *Erfahrungsbereiche* stellen demgegenüber eine erste Gliederung des Lernbereichs dar, die sich in den Tätigkeiten der Kinder allmählich herausbildet. Im Unterricht der Stufe III (Jg. 5–7), teilweise auch schon in Stufe II und noch in Stufe IV, herrscht diese Gliederung vor. Durch die Bezeichnungen – „Umgang mit ...“ – wird die Verbindung von Lernen und Handeln betont. Den Erfahrungsbereichen entsprechen Fächergruppen, aus denen sich mit zunehmender Spezialisierung der Erkenntniswege die Fächer herausdifferenzieren. Die Namen der Erfahrungsbereiche werden im Schulalltag durch kürzere ersetzt. Hier eine Übersicht über beide:

- Umgang von Menschen mit Menschen (Sozialwissenschaften)
- Umgang mit Sachen – beobachtend, messend, experimentierend (Naturwissenschaft)
- Umgang mit Sachen – erfindend, gestaltend, spielend (Wahrnehmen und Gestalten: Kunst, Musik, Theater)
- Umgang mit Gedachtem, Gesprochenem, Geschriebenem (Sprache, Mathematik)
- Umgang mit dem eigenen Körper (Sport, Spiel, Gesundheit, Ernährung)

Auch im *spezialisierten Unterricht* der Laborschule soll Erfahrung, soweit dies möglich und sinnvoll ist, an die Stelle von Belehrung treten. Gerade in Fächern, in denen kognitives Lernen überwiegt und Belehrung einen erheblichen Anteil hat, wird diese durch Anschauung und Erfahrung ergänzt. Dem dient beispielsweise das Prinzip der Integration: Die traditionellen Hauptfächer Deutsch und Mathematik werden weitgehend in den Sachunterricht einbezogen. Der Frühbeginn der Fremdsprachen (Englisch beginnt für alle im 0. Schuljahr, Französisch und Latein werden ab Jahrgang 5 angeboten) ermöglicht ein spielerisches Lernen, das später in reale Kommunikationssituationen im Ausland münden soll. Durch die Kurse im *Wahlbereich* wird allen Schüler*innen die Möglichkeit geboten, vielfältige und unterschiedliche Lernerfahrungen zu machen, die zu einem individuellen Lern- und Abschlussprofil führen. In der Stufe III (Jg. 5–7) werden jahrgangsübergreifende Wahlgrundkurse aus verschiedenen Bereichen praktischen Lernens angeboten. Diese liegen in zwei Bändern, in die auch der Unterricht in der 2. Fremdsprache integriert ist. Die Kurse werden jährlich neu gewählt und ermöglichen eine breite Orientierung. In der Stufe IV (Jg. 8–10) erweitert sich das Wahl-Angebot: Außer den Wahlkursen wählen die Schüler*innen Leistungskurse auf einem Gebiet, in dem sie sich über die normalen Unterrichtsstunden in diesem Bereich hinaus besonders profilieren möchten. Sie können dann beispielsweise außer den drei Wochenstunden in Englisch, Sport, Deutsch ... drei weitere belegen oder sich innerhalb eines Erfahrungsbereichs spezialisieren, etwa auf Theater oder Ökologie. In den drei Jahren muss ein Leistungskurs für zwei Jahre belegt werden. Die Wahl der Leistungskurse hat keinen Einfluss auf die Art des Abschlusses; mit jedem Profil kann also jeder Abschluss erreicht werden.

Das Prinzip des *jahrgangsübergreifenden Unterrichts* – in der Stufe I und II durchgängig, in den Stufen III und IV im Wahlpflichtbereich beibehalten – bringt eine veränderte Rolle der Lehrenden, zugleich ein hohes Maß an Selbstlern- und Lehrerfahrungen von Schüler*innen mit sich: Jüngere lernen von Älteren. In den Wahl- und Leistungskursen kommt es vor, dass ältere Schüler*innen eine Gruppe Jüngerer selbstständig betreuen. Es gehört in allen Stufen zur Tradition regelmäßig in *Projekten zu arbeiten*. In der Eingangsstufe gehen solche Projekte oft aus Tätigkeiten im Schulleben hervor, die die Kinder besonders gern oder besonders intensiv betreiben. In der Stufe II (Jg. 3–5) ist die Projektmethode neben dem Üben der Kulturtechniken vorherrschendes Unterrichtsprinzip. Im fächerübergreifenden Unterricht der Stufe III können Projekte an die Stelle von Unterrichtsvorhaben treten. In dieser Stufe sind, ebenso wie in der Stufe IV, Projekte häufig im Fachunterricht oder im Wahlbereich angesiedelt. In der alle zwei Jahre stattfindenden Schulprojektwoche arbeiten die Gruppen aller Stufen an einem gemeinsamen Thema (z.B. „Fit – friedlich – fair – für Eine Welt“ oder „Heimat: fremd sein – vertraut sein“).

Für die Schüler*innen der Stufe IV (Jg. 8–10) gehören *Praktika* und die *Herausforderung* zu den wichtigsten Lernerfahrungen. Im 8., 9. und 10. Schuljahr verbringen sie zwei bzw. drei Wochen in einem Betrieb. Die Plätze für die Praktika suchen sich die Schüler*innen soweit wie möglich selbst. Darüber hinaus hospitieren die Jugendlichen eine Woche an der Schule, die sie nach dem Abschluss voraussichtlich besuchen werden. Einige verbringen noch eine weitere Woche in dem Betrieb, in dem sie zukünftig gerne ihre Ausbildung machen möchten.

Die Schüler*innen der Laborschule organisieren am Ende des 8. und zu Beginn des 9. Jahrgangs eine drei- bis maximal vierwöchige außerschulische Projektphase, die seit 2017 unter dem Titel *Herausforderung* durchgeführt und beforscht wird. Die Ideenfindung für diese Phase und auch die Beantragung und Planung der Herausforderung finden am Ende des achten Schuljahres statt. Die Umsetzung und Reflektion der Herausforderungsphase liegen am Anfang des Jahrgang 9. Die Schüler*innen sollen sich für diese

Zeit eine Aufgabe „in der Welt“ suchen, die sie persönlich herausfordert und die sie weitestgehend selbstständig planen. Zudem soll diese gesuchte Aufgabe einen sozialen Aspekt beinhalten. Die Laborschule will damit der Lebensphase Adoleszenz gerecht werden – einer Zeit, in der sich die Jugendlichen für viele Dinge interessieren, die jedoch meist außerhalb des Erfahrungsfeldes Schule liegen. Die Phase der Herausforderung versucht deshalb, den Jugendlichen Erfahrungen zu ermöglichen, die ihnen einen Bezug zur Welt verschaffen, den sie als bedeutsam erleben. Die Projekte sind so unterschiedlich wie die Jugendlichen selbst: von mehrwöchigen Wanderungen über die Mitarbeit in sozialen Projekten bis hin zur filmischen Darstellung einer Gedenkstätte reichen die durchgeführten Ideen der letzten Jahre.

Reisen werden in allen Stufen und Jahrgängen jährlich durchgeführt und bilden in ihrer Abfolge ein gestuftes Reisecurriculum. Die Kinder der Eingangsstufe verlassen die gewohnte Umgebung für wenige Tage. In der Stufe II sind die Reisen Bestandteile größerer Projekte (z.B. zum Themenbereich Meer oder Wald). In der Stufe III lernen die Kinder nach und nach, sich auf Reisen selbst zu versorgen, denn die meisten Reisen finden als Selbstversorgungsreisen statt. Eine zweiwöchige sportbetonte Reise in Jahrgang 7 wird durch eingehende Beschäftigung mit der Region, mit Klima und Wetter sowie mit der Problematik des Tourismus, insbesondere ihren ökologischen Aspekten, vorbereitet. In der Stufe IV, in der Regel im 8. Schuljahr, nehmen alle Schüler*innen an einer zweiwöchigen Austauschfahrt in ein europäisches Ausland teil, in dem Englisch die gemeinsame Verständigungsbasis ist; davor oder danach sind die Partnerschüler*innen für den gleichen Zeitraum ihre Gäste und die der Schule.

Der Schwerpunkt der Abschlussfahrt im Jahrgang 10 ist in der Regel eine europäische Kulturlandschaft, meistens in einem Land, dessen Sprache für alle neu ist. Regelmäßig besuchen die Jugendlichen auch den Land- und Bundestag. Eine bildungspolitische Fahrt im Jahrgang 10 führt die Schüler*innen in die Gedenkstätte des ehemaligen Konzentrationslagers nach Buchenwald. Diese Fahrt wird verbunden mit einem Besuch der Stadt Weimar. Neben diesen Reisen der Stammgruppe gibt es fachliche oder zusätzliche freiwillige Angebote: Kurs- und Projektfahrten, Orientierungsseminare sowie weitere Möglichkeiten für Sprachreisen (Italien, Frankreich).

2.3 Tages- und Jahresrhythmus des Schullebens

Der *Schulalltag* soll in allen Altersstufen den Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen. Ruhe und Bewegung, Konzentration und Entspannung sollen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. In der Eingangsstufe sind die Phasen des Tages im Sinne dieser Balance aufeinander abgestimmt: gleitender Unterrichtsbeginn, Morgenversammlung, Arbeitszeit, Frühstück (verbunden mit Bewegung an der frischen Luft), Versammlung, zweite Arbeitszeit. Der Schulvormittag endet an zwei Tagen der Woche um 13 Uhr. An den anderen Tagen bleiben die Kinder bis 15 Uhr in der Schule, wo sie, zusammen mit den Erzieher*innen oder Lehrer*innen, gemeinsam essen, nach draußen gehen, Ruhezeiten einlegen, spielen, eine weitere Lernzeit miteinander gestalten. In der Stufe II (Jg. 3–5) dient die Morgenzeit in der Regel dem Üben der Kulturtechniken. Es folgen der Projekt- oder Gesamtunterricht, die Versammlung und das gemeinsame Essen und eine weitere Lernzeit am Nachmittag. In den Stufen I und II gibt es an allen Tagen betreute Freizeitangebote bis 16:30 Uhr. In den Stufen III und IV soll die Verteilung der unterschiedlichen Unterrichtsarten (Pflicht- und Wahlbereich, kognitiver und handlungsorientierter Unterricht) den Bedürfnissen der Schüler*innen Rechnung tragen, ebenso wie die zahlreichen Bewegungs- und sonstigen Freizeitangebote während der langen Pausen (Frühstückspause 30 Minuten, Mittagspause 60 Minuten). Für alle Schüler*innen vom 3. bis zum 10. Schuljahr gibt es eine feste Einteilung der Tageszeiten. Der Unterricht

beginnt um 8.30 Uhr. Die Stunden dauern 60 Minuten und bilden zusammen drei Zeitblöcke. Nach dem ersten gibt es eine halbstündige Pause (10.30–11.00 Uhr), nach dem zweiten die einstündige Mittagspause (13.00–14.00 Uhr). Der dritte endet um 15 oder 16 Uhr.

Die wiederkehrenden Bestandteile des Schullebens werden in einem *Jahresplan* festgelegt, der zu Beginn jedes neuen Schuljahrs erstellt und vom Kollegium verabschiedet wird. Er enthält neben den vorgegebenen Ferien- und Feiertagen die Daten, an denen der normale Unterricht zugunsten anderer Unternehmungen für alle Jahrgänge oder für einige aussetzt: Feste und Feiern, Exkursionen und Reisen, Praktika, Eigenarbeitstage, Intensivphasen und Projektwochen, Austauschfahrten, Elternsprechtage und Ausgabe der „Berichte zum Lernvorgang“. Diese Unternehmungen sollen im Schuljahr so platziert sein, dass sich ein ausgewogener Rhythmus zwischen „normalen“ Lernphasen und anderen Tätigkeiten ergibt. *Feste und Feiern* gehören zur regelmäßig wiederkehrenden Tradition des Schuljahres: die Einschulungsfeier für den neuen Jahrgang 0, die Übergangsfeier für diejenigen Kinder, die von der Eingangsstufe in das 3. Schuljahr und damit in Haus 2 übergehen; der Adventsbazar; ein Sport-Spieltag für alle Stufen; die Entlassungsfeier für den abgehenden Jahrgang 10; die Eröffnungs- und die Abschlussfeier anlässlich der Schulprojektwoche; der Produktpräsentationstag. Daneben gibt es Feste und Veranstaltungen auf Jahrgangsebene (z.B. Projektvorführungen, Präsentationen von Ergebnissen, Eltern-Kind-Nachmittage), sowie die der Erwachsenen: den Kollegiumsausflug, die Verabschiedung von Kolleg*innen, die die Schule verlassen; schließlich für die ganze Schulgemeinschaft anlassbezogene Feste. Für jedes Schuljahr werden zwei *Intensivphasen* von je einer Woche festgelegt. Die eine ist die gemeinsame Reisezeit. Darüber hinaus können für die gesamte Schule auf Jahrgangs- oder Stufenebene weitere Intensivphasen für besondere Vorhaben, z.B. die Leistungskurswoche, vereinbart werden. Alle zwei Jahre findet für die gesamte Schule eine Projektwoche statt. Während dieser Zeiten setzt der normale Unterricht für die ganze Schule oder die entsprechenden Stufen aus. Weitere traditionelle *Schulveranstaltungen*, die zu unterschiedlichen Zeiten stattfinden, sind: Ausstellungen von Unterrichtsprodukten oder Semesterarbeiten (Profilmarkt), Tanz- und Theateraufführungen, Tage der offenen Tür für interessierte Eltern, mehrere offene Besuchernachmittage mit einem umfangreichen Informationsprogramm, Kolloquien und Tagungen sowie einmal jährlich der Besuch des Wissenschaftlichen Beirats.

3. Die Arbeit der Versuchsschule

3.1 Autonomie

Die Laborschule ist eine Versuchsschule mit einem zeitlich unbefristeten Entwicklungsauftrag. Diesem liegt die Hypothese zugrunde, dass an einer Schule mit einer Population, die in ihrer Mischung in etwa der einer mittleren deutschen Großstadt entspricht, und weitestgehender Gestaltungsfreiheit – bei größtmöglicher Transparenz aller Vorgänge und durchgängiger Rechenschaftspflicht – alle pädagogischen Probleme, die sich im öffentlichen Schulwesen stellen, zutage treten, dort gleichsam am Seismographen frühzeitig erkannt und exemplarisch bearbeitet werden können. Daraus resultiert das Selbstverständnis der Schule als einer lernenden Einrichtung; ihr Versuchsauftrag impliziert, dass sie als ein selbstreflexives System ständig an sich arbeitet. Diese innovative Arbeit basiert auf weitgehender pädagogischer Autonomie, die der Schule zur Erfüllung ihres Auftrags zugestanden wird. Sie gilt für die Lehrer*innen, die diesen Prozess verantwortlich gestalten, ebenso wie für die Einrichtung als Ganze. Solches Lernen durch Beobach-

ten und Nachdenken, gegenseitige Beratung und Kritik, das auf die Gewinnung von Erkenntnis aus der pädagogischen Praxis zielt, setzt die Möglichkeit, Fehler zu machen und diese *Fehler als Erkenntnisquelle* zu nutzen, notwendigerweise voraus. Viele Ergebnisse und Entwicklungen der Schule gehen auf solche Fehler zurück.

Die *Schulleitung* der Laborschule, ein aus fünf Personen bestehendes Team, leitet ihr Selbstverständnis und ihre Leitungstätigkeit aus dem besonderen Auftrag der Schule ab. Auch sie versteht sich als fehlbar: Sie verzichtet konsequent darauf, eigene Vorschläge und Vorstellungen qua Amt zu verordnen, wenn das Kollegium ihnen nicht zustimmt; in solchen Fällen wird die Sache, um die es geht, an die Teilkonferenzen zurückverwiesen und nach erneuter Diskussion erneut vom Kollegium beraten und entschieden. Überzeugungsprozesse treten an der Laborschule an die Stelle von Machtstrukturen; verordnete Innovation „von oben“ wäre kontraproduktiv in einer Schule, die auf pädagogische Autonomie und Selbstverantwortung der Lehrer*innen setzt. Die Schulleitung versteht sich somit primär als Teil des Kollegiums; Leitungsfunktionen werden vielfach delegiert, Entscheidungen der Schulleitung dem Kollegium gegenüber mit größtmöglicher Transparenz begründet. Sie versteht sich ebenso als pädagogische Schulleitung, die dem besonderen Auftrag der Schule verpflichtet ist und dafür sorgt, dass innovative Ideen und Impulse nicht Systemzwängen zum Opfer fallen, und insofern als Garant des pädagogischen und wissenschaftlichen Auftrags der Schule. Die Mitglieder des Schulleitungsteams sind fast immer ansprechbar, ihre Arbeit ist für alle sichtbar, sie sind in den meisten Arbeitsgruppen tätig, die Leitungsräume sind offen.

Die Autonomie der Schule äußert sich u.a. in einem hohen Maß an *Selbstverwaltung* in allen Fragen der Gestaltung der Schule und des Unterrichts. Das wichtigste Forum für die gesamte gemeinsame Arbeit, für Planung und Entwicklung, für Beratung und Kritik, für Diskussion und Entscheidung sind die *Konferenzen*. An der Laborschule gibt es neben den für alle Schulen geltenden vorgeschriebenen Formen (Lehrer*innenkonferenz, Schulkonferenz) weitere Teilkonferenzen: die der Jahrgänge, die der Stufen, die der Erfahrungsbereiche (die den Fachkonferenzen an anderen Schulen entsprechen), die Pädagogische Konferenz als Konferenz der Koordinator*innen und der Vertreter*innen der Stufen. Jeder Dienstagnachmittag ist für diese Konferenzen reserviert, die in einem jeweils für ein Schuljahr festgelegten Rhythmus tagen. Diese Konferenzen sind die wichtigsten Basisgruppen und Diskussionsforen für die Entwicklungsprozesse der Schule. Die Teilkonferenzen arbeiten den Gesamtkonferenzen zu und erhalten von diesen jeweils neue Impulse. Sie sind weitgehend autonom in der Planung, in der Strukturierung von Arbeitsprozessen und in Entscheidungen, die ihren Bereich betreffen. Darüber hinaus wird die Entwicklungsarbeit der Schule maßgeblich von *Arbeitsgruppen* gestaltet. Es gibt zeitlich begrenzte Arbeitsgruppen zu inhaltlich begrenzten Aufgaben und andere, die kontinuierlich tagen und arbeiten – zum Beispiel zu den weiter unten genannten Jahresthemen.

Neue Mitarbeiter*innen der Laborschule werden in ihrem ersten Jahr zu einem sogenannten „Neuenkreis“ eingeladen, der an einem Nachmittag in der Woche tagt. Dort finden sie ein Forum für all ihre Fragen und Diskussionsbedürfnisse, ihre möglichen Probleme mit der Vielfalt von Schüler*innen, dem „anderen Lernen“ und veränderten Miteinander als Antwort darauf. Die Mitglieder der Schulleitung erklären die Schule, ihre Prinzipien sowie ihre Arbeitsweise, die Wissenschaftliche Einrichtung, der Elternrat sowie die Schüler*innen-Parlamente bzw. die Schüler*innen-Vertretung stellen sich vor und die Arbeitsgruppen der Schule beschreiben ihre Aufgaben, wissenschaftlichen Vorhaben oder Schulentwicklungsprojekte.

3.2 Pädagogische Entwicklungsarbeit

Die Laborschule ist gehalten, „neue Formen des Lehrens, Lernens und Zusammenlebens in der Schule“ zu entwickeln und die Ergebnisse dieser Arbeit in geeigneter Weise der Öffentlichkeit zu präsentieren. Im Zentrum ihrer Tätigkeit steht die *Arbeit an pädagogischen Problemen*. Alle Ergebnisse dieser Arbeit gehen auf Probleme der Praxis zurück, denen die Lehrer*innen nachgegangen sind, für die sie Lösungsmöglichkeiten erprobt und entwickelt haben. Die besonderen Bedingungen der Schule (ausgewogene Schülerpopulation, Offenheit, Freiheit der pädagogischen Gestaltung, Ressourcen für Entwicklungsarbeit), die die Schule durch die Ergebnisse ihrer Arbeit rechtfertigen muss, begünstigen diese. Zu diesen mittlerweile gefestigten und in die Öffentlichkeit hineinwirkenden Ergebnissen gehören unter anderem: der individualisierende Unterricht in der Eingangsstufe, das Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen, die inklusive Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, die Projektmethode als Unterrichtsprinzip in der Stufe II (Jg. 3–5), fächerübergreifender Unterricht und Projektarbeit in den Stufen III und IV (Jg. 5–10), Formen und Möglichkeiten der Öffnung von Schule und des praktischen Lernens, Formen und Möglichkeiten der Binnendifferenzierung sowie die Angebotsdifferenzierung im Wahlbereich, ein System der individuellen Leistungsbewertung, Lernbegleitung und -dokumentation, Formen und Möglichkeiten einer geschlechterbewussten Pädagogik und Schule als demokratischer Lernort. Besonders hervorzuheben ist vor allem auch das naturpädagogische Profil der Schule, das durch das Gelände des Alten Schulgartens seit 2017 über einen besonderen Ort verfügt, der fußläufig in ca. 30 Minuten erreichbar ist. Dort arbeitet eine Wildnispädagogin, die regelmäßig Lerngruppen empfängt und darüber hinaus ganzjährig die Naturpädagogik der Laborschule und des Oberstufenkollegs im Austausch mit den Kollegien gestaltet.

Eng mit dieser Arbeit an pädagogischen Problemen verknüpft ist die *curriculare Entwicklungsarbeit* der Schule, die sich u.a. als Curriculumwerkstatt versteht. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind abgeschlossene Curricula (z.B. für den Frühbeginn in Englisch, Französisch und Latein), ausgearbeitete Unterrichtseinheiten und Curriculumelemente (z.B. für die Integration von Mathematik in den Sachunterricht, für Geschichte, für integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht, für Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht), dokumentierte Projekte sowie Übungs- und Arbeitsmaterialien. Die zukünftige Entwicklungsarbeit der Schule wird sich voraussichtlich auf folgende Schwerpunkte konzentrieren: (1) Fortsetzung der Dokumentation und Evaluation von Curricula, die in der Praxis entwickelt wurden und werden, (2) Entwicklung von Curriculumelementen und Gesamtcurricula, die Fachsystematik und individualisierende sowie gemeinsame/kooperative Arbeitsformen miteinander verbinden und aufeinander beziehen, (3) Entwicklung digitaler Lernformate in ausgewogenem Verhältnis zu Möglichkeiten des Erfahrungslernens.

Die curriculare Entwicklungsarbeit wird durch die regelmäßig tagende Konferenz der Erfahrungsbereiche koordiniert und gesteuert, die pädagogische von den Stufen und Jahrgängen. Darüber hinaus wird für jedes Schuljahr ein *Jahresthema* festgelegt, das die Schule als Ganze betrifft (Beispiele: Stufung, Leistungsbewertung, Portfolioarbeit, kooperatives Lernen, Unterrichtsentwicklung, Pädagogische Beziehung). Die Arbeit daran ist ein die Teilkonferenzen übergreifender und auf sie zurückwirkender Diskussions- und Reflexionsprozess des gesamten Kollegiums. Häufig ergeben sich daraus Anstöße für weiterführende Projekte im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans.

3.3 Schule und Wissenschaftliche Einrichtung

Charakteristisches Merkmal der Laborschule ist die Verbindung und wechselseitige Durchdringung von praktischer und wissenschaftlicher Arbeit, die durch die enge Kooperation der beiden gleichnamigen Teileinrichtungen unter einem Dach konstitutionell verankert ist. Die „Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule“ (WE Laborschule) ist eine Einrichtung der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Bielefelder Universität. Sie verfügt über eigenes Personal und eigene Sachmittel z.B. für studentische Hilfskräfte. In einzelnen Forschungs- und Entwicklungsprojekten der WE Laborschule arbeiten darüber hinaus weitere Wissenschaftler*innen der Universität Bielefeld oder auch anderer Universitäten mit. Der WE Laborschule steht der/die „Wissenschaftliche Leiter*in“ vor. Sie/er wird aus dem Kreis der Professor*innen der Fakultät für jeweils fünf Jahre gewählt.

Auftrag und Merkmale der WE Laborschule sind im Grundlagenerlass (1992) wie folgt festgelegt: Die Inhalte und Verfahren der wissenschaftlichen Arbeit werden durch den *Forschungs- und Entwicklungsplan* (FEP) geregelt, der die Arbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung und ihre Kooperation mit der Schule für jeweils zwei Jahre festlegt. Im Rahmen seiner inhaltlichen Schwerpunkte können Projektanträge gestellt werden, die sich vor allem an folgenden Leitfragen orientieren:

- Welche Probleme der Praxis haben sich als so relevant und/oder komplex erwiesen, dass zu ihrer Bearbeitung die Hilfe der Wissenschaftlichen Einrichtung erforderlich erscheint?
- Welche Entwicklungsprozesse bedürfen einer wissenschaftlichen Evaluation?
- Welche Entwicklungsprozesse sind so weit abgeschlossen, dass jetzt mit ihrer Auswertung und Dokumentation begonnen werden kann?
- Für welche Forschungs- und Entwicklungsprozesse sind besondere Ressourcen erforderlich und warum?

Die *Formen und Verfahren der Kooperation* sind ebenfalls durch den Grundlagenerlass geregelt. Für die Beteiligung der Lehrer*innen an der Arbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung stehen besondere Ressourcen („Forschungsstunden“) zur Verfügung. Die Projekte sind gegenüber der Schule, der Universität und dem Wissenschaftlichen Beirat rechenschaftspflichtig. Außerdem besteht mit der „Gemeinsamen Leitung“ ein Gremium, in dem die gemeinsamen Belange von Laborschule und WE Laborschule koordiniert und gesteuert werden. Zu ihren Aufgaben gehört die Entscheidung über den Forschungs- und Entwicklungsplans sowie die kontinuierliche Begleitung und Beratung der Projekte. Sie ist für die Regelung aller Angelegenheiten zuständig, die Schule und Wissenschaft gemeinsam betreffen.

3.4 Beratung und Evaluation

Die Evaluation von Entwicklungsprozessen ist ein integraler Bestandteil des Versuchsschulauftrags. Ein Beispiel für eine kontinuierliche, vor allem von der Universitätsseite durchgeführte Evaluation ist die Absolvent*innenstudie. Seit 1985 wird jährlich eine Befragung der Absolvent*innen durchgeführt, die über deren schulischen und beruflichen Ausbildungsweg und ihre nachträgliche Einschätzung der Laborschule Auskunft gibt. Im Zuge ihrer pädagogischen und curricularen Arbeit hat die Schule überdies zahlreiche Formen und Möglichkeiten der *Selbstevaluation* entwickelt. Die Entwicklung und Evaluation von Curricula wird teilweise mit Ressourcen der Wissenschaftlichen Einrichtung gefördert. Ein wesentlicher Anteil dieser Arbeit wird jedoch von Lehrer*innen im

Rahmen ihres regulären Deputats geleistet: Neuerungen, die von einzelnen Personen oder Gruppen entwickelt wurden, werden oft in mehreren internen Durchläufen geprüft, bevor sie „reif“ sind für einen Forschungs- und Entwicklungsantrag (kurz FEP-Projektantrag). Eine besondere Rolle bei dieser Selbstevaluation spielen auch gegenseitige Hospitationen. Im Rahmen der Arbeit an den Jahresthemen werden, wenn dies von der Sache her erforderlich erscheint, Befragungen der Schüler*innen oder der Lehrer*innen durchgeführt.

Der *Wissenschaftliche Beirat* ist das externe Beratungsgremium der Schule und der Wissenschaftlichen Einrichtung. Ihm gehören drei auswärtige Erziehungswissenschaftler bzw. Erziehungswissenschaftlerinnen an, zwei Bielefelder Professor*innen sowie je ein Mitglied der beteiligten Ministerien und der Bezirksregierung, der/die Schulleiter*in und der/die Wissenschaftliche Leiter*in, die vier letzteren alle ohne Stimmrecht. Der Beirat tagt jährlich für je zwei Tage in der Laborschule. Er berät die Anträge auf Ressourcen aus dem Forschungs- und Entwicklungsplan und bei Bedarf auch die weitere Arbeit in den Projektgruppen und nimmt zu deren Ergebnissen und Berichten der Forschungsprojekte Stellung. Dem Wissenschaftlichen Beirat und damit dem Kultusministerium berichten auch die Schulleitung und die Wissenschaftliche Leitung ausführlich über die Entwicklung im Beratungszeitraum.

3.5 Öffentlichkeitsarbeit

Die *Ergebnisse der pädagogischen und curricularen Entwicklungsarbeit* werden der Öffentlichkeit in geeigneter Weise präsentiert. Die Laborschule hat eine eigene Publikationsreihe („Impuls Laborschule“ im Klinkhardt-Verlag) sowie eine eigene Open-Access-Zeitschrift (Schule – Forschen – Entwickeln). Darüber hinaus gibt es eine Reihe von „Werkstattheften“, in denen Arbeitsprozesse und deren Ergebnisse dokumentiert werden. Zahlreiche weitere Publikationen sind bei weiteren Verlagen erschienen. Zu ihnen gehören auch Curricula, die von Schulbuchverlagen übernommen wurden. In kurzen Filmen werden außerdem verschiedene Aspekte der schulischen Arbeit erläutert. Alle diese Publikationen können bei der Laborschule (Universitätsstr. 21, 33615 Bielefeld oder über die Internetadresse) direkt bezogen werden.

Die Rolle der *Laborschule im öffentlichen Diskurs* wird außer durch diese Ergebnisse maßgeblich durch die Beteiligung ihrer Mitglieder an der Arbeit anderer Einrichtungen sowie durch Kontakte zu diesen bestimmt. Für die Mitarbeit im nordrhein-westfälischen Landesinstitut oder im kommunalen Kompetenzzentrum waren häufig Laborschullehrer*innen im Rahmen der Lehrerfortbildung und/oder als Mitglieder in verschiedenen Arbeitsgruppen abgeordnet. In der Universität Bielefeld und anderen Universitäten wirken Lehrer*innen der Laborschule durch Lehraufträge oder als abgeordnete Lehrkräfte an der Lehrerausbildung mit. Kontakte mit anderen Hochschulen sind durch die Arbeit der WE Laborschule gegeben. Partnerschaften und weitere Formen der Zusammenarbeit mit anderen Schulen verbinden die Laborschule mit verschiedenen europäischen und außereuropäischen Ländern. Gerade in den vergangenen Jahren hat sich eine feste Arbeitsgemeinschaft der Universitätsschulen gebildet, die national und international tätig ist.

Besonders enge Kontakte bestehen zu Schulen des Arbeitskreises „Blick über den Zaun“, den die Laborschule mitgegründet hat, zu den Gesamtschulen der Stadt und des Landes über den Schulleitungssprecherrat Gesamtschulen NRW sowie anderen reformpädagogisch arbeitenden Schulen. Die Schule sieht es als eine vorrangige Aufgabe an, einen konstruktiven *Beitrag zur Bildung der Lehrer*innen* zu leisten. Studierende und angehende Pädagog*innen sind auf vielfältige Weise in die Arbeit der Laborschule eingebunden: durch Block- und Projektpraktika, durch freiwillige Hospitationen oder Prak-

tika. Zahlreiche junge Erwachsene absolvieren an der Laborschule ihr Anerkennungs-jahr: angehende Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen. Sie sind aktiv an der pädagogischen Arbeit in jeweils einem Jahrgang beteiligt und betreuen darüber hinaus die Freizeitangebote, die ohne ihre Mithilfe in dieser Form kaum realisiert werden könnten. Durch Seminare und andere Veranstaltungen in der Universität, durch Veranstaltungen in Studienseminaren der Region sowie durch Kurse im Rahmen der regionalen Lehrerfortbildung tragen Lehrer*innen der Laborschule darüber hinaus dazu bei, ihre pädagogische Arbeit, ihre Prinzipien und ihre Ergebnisse an zukünftige Pädagog*innen weiterzugeben. Jährlich kommen mehrere Hundert *Besucher*innen* in die Laborschule, um „vor Ort“ einen Einblick in deren Arbeit nehmen zu können. Die Ausstrahlung der Laborschule auf öffentliche Schulen beruht nicht zuletzt auf solchen Kontakten, die insofern für die Laborschule eine große Bereicherung, im Alltag aber auch eine große Belastung darstellen.

3.6 Kosten

Die Laborschule war, was ihre räumliche Ausstattung betrifft, nach dem Urteil von Fachleuten in den ersten 25 Jahren ihrer Arbeit unterversorgt; im Jahr 2002 wurde durch einen Anbau Abhilfe geschaffen. Sie unterscheidet sich von anderen Schulen lediglich durch die besonderen Ressourcen für ihre Entwicklungsarbeit. Dafür stehen, über die „normale“ Versorgung als Vorschule, Grundschule und Gesamtschule hinaus, weitere 16 Lehrerstellen zur Verfügung. Sie dienen dem Forschungs- und Entwicklungsauftrag der Schule als Versuchsschule des Landes NRW mit ihrem zeitlich und inhaltlich unbefristeten Versuchsauftrag, neue Formen des Lehrens, Lernens und Miteinander-Lebens in der Schule zu entwickeln, zu erproben, zu evaluieren und der Gesellschaft zugänglich zu machen; 4,5 dieser Stellen sind explizit für die Mitarbeit in den Projekten des Forschungs- und Entwicklungsplans der Laborschule vorgesehen. Die Lehrer*innen, die nicht an solchen Projekten beteiligt sind, unterrichten mit vollem Deputat. Für ihre Kooperation mit den Forschungsprojekten sowie alle anderen Aufgaben im Rahmen des besonderen Profils der Schule erhalten sie keine zusätzliche Entlastung.

Der „Alte Schulgarten“

Ein gemeinsames Projekt von Laborschule und Oberstufen-Kolleg

Ulrike Quartier¹

¹ Laborschule & Oberstufen-Kolleg
ulrike.quartier@laborschule.de

Zusammenfassung: Der „Alte Schulgarten“ ist ein gemeinsames Projekt der Bielefelder Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg. Dieser Artikel beschreibt, wie sich der Garten in das Schulleben beider Einrichtungen einfügt und welche Bedeutungen und Erfahrungen sich daraus ergeben. Die Konzeption und die Umsetzung dieses Projekts werden dargestellt, ebenso wie die Entwicklung der vergangenen Jahre. Der Text wird im Bilderteil durch zahlreiche Impressionen ergänzt und ist im nachfolgenden Artikel mit einem wissenschaftlichen Kommentar von Prof. Dr. Ulrich Gebhard versehen.

Schlagwörter: Schulgarten, Naturerfahrung, Naturpädagogik, Permakultur, Schulentwicklung Erfahrungslernen



© Quartier 2024. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

1. Schulgärten sind Lernorte der besonderen Art

Die Laborschule betreibt zwei Schulgärten. Der eine ist direkt auf dem Schulgelände selbst und besteht seit vielen Jahren. In diesem gibt es ein Gartenhaus für Werkzeug und Material, es dient als Aufenthaltsraum im Winter, bei Regen oder an heißen Sonnentagen. Der Garten steht mit seinen unterschiedlichen Möglichkeiten für Pausen oder Lernzeiten zur Verfügung: Die Schülerinnen und Schüler können dort spielen, an ihren Vorhaben arbeiten, handwerklich tätig werden, kochen oder gärtnern. Tier- und Naturwohl werden von einer Kollegin regelmäßig praktisch vermittelt. Zeitweise waren dort Hühner, Meerschweinchen oder Kaninchen zu versorgen, was bei den Kindern große Begeisterung und Zuverlässigkeit weckte. Es findet ein fester Wahlgrundkurs für die Jahrgänge 5-7 draußen statt und wann immer Gruppen der Schule den Wunsch haben, beispielsweise ein Beet anzulegen oder ein Feuer und Stockbrot zu machen, besteht die Möglichkeit dazu. Feste und Treffen finden hier einen besonders schönen Platz und in jedem Jahr liegt für eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter im Anerkennungsjahr der Schwerpunkt in der Betreuung des Gartens. Gunnar Uffmann, Lehrer an der Laborschule, ist seit Jahren feste Ansprechperson für den Garten. Sein großes Engagement und das seiner Mitstreiterinnen und Mitstreiter ist hier unverzichtbar.

Der zweite Garten ist eine ca. 6500 qm große „Naturerfahrungsfläche“ und liegt 3,5 km von der Schule entfernt am Rand des Teutoburger Waldes. Schon durch die Lage und Größe bedingt unterscheidet sich die Nutzung und konzeptionelle Herangehensweise der beiden Gärten „naturgemäß“. Der außergewöhnliche und historische Lernort im Wald ist in Bielefeld als der „Alte Schulgarten“ bekannt und heute ein gemeinsames Projekt der beiden Bielefelder Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg. Dieser Artikel ist eine Beschreibung der Konzeption und eine Bestandsaufnahme der Aktivitäten, die im „Alten Schulgarten“ stattfinden. Die Beziehungen und Wechselwirkungen zu schulischen Aktivitäten und curricularen Strukturen beider Schulen aufzuspüren und einzuordnen ist ein routinemäßiger Arbeitsschwerpunkt in der Koordination und Entwicklung. Die erwünschte pädagogische und fachliche Wirkung entwickelt sich aus der Schule heraus in die Natur, im Garten an Ort und Stelle und kreisförmig wieder bis in die Schule zurück.

2. Der „Alte Schulgarten“ zwischen gestern und heute

Der Schulgarten an der Hohenzollernstraße in Bielefeld wurde im Jahr 1936 einem landesweiten ministeriellen Erlass folgend angelegt. Eine damals etwa 7000 qm große Naturfläche direkt am Rand des Teutoburger Waldes, mit einem Fachwerk-Gebäude als Schulhaus und gleichzeitiger Wohnung für den damaligen Gärtner. Viele mittlerweile betagte Bielefelder Bürgerinnen und Bürger erinnern sich lebendig an die Zeit, in der sie als Schulkinder mit ihren Klassen den Garten besuchen durften. Sie sollten dort die heimische Flora und Fauna erleben und lernen, wie man sich aus dem eigenen Garten versorgen kann.

Der Weg war weit, aber zu Fuß zu gehen war den Kindern zu der Zeit vertraut. Sie legten Beete an, arbeiteten mit den Händen und durften gelegentlich auch zeichnen und anderweitig künstlerisch oder handwerklich tätig werden. Der Garten war sehr gepflegt, sorgfältig geplant und strukturiert. Trotz der Strenge sind den Kindern die Tage im Schulgarten wie eine Auszeit aus dem Schulalltag vorgekommen. Sie durften nach draußen und haben sowohl den Weg als auch die Zeit im Garten als ein Stück Freiheit und Unbeschwertheit empfunden. „Es gab immer Momente, in denen wir unbeaufsichtigt waren.“ In einem zweiwöchigen Projekt am Oberstufen-Kolleg im Januar 2019 haben jetzige Kollegiatinnen und Kollegiaten Interviews mit Bielefelderinnen und Bielefeldern

geführt, die als Kinder in dem Schulgarten waren. Die Spurensuche in der Geschichte des Geländes wurde zum berührenden Zusammentreffen von jung und alt.

Der erste Impuls, sich für die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg um die Nutzung des Gartens bei der Stadt als Eigentümerin zu bemühen entstand aus dem Wunsch, die naturpädagogische Arbeit weiter zu verstetigen. Die langjährige Praxis an der Laborschule war bis ca. 2014, mit Gruppen regelmäßig unterschiedliche Plätze im Wald aufzusuchen. Diese Routine wurde deutlich verändert, nachdem alle Bielefelder Schulen und Kitas ein offiziell ausgewiesenes Gebiet im Wald zur gemeinsamen Nutzung bekommen haben. Außerhalb davon sollten künftig Gruppen aus Naturschutz- und Sicherheitsgründen auf den befestigten Wegen verbleiben. Die Versuchsschulen respektieren und unterstützen die Bemühungen der Forstämter und der Stadt, den Wald vor zu starker Nutzung und die Menschen vor eventuell auftretenden Gefahren zu schützen. Das hat uns jedoch vor die Frage gestellt, wie und wo wir weiterhin so intensiv und freiheitlich mit unseren Schülerinnen und Schülern in der Natur sein können. Die Idee nach einem Ort zu suchen, der naturnah gelegen und eingefriedet ist, lag nahe. Durch einen Hinweis aus der Elternschaft der Laborschule erfuhren wir von dem Gelände des „Alten Schulgartens“. Mit Unterstützung beider Schulleitungen, im Besonderen von Rainer Devantié und Ian Voss, bewarben sich die Schulen gemeinsam für das Gelände.

Nachdem wir an zahlreichen Stellen, bei Ämtern und in Behörden uns und unser Konzept vorgestellt und erklärt haben, hat die Stadt Bielefeld schließlich einer Nutzung durch die Versuchsschulen zugestimmt. Viele Menschen haben uns auf dem Weg unterstützt und die richtigen Türen gezeigt, an die wir klopfen müssen. Die außergewöhnliche Lage und die historische Bedeutung unterstreichen den großen Wert dieser Naturfläche. Auch die Unterstützung der Bezirksregierung Detmold, als zuständiger Schulträger, bedeutete eine große Wertschätzung für das Vorhaben. Der Verein für Jugendhilfe phöinix e.V. aus Düsseldorf finanziert den Schulen seit 2015 eine Stelle allein für Naturpädagogik und das Projekt „Alter Schulgarten“. Diese Stelle ermöglicht die flexible Kombination aus praktischer Arbeit im Garten und pädagogischer Tätigkeit in den Schulen, verbunden mit dem Versuch, einen fächer-, stufen- und schulübergreifenden Ansatz zu entwickeln. Die wertvolle stundenweise Mitarbeit im Garten von Jess Rehr wird durch seine Beschäftigung im multiprofessionellen Team an der Laborschule ermöglicht.

3. Naturerfahrung – ein Beitrag zur Schulentwicklung

An der Laborschule ist Naturerleben ein fester Bestandteil des Konzepts. Aus jahrzehntelanger gelebter und reflektierter pädagogischer Praxis hat sich eine fundierte Erfahrung entwickelt, die sich mit der Zeit stufen- und professionsübergreifend erweitert und entfaltet.

Wichtige Basis dafür ist die grundsätzliche Übereinstimmung der Pädagoginnen und Pädagogen darüber, dass Kinder und Jugendliche von unmittelbaren und freiheitlichen Naturbegegnungen während der Schulzeit profitieren. Dieser simplen, aber notwendigen Übereinkunft vergewissern wir uns innerhalb der Schule kontinuierlich, ein offener Austausch im Kollegium findet regelmäßig statt. Daraus entwickelte sich eine *gemeinschaftlich* gelebte Praxis, die in Kombination mit fokussierter inhaltlicher Arbeit eine flexible Struktur bildet - ein kreativer und dynamischer Schulentwicklungsprozess ist entstanden.

Die Grundlage des naturpädagogischen Konzepts an der Laborschule liegt von Beginn an und auch später immer wiederkehrend in dem freien und regelmäßigen Naturerleben, ohne Thema oder didaktisierte Struktur. Die Kinder und Jugendlichen bekommen im Schultag bewusst Zeit, um ganz für sich oder mit anderen zusammen, Körper und Geist in und mit der Natur entwickeln zu können. Das ist Zeit dafür, um die Natur auf „eigenem Weg“ und in eigenem Tempo entdecken zu dürfen, sich mit ihr verbunden zu fühlen und sie auf erstaunlich leise und unspektakuläre Weise tief in sich aufzunehmen. Für die

seelische und körperliche Gesundheit ist dies ein wichtiges Fundament in der Entwicklung und kann somit förderlich für das Entstehen von Lernmotivation sein. In vielen Stunden pro Woche und zu unterschiedlichen Zeiten gehen Gruppen raus in die Natur, bzw. besuchen möglichst naturnahe Räume. Der Teutoburger Wald und die umliegenden Grünzüge sind dabei das Ziel. Dazu kommt der „Alte Schulgarten“, neben der offiziell durch die Stadt Bielefeld ausgewiesenen Waldfläche noch ein weiterer Ort in der Natur, wo Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene aus Laborschule und Oberstufen-Kolleg sich frei bewegen können. Wir erleben, dass von einfacher und spontaner, oder besser gesagt, unvorbereiteter Naturbegegnung die Schülerinnen und Schüler bemerkenswert tief berührt werden.

Diese Form der Naturpädagogik als einen festen Schwerpunkt in der Primarstufe zu etablieren und gezielt umzusetzen ist innerhalb des Kollegiums und vorrangig aus dem eigenen Erleben der positiven Wirkung auf die Kinder heraus entstanden. Die Praxis wird in der Planung und Koordination von der Primarstufenleiterin Nicole Freke maßgeblich unterstützt, in der Theorie mit dem Kollegium gemeinsam erarbeitet und curricular verfestigt. Bei regelmäßiger freier Zeit als Gruppe in der Natur wird diese oft als entspannend und gleichzeitig anregend, als bereichernd für Erwachsene, Jugendliche und Kinder empfunden. Das wirkt sich in der Schule merklich aus. Erkennbar ist, dass auch die Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgänge zeitweise eine ausgesprochene Sehnsucht nach einfacher und freier Naturbegegnung haben. Auch in der Oberstufe schätzen sie diese Momente als besonders wertvoll, weil so wenig Raum und Zeit für „entspannte Dinge“ im Schulalltag bleibt. Auch sie bemerken häufig, dass ihnen der Naturkontakt guttut.

Die wohl wichtigste organisatorische Frage für den Schulalltag ist, wie sich solche Zeiträume für Naturbegegnung in den Stundenplan einbauen lassen. Aus pädagogischer Sicht schließt sich daran die ebenso spannende Frage an, *ob*, *wie* und vor allem *wann*, sich die Erlebnisse und Begegnungen von draußen mit Inhalten, Vorhaben oder Lernfeldern im Unterricht verbinden. Mit diesen sogenannten „Übergängen“ unter Anderem beschäftigt sich ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Laborschule mit Beteiligung von Lehrenden, Naturpädagoginnen und Naturpädagogen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Die Frage nach den Effekten auf die Lernmotivation und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern ist seit 6 Jahren Gegenstand eines eigenen Forschungsprojekts „Natur in der Schule“. Es ist eine Zusammenarbeit der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Bielefeld mit den Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg unter Leitung von Professor Dr. Ulrich Gebhard, mit Yasmin Goudarzi, Ulrich Bosse, Jess Rehr, Rainer Devantié, Ian Voss und Ulrike Quartier. Das Forschungsprojekt entwickelte sich parallel zu dem Projekt „Alter Schulgarten“.

Vom intensiven und nachhaltigen Beginn der freien Naturbegegnung aus der Eingangsstufe heraus berührt die Naturpädagogik inzwischen alle Stufen bis zum Jahrgang 10 der Laborschule. Und auch an der Schwesterschule, dem Oberstufen-Kolleg, sind Anknüpfungspunkte erkennbar und werden praktisch umgesetzt. Der „Alte Schulgarten“ ist dafür zu einem verbindenden Element geworden.

4. Im Kreislauf neue Wege erkennen – flexible Strukturen etablieren

Als die beiden Schulen den Garten im Jahr 2017 offiziell eröffnen durften, war er davor lange Zeit ungenutzt. Zunächst musste das neue Schulgelände abgenommen und als Naturerfahrungsfläche ausgewiesen werden, das Haus baulich begutachtet, eine Umzäunung errichtet und alle Bäume geprüft werden.

Dem Gebäude hat der lange Leerstand nicht gutgetan, es war fast baufällig, wir haben es vor dem Verfall bewahrt. Eine erste Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus dem Jahrgang 8 in der Phase der Herausforderung, unterstützt von den Werklehrern der Laborschule und einer Kollegin, haben in 4 Wochen das Haus gereinigt, die Böden abgeschliffen, gestrichen und fast alle Fensterscheiben neu eingesetzt.

Für die Natur war die lange Ruhe ein Gewinn. Von Menschen ungestört hat sie sich entfaltet, die Pflanzen und Tiere haben in funktionierende Kreisläufe gefunden. In der Freiheit hat sich auf natürlichem Weg eine neue Struktur etabliert. Die verschiedenen Lebewesen und Lebensformen treten dabei in eine lebendige Wechselwirkung miteinander und unterscheiden sich, je nach äußeren Umständen, in ihrer Art und ihren Bedürfnissen voneinander. Aus kleinsten Nischen beginnen scheinbar unerschöpflich neue Pflanzen zu wachsen. Sie bilden die Lebensgrundlage für immer neue Variationen und die Vielfalt bringt Stabilität in das System.

Dieses Konzept zu adaptieren und anzuwenden, ist ein Grundgedanke der Permakultur. Der Alte Schulgarten in seiner verwilderten Form war also ein perfekter Ausgangspunkt, um einen Garten nach den Prinzipien der Permakultur zu beobachten und zu erfassen und erst dann vorsichtig zu gestalten. Auf bestehenden Systemen aufbauen, Vielfalt generieren und möglichst alles wieder in den natürlichen Kreislauf einfließen lassen. Kleine Veränderungen vornehmen und ihre Wirkungen dabei beobachten. Eine Ernte einbringen.

Ohne menschliches Zutun konnte sich im Garten jahrzehntelang ein System aus ökologischen Beziehungen und Wirkungen ganz von selbst renaturieren, deren Gesetzmäßigkeiten wir nun mit Bedacht betrachten und fördern wollen. Das ist eine spannende Perspektive und ein grundlegendes Unterscheidungsmerkmal zu vielen „Schulgarten-Initiativen“.

5. Naturerleben als „vermögensbildende Maßnahme“ – reich sein an inneren Bildern

Wir sind dabei bildlich von der Vorstellung ausgegangen, in eine bestehende „WG“ einzuziehen. In dieser Wohngemeinschaft leben zahlreiche Lebewesen in unterschiedlichen Formen und in eng miteinander verwobenen Strukturen. Wir als Schulen durften dazu kommen. Zieht man in eine menschliche WG ein ist Sozialkompetenz gefragt, in dem Garten kommen neue Qualitäten dazu. Unsere Achtsamkeit im Umgang mit dem Ökosystem bestimmt darüber, ob wir dort bereits etablierte Lebensformen verdrängen oder uns mit ihnen arrangieren und verbinden, die Vielfalt bereichern. Vorschnelle Veränderungen bringen oft Fehler mit sich, die weitreichende Auswirkungen haben können. Zu Anfang ist es schwer, geduldig zu sein und das scheinbar unbändige Wachstum der Pflanzen im naturnahen Garten nicht zu unterbinden. Mindestens ein ganzer Jahreslauf ist notwendig, um die Merkmale einer Pflanze und ihrer Einbindung in das Ökosystem grob beobachten zu können. Diese Geduld und Langfristigkeit stellt sich im Angesicht der Schnelllebigkeit in der Schule noch einmal schwerer dar. Einerseits sollte es eine Selbstverständlichkeit sein, ist jedoch in der heutigen Zeit in der Schule nahezu unvorstellbar.

Geduldig zu sein ist zudem schwer auszuhalten, da die meisten Menschen eine ganz eigene Vorstellung davon haben, wie es in einem Garten auszusehen hat. Mit der Zeit wird es jedoch zur Freude, Neues zu entdecken und die Zusammenhänge zu erkennen, ein Teil des wilden Gartens zu werden.

Die Gestaltung des Gartens und unsere naturpädagogische Arbeit an den Versuchsschulen mit den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sind auf ähnlichen Grundlagen aufgebaut. Wir haben in den letzten Jahren im Garten eine an der Natur orientierte grobe

Struktur entwickelt, die sich immer weiter konkretisiert hat, jedoch flexibel geblieben ist. Alle Strukturen folgen in jedem Jahr neu den derzeitigen Gegebenheiten.

Langfristige Abläufe in der Natur zu beobachten und die Beständigkeit darin zu entdecken hilft dabei, Vertrauen zu entwickeln. Oft werden Zusammenhänge und Wirkungen erst nach längerer Zeit erkennbar. Das erfordert zuerst die spontane und aktive Anteilnahme an den Eindrücken und das Aufnehmen von Impulsen, welche aus der Natur in unsere Wahrnehmung gelangen. Auf diese Weise entstehen vielfältige innere Bilder, aus denen sich eine lebendige und vielschichtige Verbindung zu uns selbst, zu anderen und zur Natur entwickelt. Eine Begegnung zu haben, ihr spontan nachzuspüren, sie für sich selbst einzuordnen und trotzdem vertrauensvoll abwarten zu können, was sich daraus längerfristig entwickeln könnte, wird zur Gewohnheit. Erfahrungen werden gesammelt und Intuition kann sich daraus entwickeln. Die Strukturen werden so nicht als reglementierende und begrenzende Gesetzmäßigkeit empfunden, sondern als sinnvolles Muster, das Orientierung für den Moment und auch über einen längeren Zeitraum geben kann. Flexible und wandlungsfähige Strukturen werden nicht zum starren Regelwerk. Das lernen wir beim Beobachten der Natur: Was brauche ich, was brauchen die anderen, was brauchen wir zusammen? Zusammenhänge werden entdeckt, Fragen formuliert und reflektiert, was auch bedeutet, eine wissenschaftspropädeutische Perspektive kennenzulernen.

Geduld und Tatendrang, Fokus und Weitblick, Ruhe und Bewegung kommen in Balance, da sie gleichermaßen benötigt werden.

Und dass nach 5 Jahren immer noch alle Bewohnerinnen und Bewohner der alten WG im Garten sind und sogar neue dazu gekommen sind, zeigt uns, dass wir nicht stören und an manchen Stellen richtig, wie es in der Permakultur ein Ziel ist, umsichtig unterstützend eingreifen.

6. Wie kommt der Garten ins Schulleben?

Es zur Verpflichtung zu machen einen Schulgarten zu besuchen, es förmlich anzuordnen, wird kaum gelingen. Weder bei einem Garten direkt auf dem Schulgelände und erst recht nicht, wenn das Gelände weiter von der Schule entfernt liegt.

Die Hauptaufgabe in der Koordination des Projekts „Alter Schulgarten“ liegt darin, Gelegenheiten für die Nutzung zu schaffen, die sinnvoll in das Schulleben passen und realistisch umsetzbar sind. Die Finanzierung einer Koordinationsstelle dafür durch den außerschulischen Kooperationspartner phönix e.V. ist sehr wertvoll. Sie ermöglicht es, den Fokus ganz auf die Entwicklung und die Koordination des Projekts zu richten und um Zeit zu haben, Ideen und Visionen nachzugehen und sie in der Umsetzung zu begleiten.

Das allein ist jedoch nicht ausreichend. Auch an dieser Stelle ist neben der Stellenressource die Zustimmung des Kollegiums ausschlaggebend, damit ein Entwicklungsprozess lebendig werden kann. Die Idee des „Alten Schulgartens“ wurde in beiden Kollegien, an der Laborschule und dem Oberstufen-Kolleg, vorgestellt mit der Bitte, Bedenken zu äußern und zu erwägen. An beiden Schulen ist das Projekt grundsätzlich akzeptiert und die Kolleginnen und Kollegen sind mit der Konzeption, den Zielen und Vorhaben vertraut.

Wenn Gruppen in den „Alten Schulgarten“ kommen, sollte dafür in etwa ein Vormittag eingeplant werden. Der Weg dorthin ist bereits ein Teil des Naturerlebnisses. Er führt von den Schulen aus durch den Teutoburger Wald. Es ist auch möglich, nur eine kurze Zeit im Garten zu sein, etwa wenn es eine gezielte Sache zu erledigen gibt, das ist jedoch die Ausnahme.

Um solche Zeiten in den Schultag einbauen zu können ist es wichtig, dass es wertgeschätzt wird und gewünscht ist, wenn sie dafür verwendet werden. Lehrerinnen und

Lehrer, die einen Wert in solchen Naturzeiten sehen, sind entspannt in der Umsetzung und fühlen sich nicht unter Druck, weil niemand die Zeit als vergeudet betrachtet. Naturerlebnis abzuarbeiten, bringt keinen wirklichen Nutzen.

Es ist auch sehr wichtig, Eltern von dem Projekt zu berichten, sie einzuladen, an der Arbeit zu beteiligen und ihnen die Konzeption zu erklären. Akzeptanz, Verstehen und manchmal große Begeisterung in dieser für die Schulgemeinschaft bedeutenden Gruppe der Eltern zu entfachen, erleichtert Entwicklungsprozesse. Dadurch können sich auch da Türen öffnen, wo es mal nicht vorangehen mag, weil die Eltern bereit sind sich zu engagieren.

Um längere Zeit im Schultag in der Natur verbringen zu können, bestehen dafür an der Laborschule die einfachsten Voraussetzungen in der Primarstufe. Dort arbeitet in der Eingangsstufe der Jahrgänge 0-2 in der Regel eine feste Betreuungskraft und unterrichtet fächerübergreifend, es entsteht kein Wechsel durch Fachunterricht. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter einer Gruppe bilden ein Team, das flexible Absprachen treffen kann.

In der Stufe II gibt es in den Jahrgängen 3-5 die Vereinbarung, dass möglichst ein Tag in der Woche als Projekttag vorgesehen ist, an dem der oder die Lehrende den ganzen Tag in der Gruppe ist. An diesen Tagen sind Ausflüge und alle anderen Vorhaben leicht zu ermöglichen. Es ist zudem möglich, Stunden zu tauschen oder sich gegenseitig in der Betreuung auch draußen abzuwechseln. Das ist eine übliche Praxis in den Stufen III und IV. Aus diesen Stufen kommen, neben einem Besuch der gesamten Gruppe, auch Wahl-, Wahlgrund- und Leistungskurse in den Garten, die ihre Kursstunden bündeln oder nach Absprache für den Tag mit den betroffenen Kolleginnen und Kollegen tauschen. Die Tatsache, dass mit der Stelle für den „Alten Schulgarten“ auch in der Regel die Begleitung durch die Naturpädagogin eingerechnet ist, bringt eine deutliche Entlastung mit sich.

Zu Schuljahresbeginn kann in der Schulorganisation darauf geachtet werden, Gruppen in der Stundenplanung zu unterstützen. Sollten sie den Wunsch geäußert haben, regelmäßig in den „Alten Schulgarten“ zu kommen, kann im Vorfeld ein Tag dafür so arrangiert werden, dass möglichst wenig Wechsel der Lehrkräfte stattfindet. Das wurde im letzten Schuljahr in zwei Gruppen des Jahrgang 10 ermöglicht, die auf diese Weise einmal im Monat ein ganzes Schuljahr lang den Garten besucht haben. Die Erfahrungen mit dem festen Gartentag waren positiv und sollen im künftigen Jahrgang sechs in zwei Gruppen ebenfalls getestet werden.

Deutlich schwerer wird es in der Oberstufe mit den zeitlichen Freiräumen. Gelegentlich besuchen Kurse den Garten für eine bestimmte Zeit, meist in ihrem Profil-Kursverbund im Stunden-Tausch mit einem anderen Lehrenden. Als schulstrukturelle Rahmenbedingung kann die Blockung von Schulstunden in den Stundenplanrandzeiten sehr unterstützend sein. Eine besondere Quelle für Freiräume und außergewöhnliche und intensive Vorhaben sind die jeweils zweimal im Jahr stattfindenden Projektphasen. Für jeweils 2 Wochen vor dem Ende des Halbjahres findet der Unterricht am Oberstufen-Kolleg in Projektform statt und in der Regel ist dabei ein Projekt thematisch an den Garten gekoppelt.

7. Erkenntnisse und Erfahrungen

Ein ganzer Schultag in der Natur ohne Zeitvorgaben oder zu erledigende Aufgaben tut allen gut. Die Schülerinnen und Schüler sind, nachdem sie die Beharrungskräfte überwunden haben, die sie eigentlich in der Schule halten wollen, offen und gern in der Natur. Vor allem, wenn dieses Rausgehen seit ihrer Einschulung regelmäßig wiederkehrt. Die Zeiträume können variieren, es ist kein Zwang dahinter. Sobald die Freiheit besteht, nach

draußen zu dürfen, finden sich die Zeiträume leichter. Jede Stunde draußen trägt dazu bei, dass es eine Selbstverständlichkeit ist, auch während der Schulzeit draußen zu sein. Für die Kolleginnen und Kollegen sind die von einer Naturpädagogin oder einem Naturpädagogen begleiteten Tage in der Natur nach ihrer eigenen Beschreibung eine Art Auszeit. Da eine Person verantwortlich dazukommt, können sie ein Teil der Gruppe sein und ebenfalls auftanken. Häufig wird zurückgemeldet, dass es sehr bereichernd ist, die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise in einem anderen Umfeld zu erleben.

Zeiträume für Naturbegegnung müssen gesucht und geschaffen werden. Erst dann können die Kolleginnen und Kollegen ohne Zweifel einen Tag in der Natur genießen. Entspannte Erwachsene bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler auch entspannt sind und sich eine angenehme und anregende Atmosphäre entwickeln kann.

Ob es für die Planung einer in der Natur verbrachten Unterrichtszeit ist, für die Konzeption des Projekts „Alter Schulgarten“ allgemein oder die Schulentwicklungsanteile in diesem Prozess, es ist immer eine ähnliche Abfolge zu beobachten, die am Ende wieder von vorn beginnt:

Wege suchen (Motivation) – Wege erkennen (Wahrnehmung) – Wegen folgen (Tun)
– Wege verstehen (Reflexion) – den eigenen Weg finden (Erfahrung und Intuition)

7.1 Gruppen- und Kursaktivitäten an der Laborschule:

- Naturtage: stunden- oder tageweise Besuche
- Besuche und Arbeitseinsätze von unterschiedlichen Wahlgrund-, Wahl- oder Leistungskursen
- Verarbeitung von Gemüse und Obst aus dem Garten in der Schule
- Übernachtungen im Zelt mit der Gruppe
- Vorbereitung auf Gruppenfahrten in die Natur
- Feiern und Feste zu Übergängen und Abschieden
- Treffen mit Eltern und Kindern
- Individuelle Vorhaben/Facharbeiten/Jahresarbeiten
- Phase der Herausforderung im Jahrgang 9
- Einzel- oder Kleingruppen-Förderungen: Schülerinnen und Schüler besuchen den Garten allein oder in kleinen Gruppen, und arbeiten, um aus unterschiedlichen Gründen einmal eine Pause von der Schule zu haben
- Projektwochen
- Fortbildungsreihe für das Kollegium zu unterschiedlichen Themen der Naturpädagogik

7.2 Und am Oberstufen-Kolleg:

- Besuche einzelner Kurse zur Gruppenfindung und Vertiefung ausgesuchter Inhalte
- Projektphasen
- Abschlussfeiern der Kurse, Treffen und Zusammenkommen zu besonderen Anlässen
- Einbindung in die Arbeit unterschiedlicher Profile und Kurse Pädagogik/Biologie/Mathematik/Kunst/Musik
- Wiederaufforstungsprojekte/Anpflanzung von Baumexperimenten im Garten
- Fortbildungsreihe für das Kollegium zu unterschiedlichen Themen der Naturpädagogik

Es würde den Rahmen an dieser Stelle sprengen, den „Alten Schulgarten“ mit allen Aspekten der fachlichen Anknüpfungspunkte und Verbindungen zum Schulleben zu beschreiben.

Beispielhaft und in Auszügen folgen an dieser Stelle Eindrücke der verschiedenen Aktivitäten in Form von Bildern.

Literatur

- Biermann, C., & Bosse, U. (Hg.) (2013). *Natur erleben, erfahren und erforschen mit Kindern im Grundschulalter* (Impuls-Bd. 7). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, U., & Quartier, U. (2020). Luka balanciert – Naturerfahrungen in der Schule. *Grundschule aktuell*, Heft 150. Frankfurt a.M., 13–16.
- Bosse, U., Devantié, R., Gebhard, U., Goudarzi, Y., Hoke, T., Quartier, U., Rehr, J., & Voß, I. (2020). „Natur in der Schule“. In U. Hecker, M. Lassek & J. Ramseger (Hg.), *Kinder lernen Zukunft: Über die Fächer hinaus: Prinzipien und Perspektiven*. Frankfurt a.M. (Grundschulverband, Band 151), S. 63–89.
- Quartier, U., Kampmeier, M., & Bardi, C. (2013). *Weltsprache Natur. Die Arbeit in der Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld* (Impuls-Bd. 6). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quartier, U., & Rehr, J. (2017). Naturwerkstatt und freie Draußenzeit. *Grundschule aktuell*, Heft 140, 16–18.

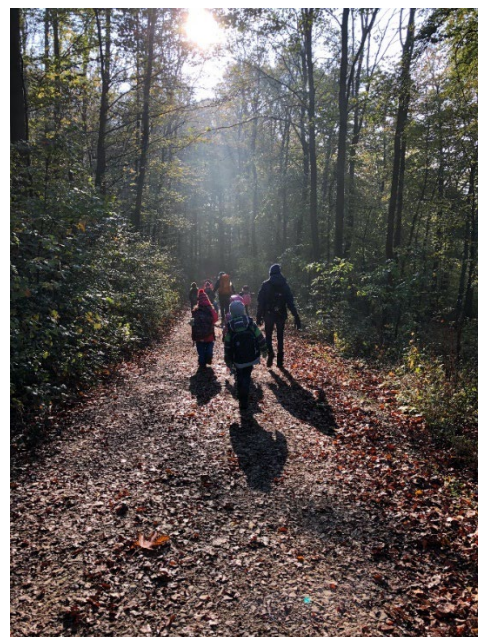
Fotos: Stadtarchiv Bielefeld und Ulrike Quartier

Anhang

Der „Alte Schulgarten“ in Bildern



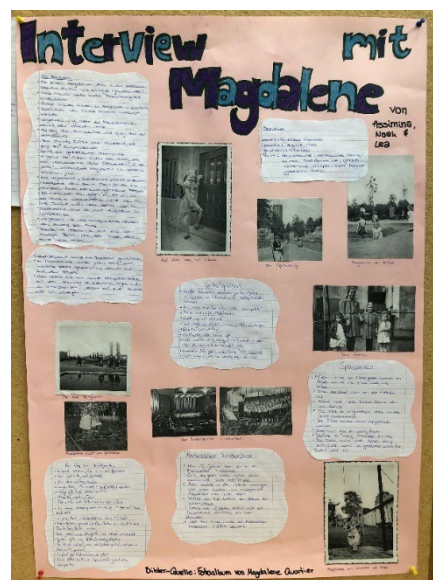
Impressionen aus dem Schulgarten an der Laborschule.



Der Weg zum Alten Schulgarten: Einstimmung und jedes Mal neue Eindrücke.



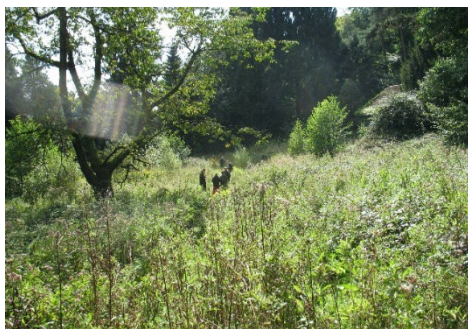
Die Kinder sind es gewohnt, viel draußen zu sein und dann macht es auch nichts, wenn es kalt ist. Die Eltern werden darum gebeten, die Kinder jeden Tag wetterfest auszustatten.



Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Oberstufen-Kolleg in der Projektphase Januar 2019



Foto: Stadtarchiv Bielefeld, 1952



Erste Erkundungen im Alten Schulgarten – das Gebäude ist bis zum Dach zugewachsen.



Der Garten war lange sich selbst überlassen. Das Dach wird repariert.

Die erste „Herausforderungsgruppe“ im Jahr 2018





Mit tatkräftiger Unterstützung von Sabrina Arning und unter fachlicher Anleitung von Fabian Haußknecht und Thorsten Smith, haben wir viel geschafft. Alle konnten unterschiedliche Tätigkeiten ausprobieren und haben sich in das Projekt eingebracht.

Vorhaben und Besuche einzelner Gruppen



Stockbrot ist immer beliebt.



Nachtwanderung zum Tierpark Olderdissen beim Zelten im Alten Schulgarten.



Eltern-Kinder-Nachmittag.



Einmal durchatmen während der Corona-Zeit.



Der LK-Technik unterstützt dabei, eine Holzmauer zu bauen und Kinder der Eingangsstufe übernehmen die Feinarbeit.



Kreativ in einer Projektwoche.



Dauerregen wird in ein positives Erlebnis verwandelt.



Ausprobieren, Techniken lernen und gestalten.



Zeit zum Kartoffelsetzen und...



...Improvisieren.



Tatkräftige Unterstützung von den „Großen“,



Pause mit den „Kleinen“.

Der Jahrgang 10 mit zwei Gruppen im Gartenjahr



Der Garten als Lernraum, inhaltlich, praktisch, entspannend und verbindend.



Nach wenigen Besuchen finden alle den Platz, an dem sie sich einbringen möchten.



Holzspalten lernen mit dem Ranger.



Pflanzen von Trüffelbäumen als Patenaktion.

Projektbeispiele vom Oberstufen-Kolleg



Sensen lernen.



Ein Pilzgarten wird angelegt.



Aufbau des Gewächshauses.



Permakultur-Fortbildung mit „Klima aktiv“.



Bau eines Weidendoms.



Outdoorküche.



Yoga am Kaminofen, ein von Kollegiatinnen und Kollegiaten selbst organisiertes Projekt im Januar.



OS-Versuchsreihe zum Verbiss-Schutz.

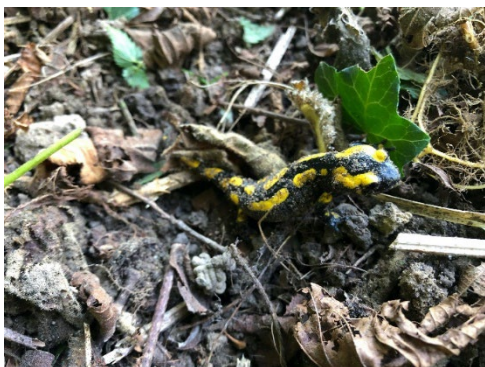


Ein kleiner Teich entsteht.

Fortbildungen für das Kollegium



Impressionen



WG-Mitbewohner



Ernte







Struktur im Wandel.

Zum Sinn von regelmäßigen Naturerfahrungen in der Schule

Anmerkungen zum Artikel von Ulrike Quartier
zum „Alten Schulgarten“

Ulrich Gebhard¹

¹ Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft
Kontakt: ulrich.gebhard@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In dem Bericht von Ulrike Quartier über die pädagogische Nutzung des „Alten Schulgartens“ wird deutlich, wie sinnvoll die langjährige Tradition der Bielefelder Versuchsschulen ist, in den Schulalltag regelmäßige und – soweit möglich – ausgedehnte Naturerfahrungen zu integrieren. Diese gelebte Praxis und bewährte Erfahrung spricht einerseits für sich und bedarf keiner weiterer Begründung. Andererseits hat diese gelebte Praxis auch Modellcharakter und könnte auch auf andere Schulen und pädagogische Praxisfelder übertragbar sein. Darin besteht ja gerade der wissenschaftliche Forschungsauftrag der Bielefelder Versuchsschulen. Um diese Übertragbarkeit – auch im Hinblick auf die derzeit anwachsende Draußenschulbewegung (Au, von/Gebhard 2023) – auf eine plausible und rationale Grundlage zu stellen, werde ich in dem Artikel einige theoretische und empirische Anmerkungen zu zentralen Momenten der dargestellten Praxis formulieren¹.

Es handelt sich dabei um die folgenden vier Aspekte:

1. Natur tut Kindern und Jugendlichen gut.
2. Ein wesentliches Element von Naturerfahrungen ist die Freizügigkeit.
3. Durch Naturerfahrungen werden Lern- und Bildungsprozesse gefördert.
4. Durch Naturerfahrungen werden sinnkonstituierende innere Bilder aktualisiert.

Schlagerwörter: Naturerfahrung und seelische Entwicklung, Naturerfahrung und Gesundheit, psychodynamische Bedeutung der nicht-menschlichen Umwelt, freizügige Naturerfahrung, Naturerfahrung und Bildung, Natur als Sinninstanz

¹ Viele der hier vorgebrachten Zusammenhänge und Argumente sind ausführlicher nachzulesen in Gebhard 2020 und 2023.



1. Vorbemerkung zum Naturbegriff

„Natur“ hat für den Menschen eine Bedeutung, die kulturell erzeugt wird. Die Bedeutung, die Natur hat, ist insofern weniger eine Eigenschaft der Natur, sondern eine Interpretation des Menschen. Sowohl das menschliche Verhältnis zur Natur als auch der Naturbegriff unterliegen kulturellen Einflüssen. Es handelt sich nämlich immer um von Menschen angeeignete und bereits reflektierte Natur, die ohne die Beziehung zu ihr gar nicht zu denken ist.

Zudem hängen die Naturbeziehung und die Selbstbeziehung des Menschen zusammen. Wir können nicht objektivierend definieren, was die Natur an sich ist. Wir können aber darüber nachdenken, was sie für uns ist, wir können darüber nachdenken, was die Natur uns bedeutet. Bei Naturerfahrungen geht es nicht um ein gleichsam naturwüchsiges Geschehen, sondern stets um einen kulturell vermittelten Aneignungsprozess von Natur. Naturbeziehung und Naturwahrnehmung hängt mit Naturinterpretation zusammen.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden ein sehr weiter Naturbegriff verwendet. Häufig wird angenommen, dass Natur nur das sei, was unabhängig vom Menschen existiert. Angesichts des soeben angedeuteten kulturellen Naturbegriffs gehe ich hiervon gerade nicht aus. Naturerfahrungen können also in einem sehr breiten Spektrum von mehr oder weniger naturnahen Räumen geschehen: von der Wildnis in Nationalparks, über kleine Brachflächen oder Freiflächen zwischen Wohnblöcken in urbanen Umgebungen bis zu Schulhöfen oder Privatgärten. Sogar Innenraumbegrünungen können Naturerfahrungen eröffnen. Stets ist dabei aber zu bedenken, dass Naturerfahrungen nicht in erster Linie anthropologischen Konstanten folgen, sondern v.a. Kulturerfahrungen sind.

2. Natur tut Kindern gut

Kindheit hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert: Die Spielräume von Kindern verlagern sich in den Wohnraum („Verhäuslichung“), die Orte und v.a. Termine von Kindern sind oft weit voneinander entfernt („Verinselung“), es gibt bereits bei Grundschulkindern einen Terminstress, das Kinderspiel ist reglementiert und kontrolliert. Außerdem ist die Bedeutung und der Stellenwert des Digitalen und Virtuellen nicht zu unterschätzen, wobei es allerdings Hinweise gibt, dass Naturerfahrungen hier gewissermaßen eine ausgleichende Funktion haben können (Blinkert et al. 2015, s.u.).

Angesichts dieser Situation ist vermehrt der Ruf nach mehr Naturerfahrungen (nicht nur) für Kinder zu vernehmen. Ein wichtiger Gedanke dabei ist, dass die Möglichkeit zu regelmäßigen Naturerfahrungen einen günstigen Einfluss auf verschiedene Aspekte der kindlichen Entwicklung haben können. Genau dies ist einer der wichtigsten Gründe, auch die Schule bzw. die Schulzeit für Naturerfahrungen zu nutzen. Im Folgenden werde ich ausgewählte empirische Belege und auch theoretische Begründungen zusammenstellen, die den Gedanken, dass Natur „gut“ für Kinder sei, fundieren.

2.1 Selbst und Welt – die psychische Bedeutung der Natur

Im Verhältnis des Menschen zur äußeren Natur wird auch sein Verhältnis zu sich selbst sichtbar. Die Erfahrungen, die wir in und mit der Natur machen, sind auch Erfahrungen mit uns selbst, weil Naturphänomene Anlässe sind, uns auf uns selbst zu beziehen.

In vielen psychologischen Schulen wird die Persönlichkeit des Menschen v.a. als das Ergebnis der Beziehung zu sich selbst und zu anderen Menschen verstanden. Die Erfahrungen, die wir in der Kindheit mit vertrauten Bezugspersonen machen, beeinflussen die Persönlichkeit und auch, mit welcher Tönung und Qualität die Welt wahrgenommen wird. Erikson (1968) hat dafür den Begriff Urvertrauen eingeführt und im Kontext der

Bindungstheorie (Grossmann/Grossmann 2003) ist dieser Zusammenhang nach wie vor aktuell. Hier nun geht es um die Bedeutung der Natur für die Konstituierung eines solchen Gefühls. Denn die Vertrautheit der Welt lässt sich auch bzw. zusätzlich als das Ergebnis einer gelungenen Beziehung zur Natur, überhaupt zur Welt der Dinge verstehen. Durch die damit verbundene emotionale und kognitive Bedeutung werden die Dinge zu Symbolen unserer Deutungsmuster gegenüber der Welt. Die Vertrautheit mit der Natur, mit den Dingen konstituiert also ein basales Weltbild, das etwas mit unserem Lebensgefühl zu tun hat. Auch in Naturerfahrungen kann dieses Lebensgefühl zum Tragen kommen. Analog zum Konzept der Bezugspersonen könnte man hier auch von „Bezugsdingen“ oder von „Bezugsorten“ sprechen. So kann bei der Erfahrung von Natur atmosphärisch viel mehr mitschwingen als die neutrale Registrierung von Objekten und so etwas wie das Urvertrauen begründen. Mit Hartmut Rosa (2016) kann hier auch von einer Resonanzbeziehung gesprochen werden.

Die Psychoanalyse ist geradezu ein klassisches Beispiel dafür, wie die Genese von Persönlichkeitsstrukturen (und -störungen) nur aus intra- und interpsychischen Prozessen abgeleitet wird. In der Objektbeziehungstheorie der Psychoanalyse sind die relevanten „Objekte“ immer Menschen, z.B. die Mutter oder der Vater.

Der einzige psychoanalytische Ansatz, der die Bedeutung der nichtmenschlichen Umwelt für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung explizit reflektiert, ist die Arbeit von H. F. Searles (2016/1960). Searles geht von einer grundlegenden „Verwandtschaft“ des Menschen mit der nichtmenschlichen Umwelt aus. Diese Verwandtschaft konstituiert den Rahmen, innerhalb dessen psychische Entwicklung einschließlich der Beziehung zu menschlichen Objekten sich vollziehen kann. Die psychische Existenz des Menschen ist insofern auch eine Funktion seiner nichtmenschlichen Umwelt, also auch der Natur-Umwelt. Innere Natur und äußere Natur hängen auf diese Weise zusammen.

Searles schlägt damit eine neue (psychoanalytische) Entwicklungslehre vor, die auf der Grundlage klassischer psychoanalytischer Theorieelemente (v.a. der Objektbeziehungs- und der Narzissmustheorie) reflektiert, welchen Einfluss die nichtmenschliche Umwelt auf die seelische Entwicklung hat. Schon Freud hat zum Verhältnis von Ich und Welt einen ähnlichen Gedanken formuliert: „Ursprünglich enthält das Ich alles, später scheidet es eine Außenwelt von sich ab. Unser heutiges Ichgefühl ist also nur ein eingeschrumpfter Rest eines weit umfassenderen, ja — eines allumfassenden Gefühls, welches einer innigeren Verbundenheit des Ichs mit der Umwelt entsprach“ (Freud 1930, S. 424f). Dieses Gefühl der allumfassenden Verbundenheit mit der Umwelt nennt Freud „ozeanisch“. Diese anfängliche Verbundenheit auch mit den Dingen bzw. der Natur prägt dann in analoger Weise die Persönlichkeit wie die Verbundenheit mit Menschen.

Das Neue an diesem Gedankengang ist grundlegend. Wenn es richtig ist, dass die Erfahrung, die das Kind mit den primären Objekten macht, wesentlich die Persönlichkeit, das Lebensgefühl, das „Urvertrauen“ bestimmt, dann wird eben dieses Lebensgefühl auch von der Art und Qualität der nichtmenschlichen Umwelt geprägt sein. Dieses basale Gefühl konstituiert sich aus der Erfahrung der gelungenen und als befriedigend erlebten Beziehung zu den primären Objekten: Das sind Menschen, Gegenstände, Pflanzen, Tiere, Häuser, Landschaften, Steine usw. Wie die nichtmenschliche Umwelt aussehen sollte, ist allerdings nicht so eindeutig zu beantworten. Naturumgebungen gehören jedenfalls dazu, wie der nächste Abschnitt zeigen wird.

2.2 Gutes Leben und Gute Orte: Naturerfahrungen in der Kindheit

Unsere Naturverhältnisse haben etwas mit dem guten Leben zu tun. Landschaft und Natur sind wesentliche Rahmenbedingungen für ein gelingendes menschliches Leben. Es gibt nicht nur gute Werte, Beziehungen, Lebensstile, Konsumhaltungen u.v.m.— es gibt

auch „gute Orte“, in denen wir in einer Art von Resonanz „aufblühen“, eben gut leben können. Für viele Menschen gehören dazu auch Orte in der Natur.

Für Kinder ist die entwicklungsförderliche Wirkung von Naturerfahrungen durch eine fast unübersehbare Fülle von Studien gut belegt (Gebhard 2020, Raith/Lude 2014). Wer als Kind die Gelegenheit zu Naturerfahrungen hatte, kann dies als Ressource ein Leben lang nutzen (Hunziker u.a. 2012). Dies ist ein entscheidendes Argument, Naturerfahrungen in für alle verbindlichen Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Schule zu integrieren.

Natürliche Strukturen haben eine Vielzahl von Eigenschaften, die für die kindliche Entwicklung gut sind: Die Natur verändert sich ständig und bietet zugleich Kontinuität. Sie ist immer wieder neu (z.B. im Wechsel der Jahreszeiten) und doch bietet sie die Erfahrung von Verlässlichkeit und Sicherheit. Die Vielfalt der Formen, Materialien und Farben regt die Phantasie an, sich mit der Welt und auch mit sich selbst zu befassen. Es gibt beim Menschen sowohl einen grundlegenden Wunsch nach Bindung und Vertrautheit als auch ein ebenso grundlegendes Bedürfnis nach Neuem und Vielfalt. Beide eigentlich entgegengesetzten Bedürfnisse können bei Naturerfahrungen im gleichen Maße realisiert werden.

Es gibt auch Hinweise zur gesundheitsfördernden Wirkung von Natur (Gebhard 2023). Naturräume mit Wiesen, Feldern, Bäumen und Wäldern können einerseits belebend wirken, indem sie zu geistiger und körperlicher Aktivität auffordern. Andererseits können sie auch beruhigend wirken und eine Erholung von geistiger Müdigkeit und Stress ermöglichen. Hierzu gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze: Häufig wird dieser Zusammenhang mit evolutionären Annahmen in Verbindung gebracht, wonach eine Präferenzierung von naturnahen Umwelten und v.a. entsprechende Wirkungen mit biologisch fundierten Dispositionen zusammenhängen. Ausgangspunkt dieser Denkrichtung ist die „Biophilie“-Hypothese von Wilson, die von Ulrich (1985) zur sog. psychoevolutionären Theorie weiterentwickelt wurde. Nach der „Attention Restoration Theory“ (Kaplan/Kaplan 1989, Kaplan 1995, Stevenson et al. 2018) wirken Naturräume deshalb günstig auf die Gesundheit, weil sie eine Erholung verbrauchter Aufmerksamkeitskapazität bewirken. Auch die symbolische Valenz unserer Naturbeziehungen (siehe Abschnitt 4), die zur subjektiven Sinnkonstitution beitragen kann, wird einen Anteil an den wohltuenden Wirkungen von Naturerfahrungen haben. Viele empirische Befunde zeigen die günstige Wirkung von Naturerfahrungen auf Wohlbefinden und Gesundheit. Belegt sind Effekte in somatischer, psychischer und sozialer Hinsicht (Gebhard 2023).

Mitscherlich äußerte bereits in den 1960er Jahren die Vermutung, dass eine besondere Entfremdung von "Natur" – wie in den "unwirtlichen Städten" – soziale und psychische Defizite hervorrufe und dass das besonders bei der Entwicklung von Kindern sichtbar werde. Danach "braucht" das Kind seinesgleichen – "nämlich Tiere, überhaupt Elementares, Wasser, Dreck, Gebüsch, Spielraum" (Mitscherlich 1965, S. 24).

Gemäß Untersuchungen zur Kleinkindentwicklung ist eine vielfältige Reizumgebung sehr wichtig (Schneider/Lindenberger 2012). Neben dem Einfluss auf die Gehirnentwicklung trägt eine reizvielfältige Umwelt dazu bei, psychische Entwicklungsschritte anzuregen und zu fördern. Das Optimum liegt zwischen homogenen, immer gleichen, vertrauten Reizen einerseits und sehr neuen und fremdartigen Reizen andererseits. Eine naturnahe Umgebung, in der sowohl relative Kontinuität als auch ständiger Wandel besteht, ist ein gutes Beispiel für eine derartige Reizumwelt, die eine Mittelstellung zwischen neu und vertraut einnimmt. Eine solche "reizvolle" Umgebung lädt ein zur Exploration, zur Erkundung, weil sie neu und interessant ist und zugleich vertraut.

Man könnte das Kinderspiel in der Natur als „unspezifische Exploration“ (Berlyne 1969) bezeichnen, eine Tätigkeit, die die Neuigkeit der Umgebung als Anlass zu explorativer Aktivität nimmt und damit zugleich Sicherheit und Vertrautheit herstellt.

Mit Naturerfahrung, mit einer abwechslungsreichen Umwelt allein, ist es natürlich nicht getan. Hinzu muss auch eine sozial und personal anregende Umwelt kommen. Die Dinge der Natur, die Dinge der Welt bekommen erst eine Bedeutung innerhalb der Beziehung zu lebendigen Menschen. Das Spielen in der Natur ist oft an die Bedingung geknüpft, dass Freunde dabei sind (Früchticht 2022). So kann sich durch Naturerfahrungen auch das Sozialverhalten von Kindern positiv verändern (Dyment/Bell 2008).

Oft lässt sich das Bedürfnis nach Natur und das nach Bewegung kaum trennen (Liedtke 2005, Schäffer 2016, Späker 2017). In einer schwedischen Studie wurden Kindern der 2., 5., und 8. Klassen Sensoren-Armbänder appliziert, um ihr Bewegungsverhalten zu erfassen (Pagels 2016). An Schultagen verbrachten die Kinder über zwei Drittel in Gebäuden mit wenig Bewegungsmöglichkeiten, die Zweitklässler noch am meisten (zwischen 17 und 129 Minuten). Besonders interessant ist der Befund, dass alle Kinder sich nicht am häufigsten im Sportunterricht bewegen, sondern beim freien Spiel draußen. Die durchschnittliche Bewegung an einem Schultag im Wald ist mehr als doppelt so hoch wie im normalen Schulalltag.

Naturräume werden v.a. im Hinblick auf ihren Spiel- und das heißt v.a. Bewegungswert beurteilt (Klettern, Laufen, Bauen etc.). Bewegungserfahrungen in der Natur sind v.a. wegen ihres adaptiven und explorativen Potentials bedeutsam (Zimmer 2014). Man muss sich den Anforderungen der jeweiligen Naturumgebung anpassen und es findet z.B. bei einem unebenen Walduntergrund ein ständiges Koordinationstraining statt (Späker 2017, S. 239). Zu diesen psychomotorischen Effekten gehört auch die Entwicklung der Gleichgewichtskontrolle.

Kinder, die immer wieder in naturnahen Freiflächen oder im Wald spielen, haben insgesamt eine bessere Motorik, sind fitter und auch weniger unfallgefährdet (vgl. Bell u.a. 2008, Scholz/Krombholz 2007). Der Body-Mass-Index bei Kindern hängt sehr deutlich mit dem Ausmaß der Begrünung im Wohnumfeld zusammen.

Im Übrigen setzen auch die norwegischen Konzepte der Uteskole (Barford/Daughbjerg 2018) oder Friluftsliv (Liedtke/Lagerstroem 2007) gleichermaßen auf Bewegung, Draußensein und Naturerfahrung.

3. Ein wesentliches Element von Naturerfahrungen ist die Freizügigkeit.

Ein wesentlicher Wert von Naturerfahrungen besteht in der Freiheit, die sie vermitteln (können). "Wir sind so gern in der Natur, weil diese keine Meinung über uns hat", sagt Nietzsche. Erst relative Freizügigkeit ermöglicht es, sich die Natur wahrhaft anzueignen. Auf diese Weise kann sich die Wirkung von Natur sozusagen nebenbei entfalten. Der Naturraum wird als bedeutsam erlebt, in dem man nicht ständig beobachtet wird, in dem man eigene Bedürfnisse erfüllen, in dem man eigene Phantasien und Träume schweifen lassen kann und der auf diese Weise eine persönliche Bedeutung bekommt. In dieser Hinsicht kann Naturerfahrung auch sinn- und identitätsstiftend sein. Dabei haben die symbolischen Bedeutungen von Natur, in denen Erlebnisse in und mit der Natur und deren sinnstiftende Valenz zusammenfließen, eine wichtige Bedeutung (siehe Abschnitt 4).

Die beliebtesten Naturflächen bei Kindern sind solche Orte, die von den Erwachsenen vergessen wurden (Hart 1979). Naturnahe Spielorte bieten Situationen, in denen viele kindliche Anliegen nebenbei und ohne pädagogisches Arrangement ausgelebt werden können.

Kinder schätzen die freien Orte besonders und „Freiheit“ rangiert als Assoziation für Natur an erster Stelle (Kleinhüchelkotten et al. 2017).

Eine Studie mit Grundschulkindern (21 Interviews mit Stadt- und Landkindern) zeigt, dass das „Draußen-Spiel“ beliebter als das „Draußen-Spiel“ ist (Rohlf 2006, S. 144ff).

Neben Naturelementen (v.a. Wald, aber auch Bach, Wiese, Budenbauen) sind dabei Fahrradfahren, Straßenspiel und soziale Kontaktmöglichkeiten wesentlich.

In mehreren süddeutschen Städten konnte der Erlebnis- und Spielwert von naturnahen Freiflächen empirisch bestätigt werden (Reidl et al. 2005). In Naturerfahrungsräumen spielen Kinder länger, lieber und auch weniger allein. Ein Bewusstsein für Lieblingsorte und damit ein Zugehörigkeitsgefühl ist ausgeprägter. Ein wesentliches Motiv hierfür ist die Unkontrolliertheit und Freizügigkeit, für Jungen noch mehr als für Mädchen. Eine genaue Analyse der Aktionen zeigte zudem, dass das Kinderspiel komplexer, kreativer und selbstbestimmter ist. Auch Eltern äußern sich positiv zu Naturerfahrungsräumen, weil Kinder dort kreativer sind (95,8%) und Pflanzen und Tiere kennen lernen können (91,1%). Und schließlich begrüßen 86,2%, dass sich Kinder frei und ohne Aufsicht bewegen können. Über 82% haben auch keine Befürchtungen im Hinblick auf Unfälle, und das Schmutzigmachen spielt nahezu gar keine Rolle (Blinkert et al. 2015). Außerdem wirken naturnahe „Aktionsräume“ in relativ unmittelbarer Wohnumgebung den Tendenzen zu Medienkonsum, Verhäuslichung und zur organisierten Kindheit entgegen.

Entsprechende freizügige und weitgehend unbeaufsichtigte Naturerfahrungsräume können für die kindliche Entwicklung ein günstiges Gegengewicht angesichts der „veränderten Kindheit“ (s.o.) darstellen. Ein „Naturerfahrungsraum“ soll mindestens ein Hektar groß sein, weitgehend der natürlichen Entwicklung überlassen bleiben und nicht pädagogisch betreut werden (Schemel/Wilke 2008, Stopka/Rank 2014, Stopka/Molitor 2016). Damit verbundene Risiken werden in aller Regel überschätzt. Jedenfalls sollen diese „Naturerfahrungsräume“ als Flächenkategorie im Bundesnaturschutzgesetz etabliert werden. In solchen Räumen ist das möglich, was in der Spielpädagogik das „Freie Spiel“ (Gründler/Schäfer 2000, S. 17) genannt wird, das übrigens in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen als Recht verbrieft ist und in Naturumgebungen mit vielen unfertigen Dingen gut zu initiieren ist. Die ungarische Kinderärztin Emi Pikler hat dieses Konzept für die frühkindliche Erziehung entwickelt.

Es ist also der Freiraum, der die Natur für Kinder so attraktiv macht. Die positiven Wirkungen von Naturerfahrungen entfalten sich nicht, wenn Natur gewissermaßen verordnet wird, wenn allzu umstandslos Naturorte zu Lernorten gemacht werden. Wenn die Pädagogik alles didaktisch besetzt — auch mit guter Absicht —, besteht zumindest die Gefahr, dass Kinder keinen eigenen Zugang zur Wirklichkeit finden.

Auch in einer Studie mit bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen (Goudarzi et al. 2022) wird deutlich, dass die folgende pädagogische Haltung sich günstig auf die Entwicklung von naturaffinen Einstellungsmustern und Bedürfnissen auswirkt. Die Gewährung von Autonomie und Freizügigkeit (Partizipation), die Orientierung an den Glücksmöglichkeiten in der Natur und ein damit verbundener Verzicht auf (umweltbezogene) Moralisierung und schließlich die Erschließung der symbolischen und sinnkonstituierenden Aspekte von Naturerfahrung (siehe Abschnitt 4).

Die subjektive Bedeutung von Naturerfahrungen wurde auch an Hand von Kinderzeichnungen zu rekonstruieren versucht (Moula et al. 2021). Bei der Analyse dieser Kinderzeichnungen zeigt sich, dass für das allgemeine Gefühl von Wohlbefinden haltende Sozialbeziehungen am wichtigsten sind. Natur kommt immerhin in über der Hälfte (56 von 91) der Zeichnungen vor, allerdings steht sie nur im Hintergrund, der allerdings überwiegend freundlich getönt ist. In den (wenigen) Zeichnungen, in denen Natur explizit zum Ausdruck kam, stand sie mit Entspannung, Kreativität und Spiel im Zusammenhang. Auch in anderen Studien wird Natur als Quelle von Wohlbefinden nur selten von Kindern explizit genannt. Die offenbar v.a. im Hintergrund wirkende, implizite bzw. geradezu unbewusste Wirkung von Natur (vergl. z.B. Fane et al. 2020) zeigt, dass Naturerfahrungen sich weniger als deterministisch wirksame, explizite, pädagogische Interventionen anbieten. Sie wirken vielmehr als beiläufiger Hintergrund in Form von grünen Freiräumen in fußläufiger Entfernung.

Diese Beiläufigkeit der Wirkung von Naturerfahrungen ist bei pädagogischen Konzeptionen zu bedenken und eben dies ist in dem naturpädagogischen Konzept der Laborschule verwirklicht. Damit wird die Unverfügbarkeit von wahrhaftigen Erfahrungen und auch Bildungsprozessen geachtet (Dittmer/Gebhard 2022). Es sind v.a. die Gefühle von Freiheit und Abenteuer, die bei Naturerfahrungen von Kindern gesucht und präferiert werden. Eine allzu pädagogische Haltung würde die günstigen Wirkungen von Naturerfahrungen geradezu gefährden.

4. Durch Naturerfahrungen können Lern- und Bildungsprozesse gefördert werden.

Mit aller gebotenen Vorsicht stellt Ulrike Quartier auch einen Zusammenhang zu inhaltlichen Lern- und Bildungsprozessen her. Sie formuliert als offene Frage, „ob, wie und vor allem wann sich die Erlebnisse und Begegnungen von draußen mit Inhalten, Vorhaben oder Lernfeldern im Unterricht verbinden“ (Quartier in diesem Band, S. 84). Dieser Frage widmet sich ein aktuelles Forschungs- und Entwicklungsprojekt an der Laborschule, das die Wege nachzuzeichnen versucht, auf denen die Erlebnisse und Erfahrungen in der Natur sich zu möglichen Lerngegenständen im Unterricht transformieren. Noch ist diese Frage nicht geklärt. Ich halte es auch durchaus für möglich, dass diese Wege so verschlungen, unbewusst und wenig spektakulär sind, dass sie sich einer empirischen Rekonstruktion entziehen. Jedenfalls wird es eine ausgesprochene Ausnahme sein, dass eine Naturerfahrung, die am Vormittag in der Naturzeit gemacht wurde, am Nachmittag zu einem Unterrichtsgegenstand wird. Es wird eher so sein, dass die Naturerfahrungen die allgemeine Interessensbildung fördern können und diese Interessen dann irgendwann – u.U. auch erst Monate oder Jahre später – das inhaltliche Lernen inspirieren. Interviews, die wir mit Jugendlichen aus der Oberstufe geführt haben (Goudarzi/Bosse/Gebhard 2025), stützen diese Vermutung, nämlich dass im Rückblick die Naturzeiten in der Primarstufe die Lernbiographie und sogar die Berufswahl beeinflusst haben, und zwar auf sehr indirekte Weise, die sich erst im Nachhinein und nicht bereits im Prozess nachzeichnen lässt.

Die Erwartung, dass Naturerfahrungen Lern- und Bildungsprozesse gewissermaßen unmittelbar zu fördern in der Lage sind, ist allzu mechanistisch und instrumentell gedacht. Außerdem würde diese Erwartung dem grundlegenden Prinzip der Freizügigkeit (siehe Abschnitt 2) entgegenstehen: die Kinder sollen und dürfen v.a. deshalb in die Natur gehen, weil davon auszugehen ist, dass Naturerfahrungen ihnen gut tun (Abschnitt 1) und nicht, weil dies ein besonders geschicktes Lernarrangement ist.

Allerdings gibt es eine Reihe von empirischen Arbeiten, die zeigen, dass Naturerfahrungen sich günstig auf verschiedene Lernparameter auswirken. Die meisten dieser Untersuchungen beziehen sich auf nicht pädagogisch begleitete Naturerfahrungen, sind also nicht im Kontext Schule durchgeführt worden. Die besagte Arbeitsgruppe „Natur in der Schule“ beschäftigt sich damit, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit die im folgenden dargestellten Effekte auch im Kontext Schule möglich sind.

In einer Metaanalyse von Jimenez et al. (2021) finden sich Zusammenhänge zwischen Naturerfahrung und verbesserter kognitiver Funktion, Gehirnaktivität, Blutdruck, psychischer Gesundheit, körperlicher Aktivität und Schlaf. Die Ergebnisse experimenteller Studien belegen die schützende Wirkung von Naturerlebnissen auf die psychische Gesundheit und auch auf kognitive Funktionen.

Mygind et al. (2018) konnten zeigen, dass regelmäßige Naturerfahrungen bei Schulkindern den Schulstress reduzieren (vgl. Kondo 2018). Das ist auch physiologisch nachweisbar (Herzfrequenz, Blutdruck, Cortisolausschüttung) (Park et al. 2010).

In einer Interventionsstudie (Sudimac et al. 2022) wurden die Veränderungen in stressbezogenen Gehirnregionen als Auswirkung eines einstündigen Spaziergangs in

einer städtischen (belebte Straße in Berlin) gegenüber einer natürlichen Umgebung (Wald) auch in neuropsychologischer Hinsicht untersucht. Die Hirnaktivierung wurde bei 63 Teilnehmenden vor und nach dem Spaziergang mit Hilfe einer Aufgabe über ängstliche Gesichter und einer Aufgabe über sozialen Stress gemessen. Die Amygdala-Aktivierung nimmt nach einem Spaziergang in der Natur ab, während sie nach einem Spaziergang in einer städtischen Umgebung stabil bleibt. Ein Spaziergang in der Natur hat also einen Einfluss auf stressrelevante Hirnregionen und kann somit als Präventivmaßnahme gegen psychische Belastungen wirken.

Diesen Effekt konnten wir auch in einer Studie an der Laborschule (La Pillo/Gebhard 2025) zeigen: In einem Versuchs-Kontrollgruppen-Design zeigte sich, dass die gesundheitsbezogene Lebensqualität inklusive des Stresserlebens in der Gruppe, die regelmäßige Naturzeiten hatte, in den ersten zwei Monaten eines Schuljahres auf einem konstanten Niveau blieb, während in der Kontrollgruppe dieser Wert deutlich gesunken ist. Somit ist davon auszugehen, dass regelmäßige Naturerfahrungen eine positive Pufferwirkung auf das allgemeine Stresserleben der Schulkinder haben.

Naturerfahrungen haben bereits bei Kindern eine *stimmungsaufhellende* bzw. antidepressive Wirkung. In einer groß angelegten dänischen Studie (Engemann et al. 2019) konnte gezeigt werden, dass dies v.a. prognostisch günstig ist: Wenn Kinder (bis zu zehn Jahren) in nennenswertem Umfang Zugang zu Grünflächen haben und diese auch kontinuierlich nutzen, verringert dies die Prävalenz für die Entwicklung von psychiatrischen Störungen im Jugend- und Erwachsenenalter (Engemann et al. 2019). Der Untersuchung mit immerhin über 900.000 Personen zufolge gibt es diesbezügliche Effekte zwischen 15 bis 55 %, außer für geistige Behinderung und schizoaffektive Störungen. Damit kann die seelische Gesundheit im Sinne von Mental Health (Tillmann et al. 2018, Vanaken/Danckaerts 2018) und Well Being (Feng/Astell-Burt 2017) positiv beeinflusst werden.

In einer zehnjährigen mehrstufigen Längsschnittanalyse australischer Kinder konnte ein Zusammenhang zwischen Grünflächenqualität und *prosozialem Verhalten* gezeigt werden (Putra et al. 2020). Jungen und jüngere Kinder profitierten tendenziell stärker davon. In einer italienischen Prä-Post-Studie im Kontext eines Umweltbildungsprojekts (Pirchio et al. 2021) wurde die Wirkung nicht nur auf das prosoziale Verhalten und empathische Fähigkeiten bestätigt, sondern auch auf das allgemeine Wohlbefinden.

Überhaupt werden soziale Fähigkeiten durch Naturerfahrungen entwickelt (Maas et al. 2009). Das Eintauchen in eine naturnahe Umgebung führt zu einem Anstieg prosozialer Orientierungen und im Gegenzug zu einer Abnahme selbstbezogener Bestrebungen (Weinstein et al. 2009). Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nehmen die Autoren der Studie an, dass besagtes Eintauchen in die Natur das Autonomieerleben fördert. Das auf diese Weise gesicherte Autonomieerleben macht es dann auch eher möglich, von sich selber abzusehen. Dass Naturerfahrung das Unabhängigkeitsgefühl und das Autonomieerleben fördert, zeigen empirisch auch Adams/Savahl 2017.

Aufenthalte in grünen Freiflächen (besonders im Wald) mildern die Symptome von chronischen Aufmerksamkeitsstörungen wie Aufmerksamkeitsschwächen oder Hyperaktivität (Faber Taylor/Kuo 2009, 2011, Faber Taylor et al. 2001, Kuo/Taylor 2004, van den Berg/van den Berg 2011). Überhaupt sind Naturerfahrungen in der Lage, die *Aufmerksamkeit* zu fokussieren (Johnson et al. 2019, Frederico 2020). Zugleich verbessern sie die *Konzentration* und die „Selbstdisziplin“ (Faber Taylor et al. 2002). Es scheint danach einen Zusammenhang zu geben zwischen der Erreichbarkeit von grünen Freiflächen im Wohnumfeld und einer Verringerung von bis zu 33 % der Prävalenz für ADHS. Die Existenz von Bäumen in der Umgebung wirkt sich zudem auf das Ausmaß der Kreativität bei Spielen aus. Außerdem haben sie einen Einfluss auf die Fähigkeit,

unmittelbare Bedürfnisse aufzuschieben. V.a. das aktive Spielen in grüner Umgebung verbessert die Aufmerksamkeit (Taylor et al. 2001).

Naturerfahrungen unterstützen das *Selbstwertgefühl* (Sando 2019, Wells/Evans 2003, Zhang et al. 2014a,b), ebenso die Selbstwirksamkeit (Schwiersch 2009). Auch in der bereits erwähnten Studie mit sogenannten bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen (Goudarzi et al. 2022) konnte in einem Prä-Post-Design gezeigt werden, dass durch regelmäßige Naturerfahrungen (wöchentlich über ein Jahr) die Selbstwirksamkeitserwartung gesteigert werden konnte.

Interessant ist auch die Förderung der *Selbstregulationsfähigkeit* durch Naturerfahrungen (Faber Taylor/Butts-Wilmsmeyer 2020). In einem experimentellen Zugang an Kindergartenkindern konnte gezeigt werden, dass die Entwicklung von selbstregulativen Fähigkeiten mit der Nutzung von Freiflächen zusammenhängt. Täglicher Aufenthalt im Grünen erweist sich dabei als günstiger als ein wöchentlicher Aufenthalt. Die Fähigkeit zur Selbstregulierung hängt den Autoren zufolge mit allgemeinem Wohlbefinden zusammen und auch mit schulischem Erfolg.

Es gibt viele Hinweise, dass überhaupt die *kognitive Entwicklung* durch regelmäßige Naturerfahrungen begünstigt wird (z.B. Adams and Savahl, 2017, Wells/Evans 2003, Carrus et al. 2015, Mygind et al. 2018, Amicone et al. 2018, Stenfors et al. 2019). Auch eine entsprechende Innenraumbegrünung („Biophilic Indoor Environment“) ist für die kognitive Entwicklung bereits günstig (Yin et al. 2018). Da die Förderung der kognitiven Entwicklung und damit verbunden das inhaltliche Lernen natürlich als Kerngeschäft von Schule bezeichnet werden kann, sind das bedeutsame Studien für das naturpädagogische Konzept der Laborschule.

Insgesamt lassen sich die hier zusammengetragenen empirischen Hinweise zum positiven Einfluss von Naturerfahrungen auf wichtige Lernparameter vor dem Hintergrund der Attention Restoration Theory (s.o.) gut erklären: Die Wiederherstellung verbrauchter Aufmerksamkeitskapazität ist gerade für schulische Lern- und Bildungsprozesse, die natürlich auf Aufmerksamkeit, Konzentration und einen niedrigen Stresslevel angewiesen sind, ein wichtiger Faktor. Insofern kann gesagt werden, dass nicht etwa die in der Natur verbrachte Zeit bei dem Lernen von schulischen Inhalten gewissermaßen fehlt, sondern dieses in besonderer Weise begünstigt.

5. Durch Naturerfahrungen werden sinnkonstituierende innere Bilder aktualisiert.

Es gibt einen kleinen Hinweis in dem Aufsatz zum Alten Schulgarten, dass die Kinder ihre äußeren Naturerfahrungen bisweilen in innere Bilder überführen. Dies ist ein wichtiger Aspekt der positiven Wirkung von Naturerfahrungen, nämlich dass die Erfahrung von Natur dazu beitragen kann, dass wir unser Leben als ein sinnvolles interpretieren können (Gebhard 2014). Dabei spielen die symbolischen Valenzen von Natur eine besondere Rolle: Die Natur stellt sozusagen einen Symbolvorrat dar, die dem Menschen für Selbst- und Weltdeutungen zur Verfügung steht. Natur wird zu einem Symbol von Aspekten des eigenen Selbst oder – wie Caspar David Friedrich es sagt – zur „Membran subjektiver Erfahrungen und Leiden“. Oder wie es eine Schülerin sehr treffend formuliert: „Das spiegelt mich wieder.“

Durch diese symbolische Dimension kann sich eine resonante Beziehung zur Natur eröffnen (vgl. Rosa 2016). Vor dem Hintergrund dieser möglichen Resonanz wird im Verhältnis des Menschen zur äußeren Natur stets auch sein Verhältnis zu sich selbst sichtbar bzw. aktualisiert. Die Erfahrungen, die wir in und mit der Natur machen, sind auch Erfahrungen mit uns selbst, da Naturerfahrungen und Naturphänomene Anlässe sind, uns auf uns selbst zu beziehen. Natur wird im Erlebnis auch zu einem Merkzeichen,

zum Symbol von Aspekten des eigenen Selbst (vgl. Gebhard 2016, 2005). Innere und äußere Landschaften hängen zusammen (Gebhard 2018).

Diese symbolische Dimension unserer Naturbeziehungen ist für den Menschen als „*animal symbolicum*“ (Cassirer 1969) nicht unbedeutend, ist es doch gerade der symbolische Weltzugang, der es uns gestattet, unser Leben als ein sinnvolles zu interpretieren. Sowohl in der philosophischen Symboltheorie als auch in der empirischen Psychotherapieforschung wird angenommen, dass Symbole die Funktion haben, Sinnstrukturen zu konstituieren. Danach gibt es einen Zusammenhang von psychischer Gesundheit und dem Reichtum an inneren Bildern. Natursymbolisierungen (z.B. Wald, Wasser, Tiere, sehr häufig anthropomorph getönt) scheinen hier eine besondere Bedeutung zu haben.

Natursymbole sind häufig sehr ambivalent: Vom Wasser z.B. können wir getragen werden, wir können aber auch untergehen. Oder der Wald kann ein Symbol für Lebendigkeit und Schutz sein, kann aber zugleich auch ein dunkler und bedrohlicher Ort sein, in dem man verloren gehen kann. Die ambivalenten Bedeutungen von Natursymbolen machen sie für eine psychodynamische Verwendung in besonderer Weise geeignet, weil widersprüchliche psychische Zustände einen symbolischen Anker finden können. Die Natur in ihren widersprüchlichen, ambivalenten Eigenschaften ist so für die nie von Ambivalenzen freie menschliche Seele ein Ort, an dem die inneren Ambivalenzen ihr bedrohliches oder auch krankmachendes Potential verlieren können. Indem die Natur sozusagen mit größter Selbstverständlichkeit Widersprüchliches, Ambivalentes, Spannungsreiches sowohl ist als auch symbolisch repräsentiert, kann sie zum symbolischen Hoffnungsträger dafür werden, dass sich innerseelische Widersprüche aufheben lassen.

In gewisser Weise kann man also bei der Beziehung zwischen Menschen und Landschaften, Orten oder Natur von einem Resonanzphänomen sprechen, angesichts dessen „die Welt den handelnden Subjekten als ein antwortendes, atmendes, tragendes, in manchen Momenten sogar wohlwollendes, entgegenkommendes oder ‘gütiges’ Resonanzsystem erscheint“ (Rosa 2012, S.9).

Solche resonanten Orte, Landschaften, Naturumgebungen lassen sich mit Gesler (1992) auch als „Therapeutische Landschaften“ charakterisieren. Dieser Begriff bezeichnet die Qualitäten und Valenzen von Orten, die eine besondere Bedeutung für Menschen haben, und die sich zudem nicht allein aus ihren physischen Qualitäten ableiten lassen (Gebhard/Kistemann 2016).

Natur und Landschaft sind dann nicht nur gleichsam „wirkliche“ Gebilde der äußeren Welt, sondern auch „*landscapes of the mind*“ (Williams 2008), ein Gefüge von „Maßeinheit und Gestimmtheit“ (Ipsen 2006, S. 17). Die „Gestimmtheiten“, die Atmosphären, die bei Naturerfahrungen möglich sind, wären ohne besagte Symbolisierungen leer und klischeehaft. Die Atmosphäre, die zwischen Subjekt und Natur bzw. Landschaft aufgespannt ist, ist dann der symbolisierende Resonanzraum, in dem und durch den die physischen und mentalen Interaktionen „in Schwingung“ geraten. Genau dies kann sich auch in den freien Naturzeiten der Laborschule ereignen.

Literaturverzeichnis

- Adams, S., & Savahl, S (2017) Nature as children's space: A systematic review. *The Journal of Environmental Education*, 48(5): 291-321.
- Amicone, G, Petruccelli, I, De Dominicis, S, Gherardini, A, Costantino, V, Perucchini, P, Bonaiuto, M (2018) Green breaks: the restorative effect of the school environment's green areas on children's cognitive performance. *Frontiers in psychology*, 9, 1579.
- Au, von J, Gebhard, U (2023) Draußenschulbewegung in Deutschland. *Biologie in unserer Zeit*, 2/2023, 17, S. 180-187
- Barford, KS, Daugbjerg, P (2018) Potentials in Udeskole: Inquiry-Based Teaching Outside the Classroom. In: *Frontiers in Education* 3, 34
- Bell, JF, Wilson, JS.,Liu, GC (2008).Neighborhood greenness and 2-year changes in body mass index of children and youth. *American journal of preventive medicine*, 35(6): 547-553.
- Berg, AE van den, Berg, CG van den (2011) A comparison of children with ADHD in a natural und built setting. *Child: care, health and development*, 37(3): 430-439
- Berlyne, D.E. (1969) The influence of complexity and novelty in visual figures on orienting responses, in: J. of Experimental Psychology, Jg. 55, S. 289-296.
- Blinkert, B., Höfflin, P., Schmider, A. & Spiegel, J. (2015) *Raum für Kinderspiel! Eine Studie im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes über Aktionsräume von Kindern in Ludwigsburg, Offenburg, Pforzheim, Schwäbisch Hall und Sindelfingen*. Münster
- Carrus, G, Passiatore, Y, Pirchio, S, & Scopelliti, M (2015). Contact with nature in educational settings might help cognitive functioning and promote positive social behaviour. *Psychology*, 6(2): 191-212.
- Dittmer, A. & Gebhard, U. (2021). Zur Unverfügbarkeit von Bildungs- und Erfahrungsprozessen am Beispiel Natur. . In U. Gebhard, A. Lude, A. Möller & A. Moormann (Hrsg.), *Naturerfahrung und Bildung (S. 1-18)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cassirer, E.(1969) *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. WBG, Darmstadt
- Dymont, JE, Bell, AC (2008) „Our garden is colour blind, inclusive and warm“: reflections on green school grounds and social inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 12 (2): 169–183.
- Engemann, K, Pedersen, CB, Arge, L, Tsirogiannis, C, Mortensen, PB, Svenning, JC (2019) Residential green space in childhood is associated with lower risk of psychiatric disorders from adolescence into adulthood. *PNAS Proceedings of the national academy of sciences USA*, 116(11): 5188-5193.
- Erikson, EH(1968) *Kindheit und Gesellschaft*, Klett, Stuttgart
- Faber Taylor, A, Kuo, FE. (2009) Children with attention deficits concentrate better after a walk in the park. *Journal of Attention Disorders* 12, 5: 402-409
- Faber Taylor, A, Kuo, FE (2011). Could exposure to everyday green spaces help treat ADHD? Evidence from children's play settings. *Applied Psychology: Health and Well-Being* 3, 3: 281-303
- Faber Taylor, A, Kuo, FE, Sullivan, WC (2002). Views of nature and self-discipline: evidence from inner city children. *J. of Environmental Psychology* 22: 49-63
- Faber Taylor, A, Wiley, A, Kuo, FE, Sullivan, WC (2001) Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior* 33, 1: 54-77
- Faber Taylor, A, Butts-Wilmsmeyer, C (2020) Self-regulation gains in kindergarten related to frequency of green schoolyard use. *Journal of Environmental Psychology* 70, August: 101440

- Fane, J, MacDougall, C, Jovanovic, Redmond, G, & Gibbs, L (2020). Preschool aged children's accounts of their own wellbeing: Are current wellbeing indicators applicable to young children? *Child Indicators Research*, 13: 1893–1920.
- Feng, X, Astell-Burt, T (2017) Residential green space quantity and quality and child well-being: a longitudinal study. *American journal of preventive medicine*, 53(5): 616-624.
- Federico, F (2020) Natural environment and social relationship in the development of attentional network. *Frontiers in psychology*, 11: 1345.
- Freud, S (1930) Das Unbehagen in der Kultur. Fischer GW Band XIV: 419-506.
- Früchtnicht, K. (2022). *Naturerleben und Reflexion. Eine qualitative Untersuchung zur Erforschung von Naturerfahrungen Jugendlicher im schulischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gebhard, U (2005) Naturverhältnis und Selbstverhältnis. *Scheidewege* 35: 243-267.
- Gebhard, U (2014) Wie viel ‚Natur‘ braucht der Mensch? ‚Natur‘ als Erfahrungsraum und Sinninstanz. In: Hartung, G, Kirchhoff, T (Hrsg.). *Welche Natur brauchen wir? Analyse einer anthropologischen Grundproblematik des 21. Jahrhunderts*. Alber, Freiburg, S. 249-274
- Gebhard, U (2016) Natur und Landschaft als Symbolisierungsanlass. In: U Gebhard/T Kistemann. *Landschaft – Identität – Gesundheit. Zum Konzept der Therapeutischen Landschaften* (S. 151-168). Springer, Wiesbaden
- Gebhard, U (2018) Äußere Landschaften und innere Landschaften: zur Bedeutung von Naturerfahrungen für die seelische Entwicklung. In: Stark, H, Pfisterer, C.(Hrsg.). *Naturbewusstsein und Identität. Die Rolle von Selbstkonzepten und sozialen Identitäten und ihre Entwicklungspotenziale für Natur- und Umweltschutz*. BfN-Skripten 508. Bonn: 41-57
- Gebhard, U (2020) Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 4. erweiterte und aktualisierte Auflage. Springer, Wiesbaden
- Gebhard, U. (2023). Naturerfahrung und seelische Gesundheit bei Kindern – theoretische Ansätze und ausgewählte empirische Befunde. *Bundesgesundheitsblatt* . <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03729-w>
- Gebhard, U, Kistemann, T (Hrg.) (2016). *Landschaft – Identität – Gesundheit. Zum Konzept der Therapeutischen Landschaften*, Springer, Wiesbaden
- Goudarzi, Y., Hoke, T, Gebhard, U., (2022). Natur für alle. Naturerfahrungen mit „bildungsbenachteiligten“ Kindern und Jugendlichen. Ein Praxisbericht. In: *Umweltpsychologie*, 25. Jg., Heft 2, 2021, 74-96
- Goudarzi, Y., Bosse, U., Gebhard, U. (202 5) Naturerleben von Kindern im schulischen Kontext. In: Gebhard, U. (Hrg.) *Natur in der Schule – Ein Modellprojekt an der Laborschule Bielefeld*. Wiesbaden: Springer VS
- Gesler, W.M. (1992). Therapeutic landscapes: medical issues in light of the new cultural geography. In: *Social Science & Medicine* 34, S. 735-746
- Grossmann, K.E., Grossmann, K. (2003): *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Klett-Cotta, Stuttgart
- Gründler, E.C./Schäfer, N. (2000): *Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume*. Weinheim: Beltz.
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. New York
- Hunziker, M, von Lindern, E, Bauer, N, Frick, J (2012) Das Verhältnis der Schweizer Bevölkerung zum Wald. Birmensdorf: Eidg. Forschungsanstalt für Wald, Schnee und Landschaft WSL
- Ipsen, D. (2006) Ort und Landschaft. Wiesbaden. Springer VS

- Jimenez MP, DeVille NV, Elliott EG, Schiff JE, Wilt G.E., Hart JE, James P (2021) Associations between Nature Exposure and Health: A Review of the Evidence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(9):4790.
- Johnson, SA, Snow, S, Lawrence, MA, Rainham, DG (2019) Quasi-randomized trial of contact with nature and effects on attention in children. *Frontiers in psychology*, 10: 2652.
- Kaplan, S (1995) The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *J. of Environmental Psychology* 15, S. 169-182
- Kaplan, R, Kaplan, S. (1989) *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*; Cambridge University Press: Cambridge, MA, USA
- Kleinhückelkotten, S., Gardemin, D. & Schmidt, N. (2017) *Fokus Naturbildung. Naturwahrnehmung und -erleben von Jugendlichen*. Berlin u.a.: Deutscher Jagdverband, ima – information.medien.agrar e.V., Schutzgemeinschaft Deutscher Wald e.V..
- Kondo, M, Jacoby, SF, South, EC (2018). Does spending time outdoors reduce stress? A review of real-time stress response to outdoor environments. *Health & place*, 51: 136-150.
- Kuo, FE, Faber Taylor, A (2004) A potential natural treatment for ADHD? Evidence from a national study. *American J. of Public Health* 94, 9: 1560-1566
- La Pillo, L., Gebhard, U. (2025) „Auswirkungen von regelmäßigen Naturerfahrungen in der Schule auf Naturverbundenheit, Resilienz und gesundheitsbezogene Lebensqualität“. In: Gebhard, U. (Hrg.) *Natur in der Schule – Ein Modellprojekt an der Laborschule Bielefeld*. Wiesbaden: Springer VS
- Liedtke, G (2005) *Die Bedeutung von Natur im Bereich Outdooraktivitäten*. Schriftenreihe Natursport Ökologie 18. Köln
- Liedtke, G, Lagerstroem, D (Hrsg.) (2007) *Friluftsliv – Entwicklung, Bedeutung und Perspektive: Gesundheitsorientierte Bewegungsbildung durch naturbezogene Aktivitäts- und Lebensformen*. Aachen
- Maas, J, Van Dillen, SMJ Verheij, RA, Groenewegen, PP (2009) Social contacts as a possible mechanism behind the relation between green space and health. *Health & Place* 15: 586-595
- Mitscherlich, A. (1965): *Die Unwirtlichkeit unserer Städte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Moula, Z, Walshe, N, Lee, E. (2021) Making Nature Explicit in Children's Drawings of Wellbeing and Happy Spaces. *Child Indicators Research* 14: 1653–1675
- Mygind, L, Stevenson, MP, Liebst, LS, Konvalinka, I, Bentsen, P (2018) Stress response and cognitive performance modulation in classroom versus natural environments: A quasi-experimental pilot study with children. *International journal of environmental research and public health*, 15(6): 1098.
- Pagels, P (2016) Compusory School In- and Outdoors. Implications for School Children's Physical Activity and Health during one Academic Year. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 13
- Park BJ, Tsunetsugu Y, Kasetani T, Kagawa T, Miyazaki Y (2010) The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan. *Environ Health Prev Med*. 15: 18–26.
- Pirchio, S, Passiatore, Y, Panno, A, Cipparone, M, Carrus, G (2021) The Effects of Contact With Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. *Frontiers in Psychology, Sec. Environmental Psychology*
- Putra, I, Astell-Burt, T, Cliff, DP, Vella, SA, X (2021) Association between green space quality and prosocial behaviour: a 10-year multilevel longitudinal analysis of Australian children. *Environmental Research* 196: 110334

- Quartier, U. (2024). Der „Alte Schulgarten“ – ein gemeinsames Projekt von Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In diesem Band, S. 84
- Raith, A, Lude, A (2014) Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. Oekom, München
- Reidl, K., Schemel, H.-J. & Blinkert, B. (2005) *Naturerfahrungsräume im besiedelten Bereich*. Nürtinger Hochschulschriften 24: Fachhochschule Nürtingen
- Rohlf, C. (2006) *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien*, Weinheim: Beltz.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Frankfurt/M. Suhrkamp
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp
- Sando, OJ (2019) The outdoor environment and children's health: a multilevel approach. *International Journal of Play*, 8(1): 39-52.
- Schäffer, SD (2016) *Naturerfahrungen und Gesundheit. Motorische Fähigkeiten, subjektive Gesundheitseinschätzungen und Einblicke in den Alltag von Waldkindergartenkindern*. Dissertation, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, Bonn
- Schemel, H.-J./Wilke, T. (2008): *Kinder und Natur in der Stadt. Spielraum Natur. Ein Handbuch für Kommunalpolitik und Planung sowie Eltern und Agenda-21-Initiativen*, Bonn: Bundesamt für Naturschutz
- Schneider, W./Lindenberger, U. (2012) *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Scholz, U, Krombholz, H (2007) Untersuchung zur körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten und Regelkindergärten. *Motorik* 30 (1): 17-22
- Schwiersch, M: Naturerfahrung und psychische Gesundheit bei jungen Menschen. Eine Fragebogenuntersuchung. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* 2009, 54, 3: 80-83
- Searles, HF (2016) *Die Welt der Dinge. Die Bedeutung der nichtmenschlichen Umwelt für die seelische Entwicklung*. Psychosozial-Verlag, Gießen (amerikanisches Original 1960)
- Stenfors, CU, van Hedger, SC, Schertz, KE, Meyer, FA, Smith, KE, Norman, GJ, Berman, MG (2019) Positive effects of nature on cognitive performance across multiple experiments: Test order but not affect modulates the cognitive effects. *Frontiers in psychology*, 10:1413.
- Späker, T (2017) *Natur – Entwicklung und Gesundheit*. Schneider, Baltmannsweiler
- Stevenson, MP, Schilhab, T, Bentsen, P (2018) Attention Restoration Theory II: A systematic review to clarify attention processes affected by exposure to natural environments. *Journal of Toxicology and Environmental Health, Part B*, 21(4): 227-268.
- Stopka, I./Molitor, H. (2016): *Natur und Kinder in der Stadt. Chancen und Herausforderungen für die Etablierung von Naturerfahrungsräumen im öffentlichen Freiraum*, in: *Natur und Landschaft*, Heft 7, Jg. 91, S. 322-328.
- Stopka, I./Rank, S. (2014): *Naturerfahrungsräume in Großstädten. Wege zur Etablierung im öffentlichen Freiraum. Abschlussbericht zur Voruntersuchung für das Erprobungs- und Entwicklungsvorhaben „Naturerfahrungsräume in Großstädten am Beispiel Berlin“*. Bonn: Bundesamt für Naturschutz.
- Sudimac, S, Sale, V, Kühn, S (2022) How nature nurtures: Amygdala activity decreases as the result of a one-hour walk in nature. *Mol Psychiatry* 27: 4446–4452
- Taylor, AF/ Kuo, FE, Sullivan, WC (2001) Coping with ADD. The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior* 33 (1): 54-77.
- Tillmann, S, Clark, AF, Gilliland, JA (2018) Children and nature: Linking accessibility of natural environments and children's health-related quality of life. *International journal of environmental research and public health*, 15(6):1072.
- Ulrich, RS (1985) *Aesthetic and emotional influences of vegetation*. Uppsala

- Vanaken, GJ, Danckaerts, M (2018) Impact of green space exposure on children's and adolescents' mental health: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 15(12): 2668.
- Wells, N.M. & Evans, G.W. (2003). Nearby nature – a buffer of life stress among rural children. *Environment and Behaviour* 35 (3): 311-330
- Weinstein, N, Przybylyki, AN, Ryan, RM (2009) Can Nature Make Us More Caring? Effects of Immersion in nature on Intrinsic Aspirations and generosity. *Personality and Social Psychology Bulletin* 35, 10: 1315-1329
- Williams, A. (2008). *Therapeutic Landscapes (Ashgate's Geographies of Health Series)*. Farnham, Burlington
- Yin, J, Zhu, S, MacNaughton, P, Allen, JG, Spengler, JD (2018). Physiological and cognitive performance of exposure to biophilic indoor environment. *Building and Environment*, 132: 255-262.
- Zhang, JW, Howell, RT (2014a) Engagement with natural beauty moderates the positive relation between connectedness with nature and psychological well-being. *Journal of Environmental Psychology* 38: 55-63
- Zhang, JW, Piff, KP, Iyer, R, Koleva, S, Keltner, D (2014b). An occasion for unselfing: Beautiful nature leads to prosociality. *Journal of Environmental Psychology* 37, 61-72
- Zimmer, R (2014) *Handbuch Bewegungserziehung*. Herder, Freiburg

„Wer Unterricht entwickeln will, muss mehr als den Unterricht entwickeln“

Sabine Geist¹, Christof Siepmann¹

(unter Mitarbeit von Yvonne Marie Bock und Françoise
Charoud-Got, Annina Schulte)¹

¹ Laborschule Bielefeld

Kontakt: sabine.geist@uni-bielefeld.de, christof.siepmann@laborschule.de

Zusammenfassung: Das Forschungsprojekt „Unterrichtsentwicklung plus“ evaluiert einen mehrjährigen Schulentwicklungsprozess, der auf einem konkreten Wunsch des Kollegiums beruhte.

Über gut zwei Jahre hinweg fand an den schulinternen Fortbildungstagen (SchiLF) die „Werkstatt Lernen individuell und gemeinsam“ statt. Bei der Planung und Durchführung der Werkstatt orientierte sich das Moderator:innenteam an den von Lipwosky & Rzejak (2021) bzw. Altrichter et al. (2019) formulierten Kriterien für die Gestaltung wirksamer Fortbildung von Lehrkräften. Die Inhalte der Werkstattarbeit basierten auf dem Werk „Werkstatt Individualisierung. Unterricht gemeinsam verändern“ von Groeben/Kaiser (2012).

Ausgewertet im Rahmen der Evaluation wurden schriftliche Rückmeldungen der Teilnehmer:innen und ein Gruppeninterview mit Lehrkräften. Die Auswertung fokussierte dabei auf die Wirkung des Fortbildungsprozesses auf der individuellen Ebene der Lehrkräfte, der Ebene der Schüler:innen und auch auf der systemischen Ebene der Schule.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die mehr als zweijährige Arbeit mit der Werkstatt in der Wahrnehmung der Befragten eine positive Wirkung auf allen Ebenen (Aufgabenkonstruktion, Planung von Fach- und Projektunterricht, Lernbegleitung und Diagnostik) zeigte und sich auch Anschlussperspektiven für weitere Fortbildungen, Schulentwicklungsprozesse und auch „Forschungs- und Entwicklungsprojekte“ ergeben.

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



1 Einführung

Seit vielen Jahren wird Unterrichtsentwicklung als ein zentrales Element nachhaltiger Schulentwicklung betrachtet (vgl. u.a. Emmerich/Maag Merki 2014, Maag Merki 2019, Rolff 2014, Altrichter et al. 2019). Auch aus dieser Begründung heraus haben Lehrkräfte die Pflicht, sich regelmäßig fortzubilden. Dies kann durch externe Angebote erfolgen, Unterrichts- und auch Schulentwicklung kann auch von innen heraus erfolgen, zumal die Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase „zwar zur Berufsfähigkeit führt, die Berufsfähigkeit aber in der Praxis einer organisierten Qualifizierung bedarf“ (Daschner, 2019, S. 12). Und somit ist es nur zu verständlich, dass Schulen dazu aufgefordert werden, ihren Unterricht weiter zu entwickeln.

Unterricht ist das zentrale Element der Tätigkeit von Lehrer:innen und hat unmittelbaren Einfluss auf das Lernen der Schüler:innen. Daher wird Unterricht auch als zentrale Stellschraube betrachtet (siehe u.a. Rolff 2014, Becker-Mrotzek/Prediger 2021).

Unterricht, als unmittelbarer Einflussfaktor auf das Lernen der Schüler:innen – ein zentrales Element der Tätigkeit von Lehrer:innen –, wird dabei als eine zentrale Stellschraube betrachtet, mit denen Schulen selbst die Leistungsergebnisse ihrer Schüler:innen verbessern können.

Konkret heißt das für die Einzelschule, die Verbesserung von Strukturen und auch von Unterrichtsqualität anzustreben und dafür alle zur Verfügung stehenden Wege zu nutzen. Fortbildungen, seien sie externer oder auch schulinterner Art, sind solche Gelegenheiten, sich auf den Weg zu einer bildungsgerechteren und inklusiveren Schule zu machen. Denn noch immer zeigen die Ergebnisse der regelmäßig stattfindenden Schulleistungsstudien den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf.

Unter Bildungsgerechtigkeit wird dabei verstanden, dass das Menschenrecht auf Bildung (volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit in sozialer Verantwortung – Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) für alle Schüler:innen bestmöglich eingelöst wird. Dafür ist es – wie oben bereits kurz angedeutet – notwendig, pädagogisch so zu handeln, dass Lernprozesse und der Lernerfolg aller Schüler:innen positiv beeinflusst wird. Besonders herausgefordert sind hier inklusive Schulen, die die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen nicht mit selektiven Maßnahmen beantworten und damit verstärken, sondern durch ein verändertes Lernen und durch eine generell veränderte Schulkultur die Unterschiede zumindest reduzieren (wollen).

Die Laborschule stellt sich diesem Anspruch in besonderer Weise seit ihrer Gründung durch eine inklusive Pädagogik und Didaktik, durch eine „Pädagogik der Vielfalt“. Durch unterschiedliche Bausteine pädagogischen Handelns, das Setzen pädagogischer Prioritäten und auch durch schulstrukturelle Vorgaben antwortet die Schule auf diese Herausforderungen. Für die Gestaltung von Unterricht – einem wesentlichen Baustein für eine bildungsgerechtere Schule – bedeutet das, Lehrinhalte und Lernbedingungen sowie die Leistungsanforderungen und unterstützenden Maßnahmen an die Bedingungen und Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen (vgl. von der Groeben 2013/2014, Fischer 2016). Dafür muss Unterricht dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung folgen (vgl. (Faix et al., 2019 und 2023). Als wesentliche Kriterien eines guten (inklusive) Unterrichts, eines guten Unterrichts für alle Schüler:innen, sind dabei zu nennen:

- Klarheit und Strukturierung,
- effiziente Klassenführung und Zeitnutzung,
- intellektuelle Aktivierung für alle Lernende,
- vielfältige Motivierung durch anregende Aufgabenstellung,
- methodisch unterschiedliche Zugänge und kooperative Lernformen,
- regelmäßiges Feedback – auch für die Lehrkräfte sowie
- die Sicherung des Gelernten (vgl. (Faix et al., 2019, Brügelmann et al. 2021; vgl. auch Beck/Lipowski 2022; Faix et al. 2019 und 2023).

„Ein lernförderliches Unterrichtsklima, in dem Schüler:innenorientierung und individuelle Unterstützung vorgehalten werden und individuelles Feedback gegeben wird, ermöglicht einen produktiven Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen. Verschiedene Angebotsvariationen von Aufgaben, Methoden und Sozialformen werden vor dem Hintergrund einer curriculums- und systembezogenen Diagnostik gezielt ausgewählt, wobei individualisierende und kooperative Lernformen im Interesse einer hohen Wirkungs- und Kompetenzorientierung zusammenspielen“ (Lütje-Klose 2023, 25).

All dies stellt an die Professionalität der Lehrenden sehr hohe Ansprüche. Ein produktiver Umgang mit Heterogenität erfordert neben einer konsequenten Individualisierung auch ein Lernen in der Balance zwischen Individualität und Gemeinschaft. Diese Balance kann nicht ein für allemal festgelegt, sondern muss immer wieder neu konzeptionell und praktisch gedacht und realisiert werden.

Um ein in dieser Weise tragfähiges Konzept individuellen und gemeinsamen Lernens zu entwickeln, bedarf es aber viel mehr als der bloßen Unterrichtsentwicklung. Es „verlangt nicht mehr und nicht weniger als eine Umgestaltung der gesamten Schule. Und diese kann nur gelingen, wenn es einen gemeinsamen Willen dazu gibt, einen pädagogischen Grundkonsens“ (Groeben v.d./Kaiser 2012, 17). Ganz wesentlich dabei ist, als Schule das je eigene Bildungsverständnis zu klären.

2 Die konkrete Situation in der Laborschule

Unterrichtsentwicklung in der Laborschule in den Fokus der Schulentwicklung zu setzen hat sich aus den Wünschen des Kollegiums heraus entwickelt. Dieser Wunsch ergab sich aus den Implementationsveranstaltungen des Forschungsprojektes „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“ (vgl. Geist et al. 2024).

Die gemeinsame Arbeit mit den Kolleg:innen zeigte, dass alle an der Schule arbeitenden Personen eine grundsätzlich positive Haltung Vielfalt gegenüber haben, dass sie Vielfalt als Normalfall und vor allem als Bereicherung betrachten und offen und unterstützend auf die unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen zugehen. Es besteht ein großes Interesse an jeder(m) einzelner(n) Schüler:in und der je persönlichen sowie schulischen Leistungsentwicklung. Zusammenfassend ließe sich sagen, dass ein pädagogischer Grundkonsens hinsichtlich der „inklusiven Haltung“ des Kollegiums bestand.

Zugleich aber thematisierten die Kolleg:innen ihren eigenen Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf. Besonders hervorgehoben wurde z.B., dass zu wenig Zeit für gemeinsame Unterrichtsplanung zur Verfügung stehe, es zu wenig Austauschgelegenheit über Unterricht in und zwischen den Erfahrungsbereichen bzw. Stufen gebe und gegenseitige Hospitationen selten bis gar nicht vorkommen. Explizit wurde der Wunsch geäußert, die „Werkstatt Lernen – individuell und gemeinsam“ für das gesamte Kollegium anzubieten.

Warum, so könnte man fragen, identifizieren die Kolleg:innen gerade im Bereich der Unterrichtsentwicklung Fortbildungsbedarf?

Gewissermaßen traditionell werden die Lernwege in unserer Schule so angelegt, dass die Schüler:innen Lernen als sinnvollen Prozess ansehen, weil sie Gelegenheit bekommen, sich in einer aktiven, partizipativen und selbstgestaltenden Rolle als Lernende zu erleben. Lernen erfolgt, soweit wie möglich, erfahrungsorientiert. Entdeckendes Lernen und praktisches Handeln spielen also eine große Rolle in alltäglichen Lernprozessen. Vielfach mündet dieser Lern- und Erkenntnisprozess in einem individuellen Produkt. Die Orientierung an dem Grundsatz „So viel Belehrung wie möglich durch Erfahrung zu ersetzen“ verlangt von den Lehrkräften, dass sie verschiedene Rollen ausfüllen: Sie müssen Informationen, Erkenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, Lernprozesse und Lernsituationen organisieren und begleiten und sie sollen auch Modelle eines lernenden und handelnden Menschen sein. (vgl. von Hentig, 1973, S. 37). Die Unterrichtskultur der Laborschule ist mithin geprägt von der Überzeugung, dass die Unterrichtsgegenstände ihre „Bildungswirkung umso besser entfalten können, je mehr sie vom Individuum in

sinnvollen, für das eigene Leben bedeutungsvollen Zusammenhängen erlebt werden“ (von der Groeben 2011, S. 48).

Das Einlösen dieser didaktischen Leitkategorien, die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrkräfte und auch die Anforderungen an die Gestaltung von Unterricht erfahren bei der konkreten Umsetzung im Alltag immer wieder ‚Reibungsverluste‘. Normative Anforderungen und Alltagspraxis standen und stehen immer in einem Spannungsverhältnis zueinander. Im Alltag konnte und kann es immer nur darum gehen, sich der normativen Forderung möglichst weitgehend anzunähern.

Das Ziel, diese didaktischen Leitkategorien – heute würden wir vielleicht sagen – eines individualisierten, handlungs- und produktorientierten Unterrichts einzulösen, war allerdings im Bewusstsein der Lehrkräfte aus der Anfangszeit der Laborschule tief verankert.

Gravierende Veränderungen innerhalb unseres Kollegiums (z.B. Generationenwechsel und Änderung der Personalstruktur u.a. durch weitere Professionen in Schule), aber auch gesellschaftliche Wandlungsprozesse durch z.B. Flucht und Migration, die zu deutlich heterogenerer Schüler:innenschaft führten, die rasant fortschreitende Digitalisierung des ‚Lebens‘ u.a. führten dazu, so kann zumindest gemutmaßt werden, dass gerade im Bereich des Unterrichtens erhebliche Unsicherheiten entstanden und daher die oben erwähnten Bedarfe nach Unterstützung formuliert wurden.

Darüber hinaus wurde in Einzelgesprächen deutlich, dass eine Vielzahl von Kolleg:innen sehr daran interessiert ist, die auch an der Laborschule vorhandenen Übergänge in den Schulbiografien der Kinder reibungsloser zu gestalten. Vergleichbare Arbeitsweisen in der Primar- und Sekundarstufe, die im Sinne eines Spiralcurriculums eine Lernprogression sichern, könnten eine weitere Motivation für die Entscheidung gewesen sein.

Darüber hinaus verstärkte vermutlich die im Gesamtkollegium bekannte Tatsache, dass fünf Kolleg:innen an der „Werkstatt Lernen – individuell und gemeinsam“ der Deutschen Schulakademie teilgenommen hatten, diesen Wunsch. In der Stadt Bielefeld wurde diese Fortbildung in leicht veränderter Form über den Verein TABULA angeboten. Die Resonanz auf diese Fortbildung bei den teilnehmenden Kolleg:innen war äußerst positiv, und dies wurde offensiv in das Kollegium hinein getragen. Auch dies könnte zu dem Wunsch einer schulweiten Teilnahme an dieser Fortbildung im Rahmen einer Schulinternen Fortbildungsmaßnahme geführt haben.

Schließlich stimmte in einer Gesamtkonferenz im Frühjahr 2019 das Kollegium dem Antrag zu, sich über einen Zeitraum von ca. zwei Jahren auf die „Werkstatt Lernen“ als Jahresthema festzulegen und die in den kommenden zwei Schuljahren stattfindenden Schulinternen Fortbildungen (SchiLfs) diesem Thema zu widmen. Die Ausgangsbedingungen für die Durchführung der Pädagogischen Werkstatt in der Laborschule waren also ausgesprochen günstig. Es lag eine gemeinsame und einstimmige Entscheidung zur Durchführung der Fortbildung vor, es gab ein gemeinsames Verständnis von Individualisierung und Vielfalt, einzelne Kolleg:innen wiesen Vorerfahrungen in Bereich der Fortbildungsinhalte auf und konnten in Gruppenarbeitsprozessen und Werkstattphasen als Multiplikator:innen fungieren. Zudem waren dem Kollegium die grundlegenden Inhalte der Werkstatt bekannt und sie sind im didaktisch-pädagogischen Profil der Schule bereits angelegt. Dennoch lag im Kollegium ein kollektiver Reflexions- und Weiterentwicklungswunsch hinsichtlich der unterrichtlichen Praxis vor.

3 „Werkstatt Lernen – individuell und gemeinsam“ – die Fortbildungsbausteine

Die „Werkstatt Lernen – individuell und gemeinsam“ ist als Langzeitfortbildung mit 4-5 Bausteinen (à 2 Tagen) mit je unterschiedlichen Schwerpunkten konzipiert. Sie wurde lange von der Deutschen Schulakademie durchgeführt und die Trainier:innen, die diese Werkstatt durchführten, wurden dort ausgebildet. Der Arbeit in der Werkstatt basiert auf

der Vorstellung, dass Schulentwicklung dann besonders nachhaltig wirkt, wenn sie 'von unten' entsteht und sich zunächst mit dem auseinandersetzt, was das 'Alltagsgeschäft' von Lehrer:innen ausmacht, der Unterricht. Gemeinsam und in Kooperation mit mehreren Schulen entwickeln die Lehrkräfte ihren Unterricht und widmen sich dabei auch andere Schulentwicklungsaufgaben (Formate der Leistungsrückmeldung, der Lernbegleitung, Diagnostik etc.). Aufgrund dieser konzeptionellen Überlegungen und auch aufgrund des hohen zeitlichen Umfangs sowie der geforderten intensiven Mitarbeit wurde/wird die Werkstatt von der Deutschen Schulakademie, dem Schulverbund „Blick über den Zaun“ und auch von der Stadt Bielefeld ausschließlich Schulverbünden angeboten, nicht dagegen Kollegien einzelner Schulen. Die Durchführung dieser Werkstatt an der Laborschule als Einzelschule war daher ein Novum und vor allem den fachlichen Kompetenzen zweier Kolleg:innen (Ramona Schwarz und Thomas Makowski) zu verdanken, die über die entsprechende Ausbildung verfügten.

Inhalte der Werkstatt, die sich an dem Werk „Werkstatt Individualisierung“ (von der Groeben/Kaiser 2012) und dem zweibändigen Werk von A. v.d. Groeben (2013/2014) „Verschiedenheit nutzen“ orientiert, sind die Bearbeitung der Fragen:

- Wie lässt sich Lernen so anlegen, dass vertieftes Lernen und echte Verstehensprozesse initiiert werden?
- Wie muss Unterricht geplant werden, dass Inhalte und Aufgaben der Vielfalt aller Schüler:innen gerecht wird?
- Wie können verschiedene Zugänge zum jeweiligen Lerngegenstand ermöglicht werden? Welche Methoden erweisen sich als lernförderlich und lassen sinnvolle Formen der Zusammenarbeit für Schüler:innen zu?
- Wie kann die individuelle Lernleistung gewürdigt und lernförderlich gestaltet und rückgemeldet werden?
- Wie kann das Erreichte für die Unterrichtsentwicklung und die Schulentwicklung der ganzen Schule gesichert werden?

Konkret vollzieht sich dieser Prozess in vier oder fünf Bausteinen:

- Baustein 1 – Das Lernen anders anlegen
- Baustein 2 – Unterricht anders planen – individuelles und gemeinsames Lernen
- Baustein 3 – Fachdidaktische Vertiefung und Implementation
- Baustein 4 – Diagnostik, Lernbegleitung und Leistungsbewertung
- Baustein 5 – Das Erreichte sichern – Unterrichts- und Schulentwicklung

Dass die Laborschule die Fortbildung in Eigenregie und für das gesamte Kollegium durchführte, ist auch insofern ein Novum, als das Konzept derart verändert wurde, dass der Baustein 5 (Schulentwicklung) in die ersten vier Bausteine integriert wurde, dass also die Folgen eines veränderten Unterrichts für die gesamte Schule in allen Bausteinen mit in den Blick genommen wurden. Neu war außerdem, dass *alle Mitglieder des Kollegiums* – Lehrer:innen, Sonderpädagog:innen, Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen, manchmal auch die Schulbegleiter:innen – an der Werkstattarbeit teilnahmen. Üblicherweise richtet sich die Fortbildung ausschließlich an die Lehrkräfte der Schulen.

Zwischen den Arbeitsphasen vor Ort zu den einzelnen Bausteinen lagen Phasen der Erprobung und des Austauschs.

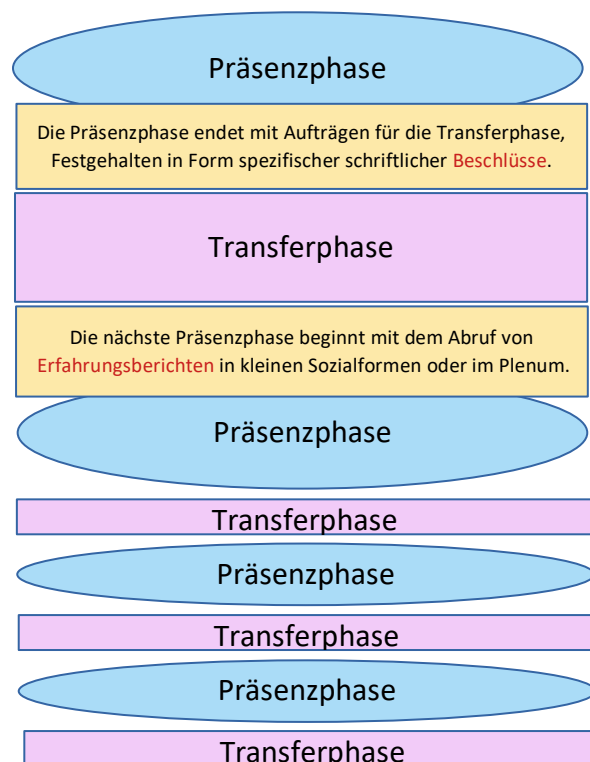
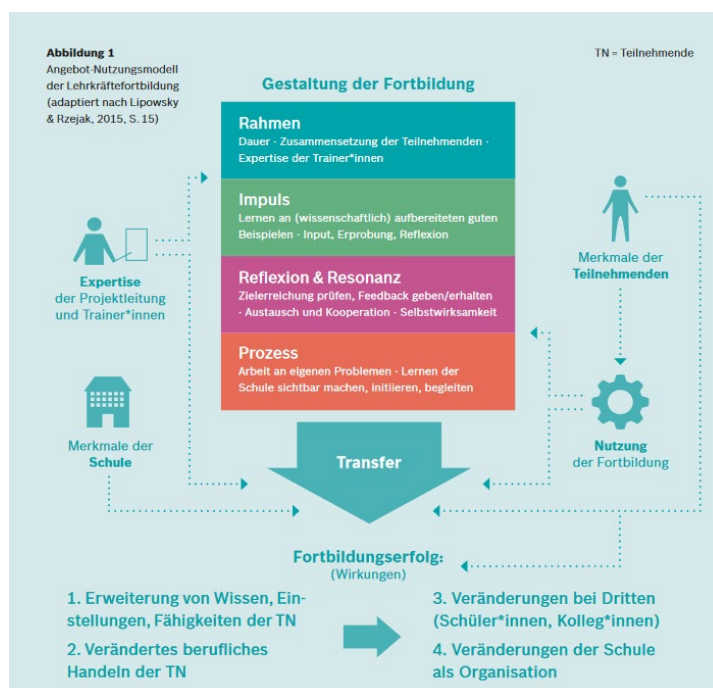


Abbildung 1: Arbeitsphasen der schulinternen Fortbildung (Altrichter et al 2019, S. 13)

Unterrichts- und Schulentwicklung werden auf diese Weise als mehrstufiger kontinuierlicher Prozess angelegt und orientieren sich im Grundsatz am Angebot-Nutzungsmodell der Lehrkräfte-Fortbildung von Lipowsky und Rzejak (2019, 2021).



(zitiert nach: Gottmann, Gronostaj, Krempin, Schleimer, Pant 2020)

Abbildung 2: Angebot-Nutzungsmodell der Lehrkräfte-Fortbildung von Lipowsky und Rzejak

Bereits im Mai 2019 – also vor Beginn des hier dargestellten Forschungsprojektes – fand der erste Schulentwicklungstag zu diesem Thema statt. Eine Kollegin und ein Kollege, die, wie oben bereits ausgeführt, über eine entsprechende Ausbildung als Moderator:innen und umfangreiche Erfahrung mit diesem Fortbildungskonzept verfügen, erklärten sich bereit, die Fortbildung federführend zu gestalten. Der Prozess wurde begleitet durch die Didaktische Leiterin und einen Sonderpädagogen. An drei mal zwei Tagen wurde in den folgenden Jahren an diesem Thema gearbeitet. Daran anschließend fand ein weiterer SchiLf-Tag zum Thema Unterrichtsentwicklung statt.

Der Konferenzplan in diesen Schuljahren wurde ausdrücklich so angepasst, dass auch in den regelmäßig stattfindenden Konferenzzeiten Möglichkeiten zur Verfügung standen, an den relevanten Fragen und Inhalten aus der SchiLf zu arbeiten und damit die jeweils folgenden Schulinternen Fortbildungstage gezielt vor- bzw. nachzubereiten (siehe Abbildungen oben).

4 Verlauf der Fortbildungstage – eine zusammenfassende Darstellung

Die ersten beiden Bausteine der Fortbildung fanden bereits im Schuljahr 2019/2020 statt, also vor Beginn der Corona-Pandemie.¹ An den ersten 4 Bausteinen nahm die gesamte Schule teil – Sonderpädagog:innen, Erzieher:innen, Lehrer:innen, Sozialpädagog:innen, oft auch Schulbegleiter:innen (siehe oben).

Auf die Fortführung der Werkstattarbeit wurde solange verzichtet, bis Präsenzveranstaltungen zumindest auch möglich waren.

4.1 Struktur der Fortbildungstage – einige Grundsatzentscheidungen

Insgesamt orientierte sich der Ablauf der gesamten Fortbildung eng an den von Lipwosky & Rzejak (2021) bzw. Altrichter et al. (2019) formulierten Kriterien für die Gestaltung wirksamer Fortbildung von Lehrkräften.

- So erfolgte sie auf konkreten *Wunsch des Kollegiums* nach Abstimmung bei einer Mitarbeiter:innenkonferenz und war *längerfristig* angelegt. *Alle* an der Schule arbeitenden Pädagog:innen *nahmen* an der Fortbildung *teil*.
- Eine *methodische Vielfalt* zeichnete jeden Fortbildungstag aus. Die Moderator:innen planten alle Veranstaltungen so, dass Phasen der „Vermittlung“ mit Phasen der „Diskussion“, der „Erarbeitung“, des „Feedbacks“ und auch der „Reflexion“ wechselten.
- Die Vermittlungsphasen wurden abwechselnd von den beiden Moderator:innen übernommen, so dass eine persönliche Ansprache der Kolleg:innen in unterschiedlicher Weise erfolgte. Neben Vortragsformaten seitens der Moderator:innen gab es in dieser Phase Präsentationen aus dem Kreis der Kolleg:innen oder auch kurze Filmsequenzen.
- Ein wesentlicher Bestandteil jedes Fortbildungstages waren die sog. World-Cafés. Kolleg:innen aller Schulstufen – teilweise auch Schüler:innen – stellten an vorbereiteten Tischen (siehe Fotos oben) Arbeitsergebnisse und Unterrichtseinheiten (in der Regel Lerndörfer genannt) vor, die sie in ihren Lerngruppen

¹ Als Schule entschieden wir uns, während der Corona-Pandemie diese Fortbildung auszusetzen. In dieser Zeit befasste sich das Kollegium schwerpunktmäßig mit der Einbindung digitaler Lernplattformen für den Distanzunterricht. Mehrere Kolleg*innen nutzten allerdings bereits die in den ersten Bausteinen gewonnenen Erkenntnisse der Fortbildung, um Aufgabenstellungen vielfältig und anregend zu formulieren, projekt- bzw. handlungsorientierte Aufgaben zu stellen und kollaborative Arbeitsprozesse über digitale Plattformen zu installieren. Die Erfahrungen mit diesen Unterrichtseinheiten flossen nach der Coronazeit in die SchiLf ein.

durchgeführt hatten. Gerade diese in der Regel erste Phase eines jeden Fortbildungstages ermöglichte das Geben und auch das Erhalten von *Feedback* zur eigenen Arbeit. Konkrete Unterrichtsbeispiele ermöglichten praxisnahe Einblicke in die Arbeit des jeweils Anderen. Diese kollegiale, *wertschätzende*, zugleich aber auch *kritisch-konstruktive* und *leitfragenorientierte Rückmeldung* zu den vorgestellten Arbeitsergebnissen ermöglichte es den Kolleg:innen, sich *selbst-wirksam* zu erleben.

- Jeder Werkstattbaustein wurde mit einer Aufgabe zur thematischen Weiterarbeit beendet. Die an den Fortbildungstagen und den ergänzenden Konferenzzeiten entwickelten Unterrichtseinheiten konnten mit den Lerngruppen durchgeführt und reflektiert werden (Transfer- und individuelle Reflexionsphase). Bei der jeweils folgenden Veranstaltung sollten sie dann während der Phase des „World-Cafés“ im Kollegium (s.o.) vorgestellt werden.
- In jeder Vermittlungsphase konnte durch die Expertise der Moderator:innen auf aktuelle *Forschungsergebnisse* zu den jeweiligen Arbeitsschwerpunkten eingegangen werden und damit das Wissen und der Reflexionshintergrund der Lehrkräfte erweitert werden.
- Insbesondere knüpfte die Fortbildung in ihrem Vermittlungsteil an *Befunde der Unterrichts- und der Lehr-Lernforschung* an, thematisierte *Fragen* des effektiven und zugleich offenen Unterrichtens und hatte damit thematisch einen engen Bezug zur Alltagsrealität der Kolleg:innen. So fokussierte ein wesentlicher Teil der Fortbildung vor allem auf *unterrichtspraktische, fachdidaktische und curriculare Aspekte* schulischer Praxis.
- In den Phasen der „Erarbeitung“ konnte das Gelernte in *konkreten ‚Anwendungssituationen‘* in *kollegialer Zusammenarbeit* genutzt werden. Insgesamt wurde viel Zeit für gemeinsame Unterrichtsplanung – häufig stufenübergreifend – eingeräumt. Alle Mitglieder des Kollegiums – Lehrer:innen, Sonderpädagog:innen, Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen, manchmal auch die Schulbegleiter:innen – beteiligten sich an der Planung von Unterrichtseinheiten und -projekten. Durch diese multiprofessionelle Zusammenarbeit im Kollegium erhielten gerade die Lehrkräfte, die in der Regel auch an der Laborschule den Unterricht hauptverantwortlich planen, neue Impulse für ihre Planungen. Gerade die Ideen und Perspektiven der Sonderpädagog:innen, Sozialpädagog:innen, Erzieher:innen und auch Schulbegleiter:innen zeigten den Lehrkräften immer wieder die Notwendigkeit auf, die Vielfalt der Kinder bewusster bereits in der Planung von Unterricht mitzudenken. So stellten die Lehrkräfte ihre bisherigen Planungen in Frage und überlegten gemeinsam mit Kolleg:innen anderer Professionen alternative Lernangebote, die tatsächlich allen Schüler:innen anregende und aktivierende Lerngelegenheiten schaffen können.
- Diese *anwendungsorientierte Arbeit* ermöglichte nicht nur die gemeinsame Vorbereitung von Unterricht und dessen Reflexion. Sie ermöglichte auch in Baustein 4 die Diskussion über Möglichkeiten einer unterstützenden Lernbegleitung und Formen alternativer Leistungsbewertung.
- Bei einzelnen Bausteinen (vor allem bei Baustein 2 und 4) ging es im Anschluss an die Vermittlungsphase auch darum, *Einstellungen und Überzeugungen* zu thematisieren, sich *kritisch* mit Überzeugungen der Kolleg:innen *auseinanderzusetzen* und einen *kollegialen Konsens* zur Fragen des Bildungsbegriffs, zum Umgang mit Kompetenzorientierung und zu Formaten und Regelungen der Lernbegleitung und Leistungsbewertung herzustellen.
- Die an den einzelnen SchiLf-Tagen angelegte kollegiale Kooperation sollte durch *strukturelle Maßnahmen* (Konferenzplanung über das Schuljahr hinweg) eine kollegiale Zusammenarbeit und einen kollegialen *Austausch* auch *über die Veranstaltung hinausgehend* im Sinne von professionellen Lerngemeinschaften ermöglichen.

Aufgrund des ausdrücklichen Wunsches des Kollegiums nach persönlicher Annäherung und mehr Transparenz zwischen den Kolleg:innen und auch zwischen den Schulstufen (Primar- und Sekundarstufe) sowie des Bedürfnisses, pädagogisch und inhaltlich deutlich enger zusammenzuarbeiten, planten die Moderator:innen neben Zeit für gemeinsame, kooperative und oft stufenübergreifende Planung von Unterricht (s.o.) auch Aktionen ein, die das gemeinschaftliche Erleben in den Mittelpunkt stellten. So waren z.B. kleine gemeinsame „Warm-up-Spiele“ im Plenum nach den Pausen, gemeinsame aktive Pausen, ein gemeinsames Mittagessen und die Möglichkeit den Tag mit einem „Umtrunk“ zu beschließen, regelhafter Bestandteil der Fortbildungstage.



Arbeitsphase in den World-Cafés



Gemeinsame Planung von Unterricht

- Letztlich endete jede „Schulinterne Fortbildung“ mit einem kurzen Feedback des gesamten Kollegiums für die Moderator:innen. Die Rückmeldungen bezogen sich auf die wichtigen Planungskriterien der Moderator:innen. Soweit möglich berücksichtigten sie die Wünsche der Kolleg:innen dann auch für die Planung der jeweils nächsten Fortbildung.

Das hat mir gefallen				
Werkstattphase in Gruppen	Methodisches	Zusammenarbeit im ganzen Haus	Atmosphäre	Werkstatt-inputs
Gemeinsame Unterrichtsplanung	Kennenlernen neuer Tools	super. – Austausch zwischen den Stufen	Sich als ganzes Kollegium erleben!!	Bewusstsein für Unterrichtsziele ist geschärft
Gruppenarbeit zu den Lerndörfern	Neue digitale Methoden	Mischung der Gruppen	Gedenkfeier+Bezug+ Kerzen+Würdigung	Klare Struktur
Gute effektive Arbeitszeit, gemeinsam denken	Kontakt und Arbeit mit dem Padlet super	Stufenübergreifende Arbeit	Netter Austausch/respektvoller Umgang	Unterschiedlicher Aufbau der Lerndörfer
Konkrete Arbeit und Materialerarbeitung	Nutzung des Padlets	Anregungsreicher Austausch im World-Café	Gemeinsames Mittagessen	Kurze Wiederholung der Inhalte
Guter Austausch unter den Stufen		Austausch zwischen Fachkolleg*innen und fachfremden Kolleg*innen	Mittagessen	
Hinterfragen von Unterrichtsschritten ist intensiver				
Sammlung von Ideen				

Abbildung 3: Beispielhafte Rückmeldung aus Baustein 3

5 Forschungsfragen und forschungsmethodisches Vorgehen

Wie wirksame Fortbildung gestaltet werden sollte, ist, wie oben skizziert, inzwischen wissenschaftlich gut untersucht und publiziert worden. Dennoch lässt sich bis heute sagen, dass „sich die alltägliche Fortbildungspraxis deutlich von den vorgestellten Formaten und Konzepten unterscheiden“ (Lipowsky und Rzejak 2019b, S. 42) dürfte. Und selbst wenn sich ein Fortbildungsformat an den Forschungserkenntnissen orientiert, ist es möglich, dass die Erwartungen an die Fortbildung nicht erfüllt werden. So ist bekannt, dass sich schulischer Wandel eher selten ohne Widerstand vollzieht (vgl. Bonsen & Schratz, 2015). Dabei kann sich Widerstand in unterschiedlichen Formen zeigen. Von offener Kritik über lustlose Teilnahme an Veranstaltungen bis hin zu stiller Verweigerung ist vieles möglich. Fortbildungsbemühungen können, auch wenn sie noch so gut vorbereitet sind und sich in ihrer Durchführung an den Qualitätskriterien gelingender Fortbildung orientieren, an solchen Widerständen scheitern. Entwicklungsvorhaben von Schulen und damit auch angestrebte Veränderungsprozesse versanden (vgl. Bebbon, et al. 2023, 11f).

Insofern gilt es, gerade angesichts des erheblichen Zeit- und Personalaufwandes, der in diese Schulinterne Fortbildungsmaßnahme investiert worden ist, auch deren Erfolg zu evaluieren. Zu klären ist somit die Frage, ob und wie es durch die *„Werkstatt Lernen“* gelungen ist, den Prozess der Unterrichtsentwicklung anzuregen, ihn nachhaltig zu fokussieren, daraus Erkenntnisse für die curricularen Entwicklungen abzuleiten und damit auch die Schulentwicklung allgemein anzuregen?

Die Frage der Wirksamkeit von Fortbildungen lässt sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen verorten.

So kann Fortbildung auf der *individuellen Ebene der Lehrkräfte* wirken. Sie kann Veränderungen der kognitiven und/oder affektiv-emotionalen Voraussetzungen der Lehrkräfte bewirken, d.h. es kann Motivation geweckt, fachliches und fachdidaktisches Wissen erweitert, Einstellungen und Überzeugungen verschoben werden und schließlich eine veränderte Didaktik zur Folge haben.

Fortbildungen können aber auch auf der konkreten unterrichtlichen Handlungsebene Veränderungen erzeugen. (Erweitertes) fachdidaktisches Wissen und neu erworbene Handlungskompetenzen können zu verändertem Unterricht führen und damit auf der *Ebene der Schüler:innen* ihre Wirkung entfalten.

Und schließlich können auch *systemische Wirkungen* durch Fortbildung erzeugt werden (z.B. neue Kooperations- und Arbeitsstrukturen) (vgl. Rzejak & Lipowsky 2020).

Möglicherweise sind auch noch andere Wirkrichtungen denkbar, wir fokussieren in unserer Auswertung aber auf diese drei Wirkungsebenen.

Mit Blick auf die o.g. Ebenen der Wirksamkeit von Fortbildung und der sehr grundsätzlichen Frage, ob der Fortbildungsprozess in der Laborschule erfolgreich war, sollen konkret folgende Fragen beantwortet werden.

Auf individueller Ebene

Ist es gelungen, die Lehrkräfte so anzusprechen, dass sie bereit sind, die Möglichkeiten einer „Didaktik der Vielfalt“, so wie sie von Groeben/Kaiser (2012) als Fortbildungsmodul entwickelt wurden, anzunehmen und auf den unterschiedlichen Ebenen (beginnend bei der Aufgabenkonstruktion über die Unterrichtsplanung, der curricularen Ebene bis hin zu den schulischen Rahmenbedingungen für z.B. die Gestaltung von Feedbackprozessen, Leistungsbewertung und Beratung) umzusetzen?

Auf der Ebene der Schüler:innen

Wie wirkt sich die Umsetzung dieses Konzeptes auf die veränderten Lernangebote für die Schüler:innen aus? Neben der Frage nach der Lernfreude steht dabei insbesondere die Frage der Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen im Fokus.

Auf der systemischen Ebene

- a) Wie bewerten Kolleg*innen grundsätzlich diesen langfristig angelegten schulinternen Fortbildungsprozess? Erleben sie die kooperativ-kollegiale Arbeit als hilfreich und unterstützend? Erfahren sie ein höheres Maß an Transparenz zwischen den Erfahrungsbereichen, den Stufen und Teams?
- b) Sind „professionelle Lerngemeinschaften“ (Rolff, 2014) entstanden, die in unterschiedlichen Zusammensetzungen (stufen- bzw. fachbezogen, fachimmanent bzw. fachübergreifend, stufenintern und stufenübergreifend) gemeinsam an dem Ziel der Verbesserung individualisierenden Lernens arbeiten?

Diese Fragen zu klären scheint umso relevanter, als dass aus der Evaluation auch Konsequenzen für Formate „Schulinterner Fortbildung“ in Regelschulen abgeleitet werden können.

5.1 Forschungsmethodisches Vorgehen

Für die Beantwortung dieser Fragen werten wir die Rückmeldungen der Kolleg:innen über den Verlauf der Fortbildungsveranstaltung kontinuierlich am Ende jedes Fortbildungsmoduls aus. Der gesamte Fortbildungsprozess wurde im Anschluss an den letzten Baustein mit Hilfe einer schriftlichen Befragung beendet. Anhand von fünf Leitfragen wurden die Kolleg:innen gebeten, den Fortbildungsprozess als Ganzes zu bewerten. Die Befragung erfolgte im Rahmen der Fortbildung selbst, die Moderator:innen hatten ausdrücklich Zeit für diese Rückmeldephase eingeplant. Die Befragung erfolgte anonym, der Rücklauf bei den Fragebögen lag bei fast 100% der anwesenden Kolleg:innen.

Außerdem haben sich einige Kolleg:innen bereit erklärt, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen. Dabei handelte es sich um Kolleg:innen aus unterschiedlichen Stufen, aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen und mit unterschiedliche Dienstzeit an der Laborschule. In einer ca. einstündigen Gruppendiskussion wurden diese vier Kolleg:innen interviewt. Das Interview wurde von einer externen Expertin als narratives Interview durchgeführt und wird derzeit im Rahmen einer Masterarbeit bei Prof. Dr. Anja Hackbarth mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Interviewauswertung erfolgt im Rahmen dieses Berichtes daher lediglich rudimentär.

6 Ergebnisse der Fragebogenauswertung

Die Ergebnisdarstellung folgt den oben angeführten Kategorien der Fragestellungen.

6.1 Effekte auf der individuellen Ebene².

Ebene der Fachdidaktik und Methodik

„Ich habe in hohem Maße profitiert. Dies kann ich sowohl von meinem eigenen Unterricht sagen, den ich noch bewusster vorbereitet, durchgeführt und hinterfragt habe und schlussendlich über Veränderungen verbessert habe. Darüber hinaus empfand ich auch die Kooperation mit den anderen Kolleg:innen aus der eigenen aber auch aus der unteren Stufen als sehr gewinnbringend.“

„Ich fand die Fortbildung sehr gut, allein deshalb, weil ich motiviert wurde, Unterricht „neu“ zu denken! Ich betrachte meine Unterrichtsthemen bei der Vorbereitung aus einer erweiterten Perspektive, aus mehreren Perspektiven, bezogen auf die Vielfalt der Arbeitsaufträge.“

² Dazu gehört die Fachdidaktik und Methodik ebenso wie Verfahren der Lernbegleitung, der Leistungsbeurteilung und Diagnostik. Angesprochen ist hier aber auch die Frage, ob die Fortbildungsteilnehmer:innen auf der motivational-emotionalen und auch kognitiven Ebene erreicht werden konnten.

So oder ähnlich stufen die Kolleg:innen den Gewinn aus der Fortbildung für sich persönlich ein. Sie sprechen von „bereicherndem fachlichen Input“, von „neuen Ideen für die Praxis“, die sie teilweise direkt umsetzen konnten und auch von „neuen Perspektiven durch kooperative Planungen“ während der Veranstaltungen. Auch sprechen Kolleg:innen davon, „neue Perspektiven auf Lernen und Unterricht“ und „einen erweiterten Blick auf Individualisierungsmöglichkeiten“ durch die Fortbildung bekommen zu haben. Das fachdidaktisch-methodische Handwerkszeug, das ein wesentlicher Kern der Fortbildung war, hat dazu beigetragen, „unterschiedliche Lerndörfer³ direkt im Unterricht zu verankern.“ Es fallen Formulierungen wie „Super! Tolles Konzept die Lerndörfer!“ oder „Ich habe auch neue Werkzeuge bekommen für eine offenere Unterrichtsgestaltung.“ oder auch „Ich nehme vor allem das ‘A,E,I,O,U’⁴ als Planungsinstrument mit. Das hilft mir oft, Aufgaben zu finden, die ich sonst nicht gefunden hätte.“ Diese Aussagen verweisen darauf, dass viele Kolleg:innen einen individuellen Gewinn für die fachdidaktisch-methodische Professionalisierung durch die Fortbildung erfahren haben, andere vielleicht „nur“ in ihrem Denkprozess über die Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht angeregt worden sind. Von explizit kritischerer Reflexion des eigenen Unterrichts sprechen mehrere Lehrkräfte.

Die Lehrkräfte nehmen sich zum Teil außerdem explizit vor,

„bei der Unterrichtsplanung [...] Einheiten mehr und anders durch(zu)denken und die Planung nach dem Modell versuchen umzusetzen.“

Manche überlegen „bei der Planung, ob ein Lerndorf möglich und sinnvoll ist“, andere haben (s.o.) „ansatzweise schon Ideen umgesetzt“ oder „kombiniere[n] Teilaspekte mit anderen bekannten Formaten.“ Wieder andere stellen eher allgemeiner fest:

„Ich habe meinen Unterricht viel offener gestaltet und habe viel besser auf Vorschläge der Schülerschaft reagiert. Ich beziehe meine Gruppen nun so oft wie möglich in meine Planungen ein und versuche möglichst fächerübergreifend zu denken bei der Planung. Ich bin definitiv mutiger geworden.“

Au ch auf der motivationalen Ebene wird so etwas wie „Aufbruchstimmung“ deutlich, die nicht zuletzt, so geht aus den Aussagen *aller* Lehrkräfte hervor, in der umfangreichen und kooperativen konkreten Arbeit über die Stufen hinweg begründet ist.

„Ich habe persönlich sehr von der intensiven und langen Fortbildungsreihe profitiert, weil wir viel Zeit hatten, den eigenen Unterricht alleine und im Team zu reflektieren und zu verbessern. Die Ideen sprudeln nur so. Es ist aber so, dass ich einen guten und strukturierten Rahmen brauche, um mich zu sortieren und zu planen. Das bieten die Lerndörfer. Die eigene Reflexionsfähigkeit hat sich außerdem sehr geschärft und auch die Motivation, neuen und besseren Unterricht zu planen, ist super hoch.“

Während die allermeisten Lehrkräfte davon sprechen, „Unterricht jetzt noch einmal anders zu denken“, stellen andere fest, dass sie „viele Inspirationen bekommen“ haben. Einzelne Lehrkräfte formulieren, dass sie sich eher bestätigt fühlen in ihrer bisherigen Arbeit, weil „ich das eh schon immer so mache“ oder „schon Vieles auch aus meiner Ausbildung oder der Literatur kenne.“

³ Der Begriff *Lerndorf* orientiert sich an Howard Gardner und seinem Buch „How children think“ Dort fordert er, damit alle Kinder ihre Lernmöglichkeiten ausschöpfen, dass die Schule keine isolierte Lernanstalt ist, sondern eine natürlich Lebens- und Lerngemeinschaft von Kindern und Erwachsenen – eine Lerndorf. In unserem Kontext ist dieser Begriff eine Metapher für gelingendes Lernen, das sich nur dann entfaltet, wenn das Spannungsfeld zwischen den Möglichkeiten des Individuums, den Anforderungen der Sache und dem sozialen Kontext in dem es angesiedelt ist, optimal austariert ist. Auf Unterricht bezogen versteht sich das Modell, diese Metapher hier als Grundlage für eine *Angebotsdifferenzierung* bei der Gestaltung des Lernprozesses (vgl. Groeben 2012, 2023, 2014)

⁴ Diese 5 Vokale stehen für eine praktische Planungshilfe zur Konstruktion aktivierender Aufgabenformate. Sie stehen für unterschiedliche Aneignungsformen: Argumentieren – Erkunden – Imaginieren – Ordnen – Urteilen.

Es wird lobend erwähnt, dass „Einblicke in andere Stufen, andere Methoden und Herangehensweisen sichtbar wurden“, „die Erwartungen der anderen Stufen sichtbar wurden“ und für bedeutsame Grundpositionen des Lebens und Lernens an der Laborschule eine gemeinsame Haltung, aber auch „eine Art gemeinsame Sprache“ gefunden wurde. Für all das war „insbesondere für neue Kolleg:innen der Austausch total wichtig“, denn diese Art der Arbeit machte das „Weitergeben von Erfahrung möglich“, wozu im Alltag nur äußerst selten Zeit zur Verfügung steht. Für neue Kolleg:innen, die sich in das System Laborschule mit all seinen Besonderheiten und Möglichkeiten einfinden müssen, ist dieser Austausch von besonderer Bedeutung. Die Initiierung der Werkstatt basierte nicht zuletzt auf der in der Schule stattfindenden Umbruchsituation. Möglicherweise hat ein(e) neue(r) Kolleg:in so auch den folgenden Satz formuliert:

„Ich habe einen guten Überblick bekommen, was an den unterschiedlichen Stellen in der Schule über Unterricht, Leistungsbewertung und Lernbegleitung gedacht wird.“

Sich als Schule sehr grundsätzlich genau darüber zu verständigen, sich über eine gemeinsame Haltung und gemeinsame Werte zu verständigen, war insofern ein wichtiger Teil der Fortbildung, als dass Haltungen ganz wesentlich die alltägliche Arbeit in der Schule und eben auch den Unterricht prägen. Allerdings benötigen auch aus Sicht der FEP-Gruppe die aufgeworfenen „globalen“ Fragen (Bildungsverständnis, Umgang mit Kompetenzorientierung, Gewichtung des Lernens innerhalb und außerhalb der Schule) deutlich mehr Zeit als sie im Kontext dieser SchiLfs zur Verfügung standen.

Ebene der Lernbegleitung, Diagnostik und Leistungsbewertung

Die Frage der „Lernbegleitung, Diagnostik und Leistungsbewertung“ wurde an zwei gesonderten Tagen thematisiert. Den Moderator:innen war es wichtig herauszustellen, dass ein veränderter Unterricht bzw. eine veränderte Lernkultur auch einen veränderten Umgang mit Leistung erfordert. Unterschiedliche Wege der Aneignung und auch unterschiedliche Ergebnisse der individuellen Arbeitsprozesse müssen individuell betrachtet und bewertet werden. Und so ging es in diesem Baustein um viel mehr als um Formen der Leistungsbewertung oder gar um spezifische diagnostische Verfahren.

Das Lernen und Leisten in einer „Didaktik der Vielfalt“ ist verbunden mit möglichst viel Eigenverantwortung beim Lernen, mit Selbstbestimmung und auch Selbstorganisation, mit persönlicher Sinnzuschreibung für die jeweils gewählten Lerninhalte und vor allem ist es orientiert an den individuellen Möglichkeiten der/des Einzelnen.

Nach Winter (2004, 2015) erfordert diese Lernkultur bezüglich des Umgangs mit Leistung

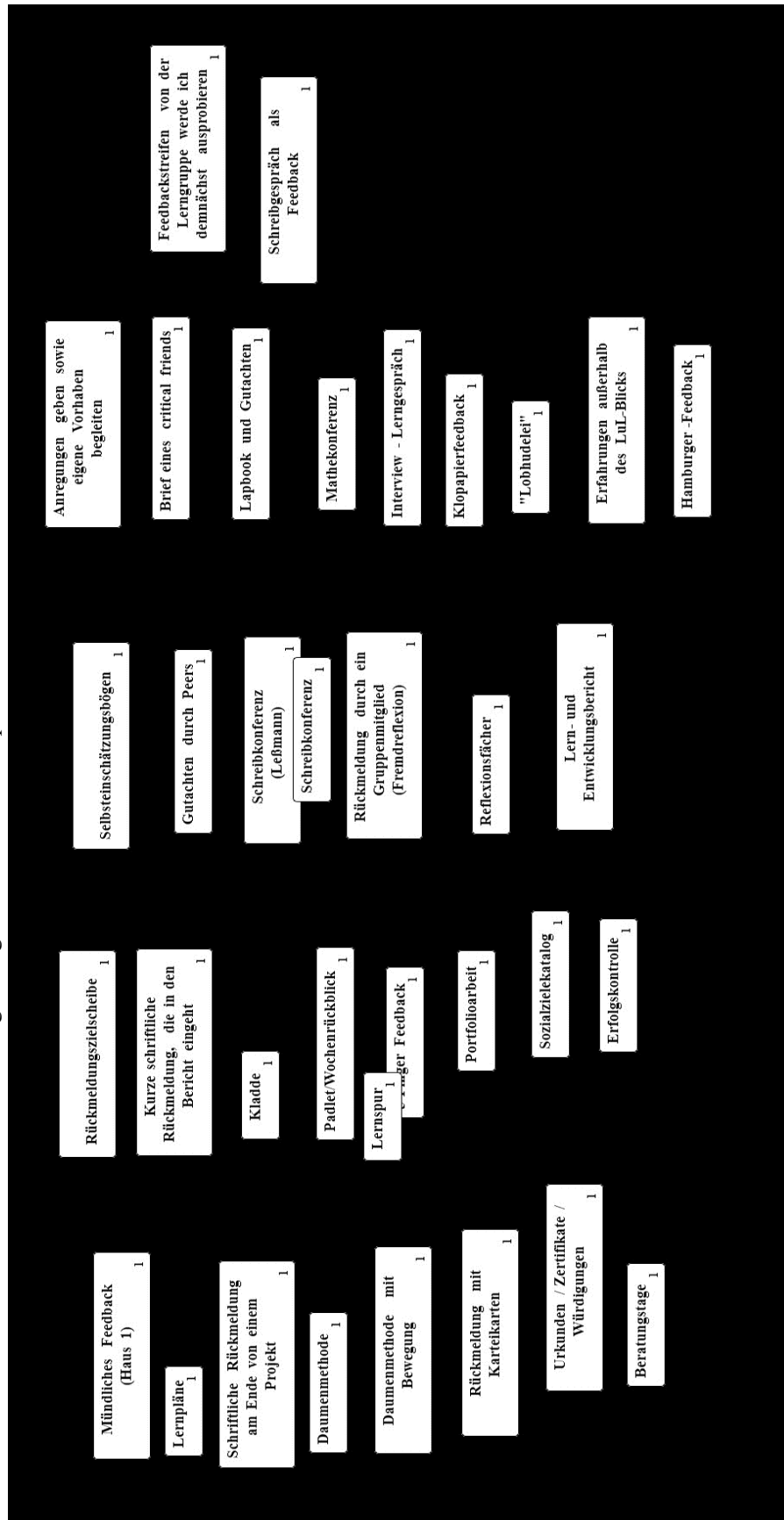
- „die Leistungsprozesse neben den Produkten als Leistungen anzuerkennen und sie zu verstehen;
- dass die Schule – zumindest in einigen Bereichen – einen dynamischen Leistungsbegriff entwickelt und anwendet;
- dass die Schule ein eigenes, pädagogisches Leistungsverständnis entwickelt, das aber nach außen offen ist;
- dass die Schüler*innen an der Definition dessen, was als Leistung gilt, und daran, wie sie bewertet wird, beteiligt werden;
- dass die Betrachtung der Leistung als Indikator für Fähigkeiten einerseits verfeinert und intensiviert wird, andererseits aber auch zurücktritt; situationistische, systemisch-interaktive und konstruktivistische Perspektiven sollten dabei entwickelt werden“ (Winter 2004, S. 143).

In diesem Sinne war auch der theoretische Input in der Fortbildung angelegt. Angesprochen wurden vor allem Themen wie:

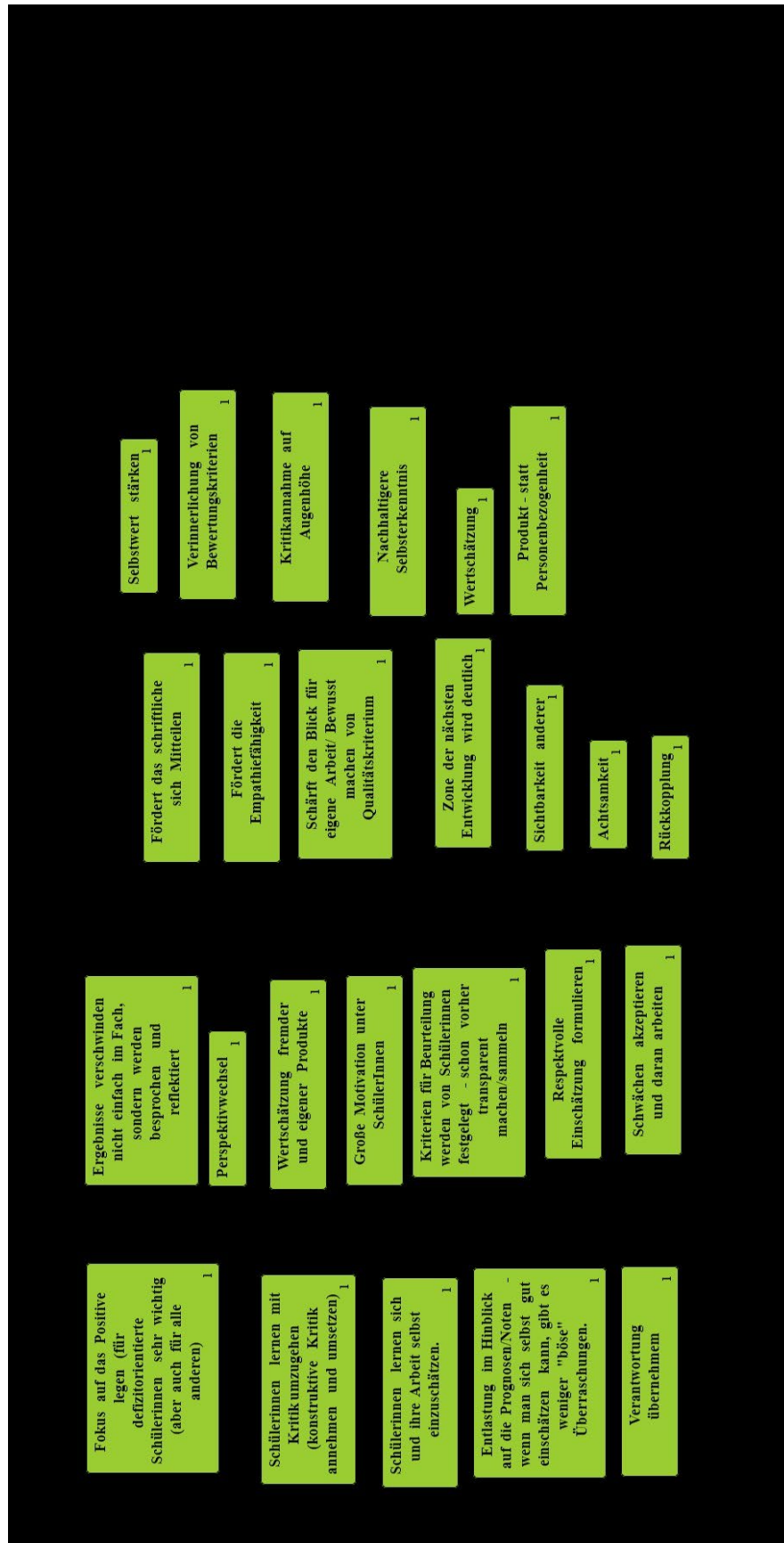
- Funktionen der Leistungsbewertung
- Fragen der Bezugsnormorientierung gerade im Zusammenhang mit heterogenen Lerngruppen

- Formen und Methoden der Leistungsbewertung – und welche benutzen wir in der Schule/in unseren Stufen?
- Leistungsbewertung als subjektiver Prozesse
- Leistungsbewertung als intersubjektiver Prozess
- Leistungsbewertung und Lernbegleitung (Kriterienorientierung, Feedbackverfahren durch Lehrkräfte und Schüler:innen, prozessorientiertes Lernen, Begleiten und Bewerten unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler
- Beratungsgespräche mit Schüler:innen gestalten
- Lernberichte
- Alltägliche diagnostische Möglichkeiten (Fähigkeitstest wie: Lese-, Schreibtests etc.)
- Lerntagebücher, Portfolios, Lernlandkarten, Kompetenzraster etc.

Die Sammlung zu **Formen der Lernbegleitung- und Leistungsrückmeldung in der Veranstaltung selbst** zeigt eine große Vielfalt bereits praktizierter Formate auf:



Als Begründungen für das Verwenden von Selbstreflexions- und Peer-Review-Verfahren führten die Kolleg:innen im Anschluss an die Veranstaltung die folgenden Aspekte an, die sie teilweise bereits in ihrer eigenen, offenbar schon vielfältigen Praxis erfahren haben:



Zu den *Rückmeldungen am Ende der gesamten Fortbildungsreihe* zu Fragen der Diagnostik/Lernbegleitung und Leistungsbewertung ist allerdings festzuhalten, dass hier die Zahl der Rückmeldungen insgesamt deutlich geringer war als bei allen anderen Reflexionspunkten. Auch die Formulierungen fielen deutlich kürzer und oft auch unspezifischer aus. Es werden z.B. Formulierungen gewählt wie „Leistungsbewertung und Lernbegleitung sind für mich sehr wichtig“, „die Fortbildung hat mich in meiner Haltung und Arbeit bestätigt“, „ich konnte einen bewussten und sensiblen Umgang mit Fragen der Diagnostik, Lernbegleitung und Leistungsbewertung entwickeln“, „die Feedback-Kultur ist auf allen Ebenen in den Vordergrund gerückt“

„Wie bisher hat das bei mir einen hohen Stellenwert, nun aber noch einmal mit einem geschärften Blick.“

Eher auf der kognitiven Ebene, der Ebene einer abstrakten Erkenntnis formuliert ein(e) Kolleg:in:

„Für mich wurde noch einmal deutlich: ohne diese Punkte zu beachten, ist kein individualisierender Unterricht möglich.“

Eine Rückmeldung bezog sich auch auf die Bedeutung aus fachlicher Perspektive:

„Für mich hat dieser Baustein eine große Bedeutung, da insbesondere die Transparenz für die Leistung durch Bewertung, Diagnostik und/oder Begleitung im Spracherwerb gefördert wird. Das kann zu mehr Motivation der Schüler:innen führen.“

Einzelne Kolleg:innen hoben allerdings auch spezifische Aspekte hervor, die für sie neu und besonders bedeutsam oder eindrücklich waren.

„Ich habe einiges Neues über Diagnostik und deren „Durchführung“ gelernt. Individuelle Lernbegleitung habe ich schon gemacht. Beeindruckend und inspirierend waren die Beispiele zum „peer review“, und Schüler:innen-Feedback.“

Eine andere Aussage deutet auf eine konkrete Veränderung im beruflichen Alltag hin:

„Dieser Baustein hat meinen Blick in der Vorbereitungsphase meines Unterrichts geschärft in vielerlei Hinsicht. (den Erwartungen den Schüler:innen gegenüber, spannende Inhalte und Wege der Lernbegleitung, mehr Offenheit für unterschiedliche Verfahren der Rückmeldung)“

oder auch

„Ich habe gesehen, dass es Spaß macht, mit den Schüler:innen über ihre Produkte zu reden. Da es immer so viel Positives gibt und auch Bereich der Weiterentwicklung besprochen werden können.“

Auch Aussagen wie

„Dieser Baustein hat mir geholfen, meine Bewertungsverfahren zu verbessern. Ich konnte verschiedene Leistungsbewertungsverfahren entwickeln und überprüfen für mich.“

oder auch

„Ich gebe jetzt mehr direkte Rückmeldung schriftlich und nicht nur mündlich; ich lasse die Schüler:innen sich auch mehr gegenseitig rückmelden.“

In einzelnen Gruppen sind, angeregt durch den Impuls der SchiLf, weitergehende Überlegungen entstanden

„Bei uns im Team kam es zum Austausch über und der Erarbeitung von neuen Rückmelde-möglichkeiten für den Beratungstag.“

Und aus einer anderen Arbeitsgruppe ist zu hören, dass „das Thema auf die Agenda der EB-Planung⁵ genommen“ wurde und dort noch einmal „gesondert thematisiert“ werden soll.

Eher auf einer allgemeinen Ebene wird positiv formuliert, dass „neue Ideen“ vermittelt wurden und man „mehr davon“ möchte. Die Fortbildung habe dazu „Orientierungspunkte“ geliefert.

Es wird in den Rückmeldungen aber auch deutlich, dass der Bedarf zumindest bezüglich dieses Themas noch nicht abgedeckt ist. So können wir lesen:

„Hier ist für mich persönlich die Arbeit noch nicht abgeschlossen. Ich habe viele Inspirationen bekommen, aber das perfekt Passende habe ich noch nicht gefunden.“

Für uns eher erstaunlich wird die enge Verbindung im Alltag zwischen Leistungsbewertung, Diagnostik und Lernbegleitung von einer Lehrkraft explizit mit den Worten zurückgewiesen: „Lernbegleitung ist bei mir am wichtigsten, die anderen Aspekte spielen kaum eine Rolle.“ Und eine weitere Lehrkraft stellt selbstkritisch fest: „Bei mir haben die Themen noch zu wenig Bedeutung.“ Eine Lehrkraft aus dem Bereich der Sonderpädagogik hebt die Bedeutung der Lernbegleitung und vor allem die prozessorientierten Diagnostik mit den Worten hervor: „Für uns als Sonderpädagog:innen hat dieses Thema natürlich noch einmal eine besondere Bedeutung.“

Es wird auch der Wunsch geäußert, dass perspektivisch „der Umgang mit den Prognosen im Jahrgang 9 noch ausführlicher behandelt“ werden soll.

Explizit aus der Stufe 1 findet sich eine Rückmeldung mit der Aussage:

„Der Baustein hatte weniger Bedeutung für mich, da ich vieles davon, was für meine Schüler:innen in Frage kommt, bereits kannte oder es für die Stufe 1 irrelevant war.“

Zwischenfazit

Insgesamt, so legen die Aussagen der Kolleg:innen nahe, haben die SchiLfs die Kolleg:innen bereichert. Ihnen wurde nach ihrer Wahrnehmung „Handwerkszeug“ mitgegeben und Perspektiven für Reflexionsmöglichkeiten der eigenen Arbeit geschaffen. Das, was die Moderator:innen in ihrem Konzept bei jeder Fortbildung angelegt hatten – nämlich Phasen der Präsentationen, des gemeinschaftlichen Planens von tatsächlich durchzuführenden Unterrichtsvorhaben und des Reflektierens – wird von Kolleg:innen auch als besonders bedeutsam angesehen und als ein wesentliches positives Merkmal der Arbeit bei den SchiLfs hervorgehoben. Dass diese Planungen von Unterrichtsvorhaben gemeinschaftliche, oftmals stufen- und professionsübergreifend stattfand, erlebten die Kolleg:innen als besonders bereichernd.

Der Themenkomplex „Lernbegleitung, Diagnostik und Leistungsbewertung“ hat nicht dieselbe Wirkung bei den Kolleg:innen erzielt. Auch wenn für mehrere Kolleg:innen dieses Modul die Bedeutung dieser Aspekte der alltäglichen Unterrichtsarbeit reflektierten und in ihre Unterrichtsüberlegungen explizit mit einbeziehen, Anregungen und konkrete Arbeitsvorhaben aus dem Modul ableiteten, so vermitteln doch die Rückmeldungen, dass sie sich in diesem Bereich bereits kompetent fühlen und ihrer Wahrnehmung nach über hinreichend viel Wissen und möglicherweise auch reichhaltige Handlungskompetenzen verfügen.

6.2 Effekte auf der Ebene der Schüler:innen

Bei den Schüler:innen möchten wir insbesondere zwei Aspekte betrachten, die *Motivation und Lernfreude*, sowie die aus der Perspektive der Lehrkräfte *erbrachte Leistung* selbst.

⁵ EB steht für den Begriff Erfahrungsbereich. In der Laborschule wird nicht in einer Fächerstruktur gearbeitet, sondern in sog. fachübergreifenden Strukturen, den sog. Erfahrungsbereichen.

Motivation und Fleiß werden vielfach als die wichtigsten Bedingungen für einen langfristigen Lernerfolg herausgestellt (u.a. Roth 2011, Ding 2013). Eine zentrale motivationale Variable ist dabei die Selbstwirksamkeitserwartung (Deci/Ryan 1993). Vertrauen Lernende darauf, dass sie ihre Fähigkeiten so einsetzen zu können, dass sie erfolgreich die anstehenden Aufgaben bewältigen, steigt die Motivation, die Aufgabe auch bewältigen zu wollen. Ist dieses Vertrauen nur sehr gering ausgeprägt, denken die Lernenden also, sie hätten diese Fähigkeiten nicht, hat das gravierende Auswirkungen – emotional wie motivational. Die Lehrkräfte müssen den Schüler:innen also Lernangebote machen, die an ihren individuellen Möglichkeiten orientiert und daher zu bewältigen sind. Gelingt das nicht, vertrauen die Kinder und Jugendlichen weniger in ihre eigenen Fähigkeiten, können sogar Angst vor Misserfolg entwickeln. In der Folge meiden sie dann oft solche, für sie bedrohlichen, Aufgaben und bauen auch ihre Fähigkeiten und Kenntnisse in dem entsprechenden Bereich nicht weiter aus. So kann ein Teufelskreis entstehen, der dazu führt, dass die Lernenden nicht weiter bereit sind, sich auf Lernprozesse einzulassen.

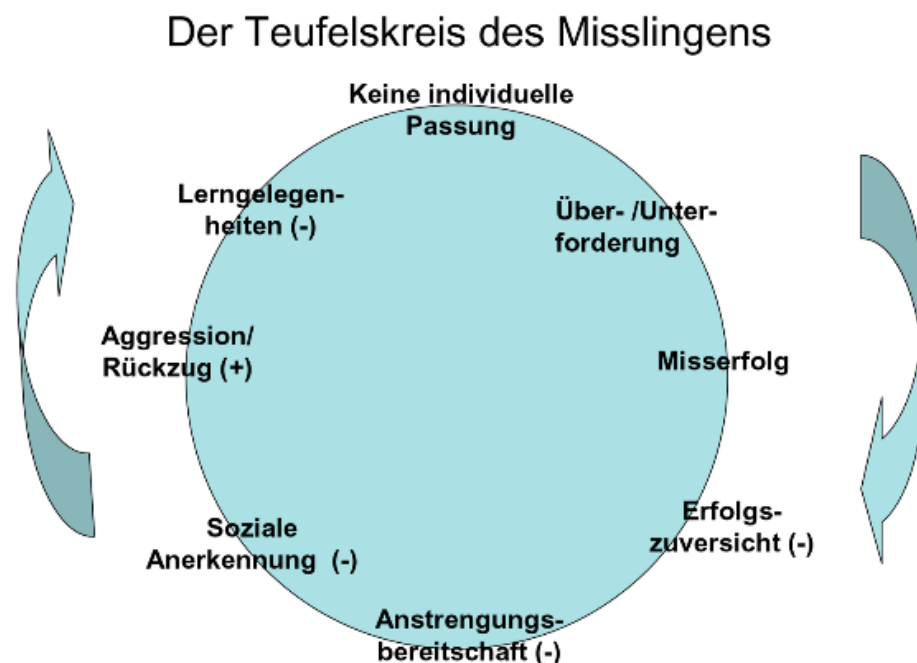


Abbildung 4: Teufelskreis des Misslingens (aus: von der Groeben/Kaiser 2012, 16)

Die obige Abbildung zeigt diesen Teufelskreis des Misslingens, wie er in der Fortbildung ausführlich thematisiert wurde. Es wird deutlich, welche Folgen eintreten können, wenn die individuelle Passung nicht gegeben ist. Es kommt zu Über- oder Unterforderung mit den hier dargestellten Konsequenzen. Am Ende des Kreislaufs steht erneut eine Anforderung, für die die individuelle Passung dann noch weniger gegeben ist.

Ein Misslingen muss allerdings nicht unbedingt zu Rückzug aus der Lernsituation führen, sondern kann durchaus auch zu neuen Lernleistungen motivieren. Die Negativspirale entsteht vielmehr dann, wenn sich dieser Kreislauf verstetigt und die Lernenden unentrinnbar in ihr gefangen sind. Wer dagegen in einer wertschätzenden Umgebung die Möglichkeit erhält, selbstbestimmt und mit den individuellen Möglichkeiten angepassten Aufgabenformaten zu lernen, fühlt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit kompetent und ist motiviert, die Aufgabe anzugehen. Für Schüler:innen die Lernprozesse so anzulegen, dass sie diese Erfahrungen der Wertschätzung ihrer je individuellen Lern- und Leistungsentwicklung machen können, war ein zentrales Anliegen der Arbeit in der SchiLf.

Insofern stellt sich die Frage, ob Lehrkräfte die Erfahrung machen konnten, dass die Schüler:innen sich engagiert am Unterricht beteiligen und Lernfreude zeigen. Auch dazu befragten wir die Kolleg:innen.

Eine Lehrkraft formuliert:

„Ich habe ein sehr positives Echo bezüglich der unterschiedlichen Produktangebote von den Schüler:innen bekommen. Sie zeigten bei den einzelnen Lernangeboten große Vorfreude auf die Arbeit an den möglichen Aufgaben und großes Interesse. Die Individualisierung bezüglich der Lernwege und Zugänge wurden auch sehr positiv aufgefasst.“

Und eine weitere Person schreibt:

„Die Schüler:innen zeigen große Motivation, inhaltliches Interesse und Lernfreude. Sie machen tolle Lernfortschritte (inhaltlich, methodisch und auch sozial).“

In eine ähnliche Richtung äußern sich auch andere Kolleg:innen.

„Diese Arbeitsweise mit den Schüler:innen führt zu deutlich mehr Motivation und Zufriedenheit sowie zu einer persönlichen Stärkung der Schüler:innen.“

Auch andere Kolleg:innen verweisen auf eine „gute Motivation“, auf „Lust am Lernen“ oder auf „durchweg positive Rückmeldungen“ und sie erleben ihre Schüler:innen als „durchweg neugierig und motiviert“. Insbesondere wird mehrfach darauf verwiesen, dass die Schüler:innen sehr engagiert und motiviert an den Produkten arbeiten und die „Vielfalt der möglichen Produkte sehr attraktiv“ für die Schüler:innen sind. So findet sich auch die folgende Rückmeldung:

„Wenn ein Projekt läuft, sie Freiheit, Offenheit und ausreichend Zeit haben, entstehen oft wunderbare Dinge, die sie auch selbst wertschätzen.“

Die Rückmeldung einer Person, die vermutlich bereits zuvor regelmäßig mit diesen differenzierenden Aufgabenformaten arbeitet stellt fest: „Meine Schüler:innen kommen mit eigenen Ideen und motiviert in den Unterricht.“

Ergänzend verweisen die Kolleg:innen darauf, dass die Schüler:innen durch diese Art des Unterrichts und die mit ihm verbundene ausgeprägte Produktorientierung „eine hohe Wertschätzung“ erfahren, „stolz auf das Geleistete“ sind und sich „gesehen fühlen“. Mit zunehmender Erfahrung mit dieser Form der Unterrichtsangebote wird sogar explizit eine Vielfalt an Aufgabenformaten und Anregungen für die thematische Auseinandersetzung im Unterricht „aktiv eingefordert“.

„Die Schüler:innen wünschen sich gerade im Spracherwerb (Fremdsprache) mehr individualisierenden Unterricht, um nicht das Gefühl zu bekommen unterzugehen“,

so stellt ein(e) Kolleg:in fest. Gerade hinsichtlich des Durchbrechens eines Teufelskreises des Misslingens ist die erfahrene Wertschätzung des Geleisteten, der Stolz auf erarbeitete Produkte und die damit verbundene Selbstwertstärkung von großer Bedeutung.

Trotz der insgesamt sehr *positiven Rückmeldung bezüglich der langfristig bestehenden Lernmotivation und auch der konkreten Leistungsergebnisse von Schüler:innen* zeigen die Rückmeldungen auch ‚Stolperfallen‘ auf, die mit dieser Form des offenen und selbstgesteuerten Lernens verbunden sind. Insbesondere wird eine Gefahr der Überforderung einiger Schüler:innen in den Projekten angesprochen.

Eine Lehrkraft der Primarstufe, die dies gesondert auf dem Rückmeldeformular, schreibt: „Manche scheinen mir phasenweise überfordert.“, während andere Kolleg:innen, gerade aus der Stufe II (Jg. 3-5) und auch aus dem Haus 1 (Jg. 0-2) ausdrücklich darauf verweisen, dass sie eigentlich „schon immer so gearbeitet habe[n].“ und das für „meine Kinder nichts Neues ist.“

Auch Kolleg:innen aus der Stufe III/IV sprechen den Aspekt einer *möglichen Überforderung* an.

„Ich habe die Schüler:innen zunächst überfordert erlebt, weil sie es nicht gewohnt waren. Zugleich aber waren sie motiviert und voller Tatendrang. Sie brauchten zunächst viel Unterstützung, wurden aber im Laufe der Zeit selbständiger.“

Darüber hinaus wird auch darauf verwiesen, dass diese Arbeitsweise für die Schüler:innen dann überfordernd ist, wenn zu viele Kolleg:innen gleichzeitig größere Projekte mit den Gruppen bearbeiten. „Die Häufung führt dann zu Überforderung.“

Konkrete Beispiele aus dem Unterricht in der Laborschule zeigen allerdings, dass Überforderung leistungsschwacher Schüler:innen keinesfalls ein Automatismus ist. Vielmehr lässt sich aus den Arbeitsergebnissen, die Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zeigen, erkennen, dass offene, interessen- und fähigkeitsorientierte Zugangsweisen zu den Themenfeldern auch besondere Möglichkeiten der individuellen Lernentwicklung und Leistungsentfaltung bieten. Sie zeigen aber auch, dass eine enge Begleitung sowie eine gezielte und regelmäßige Beratung der Lernenden notwendig sind, um eine solche Entwicklung sicherzustellen. Für die konkrete Arbeit sind vielfältige Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten (z.B. durch Scaffolding) ausführlich thematisiert worden. Dennoch, so legen die obigen Aussagen nahe, bestehen in diesem Bereich noch Unsicherheiten. Wie kann das Lernen mit offenen und auf Vielfalt angelegten Aufgaben so realisiert werden, dass *allen* Lernenden die notwendige Unterstützung zukommt?

Auffallend bei allen Rückmeldungen ist, dass sie sich vornehmlich auf größere Projektarbeiten oder projektorientierte Unterrichtsvorhaben beziehen. Die Frage der Gestaltung fachlicher Lernprozesse mittels kognitiv aktivierender Aufgaben⁶ ist allerdings ebenfalls ausführlich in ihrer Bedeutung für vertieftes Lernen von Inhalten thematisiert worden. Es gab vielfältige Impulse, wie es gelingen kann, solch kognitiv aktivierende Aufgaben zu formulieren.⁷ Für jeden Fachunterricht sollten diese Kriterien bei der Formulierung von Aufgaben die Grundlage bilden. Sie erfordern auch gerade keine langandauernden Unterrichtsprojekte. Explizit thematisiert wurde in diesem Zusammenhang die notwendige Abkehr von „Aufgabenpaketen“ aus Lehrwerken, wenn sie die Kriterien einer aktivierenden Auseinandersetzung mit dem Thema nicht erfüllen.

Dass diese Formen der fachlichen Arbeit offenbar nicht oder weniger bei den Kolleg:innen angekommen sind, könnte daran liegen, dass

- das Thema der „Aufgabenkonstruktion“ für die Kolleg:innen nicht deutlich und ausführlich genug herausgestellt und/oder nicht mit hinreichenden Beispielen versehen worden ist.
- die Vorstellungen der Unterrichtsbeispiele auf dem regelmäßig zu Beginn der SchILfs durchgeführten „Markt der Möglichkeiten“ sich vorwiegend auf projektorientierte Unterrichtsvorhaben bezogen und gerade diese als besonders anregungsreich empfunden wurde.
- die Frage der „Formulierung kognitiv-aktivierender, fachspezifischer Aufgaben“ vor allem über einen frontalen Input seitens der Moderator:innen zugänglich gemacht wurden.
- weniger Zeit zur Verfügung stand, um gezielt an solchen Aufgabenstellungen zu arbeiten oder die zur Verfügung stehende Zeit zur Planung von Unterricht mehrheitlich in die gemeinsame Arbeit an größeren Unterrichtsprojekten investiert wurde.

⁶ Als kognitive Aktivierung wird die vertiefte Beschäftigung mit einem Lerngegenstand verstanden, bei dem die Schüler:innen herausfordernde Aufgaben bearbeiten, es Freiräume für die Bearbeitung und auch die Lösungswege dieser Aufgaben gibt.

⁷ So wurde z.B. Möglichkeiten eines gezielten Aufbaus kognitiver Konflikte/Widersprüche im Unterricht dargelegt, um die Lernenden zu aktivieren, es wurden Möglichkeiten aufgezeigt, mit welchen Fragen und Gedanken Lernende angeregt werden können, Positionen im Rahmen ihrer Arbeitsprozesse und -ergebnisse zu begründen und auch mit welchen Fragen neue Informationen an vorhandenes Wissen angeknüpft werden können. Ebenso war es ein Thema, wie eine kognitiv aktivierende Unterstützung gewährt werden kann, z.B. im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs, durch konkrete lernbegleitende und reflektierende Gespräche zum Arbeitsprozess und -ergebnis.

- dass projektorientierter Unterricht in der Laborschule traditionell als sehr bedeutsam eingeschätzt wird und von den Kolleg:innen für ihre persönliche Arbeit besonders positiv bewertet wird.

Neben der angesprochenen *Überforderung auf der Ebene der Komplexität* der Arbeit in Unterrichtsprojekten liegt die erwähnte *Überforderung* der Schüler:innen auch auf der *Ebene des aufkommenden Arbeitsvolumen zu bestimmten Zeiten*. Dieser Kritikpunkt einer Überforderung durch zu viele gleichzeitig zu bearbeitende Projektaufgaben erinnert an die Zeit der Einführung von Portfolioarbeit in der Laborschule vor geraumer Zeit. Auch da waren mehrere Lehrkräfte skeptisch, inwiefern gerade leistungsschwächere Schüler:innen überhaupt in der Lage sind, derartige Produkte zu erstellen und das auch noch in unterschiedlichen Erfahrungsbereichen. Es herrschte Skepsis, dass zu viele und vor allem zeitgleich zu erstellende Portfolios zu Überforderungen führen würden. Eine *Absprache in den Teams* und auch eine *curriculare Abstimmung* war damals bereits wichtig und scheint auch bei der Arbeit mit den „Lerndörfern“ wichtig zu sein, wenn eine Ballung von komplexeren Aufgabenformaten und zeitlich ausgedehnten Arbeitsaufgaben verhindert werden soll. In der Primarstufe, wo der Unterricht vorwiegend in einer bzw. zwei Händen liegt, scheint eine solche Abstimmung weniger bedeutsam zu sein.

In der Sekundarstufe, wo mehrere Lehrkräfte in den unterschiedlichen Erfahrungsbereichen unterrichten, ist eine Abstimmung jedoch deutlich wichtiger, um Häufungen zu bestimmten Zeiten zu verhindern.

Die Feststellung: „Es dauert halt immer sehr lange.“ oder auch Aussagen wie „bei der Präsentation wird viel Unterrichtszeit gebraucht.“ weisen außerdem darauf hin, dass die Arbeit mit den Lerndorfformaten nicht nur lange, sondern in der Wahrnehmung von Kolleg:innen sogar *zu lange* dauert und vielleicht auch als zu wenig effizient betrachtet wird. Hier könnte sich der Konflikt der Kolleg:innen zeigen, den sie zumindest in den Abschlussjahrgängen auch in anderen Zusammenhängen immer wieder thematisieren: Lernen die Schüler:innen genug, wenn wir so ausführlich an einem Themenkomplex arbeiten? Schaffen wir es trotz dieses Zugangs, den Schüler:innen das notwendige Wissen/die notwendigen Kompetenzen für den Abschluss mit auf den Weg zu geben? Sind die Schüler:innen später auch anschlussfähig? Gerade Kolleg:innen, die noch nicht so lange an der Laborschule arbeiten, erleben wir auch in alltäglichen Gesprächen immer wieder in dieser Hinsicht verunsichert.

Eine weitere Rückmeldung verweist explizit darauf, dass es eine Notwendigkeit gibt, Individualisierung und Gemeinsamkeit zusammen zu denken. „Meine Schüler:innen freuen sich auch auf das Gemeinsame bei der Arbeit in den „Lerndörfern.“ Das Spannungsfeld zwischen gemeinsamem und individuellem Lernen wurde im Rahmen der SchILfs vielfach thematisiert. Dabei wurde gemeinsames Lernen nicht nur – aber auch – als das Lernen am gemeinsamen Gegenstand betrachtet. Es ging auch um die Frage, wie gemeinsame, kokonstruktive Lernprozesse angeregt werden können, wie die Phasen des individuellen Lernens mit denen des gemeinsamen Lernens komplementär zu denken und letztlich auch in der pädagogischen Praxis umgesetzt werden können. Offenbar nehmen auch die Schüler:innen die gemeinsamen Phasen als bedeutsam für ihrem Lernprozess wahr.

Schließlich wurde noch eine eher grundsätzliche Frage auf dem Rückmeldebogen formuliert:

„Muss eigentlich die Lehrkraft passende Aufgaben für die Schüler:innen finden oder ist es nicht eher wichtig und richtig, dass – im Sinne von Projektarbeit – die Schüler:innen IHRE Aufgaben selbst finden, die Lehrkräfte lediglich diesen Findungsprozess unterstützen, begleiten und anregen.“

Während der SchILf selbst wurde diese Frage auch bereits gestellt. Die Moderator:innen und auch die Didaktische Leiterin vertraten in dieser Fortbildung die Auffassung, dass

die Gesamtverantwortung für den Unterricht und damit auch die Gestaltung von Unterricht in der Hand der Lehrkräfte liegen muss. Natürlich geht es dabei darum, den Spannungsbogen zwischen „Führung“ durch die Lehrkraft und der notwendigen Selbstständigkeit der Lernenden beim Aneignungsprozess aktiv zu gestalten. Es geht darum, die Lernenden als mitgestaltende und mitverantwortende Akteure in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen und zwar bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts. Insofern ist Unterricht ein dauerhaft dialogischer Prozess zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen. Auf diese Weise lernen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Unterricht so anregend zu gestalten, Impulse zu setzen, für gemeinsame, kooperative Aufgabenformate einen Rahmen zu schaffen, so dass alle von dem Lernangebot profitieren, das ist eine wesentliche Aufgabe aller Lehrkräfte. Schüler:innen zu beraten bei der Auswahl der Aufgaben, manchmal auch anzuregen spezifische Aufgaben zu wählen, die Anforderungen und auch Entwicklungsmöglichkeiten von Aufgaben mit ihnen zu besprechen, gehört in gleicher Weise dazu. Den Lernenden in ihrem Aneignungsprozess einen Rahmen und Orientierung zu bieten ist die Verantwortung der Lehrkraft.

Zwischenfazit

Viele Kolleg:innen berichten von engagiert arbeitenden Schüler:innen und oft auch bemerkenswerten Arbeitsergebnissen, wenn sie mit differenzierenden Aufgabenformaten arbeiten. Zugleich wird die Sorge deutlich, dass es nicht gelingt, alle Schüler:innen, insbesondere die leistungsschwächeren, zu den ihnen möglichen Leistungen zu verhelfen. Wieviel Freiheit und Offenheit ist dem Lernenden zumutbar, wo muss begrenzt und wie muss wer begleitet und unterstützt werden? Diese schwierige Aufgabe in der alltäglichen Unterrichtspraxis fordert Kolleg:innen nach wie vor sehr heraus, verunsichert sogar einige von ihnen.

Deutlich wurde auch die Notwendigkeit einer engeren Abstimmung zwischen den Stufen und auch innerhalb der Jahrgangsteams/Stufenteams, damit die Lernenden in der Lage sind, die anstehenden Aufgaben tatsächlich zu bewältigen.

Und schließlich zeigen die Rückmeldungen und Diskussionen bei der Fortbildung auch, dass es notwendig ist, in den jeweiligen Erfahrungsbereichen, aber auch in und für die gesamte Schule, darüber nachzudenken, was es für „uns“ heißt, Bildung zu ermöglichen. Erste Diskussionen gab es darüber bereits während der SchILfs. Hier stichpunktartig die Ergebnisse dieser schulinternen Diskussion:

- Es soll darum gehen, die Schüler:innen in ihrer *Persönlichkeitsentfaltung* zu unterstützen. Sie sollen die Chance erhalten, die eigenen Stärken wahrzunehmen und die eigenen Interessen auszubilden und sich selbstbestimmt entwickeln können. Dafür müssen sie sich nach und nach von den Lehrkräften emanzipieren.
- Sie sollen erfahren, dass verlässliche Beziehungen, Gemeinschaft, Solidarität und sozial-kommunikative Kompetenzen zu entwickeln sind, um ein erfülltes *Leben in der Gemeinschaft* führen zu können.
- Der Welt auf möglichst vielfältige Weise, mit unterschiedlichen Aneignungsformen zu begegnen, soll die Kinder und Jugendlichen befähigen, ein Orientierungswissen auszubilden, das es ihnen ermöglicht, ihren Lebensalltag zu gestalten, sich in der Arbeitswelt zu bewähren und am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

Für das Lernen in der Schule könnte das bedeuten, ein Curriculum sehr offen zu denken, wie es der bereits vor Jahren in der Laborschule eingeführte, aber inzwischen in Vergessenheit geratene Gedanke des „Stufenkoffers“ möglich macht. Dieser Stufenkoffer verlangt keine konkreten Inhalte für die einzelnen Erfahrungsbereiche. Vielmehr werden in ihm grundlegende Bildungserfahrungen formuliert, die alle Kinder und Jugendlichen am Ende einer Bildungsstufe im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, dem Lernen in der

Gemeinschaft und der Begegnung mit der Welt gemacht haben sollen (vgl. Brügelmann et al. 2021).

Auch ein Stufenkoffer entbindet allerdings nicht davon, sich gemeinsam über eben jene Inhalte in den einzelnen Bereichen zu verständigen. Im Kollegium ist häufig der Wunsch nach möglichst eindeutigen und klaren Festschreibungen und Verbindlichkeiten zu hören. Das machen auch die Rückmeldungen deutlich.

6.3 Effekte auf der systemischen Ebene

„Ein Traum! Haltung, die Bereitschaft, Unterricht gemeinsam zu planen, auch stufenübergreifend, war enorm spürbar. Viele konkrete Umsetzungen sind gestartet.“

Ein wesentliches Anliegen, neben der eher fachdidaktisch-methodischen Fortbildung im Sinne eines Unterrichts in einer Schule der Vielfalt, war es, eine engere Verbindung zwischen den Stufen herzustellen, Transparenz zwischen den verschiedenen Stufen zu schaffen und durch gemeinsame Arbeit voneinander zu profitieren. Im Anschluss an alle Fortbildungstage zeigten die Kurzreflexionen (siehe beispielhaft Abb.: Seite 8), dass gerade die Phasen der gemeinsamen Arbeit, der offene Austausch der erarbeiteten und durchgeführten „Lerndörfer“, das Thematisieren von eher grundlegenden pädagogischen Haltungen als besonders wertvoll eingestuft wurden.

Auch in der Abschlussreflexion finden sich Aussagen in dieser Richtung. Eine Lehrkraft formuliert es so: „Die kollegiale Zusammenarbeit und der Wille, Stufen zu vernetzen, ist größer geworden.“ Zusammenarbeit erfordert Offenheit und Bereitschaft und ein sich auf andere Einlassen. Das genau wurde von einer Vielzahl von Kolleg:innen wahrgenommen und auch entsprechend rückgemeldet.

„Toll, dass alle Mitarbeiter:innen offen für neue Ideen sind und bereit für eine Zusammenarbeit zwischen den Stufen sind.“

Bezogen auf die konkrete Arbeit sprechen die Kolleg:innen „von intensivem inhaltlichen Austausch“, von „deutlich größerer Transparenz“, von „Bereicherung durch den gemeinsamen Arbeitsprozess.“ „Wir wissen endlich, was und wie alle Stufen/EBs arbeiten.“ formuliert eine weitere Lehrkraft und erlebt dies als ein besonders wichtiges Ergebnis dieser Fortbildung.

„Durch die Arbeit kommt es zu Vernetzung und zum Austausch von Erfahrungen. So entstehen neue Impulse. Das ist positiv.“ oder „Mit dieser SchILF ist mehr Transparenz in den Erfahrungsbereichen und zwischen den Stufen entstanden.“ und auch „Der kollegiale Austausch war immer gut. Er ist jetzt häufiger und zielgerichtet.“, sind typische Aussagen bei den Rückmeldungen.

„Die SchILF tat gut. Sie bringt Transparenz für das Tun unter uns, bringt auch Wertschätzung. Der Austausch hat eine andere Höhe erreicht (mehr fachdidaktischer Austausch) und mehr Vertrauen untereinander.“

Auch innerhalb der Erfahrungsbereiche stand viel Arbeitszeit zur Verfügung und die Kolleg:innen urteilen:

„Die allgemeine Arbeit im EB hat mir sehr gut gefallen. Jeder hat andere Erfahrungen und Ideen eingebracht, die wir zu einem zukünftigen/visionären Plan zusammengefügt haben.“

Und es wird festgestellt: „Der Austausch hat sich verbessert im EB und im Team verbessert.“

„Besonders der Einblick in die Arbeit der Stufe I war richtig gewinnbringend, da dieser offene Unterricht und die sehr starke Schüleraktivierung sehr motivierend auf mich gewirkt haben. Mir fiel es viele Jahre schwer, mich vom Curriculum zu lösen und von dem „gymnasialen“ Denken, aber nun sprudeln viele Ideen aus mir heraus.“

Bezogen auf die Ebene der Kooperation unter den Kolleg:innen wird festgestellt, dass neue Teams „stufenübergreifend und themenübergreifend entstanden“ sind, die „Kommunikationsbereitschaft [ist] größer geworden“ und „man sich mehr in die Karten schauen lässt.“

Immer wieder werden die gestiegene Transparenz und die neu entstandenen Kooperationen auch über die Stufen hinweg begründet mit der zur Verfügung gestellten Zeit für gemeinsame inhaltliche Planungen und Gespräche. „Gut war, dass es viel Zeit für Teamarbeit gab.“ Oder:

„Es gab viel Zeit zum Austausch und zur gemeinsamen Arbeit. Im Unterrichtsalltag ist das fast unmöglich. Dieser Austausch und das Einigen auf Inhalte und Verfahren halte ich für essentiell für eine gut laufende Schule.“

In einer Rückmeldung lässt sich eine Perspektive für die Zukunft erkennen:

„Ich habe vor allem einen besseren Blick auf die Stufen 1 und 2 bekommen. Darüber hinaus ist für die Zukunft eine intensivere Zusammenarbeit geplant zwischen den Stufen.“

Und tatsächlich gibt es inzwischen in unterschiedlichen Bereichen solche Kooperationen.

Dass eine Vielzahl der Kolleg:innen den gesamten Prozess als produktiv und fruchtbar erlebt haben, verdeutlicht z.B. dieses Zitat:

„Das Vernetzen mit Kolleg:innen ist großartig, da man den Blick in den größeren Runden so gut öffnen kann. Gemeinsam Projekte zu planen ist großartig! Es fühlt sich dann fast nicht mehr wie Arbeit an.“

Ob diese nahezu euphorische Haltung zu kooperativen Arbeitsweisen in der Planung von Unterricht länger Bestand hat und auch in der Alltagspraxis eine Umsetzung erfährt, muss man wohl abwarten. Erste Anzeichen einer Kooperation in der Praxis zeigen sich allerdings bereits.

Trotz dieser vielfältigen positiven Rückmeldungen finden sich auch Hinweise darauf, dass diese Arbeit nun verstetigt werden muss. „Mehr Zeit für Vernetzung und Unterrichtsplanung stufenübergreifend ist notwendig.“ oder „Der Austausch mit den anderen Stufen war sehr wertvoll und davon würde ich mir mehr wünschen.“, so die Formulierungen. Es wird gefordert: „Wir sollten jetzt schnell weiterarbeiten und Verbindlichkeiten schaffen.“ Außerdem werden immer wieder gegenseitige Hospitationen angeregt, die für noch mehr Vernetzung und vor allem gegenseitigem Verständnis führen sollen.

Zwischenfazit

Bei vielen dieser Aussagen wird deutlich, dass zwischen den Stufen und Erfahrungsbereichen nicht immer die, aus der Sicht der Kolleg:innen, notwendige Transparenz bezüglich pädagogischer Grundhaltungen, konzeptioneller Entscheidungen der jeweiligen Stufen und auch konkreter unterrichtlicher und pädagogischer Arbeit besteht. Auch wird deutlich, dass in Teilen die Wahrnehmung einer bisher fehlenden Wertschätzung der Arbeit in den jeweils anderen Stufen vorherrschte. Der gemeinsame und sehr offene Austausch über diesen langen Zeitraum hat möglicherweise für die Reduktion von Vorbehalten gesorgt und die gegenseitige Wertschätzung erhöht. So formuliert ein(e) Kolleg:in:

„Es gab eine größere Offenheit ohne Vorwürfe zwischen den einzelnen Stufen. Wir haben unsere Schule als Einheit gedacht.“

Und sie/er fügt an: „Die Hürden zwischen den einzelnen Stufen für die Kinder wurden deutlich.“ Ein(e) andere(r) Kolleg:in stellt fest: „Die gemeinsame Arbeitszeit hat zu mehr Austausch und Einblick und Verständnis geführt.“ Für einige Kolleg:innen hat die gemeinsame Arbeit auch gezeigt „wie groß die Überschneidungen in Bezug auf Werte und Ziele“ unter den Kolleg:innen sind. „Ja, wir sind alle mit einem Ziel unterwegs.“, lässt sich in dieser Rückmeldung lesen. Diese gemeinsamen Werte und Ziele spiegeln auch

die Art, wie Unterricht gedacht, geplant und durchgeführt wird, wie Schüler:innen ihre Leistung und Entwicklung zurückgemeldet wird und wie sie unterstützt werden. Ein(e) Kolleg:in greift explizit diesen Aspekt auf.

„Es könnte sein, dass die große Offenheit gestern und heute durch eine neue gemeinsame Sprache und Art, den Unterricht zu planen, möglich war. Das tat mir gut.“

7 Ergebnisse aus dem Gruppeninterview

Das ca. einstündige Gruppeninterview mit vier Lehrkräften der Schule fand etwa ein dreiviertel Jahr nach der letzten SchiLf statt. Diese vier Lehrkräfte hatten sich freiwillig für das Interview gemeldet. Es waren Lehrkräfte aus unterschiedlichen Stufen (Primar-Sekundarstufe), sie unterrichten unterschiedliche Fächer und gehören der Schule unterschiedlich lang an. Es wurde im Rahmen einer Masterarbeit ausgewertet (vgl. Terbeck 2024). Wir möchten in diesem Bericht vor allem auf jene Aspekte im Interview eingehen, die im Vergleich zur Fragebogenauswertung, die direkt im Anschluss an die SchiLfs durchgeführt wurde, in besonderer Weise akzentuiert oder auch als neue Aspekte eingeführt wurden. Insofern ermöglicht das Interview, einen Eindruck davon zu gewinnen, ob und in welcher Form sich Effekte der Werkstattarbeit im Alltag der Lehrenden zeigen, vielleicht sogar in die alltägliche Arbeit integriert wurden.

Generell werden auch im Gruppeninterview viele der Aspekte benannt, die bereits in der Auswertung der schriftlichen Befragung herausgearbeitet wurden. Grundlegend wurde in dem Interview bestätigt, dass es für die Kolleg:innen wichtig war, sich der eigenen didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung zu vergewissern. Darüber hinaus war ebenfalls bedeutsam, sich über die pädagogischen Grundüberzeugungen der Laborschule auszutauschen und sicherzustellen, dass diese in der Schulgemeinschaft weiterhin geteilt und gelebt werden.

7.1 Was war bei der Fortbildung besonders wichtig, was hat sich verändert?

Als besonders relevant hoben die Kolleg:innen auch im Interview hervor, dass „wir nochmal unsere Haltung zur Leistung [...] bejaht [haben] und [...] nochmal so eine gemeinsame Haltung entwickelt [haben]“ und man sich, bezogen auf pädagogische Grundwerte, „als Schule noch einmal so positioniert“ hat.

Die Werkstattarbeit hat offenbar dazu beigetragen, das Bewusstsein zu fördern, auf einem gemeinsamen Weg zu sein, bedeutsame Werte und Haltungen zu teilen und dieselben Zielsetzungen zu verfolgen. Hinsichtlich einer wirkungsvollen Praxis der Unterrichtsgestaltung und der Gestaltung des Schullebens lassen sich daher positive Effekte erwarten.

Berichtet wird ergänzend auch von Veränderungen in Bezug auf die konkrete Alltagsarbeit. Die Kolleg:innen sprechen von einem „geschärften Blick“ bei der Planung von Unterricht, von der Erkenntnis, dass ein differenzierender Unterricht „machbar ist“ und erleben dies als „beruhigend“. Sie gehen mit den Schüler:innen ins Gespräch, um ihre Unterrichtsangebote mit ihnen gemeinsam weiter zu entwickeln.

7.2 Welche besondere Erfahrungen konnten gemacht werden?

Die gemeinsame Arbeit an der Sache, an konkreten Unterrichtsvorhaben (Lerndörfern), an Aufgabenstellungen, Projekten, Dokumentationsformaten der Leistungsentwicklung und auch an der Gestaltung von Beratungstagen wird als besonders gewinnbringend hervorgehoben. Die Erfahrung,

„gemeinsam an diesen Lerndörfern zu arbeiten, hat einem so'n bisschen nochmal nicht die Angst, aber die Sorge genommen, dass es gar nicht so kompliziert oder schwierig ist, [...]“

Die Sicherheit, die durch die gemeinsame Arbeit entsteht, sowie die Erkenntnis, dass gemeinsames Planen Erleichterung bringt und für die eigene weitere Arbeit inspiriert, konnte also im Rahmen der SchILf-Tage gemacht werden.

„Allerdings habe ich gemerkt, dass ich alleine gar nicht so gut [planen kann]; aber wenn dann mehrere Köpfe an einem ja Themenfeld [...] arbeiten, dann findet man auf einmal ganz andere Aufgabenstellungen, und dann wird es auch interessanter nochmal für die Kinder [...]. Darum finde ich es schade, dass wir jetzt nicht mehr so Zeit haben, gemeinsam an Projekten zu arbeiten.“

Eine enge unterrichtsbezogene Kooperation von Kolleg:innen ist an vielen Schulen – so auch an der Laborschule – noch zu wenig ausgeprägt. Eher selten kommt es im Alltag vor, dass Unterricht gemeinsam geplant und reflektiert wird; der Austausch über Unterricht findet vielfach in Tür-und-Angel-Gesprächen statt. Die Wahrnehmung während der SchILfs, dass Kooperation zu einer wesentlichen Entlastung führen und auch die eigene Produktivität anregen kann, wird mehrfach angesprochen. In den gemeinsamen Planungszeiten ist es offensichtlich vielfach gelungen, individuelle Stärken und professionsbezogene Perspektiven unkompliziert einzubringen und auch zu nutzen. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit im Arbeitsalltag hat sich auf diese Weise wohl erhöht. Der Wunsch, diese gemeinsame Arbeit in einem strukturierten und institutionalisierten Prozess fortzuführen, wird vielfach geäußert und könnte in der erhöhten Selbstwirksamkeit begründet sein. „Regelmäßige Zeit und gegenseitiges Vorstellen [z.B. von Unterrichtsvorhaben oder Verfahren der Lernbegleitung], dass das irgendwie erhalten bleibt ...“, so der explizite Wunsch.

Dass Kooperationsstrukturen als eine Schlüsselkategorie für die Unterrichts- und Schulentwicklung gelten, dass sie sogar ein Merkmal guter Schulen sind, ist gut belegt. Einiges deutet auch darauf hin, dass sich kooperatives Arbeiten von Lehrkräften positiv auf die Lernentwicklung von Schüler:innen auswirkt (vgl. Seashore, Anderson & Riedel 2003, Steinert et al. 2006). Kooperation wird vor allem dann als effektiv gesehen, wenn sie nicht nur zufällig geschieht, sondern strukturell verankert ist, zum professionellen Selbstverständnis der Lehrkräfte gehört, längerfristig angelegt und auf die kritische Betrachtung der eigenen Praxis ausgerichtet ist. Insbesondere den reflektierenden Dialog mit Kolleg:innen über Unterricht und den gemeinsamen Fokus auf Unterrichtspraxis mit gleichen handlungsleitenden Zielen machte für unsere Kolleg:innen die SchILfs besonders wertvoll. Daher fordern sie als Konsequenz dieser Erfahrungen die strukturelle Einbindung kooperativer Möglichkeiten in die schulischen Alltagsabläufe.

Auch für die Professionalisierung von Lehrkräften wird in der Literatur die Bedeutung von Kooperation betont. Dabei wird herausgestellt, dass über Kooperationen die Wahrscheinlichkeit steigt, dass fachliche Innovationen die Lehrkräfte nicht nur erreichen, sondern diese auch umgesetzt werden. Außerdem vergrößert sich im Prozess der Kooperation das Verständnis der Lehrer:innen für die Bedeutsamkeit der eigenen Rolle für die Förderung und Unterstützung der Schüler:innen. Sie sind motivierter, an nachhaltigen und systematischen Veränderungen der Schule mitzuarbeiten, was letztlich auch zu einer höheren Berufszufriedenheit führt (Bonsen & Rolff 2006, Holtappels 2013).

Auch die Perspektive der individuellen Professionalisierung wird im Interview benannt.

„Wenn dann neue Kollegen und Kolleginnen kommen, ist es ja wichtig, dass die auf diesen Zug oder so auch mit aufspringen [...]“.

Besonders Kolleg:innen, die neu an die Schule kommen, können über strukturell angelegte kooperative Arbeitsformen nicht nur schnell geschätzter Teil des Kollegiums werden, sie können auch hineinwachsen in etablierte Arbeitsweisen der Schule und zugleich als neue Mitglieder der Schule Anregungen und Impulse geben.

7.3 Welche Schwierigkeiten oder Fragen zeigen sich bei der Umsetzung?

Auch wenn die Laborschule die Jahrgänge 0 bis 10 umfasst, gibt es doch bedeutsame *strukturelle Unterschiede zwischen den vier Stufen*. Aus der Sicht der Kolleg:innen haben diese Unterschiede u.a. auch Einfluss auf die Möglichkeiten, Unterricht offen, differenzierend und vor allem projektorientiert anzulegen.

In der Stufe I (Eingangsstufe, 0 bis 2) sind zwei Personen für den gesamten Tag in ihrer jahrgangsgemischten Lerngruppe verantwortlich; in der Stufe II (Jahrgang 3 bis 5) arbeiten mehrheitlich ebenfalls nur zwei, manchmal auch drei Kolleg:innen in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe zusammen. Zu Beginn der Stufe III wird im Jahrgang 6 eine vollständig neue Lerngruppe zusammengesetzt, die bis zum Ende der Laborschulzeit als jahrgangshomogene Gruppe zusammenbleibt. Dabei wird zwar versucht, möglichst viel Unterricht durch nur zwei Kolleg:innen abzudecken, in der Praxis unterrichten allerdings meist 4 oder 5 Kolleg:innen in einer Lerngruppe.

Bezüglich dieser strukturellen Unterschiede nehmen die Kolleg:innen wahr, dass der Primarstufe für die Gestaltung des Lernens über den Schultag hinweg deutlich mehr flexible Zeit zur Verfügung steht als der Sekundarstufe, um mit den Kindern lernbereichsübergreifende Projekte durchzuführen. Gleichzeitig besteht in der Primarstufe weniger Koordinationsbedarf als in den Gruppen der Sekundarstufe. So können sie nach Einschätzung der Kolleg:innen aus der Sekundarstufe leichter situative Entscheidungen treffen, (spontane) Anregungen der Schüler:innen aufgreifen oder Alltagsgeschehnisse für ihren Unterricht nutzbar machen. Diese Flexibilität spiegelt sich auch im Unterrichtsalltag wider. Unterricht kann unter größerer Partizipation der Schüler:innen geplant und durchgeführt werden, er erfährt Öffnung und ist stärker an den Themenfeldern orientiert, die die Kinder mitbringen. „In der Stufe II und I ist es [gemeint ist erfahrungsbereichsübergreifendes Arbeiten] ja viel mehr ausgeprägt als bei uns in der Stufe III/IV“, und es wird ergänzt, „das ist natürlich auch stark davon abhängig, mit wem man in der Stufe III/IV im Team zusammenarbeitet.“ In den Stufen III und IV sind bei erfahrungsbereichsübergreifenden Projekten (Lerndörfer) die Anforderungen an die Koordination und Kooperation bei der Planung und Durchführung deutlich größer. Zugleich aber erfordern sie auch ein hohes Maß an Bereitschaft, die Übernahme von Aufgaben auszuhandeln und dann entsprechend Verantwortung zu übernehmen. Unverzichtbar ist dabei die inhaltliche und persönliche Offenheit zwischen den Kolleg:innen, eine gegenseitige Wertschätzung der Fachkompetenzen und auch die Bereitschaft zur Teilung von Autonomie (vgl. Lütje-Klose 2014). Diese Anforderungen scheinen mit ein Grund dafür zu sein, dass in der Sekundarstufe differenzierende Unterrichtsformate eher in die Fächer verlagert werden.

Ergänzend thematisieren die Kolleg:innen der Sekundarstufe den großen *Druck*, den sie hinsichtlich des projektorientierteren Lernens insbesondere seitens *der Eltern* wahrnehmen, den sie sich aber auch angesichts des anstehenden *Übergangs der Schüler:innen in die abnehmenden Systeme* machen. „Wobei bei uns Stufe III/IV der Abschlussdruck, sag ich mal, schon auch bei den Eltern sehr präsent ist und wir gucken müssen, was am Ende rauskommt.“ Dieser Druck veranlasst Lehrkräfte möglicherweise dann auch dazu, auf für sie bekannte traditionelle Unterrichtsformen zu setzen. Anregungen aus der SchiLf werden dann eher nicht aufgegriffen.

In dieser Zeitspanne des Übergangs spielt für Jugendliche und deren Eltern die Vergabe der Noten eine wesentliche Rolle. Bis dahin unterstützte Konzepte offener Lern- und Rückmeldeformate werden, gerade bei einer gewissen Unzufriedenheit der Schüler:innen und Eltern mit den Noten, in Frage gestellt. Elternarbeit ist in solchen Situationen dann zusätzlich aus diesem Grund psychisch belastend und herausfordernd für die Kolleg:innen – speziell für jüngeren und/oder unerfahrenere Kolleg:innen.

8 Zusammenfassende Einschätzung der Ergebnisse

Zwei Jahre – plus ein Schuljahr in Corona-Distanz – wurde in der Laborschule am Thema Unterrichtsentwicklung in Form von SchiLfs und einer an das Thema angepassten Konferenzstruktur gearbeitet. Zusammenfassend lässt sich aus unserer Sicht festhalten, dass die Konzeption und Durchführung der vier SchiLf-Veranstaltungen in der Laborschule für die Kolleg:innen „sehr gut und nachvollziehbar strukturiert“ war und einen „roten Faden“ hatte, der über die Fortbildungstage hinweg sichtbar wurde. Sich in einer *Gemeinschaft* von Kolleg:innen mit *gleichen pädagogischen Haltungen und Zielen* zu erfahren, hat die Identifizierung mit der Schule insgesamt gefördert und auch zu einem Mehr an *Offenheit, Transparenz und gegenseitigem Verständnis* geführt.

Die FEP-Gruppe kommt insgesamt zu dem Ergebnis, dass es sinnvoll und wichtig für das Kollegium war, die Fortbildung, wie vom Kollegium gewünscht war, durchzuführen. Vermutlich hat gerade die anwendungsorientierte Arbeit über den langen Zeitraum hinweg, dazu geführt, dass die Motivation zur Teilnahme an der Fortbildung bis zum Ende hoch blieb, keine Ermüdung eintrat. Vielmehr hat aus unserer Sicht gerade die intensive, kooperative und langfristige Beschäftigung mit *einem* Thema dazu beigetragen, dass die Rückmeldungen ausgesprochen positiv waren.⁸

Immer wieder war es im Verlauf der Fortbildung möglich, Einstellungen und Überzeugungen zu Unterricht, Lernbegleitung und Leistung bzw. Leistungsbewertung zu thematisieren und einen kollegialen Konsens diesbezüglich herzustellen – ein wichtiger Prozess für die Laborschule zum aktuellen Zeitpunkt.

Die kontinuierliche Arbeit auch außerhalb der SchiLf-Phase (in fest verankerten Konferenzzeiten) regte die curriculare Arbeit und die Arbeit in den Stufen und Erfahrungsbereichen an. In einigen Erfahrungsbereichen wurden die Curricula überarbeitet und gemeinsam erarbeitete Unterrichtsvorhaben als verbindlich in das Curriculum aufgenommen. Der Erfahrungsbereich Mathematik hatte bereits zuvor im Rahmen eines anderen Forschungsprojektes Unterrichtsbeispiele in einem digitalen Raum zu hinterlegen. Sie arbeiteten daran weiter. Der Erfahrungsbereich Deutsch/Soziale Studien traf die Vereinbarung, in jeder Konferenz über Unterricht, Unterrichtseinheiten oder die Umsetzung curricularer Entscheidungen zu sprechen. In der Primarstufe vereinbarten die Pädagog:innen einheitliche Formate für die Durchführung des Beratungstages und überarbeiteten und auch Verfahren zur Leistungsrückmeldung und Lernbegleitung.

Die Kolleg:innen wünschen sich eine *Weiterarbeit am Thema Unterricht- und Unterrichtsentwicklung* innerhalb der Erfahrungsbereiche und streben zugleich an, die vielfältigen Kooperationen, die sich auf der Basis dieser Fortbildung ergeben haben, weiterhin zu pflegen. Dafür sehen sie allerdings den Bedarf, *Kooperationszeiten* auch zukünftig *strukturell* (in den Konferenzplänen) *einzuräumen*. Als Forschungsgruppe sprechen wir

⁸ Trotz dieser sehr positiven Gesamteinschätzung der Fortbildung für das Kollegium bleibt aus der Sicht der sehr erfahrenen Moderator:innen aber auch festzuhalten, dass bei einer ausschließlich in einer Schule stattfindenden Werkstatt wesentliche Aspekte der Gesamtkonzeption der Werkstattarbeit verloren gehen. Dazu gehören insbesondere:

- Ein kollegialer Austausch zwischen unterschiedlichen Schulen und auch Schulformen, der sehr anregend ist, fehlt vollständig.
 - Die gemeinsame Arbeit in den je unterschiedlichen Schulen ermöglicht Anregungen aus diesen Schulen (z.B. Gestaltung von Räumlichkeiten, Organisation von Lehr- und Lernprozessen, etc.). Zu derartigen Anregungen kommt es nicht.
 - Die Unterschiedlichkeit der Schulkonzeptionen und die damit verbundenen unterschiedlichen Erfahrungen und Anforderungen in den Schulen sorgen für lebhaftere und v.a. kontroversere Diskussionen zu den Inhalten der Fortbildung. Damit bieten sie u.U. auch einen größeren Erkenntnisgewinn.
- Für die Moderator:innen ist für eine schulspezifische Durchführung der Werkstatt vor allem bedeutsam,
- das Kollegium gut zu kennen, um auf die Tiefenstrukturen des Kollegiums eingehen zu können und damit die Bedürfnisse aller Pädagog:innen berücksichtigen zu können.
 - geübt im Umgang mit Widerständler:innen im Kollegium zu sein.

uns nach den Erfahrungen der Fortbildung ebenfalls dafür aus, mindestens zwei Konferenztermine im Schuljahr für Unterrichtsplanung und curriculare Arbeit fest zu verankern.

Deutlich wird auch eine *größere Sensibilität für Fragen einer auf Vielfalt angelegten Aufgabenstellung* im (Fach-)Unterricht. Der Anregungsgehalt der größeren Projekte, die innerhalb der SchiLfS vorgestellt wurden, hatte *motivierenden Charakter* und regte weniger erfahrene Kolleg:innen dazu an, sich selbst auf den Weg zu machen.

Methodische Vielfalt prägte diese Fortbildung, partizipative Möglichkeiten konnten genutzt werden, Offenheit war auf der einen Seite notwendig, wurde aber auch auf der anderen Seite erzeugt. Der wertschätzende Umgang untereinander und das kritisch-konstruktive Feedback förderte die Selbstwirksamkeit gerade derjenigen Kolleg:innen, die ihre Unterrichtsplanungen und die Unterrichtsergebnisse vorstellten.

Die beiden Moderator:innen, die als Mitglieder des Kollegiums als „Propheten im eigenen Haus“ agierten, hegten vorab die Sorge, dass ihre positiven Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Fortbildungskonzept in Schulverbünden in der eigenen Schule nicht bestätigt werden, sie vielmehr auf erhebliche Widerstände treffen würde und damit letztlich auch das Erreichen der angestrebten Ziele nicht möglich sein würde. Die Rückmeldungen aus dem Kollegium nach Abschluss der Fortbildung und auch die inzwischen daraus entstandenen weiterführenden Projektgedanken in den Stammgruppen, innerhalb einzelner Erfahrungsbereiche und auch zwischen den Stufen sprechen eine andere Sprache.

Und blickt man über den Laborschultellerrand hinaus, so lässt sich festhalten, dass die Arbeit nach dem Konzept der „Werkstatt Lernen – individuell und gemeinsam“ eine hohe Motivation erzeugt, sich der je individuellen Unterrichtsentwicklung zu widmen und fokussierter auf kognitiv anregende, aktivierende und auf Vielfalt angelegte Aufgabenstellungen zu achten. Die Bedeutung von Lernbegleitung, Leistungsrückmeldung und prozessorientierter Diagnostik für die Lernentwicklung der Kinder und Jugendlichen werden über das Fortbildungsformat deutlich, und es können neue Formate aus diesem Bereich erprobt und etabliert werden. Ähnlich wie in den Fortbildungen in den Schulnetzwerken wird auch bei der Durchführung der Werkstatt in *einer* Schule der Wert kollegialer Kooperation erfahren und teilweise auch schon im Prozess im Schulalltag etabliert. Dafür hat sich insbesondere der zyklisch angelegte Prozess (Initiierung/Input, gemeinsame Planung, unterrichtliches Umsetzen der gemeinsamen Planungen, gemeinsame leitfragenorientierte Reflektion, Überarbeitung/Anpassung des Neuen oder Übernahme) der Entwicklungsarbeit bewährt, bei dem die Kolleg:innen in mehrfacher Hinsicht aktiv eingebunden wurden und Verantwortung für das Gelingen mit übernehmen.

Ein wichtiger Akteur für das Gelingen dieses Prozesses ist mindestens eine Person aus der Schulleitung. Verschiedene am Planungs- und Gestaltungsprozess Beteiligte, in unserem Fall zwei Moderator:innen, die didaktische Leitung und oft auch der Inklusionskoordinator in koordinierender Funktion, strebten auf ein gemeinsames Ziel hin. So konnte es gelingen, sensibel die Ansprüche der Schule an Veränderungsnotwendigkeiten und die Bedürfnisse der einzelnen Personen auszubalancieren und schließlich Veränderungen zu erzeugen, die von den allermeisten Kolleg:innen getragen werden. Die Beteiligung der Schulleitung und eben auch kompetenter Kolleg:innen an diesem Prozess ist damit im Sinne einer „geteilten Führung“ zu verstehen.

9 Ausblick

Bereits in der zusammenfassenden Einschätzung der SchiLf ist angesprochen worden, dass der gemeinsame Arbeitsprozess auch Themenbereiche offengelegt hat, die in Zukunft notwendigerweise bearbeitet werden sollten. Gerade weil sie von einer Vielzahl von Kolleg:innen offensiv eingefordert wurden, scheint der Zeitpunkt für diese Arbeit an diesen Themenfeldern nicht nur notwendig, sondern auch erfolgversprechend zu sein.

Die Forschungsgruppe schließt sich daher explizit den Wünschen/Forderungen der Kolleg:innen an:

- Die Forderung nach strukturell verankerter gemeinsamer Arbeitszeit für fachdidaktische und auch fachübergreifende Planungen hat für die Kolleg:innen eine hohe Priorität. Zwar besteht auch jetzt schon die Möglichkeit, Konferenzen im Jahresverlauf genau für derartige Planungen zu nutzen. Notwendig scheint es aber, um die Arbeit an den Themen der Werkstatt fortzuführen und weiterzuentwickeln, bei der Zusammenstellung von Konferenzplänen diesen Bedarf (noch) stärker zu berücksichtigen. Bedacht werden sollte dabei auch die Notwendigkeit einer stufenübergreifenden Zusammenarbeit der Kolleg:innen. Auch die Verankerung stärker jahrgangsbezogener Teamstrukturen in der Sekundarstufe ermöglicht und erfordert Zeiträume für inhaltliche und koordinative Aufgaben. Gerade neue Kolleg:innen benötigen eine Einführung in die Grundgedanken einer 'Didaktik der Vielfalt' und eine kontinuierliche inhaltliche und persönliche Begleitung bei der Umsetzung dieses herausforderungsvollen Konzeptes. Niederschwellige Unterstützungssysteme könnten durch diese strukturellen Anpassungen entstehen.
- Obwohl gerade die Arbeit mit Lerndörfern als bedeutsame Form der Differenzierung in Interviews in einem Folge-FEP (Partizipative Lernprozessbegleitung und Leistungsbewertung) genannt werden, bleibt auch im Anschluss an diese Fortbildung die Frage offen, ob und wie alle Aspekte der Fortbildung (z.B. Unterrichtsgestaltung, Diagnostik und Lernbegleitung, Partizipation) auf Dauer Alltagspraxis in der Laborschule bleiben. Auch für diese 'echte und dauerhafte Verankerung' dieses didaktischen Konzeptes scheint ein im o.g. Sinne angepasster Konferenzplan bedeutungsvoll.
- Es bleibt darüber hinaus zu klären, welche Zusammenhänge sich zwischen der Praxis der Angebotsdifferenzierung und den fachlichen sowie emotional-sozialen Entwicklungsprozessen der Schüler:innen identifizieren lassen. Mit dieser Frage könnten sich weitere Forschungsprojekte befassen.
- Außerdem müsste der Frage nachgegangen werden, ob ein Unterricht, so wie es das Konzept der „Werkstatt Lernen“ nahe legt, für alle Schüler:innen lernwirksam ist und als diversitätssensibel verstanden werden kann.
- In der SchiLf sind auch vielfältige, sehr grundlegende pädagogische Fragen aufgeworfen worden. Dazu gehören z.B. Fragen der Gewichtung des Lernens innerhalb und außerhalb der Schule, der Anpassung von Inhalten aufgrund geänderter gesellschaftlicher Bedingungen, dem Umgang mit (curricularen) Verbindlichkeiten, den Formen der Lernbegleitung, der Gestaltung der Berichte zum Lernvorgang oder auch der Elternarbeit.

Vielleicht ist das 50-jährige Jubiläum der Schule eine gute Gelegenheit, sich mit den pädagogischen Grundwerten und der Frage ihrer Umsetzung heute und in der Zukunft auseinanderzusetzen.

Literatur

- Altrichter, H./Baumgart, K./Gnahn, D./Jung-Sion, J./Pant, H.-A. (2019): Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf letzter Zugriff 15.10.2023
- Bebbon, M., Demski, D., Schmid-Kühn, S. M. (2023): Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld. In: DDS, 115. Jg., 1 (2023), 11 - 23
- Beck, V./Lipowski, F. (2022): Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. In: Pädagogische Führung 5, 168 – 171

- Becker-Mrotzek M. & Prediger, S. (2021): Wie Lehrkräfte den Unterricht verändern können: Unterrichtsentwicklung in Eigeninitiative und fachdidaktischer Unterstützung. In Kai Maaz & Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.), Schule weiter denken: Was wir aus der Pandemie lernen (S. 76-90). Berlin: Duden.
- Bonsen, M & Schratz, M. (2015): „Widerstand“ als Dauerthema? Wie Schulleitungen mit Widerstand umgehen können. In: Lernende Schule, 72 (18), 42-45
- Bonsen, M.; Rolff, H-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 167-184
- Brügelmann, H., Groeben, A. v.d., Meyer, H., Nietzschmann, S., Thurn, S. (2021): Bildung gegen Spaltung. Eine Streitschrift. Frankfurt: Debus Pädagogik
- Daschner, P. (2019): Die wichtigsten Ergebnisse. In: Daschner, P; Hanisch, R. (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB). Weinheim, Beltz Juventa, S. 12-17
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 223-238
- Ding, K. (2013): Wie motiviere ich im Unterricht? Ein praxisorientiertes Handbuch zum Motivationsprinzip. 1. Auflage. Augsburg: Frankfurt an Main.
- Emmerich, M., Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. in: A. Dippelhofer-Stiem, S. Dippelhofer (Hg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet/Unterüberschrift: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen (s. 1-35). <https://doi.org/10.3262/EEO20140338>
- Faix, A. - C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2019). Ist das guter inklusiver Unterricht? HLZ Herausforderung Lehrer_innenbildung, 2(3), 1–19.
- Faix A-C, Textor A, Lütje-Klose B, Wild E (2023) Woran kann man guten inklusiven Unterricht erkennen? Entwicklung eines Rasters zur Beobachtung und Beurteilung inklusiven Unterrichts In: *Die Materialwerkstatt (DiMaWe)* 5(4): S. 89-99 <https://doi.org/10.11576/dimawe-6599>
- Fischer, C. (2016): Alle Kinder sind gemeint. Aufgabe und Herausforderung für die Schule. In: gemeinsam Lernen 1 (2016), 8-14)
- Geist, S., Külker, A., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Uffmann, G., Zentarra, D., Kullmann, H. (2024): Qualitative Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen. Impulse aus dem Projekt Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS). In: https://www.biejournals.de/index.php/sfe_ls/article/view/7194/6410, 135-159
- Gottmann, C., Gronostaj, A., Krempin, M., Schleimer, S., Pant, H.A. (2020): Schulentwicklungsmaßnahmen wirkungsvoll gestalten. Qualitätskriterien für Werkstätten der Deutschen Schulakademie. Berlin: Die Deutsche Schulakademie In: A. Grimm, D. Schoof-Wetzig (Hrsg.). Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung (Loccum Protokolle, 26/14, S. 11 -49). Reburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum
- Groeben, A. von der, Geist, S., Thurn, S. (2011): Die Laborschule – ein Grundkurs. In: Thurn, S. Tillmann, K.J. (Hrsg.) (2011): Laborschule – Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 260-277
- Groeben, A. von der (2011): Orientierung in der Welt: eine Schule bemüht sich um Bildung für alle. In: In: Thurn, S. Tillmann, K.J. (Hrsg.) (2011): Laborschule – Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-49
- Groeben, A. von der, Kaiser, I. (2012): Werkstatt Individualisierung. Unterricht gemeinsam verändern. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Groeben, A. von der (2013): Verschiedenheit nutzen 1: Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung. Cornelsen: Berlin
- Groeben, A. von der (2014): Verschiedenheit nutzen 2: Umgang mit Leistung und Schulentwicklung. Cornelsen: Berlin

- Hentig, H. v. (1973): Schule als Erfahrungsraum? Wissenschaft als Instrument, Arbeitsprojekte/Lernsituationen, Die Rolle des Lehrers/Sozialisation, Schulgebäude und Umwelt. Klett: Stuttgart
- Holtappels, H. G.; Krinecke, J., Menke, S. (2013): Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019a): Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze (S. 103–151). Kallmeyer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019b): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte (S. 15–56). Bielefeld, wbv.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2020): Fort- und Weiterbildung im Beruf. In: C. Cramer, J. König, M. Roland & S. Blömeke (Hrsg.). Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung (S. 644-651)
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021a): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021b): Welche Art von Fortbildung wirkt? In B. Jungkamp & M. Pfafferoth (Hrsg.), Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland (S. 19–38). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lütje-Klose, B.: Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität. Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung - In: D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck, K. Ziemann (Hrsg.). Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 17-32, <https://doi.org/10.35468/5990-02>
- Maag Merki, K. (2019): Unterrichtsentwicklung als zentrales Element von Schulentwicklung. In: Pädagogik 4/2019, S. 44-47
- Rolff, H.-G. (2014): Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung, In: Rohlf, C., Harring, M., Palentien, Ch. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 171-194
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta 2011
- Seashore, K. R., Anderson, A. R. & Riedel, E. (2003): Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming. Paper presented at the seventeenth conference of the international congress for school effectiveness and improvement, Rotterdam.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., Kunz, A. (2006): Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2, S. 185-204
- Terbeck, S. (2024): „Werkstatt Lernen - individuell und gemeinsam“. Eine Rekonstruktion der Erfahrungsperspektive von Lehrkräften der Laborschule Bielefeld. Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Abteilung Bildungswissenschaften
- Winter, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag

Beratungsteam an der Laborschule – eine Selbstreflexion

Sabine Geist¹, Stefan Brandt¹, Tanja Walter¹, Aglaia Merker²

¹ Laborschule Bielefeld

² Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Kontakt: sabine.geist@uni-bielefeld.de, stefan.brandt@laborschule.de,
tanja.walter@laborschule.de

Zusammenfassung: Schon seit dem Jahr 2004 haben Lehrkräfte der Schule die Möglichkeit, sich im Sinne einer kollegialen Fallberatung beraten zu lassen. Nach diversen Modifikationen erfolgt die Beratung zurzeit durch ein multiprofessionelles Beratungsteam. Im Rahmen des Lehrer-Forscher-Modells an der Laborschule ist es nicht nur notwendig Konzepte in der Schule zu entwickeln und zu erproben. Es besteht vielmehr auch die Notwendigkeit, sie evaluativen Prozessen zu unterziehen und die dabei gewonnenen Ergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Der Beitrag stellt zunächst die Praxis multiprofessioneller Beratung an der Laborschule dar. Im Rahmen eines qualitativ angelegten „Forschungs- und Entwicklungsprojektes“ (FEP) der Schule wurde diese Praxis evaluiert. Die Ergebnisse zeigen wesentliche grundlegende Gelingensbedingungen sowie Möglichkeiten und Voraussetzungen der Übertragung dieser Beratungspraxis in das Regelschulsystem. Zugleich verweist die Studie aber auch auf mögliche Schwierigkeiten in Beratungsprozessen.

Schlagwörter: Beratung, Beratungsstrukturen, Unterstützung von Lehrkräften, Multiprofessionalität, Netzwerkarbeit, Kooperationspartner*innen



1. Beratung in der Schule

Beratung findet - nicht nur in der Laborschule, sondern in jeder Schule - täglich statt. Kolleg*innen beraten sich gegenseitig, Lehrer*innen beraten Schüler*innen oder auch Eltern u.a.m. Beratung in der Schule ist dabei kein neues pädagogisches Thema. Bereits 1970 hatte der Deutsche Bildungsrat das Beraten gleichberechtigt neben die anderen Aufgaben der Schule – Unterrichten, Beurteilen, Fördern und Innovieren – gestellt. Seitdem haben sich viele Beratungspersonen, -tätigkeiten und -möglichkeiten innerhalb und neben der Schule etabliert: Klassenlehrer*innen, Fachlehrer*innen, Vertrauenslehrer*innen, Laufbahnberater*innen, Beratungslehrer*innen, Schulpsycholog*innen, Sozialpädagog*innen. Sie alle beraten in mehr oder weniger formalisierter Form, arbeiten im Beratungskontext z.T. mit außerschulischen Partner*innen zusammen, betätigen sich in Netzwerken usw. (vgl. auch Schnebel 2017).

Beratung kann, gerade angesichts der Vielzahl der Beratenden, Ratsuchenden und Beratungssituationen, in der Schule eher zufällig, unbewusst und unbeabsichtigt erfolgen, kann aber auch sehr bewusst und gezielt angelegt und eingesetzt werden. Die Beratungsprozesse selbst können sich in der Schule auf Schüler*innen, deren Leistungen, deren soziales Umfeld oder deren psycho-sozialen Belastungen oder Erkrankungen beziehen. Sie können sich aber auch auf Kolleg*innen beziehen, wenn sie sich z.B. Unterstützung bei Schwierigkeiten im Unterricht, bei der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums oder auch bei Konflikten mit Schüler*innen oder Eltern wünschen. Schließlich kann sich Beratung auch auf Eltern beziehen.

Beratung – gerade im schulischen Kontext – lässt sich u.a. nach dem Grad der Formalisierung differenzieren. Neben informeller, alltäglicher Beratung, z.B. im Sinne eines kollegialen Austauschs, gibt es Beratungssituationen, die in halbformalisierter Form stattfinden, oder es kommt zu einer Beratung in formalisierter Form. Diese Beratung findet dann durch professionelle Beratende statt, die über eine Ausbildung im Bereich von Beratung verfügen (vgl. Streese/Werning 2021, 3), z.B. der Schulpsychologie oder Supervisor*innen.

Spricht man im schulischen Kontext von professioneller Beratung, dann zeichnet sie sich mindestens aus durch eine planvolle Gestaltung, die Freiwilligkeit der Teilnahme, absolute Vertraulichkeit und Verschwiegenheit, die Unabhängigkeit und Professionalität der Berater*innen, Verbindlichkeit und das Beachten einer vereinbarten Verantwortungsstruktur. Das Beratungsgespräch ist damit gekennzeichnet als „eine besondere zwischenmenschliche Interaktionsform, die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt wird und die auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht“ (Mutzeck 2008, 14). Daneben wird von Mutzeck, aber auch von Grewe (2015), die Unabhängigkeit von Berater*innen hervorgehoben, die allerdings im schulischen Zusammenhang nicht immer sicherzustellen ist.

2. Multiprofessionelle kollegiale Beratung – das Konzept der Laborschule

Auch an der Laborschule hat sich durch verschiedene Veränderung z.B. des Ganztagskonzeptes, die größer gewordene Heterogenität der Lerngruppen und die veränderte Lebenswelt der Schüler*innen zunehmend gezeigt, dass Lehrkräfte, Eltern aber auch Schüler*innen einen gesteigerten Beratungsbedarf haben. Gerade Schüler*innen zeigen, nach der Corona-Pandemie, einen erhöhten Wunsch nach Beratung.

Schon seit dem Jahr 2004 haben Lehrkräfte der Schule die Möglichkeit, sich im Sinne einer kollegialen Fallberatung beraten zu lassen. Nach diversen Modifikationen erfolgt die Beratung zurzeit durch ein multiprofessionelles Beratungsteam, dem Schulsozialar-

beiter*innen, Sonderpädagog*innen, eine Lehrkraft mit der Ausbildung zur Beratungslehrer*in und ein(e) Schulpsycholog*in¹ angehören. Letztere(r) steht dem Beratungsteam für Fachberatung und Diagnostik zur Verfügung.

Alle im Beratungsteam mitarbeitenden Personen verfügen über eine Ausbildung im Bereich der Beratung und nehmen regelmäßig an entsprechenden Fortbildungen teil. Ein Schulsozialarbeiter verfügt nicht nur über eine umfassende Ausbildung im Bereich Beratung und Mediation, sondern ist auch ausgebildeter Supervisor und hat umfangreiche berufliche Erfahrungen. Er übernimmt die Moderation und Vorbereitung dieser Beratungssitzungen.

Unabhängig davon, ob Beratung von Kolleg*innen aktuell gewünscht ist, trifft sich das Team mindestens für eine Stunde wöchentlich während der Unterrichtszeit. Die Sitzungszeit ist fest in den Stundenplänen der Beteiligten verankert.

Melden Lehrkräfte für einen dieser Termine Beratungsbedarf an, kümmert sich das Beratungsteam selbstständig um die Organisation, z.B. die notwendige Vertretung. Bei Vertretungsnotwendigkeit übernimmt dann ein am konkreten Beratungsprozess nicht beteiligtes Mitglied des Beratungsteams die Vertretung im Unterricht. So kann die Lehrkraft in Ruhe ihr Anliegen vortragen und sich ganz auf die Beratungssituation einlassen.

Dieses multiprofessionelle Team bietet unterschiedlichen Personengruppen in der Schule die Möglichkeit, sich Beratung zu holen. Ein verlässlicher Ort, verlässliche Personen und verlässliche Zeiträume sind die Grundlage für die Beratungsarbeit in diesem Team. Für Lehrende und andere an der Schule arbeitende Pädagog*innen bietet das Beratungsteam ein Gespräch über Schüler*innen mit Schwierigkeiten unterschiedlicher Art oder über Schwierigkeiten im Kontakt mit Erziehungsberechtigten an. Immer unterliegen die Gespräche der Schweigepflicht. Durch den professionsübergreifenden Blick auf die jeweilige Problematik werden in der Regel vielfältige Handlungs- und Interventionsperspektiven eröffnet, sodass schon frühzeitig Probleme erfolgreich angegangen werden können.

Zu außerschulischen Einrichtungen (z.B. Drogenberatung e.V., Pflegekinderdienst, Frauen- und Mädchenhaus, Männerberatungsstellen, Kinderschutzbund u.v.m.) bestehen vielfältige Verbindungen und zum Teil intensive und langjährige Kontakte.

Auch Schüler*innen und Eltern der Schule haben die Möglichkeit, sich an einzelne Mitglieder aus dem Beratungsteam oder aber an das Beratungsteam insgesamt zu wenden. Sie kennen die im Team arbeitenden Pädagog*innen, weil sie mit Ausnahme des nur zeitweise verfügbaren Schulpsychologen² Kolleg*innen der Schule und daher im schulischen Alltag präsent sind. Obwohl diese Angebote in vielfältiger Weise auch den Eltern und den Schüler*innen bekannt gemacht werden (z.B. über Flyer, Plakat, Homepage, Veranstaltungen beim Elternrat), nehmen die Beratung hauptsächlich die Pädagog*innen der Schule wahr. Sie machen ca. 90% der Ratsuchenden aus.

Als inklusive Schule vom Jahrgang 0 bis 10, also einer Primar- und Sekundarstufe, verteilen sich die ratsuchenden Pädagog*innen nahezu gleichmäßig auf die beiden Schulstufen. Die Themen allerdings, zu denen Beratung gewünscht wird, sind schulstufenspezifisch unterschiedlich.

Unter anderem wird zu folgenden Inhalten und Themen beraten:

- Familiären Herausforderungen (z.B. Kommunikationsschwierigkeiten, Tod, Pflegefamilien, Haushalt),
- Gefährdungen (u.a. Kindeswohlgefährdung, sexueller Missbrauch),
- diverse Formen selbstverletzenden oder -zerstörerischen Verhaltens (Drogenmissbrauch, Essstörungen, physische Verletzungen),
- Medienkonsum (kritischer und exzessiver Gebrauch, Umgang mit sozialen Medien in Peers),

¹ Unabhängig vom Beratungsteam berät der/die Schulpsycholog*in Schüler*innen und Lehrer*innen sowie Eltern auch individuell.

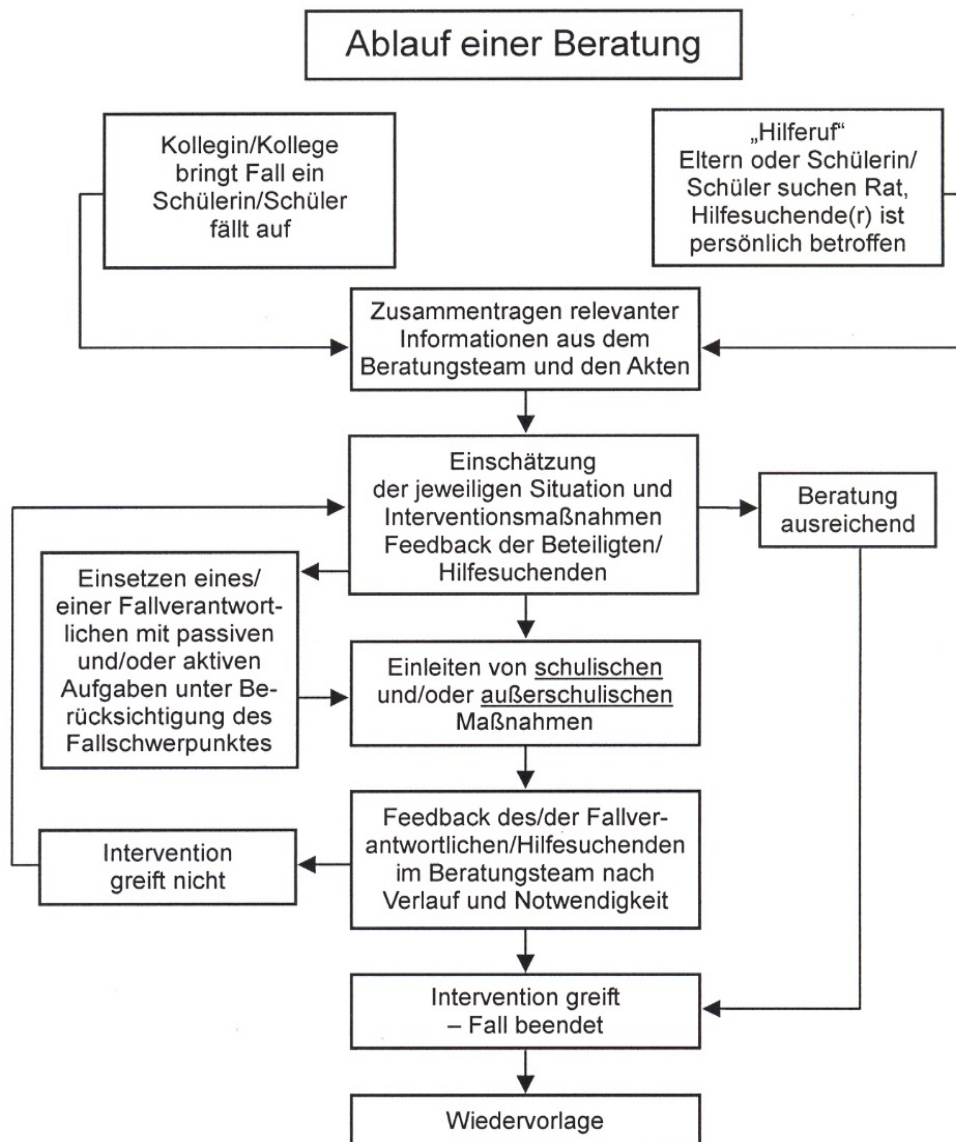
² Derzeit ist die Schulpsychologie durch einen männlichen Psychologen besetzt.

- innerschulische Herausforderungen (Übergangsprobleme zwischen den Stufen, Kommunikationswege, provozierendes Verhalten, Mobbing, Gruppensituationen, Schulverweigerung, Absentismus)
- und psychische Erkrankungen der Jugendlichen.

Neben der konkreten individuellen Beratung hilft das Beratungsteam auch dabei, Informationen zu bündeln und zu verwalten, um dann entsprechend der gemeinsam erdachten Lösungen zielgerichtet Hilfsangebote zu installieren. Es ist darüber hinaus bemüht, Antworten für spezifische Beratungs- und Entwicklungsbedarfe in den inklusiven Lerngruppen und für ein individuelles Fallverstehen sowie für persönliche Fallberatungen zu finden.

Um die Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeit zugänglich und präsent zu machen, stellt sich das Beratungsteam auf der Gesamtkonferenz, beim Elternrat, aber auch über diverse Veröffentlichungsformate (Flyer, Plakate und die Homepage) vor.

Die Praxis der Beratung verläuft dabei nach dem folgenden Modell (vgl. Abb. 1):



Die Grafik verdeutlicht zum einen die enge Zusammenarbeit der einzelnen Professionen der im Beratungsteam zusammenarbeitenden Kolleg*innen und verweist zugleich auf die reflexiven Prozesse und die Evaluationsvorgänge innerhalb des Gesamtprozesses.

Das hier dargestellte zirkuläre Verfahren setzt sich letztlich so lange fort, bis “der Fall” zumindest vorerst als beendet gelten kann. Dennoch wird im Rahmen des evaluativen Verfahrens jeder Fall nach einer gewissen Zeit kurz erneut aufgenommen und bewertet, um im Anschluss angemessen agieren zu können. Für die Beratungssituation selbst lehnt sich das Beratungsteam eng an den folgenden Gesprächsleitfaden (vgl. Gödde, 2008, Ministerium für Schule und Bildung NRW, Kollegiale Beratung) an:

Kollegiale Beratung (verändert nach Fallner/Gräßlin)

Phase	Vorgehen	Zeit
1. beginnen	Anliegen sammeln: Wer bringt eine Situation ein? Rollen verteilen: Einbringer*in Begleiter*in (achtet auf Struktur, Regeln und Zeit) Berater*innenteam (Gruppe) Struktur/Ablauf vorstellen Passt die Struktur der Kollegialen Fallberatung?	5
2. darstellen	1. Einbringer*in benennt Problem/Thema und schildert eine (beispielhafte) Situation, evtl. Eingrenzung Berater*innenteam hört zu, ohne zu unterbrechen, und notiert beim Zuhören ggf. Fragen. 2. Einbringer*in stellt eine Ausgangsfrage/Problemfrage an die Gruppe	10
3. klären	Berater*innenteam stellt Fragen (welche Info fehlt mir, was habe ich nicht verstanden?) Einbringer*in antwortet (keine Kommentare der Gruppe, keine Dialoge!)	5
4. erweitern	<u>Reaktionen des Berater*innenteams</u> 1. Jede*r sagt, was sie*er gespürt hat und welche Einfälle, Bilder, Phantasien, Körperreaktionen gekommen sind (keine Lösungsvorschläge, keine Diskussion, keine Wertung, keine Rückfragen) ↳ Einbringer*in hört zunächst nur zu. --kurze Pause-- 2. <u>Reaktionen des/der Einbringer*in</u> Was wurde bei mir angesprochen? Was lösen die Reaktionen der anderen aus? Was verunsichert/ärgert/bestätigt mich? Was fordert mich heraus?	10
5. differenzieren und nach Lösungen suchen	1. <u>Annahmen, Vermutungen des Berater*innenteams</u> Wer/was könnte in der Situation wie zusammenwirken? Was könnte hineinwirken? Welche Stärken vermute ich bei den Beteiligten und wie werden sie genutzt? --kurzes Innehalten (als deutliche Zäsur)-- 2. <u>Lösungen (er)finden, Umsetzungsideen bereitstellen:</u> Ich sehe das so ... Ich an deiner Stelle würde ... Ausgangsfrage aufgreifen ... (Jede*r trägt etwas bei, ggf. auf Kärtchen notieren und Einbringer*in übergeben) --kurze Pause--	15
6. entscheiden und übersetzen	Stellungnahme und Vorsatzbildung des*der Einbringer*in Ich sehe das jetzt so ... Ich fühle mich bestärkt in ... Ich nehme mir vor ... Ich werde ... Mein erster konkreter Schritt ...	10
7. Auswertung	<u>Lerngewinn des Berater*innenteams/Reflexion des Gesprächs</u> Ich habe heute gelernt ... und das bedeutet für meine Alltagspraxis Schlussworte des*der Einbringer*in	5

Das Beratungsteam arbeitet, insgesamt betrachtet, auf der einen Seite fall-, personen- bzw. kundenbezogen. Auf der anderen Seite arbeitet das Team systemisch in Bezug auf bestimmte Situationen und Rahmenbedingungen.

3. Das Forschungsprojekt – zentrale Fragen

Multiprofessionelle Beratung im Sinne einer einzelfallbezogenen Kooperation ist also seit vielen Jahren fester Bestandteil schulischer Praxis in der Laborschule. Das Forschungsprojekt „Beratungsteam an der Laborschule – eine Selbstreflexion“ hat sich zur Aufgabe gemacht, die Beratungspraxis in der Laborschule in der Wahrnehmung der Lehrkräfte zu analysieren.

Im Zentrum stehen dabei die Fragen:

- Wie wird die *konkrete Beratungspraxis*, so wie sie seit Jahren an der Schule etabliert ist, aus der Perspektive der Kolleg*innen insgesamt eingeschätzt?
- Welche *gewinnbringenden Erfahrungen*, aber auch welche Hürden und *Hemmnisse* identifizieren die Kolleg*innen bezüglich der etablierten Praxis?
- Welche Aspekte gelungener Beratung bieten Möglichkeiten der *Übertragung* der Beratungspraxis *in das Regelschulsystem* und welche Bedingungen sind dafür notwendig?
- Welche *Gelingsbedingungen* zeigen sich aus der Perspektive der Lehrer*innen an der Laborschule für kollegiale Beratung?
- Welche Faktoren *schränken* kollegiale Beratung in der Schule *ein*?

4. Forschungsmethodisches Vorgehen

Obwohl das Beratungsteam offen für Schüler*innen und Eltern ist, fokussiert dieses Projekt, wie bereits erwähnt, ausschließlich auf die Beratung der Lehrkräfte und/oder anderer pädagogischer Mitarbeiter*innen. Sie sind (s.o.) die Personengruppe, die das Beratungsangebot zur Zeit noch schwerpunktmäßig nutzt. Aus diesem Grund erfolgte die Datenerhebung ausschließlich bei dieser Personengruppe.

Die Forschungsgruppe arbeitete mit leitfadengestützten Interviews. Insgesamt sechs Interviews wurden durchgeführt, einige coronabedingt telefonisch. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte v.a. nach Geschlecht, Verortung in der Schulstufe (Stufe I bis IV sollte vertreten sein) und nach Dauer der Zugehörigkeit in der Schule (eher seit Kurzem und eher langjährig an der LS tätige Kolleg*innen).

Die Interviews wurden von erfahrenen, geschulten und den Kolleg*innen unbekannten Interviewer*innen geführt und anschließend transkribiert. Alle Kolleg*innen waren gerne bereit, ein Interview zu führen und ausführlich Auskunft zu ihren Erfahrungen mit dem Beratungsteam und der Beratungssituation zu geben.

Ergänzend wurde das gesamte Kollegium innerhalb einer Gesamtkonferenz mit einer Blitzumfrage zu ihren Erfahrungen mit dem Beratungsteam konfrontiert. Diese Aussagen fanden bei der Gesamtinterpretation der Daten ebenfalls Berücksichtigung.

Für diese Interviews wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 68) gewählt mit dem Ziel, die Interviewaussagen systematisch zu reduzieren und wesentliche Inhalte dabei zu erhalten. Die Kategorienbildung erfolgte sowohl induktiv als auch deduktiv (vgl. Mutzeck 2008, Schlee 2019). So ergaben sich die folgenden Kategorien:

- 1) Beratungssetting: Es umfasst die Struktur und damit den Verlauf des Beratungsgesprächs, die Zusammensetzung des Teams und ihre personellen Zuständigkeiten und Professionen sowie die Atmosphäre während der Beratung.
- 2) Beratung als Möglichkeit der individuellen und/oder persönlichen Entwicklung: Diese Kategorie beschreibt Aspekte der Selbstvergewisserung und Selbstprofessionalisierung in Folge der Beratung.

- 3) **Gesundheitsförderung:** Diese Kategorie beschreibt die von den Interviewten wahrgenommen Effekte bezüglich ihrer Gesundheit und ihres Wohlbefindens.
- 4) **Nachbetreuung:** Die Kategorie Nachbetreuung beschreibt die sich an die Erstberatung anschließende Begleitung der Lehrkräfte in dem jeweils angesprochenen 'Fall' durch das Beratungsteam.

Diese vier Kategorien lassen sich in einigen Fällen nicht trennscharf voneinander abgrenzen, greifen in vielen Fällen eher ineinander. Die Komplexität der Praxis scheint, wie so oft, nicht in festen Kategorien abbildbar zu sein.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Interviews zu den einzelnen Kategorien dargestellt.

5.1 Beratungssetting

Die Kategorie **Beratungssetting** enthält, wie oben benannt, die Unterkategorien **Gesprächsstruktur**, **personelle Struktur** und **Atmosphäre**.

Bezüglich der Unterkategorie **Gesprächsstruktur** zeigt sich, dass alle befragten Lehrkräfte das strukturierte Vorgehen in den Beratungssitzungen loben: die „*ganz klare Gesprächsstruktur*“ (Interview 1, Z. 262), die strukturierte Moderation und die gute Organisation. Nadine³ beschreibt, dass sie explizit formulieren musste, mit welcher Frage sie zu dem Gespräch gekommen ist, welches Ziel sie hat und was sie erwartet (vgl. Interview 5, Z.122-125). Den nächsten Schritt formuliert Klaus:

„Und dann meistens ist es so, dass ich erst mal erzähle (...). Und dann haben die Leute aus der Runde ihre Möglichkeit, was dazu zu sagen. Und im nächsten Schritt wird dann überlegt, wie man vielleicht das Problem löst. Also 'ne ganz klare Gesprächsstruktur'“ (Klaus, Interview 1, Z. 258-262).

Diese sehr klaren Vorgaben hinsichtlich der Gesprächsstruktur schätzt auch Katharina.

„(...) die haben ja diesen Fahrplan, (...) den die abarbeiten. (...) das ist auch gut, dass man eben nicht von Hölzchen auf Stöckchen springt, sondern wirklich an der Sache entlang sozusagen sich hangelt.“ (Interview 6, Zeile 152f.)

Auch wenn einige Interviewte die klare und eindeutige Struktur im Gesprächsablauf zunächst als befremdlich empfunden haben, so kommen sie in ihrer Gesamteinschätzung zu dem Ergebnis, dass genau dies hilfreich und zielführend ist. Man kommt eben nicht von „*Hölzchen auf Stöckchen*“, sondern widmet sich konzentriert dem Anliegen in einem fest dafür eingeplanten Zeitraum.

Der Termin für mögliche Beratungen ist fest im Stundenplan verankert, findet also wöchentlich mit jeweils unterschiedlichen Fällen statt. Für Klaus schafft die Möglichkeit, sich an einem festen Termin für eine Beratung anzumelden mehr an Struktur und auch Verbindlichkeit (Interview 1, Z. 90-111). Er lobt zudem, dass die Ratsuchenden für die entsprechende Unterrichtsstunde vertreten werden, sich das Beratungsteam um die Vertretung kümmert und so Unterrichtsausfall vermieden wird. Außerdem schätzt er es, dass sich das Team und die Beratenden nach einiger Zeit noch einmal treffen, wenn man „*innerhalb dieser Zeit vielleicht keine Lösung hat*“ (Interview 1, Z. 93 + Z. 267-269).

Während sich im Alltag der Schule beratende Gespräche unter Kolleg*innen durch eine informelle Gestaltung auszeichnen, sorgt die professionelle Gestaltung der Bera-

³ Alle im Text verwendeten Namen sind anonymisiert.

tung im Beratungsteam dafür, dass es zu dem Beratungsverlauf und -ergebnis ein Protokoll gibt, was für die ratsuchende Person Klarheit schafft und ein Gefühl der Sicherheit und Nachhaltigkeit vermittelt.

„Es gibt ein Protokoll dazu und da wurde auch festgehalten, was jetzt sozusagen daraus erfolgt. Das Ergebnis, wie es weitergeht, woran wir weiterarbeiten wollen.“ (Interview 3, Zeile 472ff).

Maria nimmt das Protokoll als Zeichen klarer Absprachen wahr, als etwas, worauf man immer wieder zugreifen kann, wenn es notwendig erscheint. Und sie empfindet es zugleich als Aufforderung, dass und wie weiter an der Problematik gearbeitet werden muss. In diesem Sinne bietet das Protokoll ein hohes Maß an Verbindlichkeit, was in informellen Gesprächen nur sehr selten gegeben ist.

Die gute Strukturierung und Gesprächsführung sowie das gemeinsam erarbeitete Vorgehen im Problemfall helfen offenbar dabei, die eigenen Gedanken zu sortieren, mögliche Lösungsansätze zu überdenken und Sicherheit im weiteren Vorgehen zu gewinnen.

Maria benennt allerdings einen Aspekt, den sie zunächst „komisch“ fand.

„(...) da gab es eine Struktur, eine sehr klare Struktur, die haben sie mir auch am Anfang gesagt, (...) das hatte wahrscheinlich so Ansätze aus der kollegialen Fallberatung, (...) also hab ich erstmal erzählt, dann haben sie Rückfragen gestellt, einfach nur so Verständnisfragen“ (Maria, Interview 3, Z. 437-453) und weiter „(...) es wirkte auf mich dann am Anfang erstmal so komisch, aber es war sehr hilfreich. Hab 'ich mir am Anfang auch schon gedacht, dass das natürlich hilfreich sein wird, aber es war dann auch wirklich so“ (Maria, Interview 3, Z. 458-462).

Diese strukturierte Gesprächssituation nehmen die Ratsuchenden zunächst als ungewohnt wahr, schließlich unterscheidet sie sich erheblich von den üblichen informellen Beratungssituationen in Schule. Ganz ohne Unterbrechung oder Kommentare seitens der multiprofessionellen Berater*innen kann man von seinen Schwierigkeiten berichten. Wendet man sich hilfesuchend an Kolleg*innen oder Freund*innen, entwickelt sich nicht selten von Beginn an ein wechselseitiges Gespräch und ein dialogischer Austausch. Das Beratungsteam gibt dagegen zuhörend der hilfesuchenden Person hinreichend Zeit, sich mit der Situation vertraut zu machen und die eigenen Gedanken ausführlich, selbstreflexiv und ohne Unterbrechungen zu äußern. Der Austausch und das gemeinsame Suchen nach Lösungen erfolgten erst nach einer ausführlichen Darlegung des Sachverhaltes. Dies wird von den Interviewten als sehr stimmiger Beratungsablauf wahrgenommen.

In der kollegialen Beratung sollte es, und so nehmen die Kolleg*innen es auch wahr, darum gehen, dass die Beratenden Raum und Zeit für 'ihr Thema' erhalten, ihnen vom Beratungsteam Aufmerksamkeit und auch Lösungskompetenz geschenkt wird (vgl. auch Kutting, 2010, 20).

Die Bedeutung der zweiten Unterkategorie, der **personellen Struktur** des Beratungsteams und damit der Aspekt der **multiprofessionellen Beratung**, beschreibt beispielsweise Klaus (Interview 1). Er sieht in dem Beratungsteam eine besonders gute Mischung.

„Da sitzen ja viele Leute drin, (...) unser Schulpsychologe sitzt drin und Schulsozialarbeit sitzt drin, Kollegen sitzen drin aus den unterschiedlichen Stufen.“ Und weiter spricht er von „Erleichterung, Freude darüber, dass man quasi 'ne weitere Perspektive hat, wie man weiter handeln kann“ (Z. 221-224).

Während Klaus beim Schulsozialarbeiter z.B. „Kontaktadressen und Sicherheit (...) für familiäre Beratung“ bekommen möchte (Klaus, Interview 1, Z. 87-90), interessiert Katharina, was ihr jemand rät, „der als Schulsozialarbeiter arbeitet und vielleicht damit [mit ihrem Problem/ihrer Situation] mehr Erfahrungen“ hat (Katharina, Interview 6, Z. 206-208). Sie schätzt das Team, weil die Mitglieder

„wie gesagt diese Multiprofessionalität mitbringen, (...) da jeder noch mal andere Ideen oder Erfahrungen gemacht hat als Sonderpädagoge oder als Sozialpädagogin, ja, die haben halt zum Teil einfach die richtigen Fragen gestellt“ (Katharina, Interview 6, Z. 293-299).

Auf diese Multiprofessionalität treffen sie, so Maria (Interview 3) *„halt nur im Beratungsteam“*. Und sie betrachtet die multiprofessionelle Zusammensetzung des Beratungsteams als Bereicherung im Beratungsprozess.

„(...) da kann man, glaube ich, noch umfangreicher beraten werden. Oder noch mehr Sichtweisen bekommen und mehr Hilfen bekommen. Sind halt einfach mehr, die mitdenken.“ Und sie betrachtet es als „ein sehr gutes Instrument für einen anderen Blick und Hilfe; eine Person hat mich ein bisschen bei den weiteren Schritten unterstützt“ (Maria, Interview 3, Z. 258-257).

Gerade diesen 'anderen Blick', den Blick kollegialer Expert*innen auf ihrem Gebiet, erleben die Interviewten als hilfreich und unterstützend. Und so formuliert Katharina

„Ich fand dieses Gefühl, nicht immer nur im eigenen Saft zu kochen, sondern mal andere Leute zu fragen, (...) gut“ (Interview 6, Z. 70f) und sie ergänzt in der Rückschau auf ihre Beratungserfahrungen „(...) ich bin eben keine Sonderpädagogin, keine Sozialpädagogin, keine Psychologin und deswegen sobald ich quasi da an meine Grenze käme (...) würde ich die wieder zurate ziehen“ (Interview 6, Z. 277ff).

Anton nimmt die Bedeutung der Multiprofessionalität ebenfalls in den Blick. Er betrachtet die vielfältigen Beratungsmöglichkeiten an der Laborschule, zum Beispiel die Rolle der Sonderpädagog*innen oder der Schulsozialarbeiter*innen, auch unabhängig vom Beratungsteam und hebt deren Beratungskompetenz positiv hervor:

„Und trotzdem verstehen sich quasi alle Sonderpädagogen auch als Berater oder Berater für ihre Betreuungslehrer [Anm. d. Verf.: Jeder Lerngruppe, und damit jeder Betreuungslehrkraft, ist eine sonderpädagogische Lehrkraft zugeordnet]. Das ist für mich eine genauso qualitativ hochwertige Beratungssituation, als wenn ich jetzt ins Beratungsteam gehe“ (Anton, Interview 2, Z. 304-307).

Aber auch mit dem Beratungsteam hat er stärkende Situationen erlebt und sieht im

„sehr langen und intensiven Beratungsprozess (...) – auch über den Schulsozialarbeiter und das Beratungsteam (...) einen Rettungsanker. (...) Das war sehr eindrucksvoll und eben auch eine (...) positive, erfolgreiche Beratung“ (Anton, Interview 2, Z. 178-184).

Die Besonderheit eines Beratungsteams als typische Form einer „einzelfallbezogenen Kooperation“ (vgl. Lütje-Klose et al. 2024) erfährt in den Interviews eine hohe Wertschätzung. Ausdrücklich wird die spezifische Kompetenz des zur Zeit koordinierenden Schulsozialarbeiters herausgestellt und damit auch der konkrete Beitrag, den er im Team leistet. In der Praxis stellt er oft das Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus (Holtbrink, 2015) dar, indem er nicht nur die Beratung der Kolleg*innen übernimmt, sondern in Folge auch Beratung und Unterstützung für die Familien leistet, indem er z.B. Angebote der Jugendhilfe anbahnt. Er kann dies tun, weil er, anders als die Kolleg*innen selbst, sowohl über die entsprechende Expertise, die zeitliche Kapazität und Fokussierungsmöglichkeit als auch über entsprechende Kontakte verfügt (Speck 2022). Die Expertise, die aus den Professionen der anderen Teammitgliedern entsteht, kommt in den Interviews weniger deutlich zum Vorschein.

In der Wahrnehmung mehrerer Interviewteilnehmer*innen spielt allerdings die einzige Person, die 'von außen' dem Beratungsteam angehört, eine herausragende Rolle: der Schulpsychologe⁴.

„Also gerade auch der Schulpsychologe, der bringt manchmal wirklich auch total gute Hinweise. „Er kommt (...) mit dem Blick von außen, so wie geht man in der Schullandschaft,

⁴ Zur Zeit arbeitet ein männlicher Schulpsychologe in dem Team.

also mit solchen Problemen, Schwierigkeiten, Auffälligkeiten um. Er ist da wirklich unabdingbar“ (Interview 4, Z. 324-327).

Nicht alle thematisieren den Blick 'von außen', also den Bezug zur Schullandschaft außerhalb der Laborschule (vgl. S. 21), wohl aber die herausgehobene Expertise des Psychologen. Er wird als in besonderer Weise erfahrener Berater mit sehr großer Professionalität und vielfältigen Kontakten nach außen geschätzt.

Explizite Erwähnung findet neben dem Schulpsychologen auch immer wieder der koordinierende Schulsozialarbeiter.

„Die ersten Kontakte liefen über den Schulsozialarbeiter. Das ist zum Beispiel was, was ich einfach sehr schätze, dass er – quasi das Beratungsteam – sowohl die innerschulischen Beratungsmöglichkeiten und Module gut kennt, aber vor allen Dingen auch die außerschulischen, die man manchmal auch braucht.“ (Anton, Interview 2, Zeile 221ff)

In Bezug auf den Schulsozialarbeiter wird immer wieder seine Vertrautheit mit den innerschulischen Strukturen und Gegebenheiten (siehe auch weiter unten) und das vertrauensvolle Verhältnis, das grundsätzlich zu ihm herrscht positiv hervorgehoben. Auch seine Bereitschaft, Fallverantwortung zu übernehmen, wenn es um die Kooperation mit außerschulischen Partnern geht, wird betont.

Die Befragten sehen offenbar die Beratung durch das multiprofessionelle Beratungsteam als wichtiges strukturelles Merkmal der Schule und als Stärke innerhalb der schulischen Beratungspraxis an. Der vielfältige Blick auf Problematiken scheint für die Ratsuchenden deren eigenen Blick zu weiten, Perspektiven zu eröffnen, die eigene Arbeit zu bereichern und damit auch zur eigenen Professionalisierung beizutragen (siehe unten).

Seltener wurde in den Interviews die Rolle der **Sonderpädagogen** als Bestandteil des multiprofessionellen Teams hervorgehoben. Das ist deshalb erstaunlich, weil in der schulischen Alltagssituation gerade die Sonderpädagog*innen die Personengruppe sind, die den Betreuungslehrkräften als erste Ansprechpartner*innen bei Schwierigkeiten mit Schüler*innen dienen.

Neben der personellen Struktur, also der multiprofessionellen Zusammensetzung des Teams, wird als positiver Aspekt des Beratungssettings immer wieder auch die **Beratungsatmosphäre** hervorgehoben.

Die Ratsuchenden können sich, so zeigen die Interviews, besonders gut öffnen, weil eine vertrauensvolle, wertschätzende Atmosphäre herrscht und sie sich mit ihren Problemen im Beratungsteam aufgehoben fühlen. Dass die Beratenden bekannte Personen sind, die an derselben Schule arbeiten, findet Klaus vorteilhaft.

„(...) ich halte das für gut, zu den Kollegen zu gehen, auch dadurch, dass es sehr unterschiedliche Kollegen sind, aber ich zu allen einen persönlichen Bezug habe, gehe ich da schon ganz gerne hin, weil erst mal das Grundverständnis für bestimmte Probleme, die man hat, ist eher gegeben. Deswegen fühlt man sich eher aufgehoben, als wenn irgendwer Fremdes sagt, ja, kann ich nachvollziehen. Ja, das hat 'ne andere Wertigkeit, als wenn das wirklich jemand sagt, der an der Schule ist und der auch in seiner Rolle, sag ich mal, jetzt mal kein Dienstvorgesetzter ist“ (Klaus, Interview 1, Z. 495-503). Und er stellt außerdem fest:

„Man hat wirklich die Möglichkeit auch, vielleicht erst mal eigene Schwächen zuzugeben. Man wird dort bestärkt in dem, was man tut, und – ja, ist 'ne sehr konstruktive, unterstützende Atmosphäre“ (Klaus, Interview 1, Z. 212-214).

Auch Maria beschreibt, dass

„die Schwelle (...) gering war da hinzugehen, das war vielleicht auch nochmal wichtig, dass das (...) an der Schule ist, dass ich da nicht irgendwie (...) erstmal woanders hingehen muss“ (Maria, Interview 3, Z. 565-503).

Nicht ganz deutlich wird hier, ob dies nur ein praktischer Vorteil ist oder ob sie sich vor bekannten Personen leichter äußern, sich ihnen eher öffnen kann.

Um beurteilen zu können, ob sie sich in ähnlicher Weise auch einem externen Team öffnen könnte, wünscht sich Nadine einen Vergleich.

„Also da bräuchte ich, glaub ich, echt mal den Vergleich. Ich kann mir vorstellen, dadurch, dass unsere Schule ja schon speziell ist und – ja, dass Externe vielleicht – dass es vielleicht gar nicht so gut funktionieren kann. Manchmal ist es aber auch total gut. Ich glaub, da bräuchte man wirklich 'n Vergleich, ich weiß es nicht“ (Nadine, Interview 5, Z. 471-475).

Grundsätzlich stehen alle Befragten einer Beratung oder Supervision sehr positiv gegenüber. Häufig taucht jedoch bei Fragen zu einer externen Supervision ein 'Aber' auf, welches nahelegt, dass aus Sicht der Interviewten eine schulinterne multiprofessionelle Beratung eher von Vorteil sein kann:

„Supervision ist immer gut, kann nicht schaden, (...) aber ich sehe sozusagen nicht so (...) eine Kompetenzlücke bei uns im Beratungsteam“ (Anton, Interview 2, Z. 524-527).

„(...) Also ich hätte jetzt überhaupt nicht irgendwie ein dringendes Bedürfnis, mich praktisch extern (...) zu einer Supervision zu gehen. Was natürlich auch der absolute Vorteil ist – man merkt ja, wie toll so 'ne Supervision ist. Das B-Team kostet einen ja auch nichts“ (Ava, Interview 4, Z. 515 - 519).

Dem Beratungsteam gelingt es, so legen die Interviews nahe, 'Augenhöhe' herzustellen, und es ermöglicht damit den ratsuchenden Mitarbeiter*innen, Schwächen zuzugeben, ohne sich dabei beschämt zu fühlen. Sie sprechen von einem *„positiven Gefühl“*, das ihnen vermittelt, *„es ist in Ordnung, da nicht weiterzukommen und es ist in Ordnung oder es ist gut, sich da nochmal Unterstützung zu suchen und (...) deswegen fühlte sich das für mich eigentlich ziemlich gut an.“* (Maria, Interview 3, Z. 237-240) Es wird den Ratsuchenden durch das Beratungsteam offenbar leichtgemacht, auch unangenehme Situationen, Wahrnehmungen und Gefühle zu artikulieren. Sie erhalten durch das Zuhören in der Beratungssituation das Gefühl, geachtet und trotz vorgetragener Probleme in ihrem schulischen Alltag wertgeschätzt zu werden. Schlee (2019, 82) hebt als wesentliche Grundlage einer kollegialen Beratung eine „einfühlende Anteilnahme, Wärme und Wertschätzung“ in der Begegnung mit den Ratsuchenden hervor. So können sie vor allem auch emotionale Sicherheit gewinnen. Ohne diese grundlegend wertschätzende und anteilnehmende Beratungsatmosphäre kann kollegiale Beratung nicht gelingen; dem Beratungsteam der Laborschule gelingt dies offensichtlich in hohem Maße.

5.2 Beratung als Möglichkeit der individuellen/persönlichen Entwicklung

Hinsichtlich der Kategorie **Beratung als Möglichkeit der individuellen/ persönlichen Entwicklung** wird in allen Interviews die gemeinsame Suche nach Lösungsansätzen im Beratungsprozess positiv hervorgehoben. Das Beratungsgespräch wird, wie oben bereits dargestellt, als Möglichkeit der persönlichen Entlastung wahrgenommen. Katharina lobt z.B., *„dass sie die Verantwortung für einen Moment abgeben“* (Katharina, Interview 6, Z. 211-215) kann. Es würden ihr *„Leute zur Seite stehen, die sich (...) eben damit auskennen“* (ebd.). Fast alle Interviewten fühlen sich, wie oben bereits herausgestellt, bestärkt, bekommen Zuspruch oder Bestätigung und gehen laut Ava *„gesicherter in heikle Situationen“* (Ava, Interview 4, Z. 355) hinein. Die unterschiedlichen Anregungen und Blickwinkel durch das multiprofessionelle Beratungsteam werden positiv wahrgenommen, eine deutliche Erleichterung der Ratsuchenden ist aus den Interviews zu erkennen. Maria ist erleichtert, weil ihr die Beratung *„nochmal Sicherheit gegeben“* (Maria, Interview 3, Z. 291) hat.

Durch den klar strukturierten Beratungsprozess lassen sich nach Tietze Lerneffekte hinsichtlich der Problemlöse- und Reflexionskompetenz erwarten (vgl. Tietze 2010, 114). Gerade die Fallschilderung im Kontext der Beratung und die Beantwortung der im Anschluss daran gestellten Nachfragen erfordert von dem Beratenen ein hohes Maß an Selbstbeobachtung und auch Selbstbewertung. „Er [der Reflexionsprozess] wird im

Laufe des kollegialen Beratungsprozesses angeregt, sich mit den Reaktionen, dem Feedback, den Verhaltensvorschlägen sowie den darin enthaltenen Standards und Erfahrungen der übrigen Beteiligten auseinanderzusetzen“ (Tietze 2010, 115). Diese Auseinandersetzungen können dann, so Tietze, zu neuen, veränderten Situations- und Selbstwertungen führen und auch Verhaltensweisen oder –muster modifizieren. Damit bleibt, so zeigen auch die Interviews bei den Beratenen, kein Gefühl der Handlungsunfähigkeit oder Hilflosigkeit zurück. Insbesondere die gemeinsam im multiprofessionellen Team stattfindende Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen und -perspektiven können das zukünftige pädagogische Handeln des Einzelnen verändern, das Handlungsspektrum erweitern, bei der Lösung zukünftiger Handlungsprobleme ähnlicher Art unterstützend wirken und ggf. eine selbständige Bearbeitung des Sachverhaltes ermöglichen. Insofern ist die Beratung auch Hilfe zur Selbsthilfe und unterstützt, wie bei Meißner (2018) beschrieben, die Professionalisierung der ratsuchenden Pädagog*innen.

Trotz dieser insgesamt positiven Einschätzungen scheint es vor dem ersten Aufsuchen des Beratungsteams zumindest eine Unsicherheit sowie gewisse Bedenken bei einzelnen Kolleg*innen zu geben. Auch diese Hürden werden von Schlee (2019, 18) beschrieben. Bei Einzelnen besteht offenbar durchaus die Sorge, als gescheitert wahrgenommen zu werden, wenn man ins Beratungsteam geht. Anton beschreibt, dass er zu Beginn seiner Schullaufbahn vieles nicht gewusst hat, Fehler gemacht und zu wenig die Beratung von Kolleg*innen in Anspruch genommen hat (Interview 2, Z.146-150). Im Verlaufe seiner Zeit an der Laborschule wird Unterstützung und Austausch aber für ihn zu einem dringlichen Faktor.

Auch Nadine beschreibt es ähnlich:

„Und da kommt man natürlich an seine Grenzen. Und da kommt dann das Beratungsteam sozusagen ins Boot. Ja, das sind natürlich die weniger schönen Facetten, die aber letztendlich, wenn man diese Krise dann irgendwie bewältigt (...) und was Positives draus macht, dann auch wieder schön sind. Aber im ersten Moment ist das natürlich etwas, was in einen selber verändert und einen zum Nachdenken anregt und ja beschäftigt, belastet“ (Interview 5, Z. 70-73).

Aufgrund der Interviews lässt sich vermuten, dass gerade für neue und noch unerfahrene Kolleg*innen der Zugang zum Beratungsteam als Unterstützungsmöglichkeit durchaus auch schwierig sein kann.

„Ich würde jetzt auf jeden Fall schneller mal hingehen. Also auch nicht nur wenn es gravierende Fälle sind, sondern auch (...) mit kleineren Anliegen, weil ich das Gefühl habe, dass das wirklich ein sehr, sehr gutes Instrument ist, um einfach nochmal einen anderen Blick zu bekommen und Hilfe zu bekommen“ (Maria, Interview 3, Z. 257 - 263)

Deutlich wird in diesen Aussagen zum einen die angesprochene Hemmschwelle für den ersten Besuch bei einigen Lehrenden. Es zeigt sich aber auch, dass ihre Überwindung und die in der Beratung gemachten Erfahrungen zumindest bei den Interviewten dazu führten, dass sie bei neu auftretenden Schwierigkeiten oder auch bereits prophylaktisch schneller das Beratungsteam aufsuchen.

Gerade bei neuen Kolleg*innen scheint es also sinnvoll zu sein, bei der ersten Gesamtkonferenz im Schuljahr und auch regelmäßig im weiteren Verlauf auf die Beratungsmöglichkeiten und auch das Beratungskonzept hinzuweisen. Auch könnte es für einzelne Lehrende hilfreich sein, ein persönliches Gespräch mit neuen Kolleg*innen zu führen, damit sich gar nicht erst ein Leidensdruck aufbaut und frühzeitig individuelle Unterstützung und auch Entlastung erfahrbar wird. Das, was Kolleg*innen aufgrund ihrer Erfahrungen im Beratungsteam formulieren, nämlich *„Das Aufsuchen von Beratung ist Stärke und nicht Schwäche“*, gilt es gerade jungen Kolleg*innen zu vermitteln. Neben dem Beratungsteam stehen hier wohl auch die Schulleitung und ebenso erfahrene Pädagog*innen der Schule in der Verantwortung.

5.3 Beratung als Möglichkeit der Gesunderhaltung

„Die Zahlen zur Lehrergesundheit sind alarmierend. Etwa jede dritte Lehrkraft fühlt sich überlastet. Und das nicht erst in der Corona-Pandemie.“, so lässt sich auf dem Deutschen Schulportal der Robert Bosch Stiftung lesen. Die Belastungsfaktoren für Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen in Schule sind vielfältiger Art. Insbesondere wird auf die hohe psychische Beanspruchung hingewiesen, die u.a. durch Faktoren wie Konflikte im Kollegium, mit Schüler*innen, Eltern und auch Lärm entsteht (vgl. Wesselborg 2021).

Wie diese Belastungsfaktoren reduziert werden können, wird ebenfalls seit einigen Jahren diskutiert. Dabei wird sowohl auf soziale Unterstützung als gesundheitliche Ressource, als auch auf den Aspekt der Selbstwirksamkeit als protektiven Faktor zur Gesunderhaltung verwiesen (vgl. Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996, Meißner 2018, Schlee 2019).

„Das Zuhören, also einfach, dass Stille ist und ich kann dann mein Herz ausschütten und alles erzählen. (...) Einfach diese Zuversicht, das fand ich auch total schön (...)“ (Nadine, Interview 5, Z. 542-545).

Wie in der Literatur beschrieben, zeigt sich hier gerade der psychohygienische Effekt der Beratung als wichtige Ressource für die Gesunderhaltung. Die Beratenen erfahren Entlastung, Unterstützung und Bestätigung, empfinden geteilte Verantwortung beim Umgang mit schwierigen Situationen und erleben damit ein hohes Maß an sozialer Unterstützung und Zuversicht. Und gerade soziale Unterstützung in einem Kollegium zählt „zu den bedeutsamsten Gesundheitsressourcen im Lehrkräfteberuf“ (Meißner 2018, 17).

Explizit auf Beratung als Instrument der Gesundheitsförderung weist Schlee (2019) hin und betont dabei auch den mit der Beratung verbundenen psychohygienischen Effekt.

„Man hat wirklich die Möglichkeit auch, vielleicht erst mal eigene Schwächen zuzugeben. Man wird dort bestärkt in dem, was man tut, und – ja, ist ‘ne sehr konstruktive, unterstützende Atmosphäre“ (Klaus, Interview 1, Z. 212-214).

Und weiter: „Manchmal ist es Erleichterung, ne, dass man doch bestätigt wurde, das Richtige zu tun.“ (Klaus, Interview 1, Z.221-224 + 227-229).

Für Klaus ist die Beratung eine Form der Selbstvergewisserung. Er bekommt Bestärkung für sein Handeln (vgl. Klaus, Interview 1, Z. 159 und 161-164). Es weist also einiges darauf hin, dass kollegiale Beratung beanspruchungsmindernde kognitive und emotionale Prozesse fördern kann.

Die Sitzung im Beratungsteam ist für Klaus mit sehr positiven Gefühlen belegt, nicht aber mit dem Bloßstellen von Schwächen in Verbindung zu bringen.

Ähnlich beschreibt dies auch Maria:

„Ich hab das eigentlich als sehr positiv empfunden (...) man trägt einen Fall vor, in dem man selber Hilfe sucht. Das fühlt sich ja so ein bisschen so an wie ‚hach, da weiß ich nicht weiter‘ (...) das ist keine Hilflosigkeit, aber natürlich so ein gewisses ja Offenlegen, dass man da nicht weiterkommt. Aber in dem Setting und mit den Personen, die da waren, hab ich das nicht als negativ empfunden. Also es war eigentlich ein sehr positives Gefühl von (...) dem ganzen Kreis wurde mir sehr das Gefühl gegeben es ist in Ordnung, da nicht weiterzukommen und es ist in Ordnung - oder es ist gut, sich da nochmal Unterstützung zu suchen und [...] deswegen fühlte sich das für mich eigentlich ziemlich gut an.“ (Maria, Interview 3, Z. 228-243).

Katharina (Interview 6, Z. 230+257) findet es wichtig, dass man sich traut

„zu sagen, ‚ich bin überfordert‘ oder ‚ich weiß nicht, was ich machen soll‘. Dass das ganz wichtig ist, dass man sich das selber eingesteht“ (Katharina, Interview 6, Z. 346-351).

Die Suche nach Bestätigung und Bestärkung im Beratungsteam wird von allen Interviewten betont. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass das Eingeständnis der

eigenen Ratlosigkeit hier zumindest als Normalität, wenn nicht gar als Stärke wahrgenommen wird. Dies erscheint auch deshalb besonders bemerkenswert, weil die Beratung im eigenen Kollegium stattfindet und man daher zunächst annehmen könnte, dass das Aufsuchen von Beratung als Niederlage betrachtet wird, vielleicht sogar schambesetzt ist.

Indem sich die Ratsuchenden aber mit ihren Schwierigkeiten dem multiprofessionellen Team öffnen, 'stellen' sie sich gewissermaßen ihrer Problemsituation, gehen sie aktiv an. Bandura postuliert als Quellen der Selbstwirksamkeit Maßnahmen wie Ermutigungen und Bestätigung (vgl. Bandura 2004), und genau dies scheint das Beratungsteam zu leisten. Höhere Selbstwirksamkeit, also die subjektive Überzeugung, schwierige Situationen aus eigener Kraft bewältigen zu können, wirkt stressreduzierend und kann damit ein Beitrag zur individuellen Gesundheitsförderung sein (Jerusalem/Schwarzer, 1999 Schwarzer/Jerusalem, 2002).

Damit wäre die kollegiale Fallberatung, wie einige Kolleg*innen formulieren, als proaktive gesundheitliche Maßnahme auf der individuellen, letztlich als institutionalisierte, fest verankerte Maßnahme der schulischen Arbeit auch auf der systemischen Ebene zu verstehen.

Und so ist sicher auch die Aussage

„(...) Schule ohne Beratung geht, aber ist nicht gesund. Schule mit Beratung trägt ja auch erheblich zur, in meinen Augen, zur Gesunderhaltung, Resilienz bei, einfach, weil man (...) Bestätigung erhält, weil man nicht alleine gelassen wird, weil man immer irgendwelche Lösungen aufgezeigt bekommt, (...) wenn's jetzt schwierig wird. Und insofern ist 'ne gesunde, 'ne gute, gesunde Schule ist für mich ohne Beratungskonzept nicht denkbar.“
(Klaus, Interview 1, Z. 452-457)

zu verstehen.

5.4 Nachbetreuung der Beratung

Soll Beratung nicht nur in der je aktuellen Situation Entlastung schaffen, scheint es auch notwendig, die Ratsuchenden hinsichtlich des vorgetragenen 'Falls' eine gewisse Zeit weiter zu begleiten. Dazu wird, so sieht es das Konzept (s.o.) vor, eine fallverantwortliche Person benannt. Sie übernimmt die Aufgabe, gemeinsam mit der beratenen Pädagog*in den Erfolg der vereinbarten Maßnahmen zu verfolgen, ggf. nachzubessern, möglicherweise neue Gesprächstermine festzulegen etc. Letztlich geht es darum, dass die ratsuchenden Personen sich nach dem Gespräch nicht allein gelassen fühlen.

Dazu finden sich allerdings nur wenige Aussagen in den Interviews.

Maria spricht von einer spezifischen, länger andauernden Unterstützung durch eine Person (Interview 3, Z. 258-257), und ähnliche Erfahrungen beschreibt auch Katharina.

„Und dann waren wir einfach im Kontakt und haben uns immer mal wieder ausgetauscht.“
(Interview 6, Z. 188/189)

Bei Klaus dagegen ist es offenbar zu einem mehrfachen Kontakt im Kontext seines Falles gekommen.

„Ja, ich glaub, ich war jetzt schon zwei-, dreimal schon mal da. Und das ist ja auch 'n Prozess. (...) wir haben uns jetzt grade noch über 'nen Fall unterhalten, den wir vor 'nem halben Jahr mal behandelt haben, wo es darum ging, ob die Schritte, die wir eingeleitet haben, ob die quasi von der Familie auch weitergeführt worden sind. Und gegebenenfalls machen wir jetzt nächstes Jahr noch mal einen Gesprächstermin.“ (Interview 1, Z. 129-134)

Unklar bleibt allerdings, ob der offensichtlich regelmäßiger Kontakt zwischen dem Beratungsteam und Klaus aufgrund eigener Initiative entstand oder ob es ein systematisches Vorgehen des Beratungsteams war. Ebenso bleibt offen, was ggf. seitens des Beratungsteams dazu führt, den Fall aufzugreifen und 'dran zu bleiben'. Konzeptionell sollte

der/die Fallverantwortliche diese Aufgabe übernehmen (s.o.). Ob dies allerdings regelmäßig auch so stattfindet, decken die geführten Interviews nicht auf.

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Bezugnehmend auf die zentralen Forschungsfragen nach der *Wahrnehmung der Beratungspraxis* an der Laborschule, den *Gelingensbedingungen* und auch den *Hemmnissen bei der Umsetzung*, lässt sich feststellen:

Insgesamt wird die Beratungspraxis in der Laborschule als sehr positiv eingeschätzt. Die Lehrkräfte, die das multiprofessionelle Beratungsteam aufsuchen, betrachten die Beratung in der Regel als Bereicherung auf unterschiedlichen Ebenen.

Dazu trägt bei, dass

1. das Beratungssetting als *wertschätzend und vertrauensbildend* wahrgenommen wird. Beratung findet aus Sicht der Befragten „auf Augenhöhe“ statt.
2. Beratung als *Möglichkeit der individuellen/persönlichen Entwicklung* betrachtet wird. Sie eröffnet den Lehrenden neue Perspektiven für ihr alltägliches Handeln und gibt ihnen größere Sicherheit bei der Bearbeitung und Bewältigung ähnlich schwieriger Situationen in der Zukunft.
3. sich den Beratenen durch das Beratungsgespräch neue Handlungsoptionen für vergleichbare Situationen eröffnet und damit gewissermaßen einen *Beitrag zur individuellen Professionalisierung* darstellt.
4. die Beratungssituation eine *persönliche Entlastung* schafft. Die Gespräche im Beratungsteam ermöglichen es, Verantwortung zu teilen, sich seiner selbst und seiner Handlungsoptionen und -weisen zu vergewissern – und dies für die aktuelle, aber auch für zukünftig anstehende Handlungsnotwendigkeiten in schwierigen Situationen.
5. die *individuelle Entlastung*, die durch die Beratung entsteht, für die Befragten einen eigenständigen gesundheitlichen Wert besitzt und damit einen „Beitrag zur Gesunderhaltung“ im schulischen Alltag bietet.

Als wesentliche Faktoren und damit **Gelingensbedingungen** stellen sich heraus:

1. Wesentliche Grundlage für eine multiprofessionelle kollegiale Beratung bildet ein Kollegium, das eine gemeinsame Haltung zu grundlegenden pädagogischen Fragen und Problemen aufweist. Gleichzeitig muss eine wertschätzende und professionsunabhängige Kommunikationskultur 'auf Augenhöhe' vorhanden sein, die es erlaubt, vertrauensvoll gemeinsam zusammen zu arbeiten und damit Beratungsoffenheit bei den Kolleg*innen zu erzeugen. Eine Kommunikationskultur dieser Art ist wesentlich, will man in der eigenen Schule ein ähnliches Beratungsmodell aufbauen (vgl. dazu auch Stieber 2019).
2. Die *Vertrautheit der Beratenden mit den ratsuchenden Personen*. Die Mitglieder des Beratungsteams entstammen, bis auf eine Person, direkt dem Kollegium. Gerade dies scheint in der Wahrnehmung der Interviewten, weil sie diese Personen des Beratungsteams in ihrer Professionalität sehr schätzen, ein Erfolgsfaktor zu sein.
3. Durch den *ritualisierten Ablauf* der Beratungsgespräche entsteht eine starke Konzentration auf das eigentliche Beratungsanliegen. Gleichzeitig erweitert die damit verbundene lösungsorientierte strukturierte und gemeinsame Betrachtung der Problematik den individuellen Blickwinkel.
4. Die *Struktur des Beratungsprozesses*, der in Ziel- und Maßnahmenformulierungen mündet, die protokollarisch festgehalten werden, sorgt darüber hinaus für ein hohes Maß an Orientierung und Verbindlichkeit auf Seiten der Ratsuchenden und auch des Beratungsteams.

5. Die zuverlässige *Verankerung* des Beratungsteams *in der schulischen Alltagsstruktur erleichtert* grundsätzlich den Zugang zur Beratung. Alle Pädagog*innen der Schule wissen, wann das Beratungsteam tagt. Die Wege sind kurz, es muss keine zusätzliche Zeit investiert werden, das Team selbst übernimmt organisatorisch notwendige Aufgaben.
6. Die *Multiprofessionalität* des Beratungsteams und die damit gewonnene Perspektivenvielfalt ist ein Gewinn in der Beratungssituation. Gerade diese Multiperspektivität scheint für Kolleg*innen sehr wichtig zu sein, verfügen doch die unterschiedlichen, im Beratungsteam verankerten Professionen über Expertise in Bereichen, in denen sich Lehrkräfte eher unsicher fühlen oder „*nicht ausgebildet sind*“.
7. Nicht explizit erwähnt wird die unbedingte notwendig *positive Haltung der Schulleitung* zum Beratungsteam. Ohne Unterstützung durch die Schulleitung wäre nicht nur die strukturelle Verankerung eines Beratungsteams unmöglich; sie gewährleistet wesentliche Rahmenbedingungen wie z.B. Zeiträume für Planungen im Schulalltag, Beratungszeiten am Vormittag oder auch Fortbildungsmöglichkeiten für die Mitglieder des Beratungsteams.

Es wird aber auch deutlich, dass es **Hemmnisse** für den Zugang zur Beratung geben und der erste Schritt durchaus schwierig sein kann. Gerade junge und/oder neue Kolleg*innen wenden sich eher zögerlich an das Beratungsteam. Die Sorge, als gescheitert wahrgenommen zu werden, wenn man ins Beratungsteam geht, ist zumindest zu Beginn ihrer Zeit an der Laborschule vorhanden. Haben sie die erste Hürde erst einmal überwunden, so aber die einhellige Meinung der Interviewten, gehen sie gerne in das Beratungsteam.

Trotz dieser insgesamt positiven Einschätzung zeigen die Interviews auch, dass es noch **Handlungsbedarf** in der Schule gibt. Insbesondere ist zu klären, auf welche Weise noch mehr *Einblick in und Verständnis für* die Angebote des Beratungsteams hergestellt werden kann. Zu häufig, so scheint es, ist die Entscheidung, das Beratungsteam aufzusuchen, eher durch zufällige kollegiale Empfehlung entstanden. Obwohl das Beratungsteam sich und seine Arbeitsweise regelmäßig in Konferenzen vorstellt, scheint das Angebot nicht allen Kolleg*innen hinreichend präsent zu sein.

Offen geblieben ist schließlich die Frage, ob es dem Beratungsteam gelingt, die jeweils eingebrachten Fälle soweit zu verfolgen, dass sie zumindest als vorläufig abgeschlossen betrachtet werden können. Hier sind zu wenig Interviewaussagen zu finden, die diesen Aspekt des Beratungsprozesses benennen.

7. Ausblick und Perspektiven

„Gute Schule ohne Beratungstätigkeit oder Beratungsstruktur oder -angebote kann eigentlich keine gute Schule sein“, so formuliert es Klaus. Und Anton meint: „Und insofern ist 'ne gesunde, 'ne gute, gesunde Schule ist für mich ohne Beratungskonzept nicht denkbar.“

Haben diese Thesen Gültigkeit, müsste ein ähnlich angelegtes multiprofessionelles kollegiales Beratungsteam Bestandteil einer jeden Schule werden. Gemeinsame kooperative und multiprofessionelle Arbeit „fällt aber nicht vom Himmel“ (Lütje-Klose/Willenbring 1999), ist vielmehr Ergebnis konsequenter und andauernder Arbeit eines gesamten Kollegiums. Kollegiale Fortbildungen, wie sie von Lütje-Klose et al. (2024) beschrieben werden, unterstützen die Entwicklung einer kooperativen und multiprofessionellen Schulkultur, die, wie die hier vorliegende Evaluation zeigt, Grundlage einer kollegialen Beratungskultur ist.

Auch an der Laborschule gibt es die Notwendigkeit, weiterhin offen gegenüber Evaluations- und Modifikationsprozessen zu bleiben und auf diese Weise die Praxis multiprofessioneller kollegialer Beratung weiterzuentwickeln. Gerade in einer inklusiven Schule

ist es z.B. wichtig, Beratung nicht nur für Lehrkräfte und pädagogisch arbeitendes Personal zu öffnen.

Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit in der Schule steht immer die Begleitung der (Lern-)Entwicklung der *Schüler*innen*. Das Beratungsnetz, das die Schüler*innen umspannt, ist in der Laborschule sehr eng geknüpft. Insbesondere der Betreuungslehrkraft kommt eine sehr hohe Bedeutung bei der Beratung der Schüler*innen hinsichtlich ihres Lernens und bei der Bewältigung von Alltagsschwierigkeiten oder familiären Problemen zu. Andere, nicht allein von der Betreuungslehrkraft zu leistende Beratungen, wie z.B. die schulische Laufbahnberatung ist ebenfalls eng an schulische Strukturen gekoppelt (Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Fachkräfte des Arbeitsamtes). Und doch gibt es, vermehrt im Anschluss an die Corona-Pandemie, immer wieder Fragen und Beratungsnotwendigkeiten bei Kindern und Jugendlichen, die eine intensivere und/oder sehr spezifische Beratung oder Begleitung benötigen. Sie könnten durch multiprofessionelle Beratung gut unterstützt werden, wenn es besser gelänge, Schüler*innen zum eigenständigen Aufsuchen des Beratungsteams zu bewegen. Bedeutsam ist es in diesem Zusammenhang also, die möglichen Hürden dafür zu identifizieren.

Darüber hinaus gilt es auch die Frage zu klären, wie *Beratungsangebote (noch) näher an die Elternschaft* herangetragen werden können. Zurzeit experimentiert das Beratungsteam mit sog. „Elternsprechstunden“ und macht damit durchaus positive Erfahrungen. „Abholende Elternarbeit“ könnte eine weitere Möglichkeit sein, Eltern an das Beratungsangebot in der Schule heranzuführen und damit schwierigen Problemlagen mit multiprofessioneller Expertise präventiv zu begegnen. Wie mit dem Postulat der Freiwilligkeit in schulischen Beratungsprozessen dann umzugehen ist, gilt es zu klären.

Schließlich wäre zu klären, welche Rolle das multiprofessionelle Beratungsteam in der Schulentwicklung insgesamt einnehmen kann und soll. Die Laborschule verfügt über vielfältige Beratungs- und Unterstützungsangebote und umfangreiche Vernetzungen nach innen und außen. Im Sinne einer systemischen Betrachtung von Schul(entwicklungs-)beratung gilt es, genauer auf die Verknüpfung der unterschiedlichen, bereits existenten Maßnahmen und deren möglichen Erweiterungen zu blicken. Das heißt: weitere Konzept- und Koordinationsarbeit ist zu leisten. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der auch an der Laborschule wachsenden Zahl an sozialpädagogisch arbeitenden Personen.

Gerade in letzter Zeit äußern einige Kolleg*innen auch den Wunsch, die Schule möge die interne Beratung der Lehrenden durch eine externe Supervision erweitern. Als regelhaftes Angebot in der Schule könnte Supervision von außen dazu beitragen, mit 'haus-eigenen Mitteln' nicht zu bewältigende Situationen zur Zufriedenheit der Ratsuchenden zu lösen. Für derartige Möglichkeiten müsste ein feststehender Betrag aus dem Fortbildungsbudget zur Verfügung gestellt werden. Gespräche mit der Schulleitung und letztlich die Unterstützung der Schulleitung und des gesamten Kollegiums sind dafür notwendig.

Die Evaluation des Beratungsteams ist grundsätzlich sehr positiv ausgefallen. Abschließend möchten wir festhalten, dass für die Etablierung und auch den Erhalt multiprofessioneller kollegialer (Fall-)Beratung qualifizierte Schulungen und Fortbildungsangebote für die Mitglieder des Beratungsteams zwingend ist. Dafür notwendige finanzielle und zeitliche Ressourcen für Fortbildungen müssen weiterhin zur Verfügung stehen, bestenfalls noch ausgebaut werden. Nur so kann das hohe Maß an professioneller Beratungskompetenz langfristig gesichert werden.

Literatur

- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31, 143–164. <https://doi.org/10.1177/1090198104263660>
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress & Coping*, 9 (3), 261-275
- Gödde, Th. für Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). Kollegiale Beratung. Vorurteile – Grenzen – Training. Letzter Zugriff am 23.01.2022. Verfügbar unter: https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/kollegiale_beratung_nur_folien.pdf
- Grewe, N. (Hrsg.) (2015). *Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele*. 3., überarb. u. erw. Auflage. Köln: Link
- Holtbrink, L. (2015). Neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit im Rahmen des Inklusionsprozesses. Einführung. In: *Sozialmagazin* 11-12 (2015), 31-38
<https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrergesundheit-baerbel-wesselborg-was-den-lehrerberuf-so-stressig-macht/>
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (Hrsg.) (1999). *Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrern*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kutting, D. (2010). *Lehrer und Fallberatung: Kollegiale Selbsthilfe*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Lütje-Klose, B., Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2-31.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J. Neumann, P., Papenberg, A., Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen. Ein Praxisbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. Bielefeld: Transkript
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz
- Meißner, S. (2018). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? Ergebnisse einer Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts “Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft”. In: *Prävention und Gesundheitsförderung* (2019), S. 15-21
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M, Hopf, D. (Hrsg.): *Zeitschrift für Pädagogik* 44. Beiheft, Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 28-53. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Speck, K. (2022). Multiprofessionelle, schulische Beratungs- und Unterstützungsnetzwerke. In: *Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)*, 15-23
- Stieber, G. (2019). „Ein sehr festes Netz, durch das hoffentlich sehr wenige durchfallen“. Die Rekonstruktion des Unterstützungssystems „Beratungsteam“ an der Laborschule aus Sicht der Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. In: Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H., Textor, A. (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*, 131-150. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Stresse, B., Werning, R. (2021). Beratung an inklusiven Schulen. Beratung als pädagogische Handlungskategorie. In: *Schule inklusiv*, 3, 2-7. Hamburg: Friedrich Verlag

- Tietze, K.-O. (2010). Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wesselborg, B. (2021). Lehrergesundheit. Eine empirische Studie zu Anforderungen und Ressourcen im Lehrerberuf aus verschiedenen Perspektiven. 3. unveränd. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.

Spannungsverhältnisse der Schulentwicklung – Zielkonflikte der Praxisforschung?

Annette Textor¹, Barbara Asbrand²

¹ Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft;

² Goethe-Universität Frankfurt/Main

Kontakt: annette.textor@uni-bielefeld.de, b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Praxisforschung in der Schule zielt auf Professionalisierung von Lehrkräften, die Weiterentwicklung der jeweiligen Einzelschule sowie die Generierung transferierbaren Wissens ab. Entsprechend dieser dreifachen Zielsetzung und der damit verbundenen Verantwortungsübernahme von forschenden Lehrer*innen für die Entwicklung ihrer Schule ist jedoch auch eine Verschärfung von Spannungsfeldern zu erwarten, wenn Entwicklungsinitiativen forschender Lehrkräfte ggf. mit Entwicklungszielen von Schulleitungen konfligieren. In diesem Artikel wird vor dem Hintergrund eines professionstheoretischen Ansatzes sowie neuerer Schulentwicklungskonzepte anhand von Beispielen aus der Praxis der Praxisforschung an der Laborschule Bielefeld diskutiert, wie solche Spannungsfelder einzuordnen sind.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Praxisforschung, Professionalisierung, Antinomien



© Textor et al. 2024. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

1. Einleitung

Entwicklungsprozessen sind Spannungsverhältnisse und Konflikte immanent. Dies gilt auch und vielleicht besonders dann, wenn Schulentwicklung im Rahmen von Praxisforschung angestrebt wird, wie dies an der Laborschule Bielefeld der Fall ist. Dieser Beitrag diskutiert, ausgehend von den Erfahrungen mit der Praxisforschung an der Laborschule Bielefeld, wie sich die Professionalisierung von Lehrkräften durch Praxisforschung sowie der Zugewinn an Verantwortung und Handlungsmächtigkeit einerseits mit dem Ziel der Schulentwicklung andererseits zueinander verhalten. Damit analysiert dieser Beitrag Spannungsverhältnisse, die der Praxisforschung inhärent sind, aus professionstheoretischer Perspektive sowie als Merkmal von Schulentwicklung.

Der Beitrag blendet mit dem Fokus auf Lehrkräfte in der Schulentwicklung zwei Aspekte aus: Erstens fokussiert er auf die in die Praxisforschung involvierten Lehrkräfte. Die beteiligten Wissenschaftler*innen werden als ebenso relevante Akteur*innen der Praxisforschung bewusst nicht in den Blick genommen (vgl. dazu z.B. Hartmann, Decristan & Klieme 2016; Heinrich & Klewin 2019). Zweitens wird auf die Entwicklung der Schule als Organisation fokussiert. Diejenigen Zielkonflikte zwischen Praxis und Forschung, die durch die Doppelrolle der forschenden Lehrkräfte als Forscher*innen und Praktiker*innen, die ihre eigene Praxis weiterentwickeln möchten, bedingt sind, werden ebenfalls ausgeblendet (vgl. dazu Moser 2008; Lähnemann 2009; Zenke, Dorniak, Gold, Textor & Zentarra 2019). Der Beitrag beschäftigt sich vielmehr mit der Frage nach der Rolle forschender Lehrkräfte in Schulentwicklungsprozessen und diskutiert, inwiefern Praxisforschung Zielkonflikte hervorbringt, oder ob sie professionsspezifische Spannungsverhältnisse und eine der Schulentwicklung inhärente Zielf Diversität vielleicht auch nur sichtbar macht.

Über die konkrete Ausgestaltung der Praxisforschung an der Laborschule sowie zu deren historischer Entwicklung existieren etliche Artikel, die zum Teil auch im Open Access zugänglich sind, sodass hier auf deren Darstellung verzichtet wird und statt dessen auf die einschlägigen nach wie vor aktuellen Publikationen verwiesen wird (Beadle, Dieckmann, Drah, Freke, Hofmann, Kurz, Textor & Zenke 2023; Textor, Devantié, Dorniak, Gold, Zenke, & Zentarra 2020; Textor, Zenke & Freke 2020; Zenke et al. 2019; zur historischen Entwicklung Textor & Zentarra 2022; Zenke 2022).

Konstituierendes Moment von „Praxisforschung“ ist, dass die Forschung von Personen durchgeführt wird, die gleichzeitig in der beforschten Praxis tätig sind, und sich gleichzeitig auf ebendiese Praxis bezieht (vgl. van der Donk, Klewin, Koch, van Lanen, Textor & Zenke 2022, S. 246). Im Unterschied zu praxeologischer Forschung, deren Ziel eine *Theoriebildung über Praxis* anhand rekonstruktiver Ansätze ist (Berdemann, Fritzsche, Rabenstein & Scholz 2019, 2 ff.; S. 11 ff.), ist Praxisforschung in hohem Maße anwendungsorientiert: Sie zielt auf eine *Weiterentwicklung von Praxis* (Tillmann, 2019, S. 326 ff.) ab. Jedoch ist auch diese Weiterentwicklung von Praxis wiederum nicht theorieorientiert: Sie geschieht auf der Basis lokalen Wissens, das im Rahmen von Praxisforschungsprojekten theorie- und methodengeleitet gewonnen wird (Moser, 2008, S. 62). Dieses lokale Wissen kann darüber hinaus wiederum verallgemeinerbare theoretische Erträge liefern und so zu Theoriebildung beitragen. Praxisforschung ist somit beides: Weiterentwicklung von Praxis *und* Forschung (vgl. Klewin, Schumacher & Textor 2016).

Im Folgenden werden zunächst Beispiele aus der Forschungspraxis der Laborschule geschildert, anhand derer Spannungsverhältnisse bzw. potenzielle Zielkonflikte von Praxisforschung deutlich werden (Kapitel 2.1). Anschließend werden Merkmale und Ziele von Praxisforschung in einer systematisierenden Perspektive in den Blick genommen (Kapitel 2.2). Davon ausgehend diskutieren wir die der Praxisforschung inhärenten Spannungsverhältnisse hinsichtlich der beiden Dimensionen Profession (Kapitel 3) und Schulentwicklung (Kapitel 4).

2. Praxisforschung: Praxis und Forschung

2.1 Beispiele aus dem forschenden Alltag der Laborschule

Die Laborschule Bielefeld hat eine inzwischen fünfzigjährige Tradition der Praxisforschung, im Verlauf derer das konkrete Modell, in dem geforscht wird, stetig weiterentwickelt wurde, teilweise auch mit starken Veränderungen (vgl. Textor & Zentarra 2022; Zenke 2022). Diese Veränderungen werden mit Blick auf die Fragestellung dieses Beitrags im Folgenden als Anhaltspunkt dafür genutzt, in welchen Bereichen Konflikte oder Spannungen offensichtlich wurden, auf die reagiert wurde.¹

In der Zusammenschau wird deutlich, dass es vor allem zwei Aspekte sind, um die herum sich die Veränderungen gruppieren: Erstens die Frage nach der *Themensetzung*, d.h. welche Akteure in welchem Zusammenspiel die Themen der Praxisforschung an der Laborschule setzen und damit entscheiden, was beforscht und entwickelt wird, und zweitens die Frage nach den *Kooperationsstrukturen* der konkreten Forschungs- und Entwicklungsarbeit in den Projektgruppen.

Themensetzung. Diesbezüglich ist eine Verschiebung insbesondere der Frage, wie Themen gesetzt werden, zu sehen. Wurden im ursprünglichen „Lehrer-Forscher-Modell“ alle Lehrkräfte auch als Forscher*innen konzipiert und mit einer relativ geringen Entlastung von ein bis zwei Stunden ausgestattet, mit denen sie an ihren individuellen Praxisforschungsproblemen arbeiten konnten, werden die Forschungsfragen heute im Rahmen kooperativer Prozesse und unter Beteiligung universitärer Forscher*innen sowie der Schulleitung identifiziert und formuliert: Um mit ihrem Projekt in den Forschungs- und Entwicklungsplan (FEP) der Laborschule aufgenommen und damit Stundententlastung zu erhalten, um also ein „FEP-Projekt“ zu werden, müssen Lehrkräfte in Gruppen kooperativ einen Antrag stellen, der dann von der wissenschaftlichen Leitung sowie im Beirat der Laborschule² beraten und in der gemeinsamen Leitung von Schule und Wissenschaftlicher Einrichtung Laborschule und somit unter Beteiligung der wesentlichen schulischen Akteur*innen entschieden wird³. Die Themen, an denen in der Laborschule geforscht wird, werden somit bis heute in hohem Maße durch die forschenden Lehrkräfte geprägt, jedoch in Kooperation mit anderen forschenden Lehrkräften und in der Regel auch in Kooperation mit universitären Wissenschaftler*innen, mindestens jedoch beraten durch solche und letztendlich gesteuert durch die Leitungen beider Einrichtungen.

Kooperationsstrukturen. Mit der Frage der Themensetzung eng verbunden ist die Frage nach den Kooperationsstrukturen. Auch diese wurden im Verlauf des fünfzigjährigen Bestehens der Praxisforschung an der Laborschule zunehmend ausdifferenziert. So werden die Projekte des Forschungs- und Entwicklungsplans nicht mehr individuell, sondern in Gruppen von drei bis sechs Lehrkräften oder pädagogischen Mitarbeiter*innen wie z.B. Schulsozialarbeiter*innen durchgeführt; darunter können auch Mitglieder der Schulleitung sein. Zusätzlich arbeitet in vielen der Projekte eine Wissenschaftliche Mitarbeiterin oder ein Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule (WE) mit. Einige Projekte kooperieren stattdessen oder zusätzlich

¹ Daneben ist selbstverständlich auch mit Spannungsfeldern zu rechnen, die bis heute verdeckt, ausgehalten oder reflexiv bearbeitet werden.

² Der Beirat der Laborschule besteht aus vier Professor*innen aus den Bereichen der Schulpädagogik, pädagogischen Psychologie und Fachdidaktiken sowie beratend einer weiteren Professur der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, der wissenschaftlichen Leitung, dem/der Schulleiter*in sowie dem/der zuständigen Referent*in des Ministeriums für Schule und Schule und Weiterbildung NRW (Grundlagenrlass 2012, Abschnitt 4.2).

³ Die „Gemeinsame Leitung“ besteht aus den beiden Leitungen sowie eines/ einer Elternvertreter*in, zwei Vertreter*innen der Lehrkräfte, zwei weiteren Professor*innen der Fakultät für Erziehungswissenschaft und eines/einer Wissenschaftlichen Mitarbeiter*in der WE Laborschule.

auch mit externen Wissenschaftler*innen. Gelegentlich gibt es aber auch Projektgruppen, die ausschließlich aus – dann projekterfahrenen – Lehrkräften bestehen. Die Komplexität der so entstehenden Kooperationsstrukturen macht eine gute und explizite Rollenklärung in hohem Maße notwendig, insbesondere hinsichtlich der Organisation der Zusammenarbeit. Anhand dreier typischer Beispiele wird im Folgenden die Vielfalt der FEP-Projekte im derzeitigen Forschungs- und Entwicklungsplan verdeutlicht.

Ein Beispiel für ein aktuelles, bereits länger laufendes FEP-Projekt⁴, dessen *Themensetzung* aus dem Kollegium der Laborschule heraus erfolgte, ist das Projekt „*Die Menschen stärken*“ – *Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagschule?*⁵: Ziel dieses Projektes ist es, diejenigen Bedingungen im pädagogischen Konzept der Laborschule zu identifizieren, weiterzuentwickeln und systematisch und stufenübergreifend zu implementieren, die die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder stärken. In diesem Projekt des Forschungs- und Entwicklungsplans der Laborschule ging die *Themensetzung* für das Projekt in hohem Maße von Lehrkräften der Laborschule aus, die Projektgruppe wurde jedoch von Beginn an von einer in die WE Laborschule abgeordneten Lehrerin begleitet. Insbesondere die theoretische Fundierung des Projekts, aber auch die Fokussierung der Fragestellung wurde dadurch wesentlich geprägt.

Die *Kooperationsstrukturen* waren besonders in diesem Projekt fluide: Die Initiative ging von drei relativ erfahrenen Lehrerinnen aus, die von Beginn an durch eine in die WE Laborschule abgeordnete Lehrerin unterstützt wurden. Im späteren Projektverlauf (die Projektgruppe arbeitet seit 2015 an dem Thema) wechselte die zuvor abgeordnete Lehrerin zurück in die Schule und etwas später dort in eine Schulleitungsfunktion. In dieser neuen Funktion blieb sie der Projektgruppe jedoch erhalten, sodass durch die in der Gruppe vorhandenen Kompetenzen im Bereich der Praxisforschung eine weitere Unterstützung durch universitäre Mitarbeiter*innen der WE⁶ nicht notwendig wurde. Zudem war die Projektgruppe durch die personelle Überschneidung in einem Teil des Projektzeitraums sehr gut an die Schulleitung angebunden, sodass die Einbindung in die Schulentwicklungsarbeit unstrittig war.

Ein weiteres Beispiel für ein aktuelles FEP-Projekt, in denen die *Themensetzung* aus dem Kollegium der Laborschule heraus erfolgte, ist das Projekt „*Fächerübergreifendes Lernen von Jahrgang 7-10 in Naturwissenschaften, Deutsch/Sozialwissenschaften und Englisch*“⁷. Ziel dieses Projektes ist es, Unterrichtseinheiten für fächerübergreifendes projektorientiertes Lernen in der Sekundarstufe I zu entwickeln, zu erproben und zu dokumentieren, um anhand dessen Gelingensbedingungen sowie Herausforderungen für eine Ausweitung fächerübergreifenden Unterrichts identifizieren zu können. Da ab dem Ende der 9. Klasse der Laborschule auch Noten gegeben werden, spielen im Rahmen dieses Projektes mittelfristig auch Fragen der Leistungsbewertung und deren Dokumentation anhand von Ziffernzeugnissen eine Rolle. Ähnlich wie im Projekt *Menschen stärken* ging auch hier die *Themensetzung* für das Projekt von Lehrkräften der Laborschule aus. Die *Kooperationsstrukturen* unterschieden sich jedoch deutlich von denen des Projekts „*Menschen stärken*“: Den Antrag zum Projekt „*Fächerübergreifendes Lernen*“ mussten aus Kapazitätsgründen zwei zum damaligen Zeitpunkt relativ wenig praxisforschungserfahrene Lehrkräfte weitgehend selbstständig erarbeiten. Im weiteren Verlauf der Beratungen wurde der Projektentwurf jedoch kontrovers eingeschätzt; einige Schulleitungsmitglieder vertraten den Standpunkt, dass fächerübergreifendes, projektorientiertes Lernen in der Laborschule bereits konzeptionell verankert und der Antrag daher

⁴ Eine Übersicht über den Forschungs- und Entwicklungsplan der Laborschule Bielefeld ist in den jeweiligen Ausgaben des Periodikums „Schule – Forschen – Entwickeln“ zu finden. Sie kann abgerufen werden unter https://biejournals.de/index.php/sfe_ls.

⁵ Eine inhaltliche Einführung in dieses FEP-Projekt gibt der Beitrag von Freke (2022).

⁶ Auch die forschenden Lehrkräfte sind Mitglieder der WE Laborschule insofern, als dass sie stundenweise in diese abgeordnet sind.

⁷ Eine Publikation über erste Ergebnisse aus diesem Projekt ist in Arbeit und wird voraussichtlich in der *Schule – Forschen – Entwickeln* 2025 erscheinen.

wenig innovativ sei; die Wissenschaftliche Leitung hob hingegen die Breite der einbezogenen Erfahrungsbereiche hervor und vertrat den Standpunkt, dass es auch an der Laborschule durchaus innovativ sei, die konkrete Umsetzung fächerübergreifenden Projektunterrichts systematisch zu entwickeln und unter Berücksichtigung der Perspektive der Schüler*innen zu beforschen. Schlussendlich konnten die beiden Lehrkräfte Forschungsstunden für ihr Vorhaben erhalten und dieses durchführen, unterstützt von einem universitären Mitarbeiter der WE Laborschule und zunächst in verhältnismäßig engem Kontakt mit der wissenschaftlichen Leiterin. Inzwischen hat sich herauskristallisiert, dass die systematische Vorgehensweise der Projektgruppe bei der Planung der Projekte nicht nur einen möglicherweise wertvollen Ansatz zur Weiterentwicklung des projektorientierten Unterrichts leisten könnte, sondern dass darüber hinaus die sehr sorgfältigen Unterrichtsdokumentationen der beiden Lehrkräfte ein aus wissenschaftlicher Sicht ausgesprochen ergiebiges Datenmaterial darstellen, sodass deren Aktivitäten zunehmend auf Interesse auch seitens anderer Wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen der Universität stoßen und die Projektgruppe perspektivisch um eine weitere Wissenschaftliche Mitarbeiterin und voraussichtlich einen externen wissenschaftlichen Mitarbeiter anwachsen wird.

Im FEP-Projekt *„Gestaltung und Wahrnehmung von Angeboten zum Berufseinstieg für neue Lehrkräfte an der Laborschule“* (Induction LS⁸) hingegen verlief die *Themensetzung* zweigleisig: Schon seit der Pensionierung der ehemaligen Schulleiterin Susanne Thurn wurden die Herausforderungen des Generationswechsels im Kollegium und in der Schulleitung deutlich, und sowohl in schulinternen Workshops zu Forschungsideen als auch in Sitzungen des Wissenschaftlichen Beirates wurde der Generationswechsel als Herausforderung thematisiert, zunächst jedoch weniger mit der Vorstellung, dazu ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt durchzuführen, sondern eher mit einem starken Interesse an der Einsozialisierung der „Neuen“. Dies änderte sich, als im Jahr 2021 eine Vertreterin des University College Syd (Dänemark) anfragte, ob die WE Laborschule Interesse an einem gemeinsamen EU-Projekt zum Thema „Transition into Teaching“ habe. Diese Anfrage wurde zum Anlass genommen, parallel zum Projektantrag auch ein FEP-Projekt zu konzipieren, um die schuleigenen Konzepte und Bedarfe zur Transition neu eingestellter Lehrkräfte in die Lehrertätigkeit an der Laborschule zu erheben. Die Grundannahme dessen war und ist, dass die Laborschule auch bereits fertig ausgebildete Lehrkräfte noch in ihr sehr spezifisches pädagogisches Profil einarbeiten muss und daher auch über entsprechende Konzepte und Strategien verfügt, die in Zeiten von Lehrkräftemangel und damit verbundenen Quereinstiegen möglicherweise auch für andere Schulen relevant sein könnten. Gleichzeitig sollte aber auch die Perspektive der neu eingestellten Lehrkräfte selbst erhoben werden, um zu prüfen, was genau an diesen Konzepten und Strategien aus deren Sicht hilfreich und was eventuell auch verbesserungsfähig ist. Dieser Zuschnitt stieß auf Interesse aus dem Kollegium, sodass eine Projektgruppe mit Lehrkräften gebildet werden konnte. Die Schulleitung ist bisher absichtlich nicht beteiligt, da mit den neu eingestellten Lehrkräften Personen befragt wurden, bei denen damit zu rechnen ist, dass sie z.B. aufgrund von noch ausstehenden dienstlichen Beurteilungen in hohem Maße von der Schulleitung abhängig sind. Das Thema dieses FEP-Projektes emergierte somit gewissermaßen aus dem Schulalltag, wurde aber erst durch einen Anstoß von außen und dann durch die Wissenschaftliche Leitung als projektförmig bearbeitbares Thema identifiziert. Durch die Koppelung mit dem Drittmittelprojekt „TRANSiT“ und die dadurch entstehenden Synergieeffekte sind überdies neben drei Lehrkräften der Laborschule sowie der wissenschaftlichen Leitung noch zwei weitere universitäre Mitarbeiter*innen am FEP-Projekt beteiligt, sodass die wissenschaftliche Anbindung dieses

⁸ Einen Einblick in erste Ergebnisse aus dem Projekt gibt der Beitrag von Faix, Ahlhorn, Kalpakidou, Raabe, Schulte und Textor (2024).

Projektes vergleichsweise hoch ist. Noch nicht beurteilt werden kann, auf welche Spannungen die Arbeit der Projektgruppe ggf. stößt, wenn sie beginnt, einen Anspruch auf Mitsprache in der Schulentwicklung zu erheben.

2.2 Merkmale und Ziele von Praxisforschung

Auch wenn aus den in Kap. 2.1 berichteten Beispielen die große Spannbreite dessen deutlich wird, was unter den Begriff „Praxisforschung“ fällt, werden die verschiedenen Merkmale von Praxisforschung, die sich in der Literatur finden lassen, sehr gut deutlich (Altrichter & Posch, 2007, S. 15 ff.; van der Donk & van Lanen, 2016; van der Donk et al. 2022, S. 246; Klewin et al. 2016, S. 265; Tillmann, 2007, S. 50f.; 2019, S. 337; vgl. auch Reinmann & Sesink 2014; Yurkofsky, Peterson, Mehta, Horwitz-Willis & Frumin 2020).

Als wesentlich lassen sich folgende Merkmale herausarbeiten:

- Die Forschungsfragen ergeben sich aus Praxisproblemen. Praxisprobleme können einen Handlungsbedarf implizieren, sie können aber auch in einem Mangel an Wissen über die Praxis bestehen, z.B. im Falle evaluativer Fragestellungen.
- Die Forschenden sind gleichzeitig im jeweiligen Praxisfeld tätig und beforschen somit in der Regel ihre eigene Praxis bzw. die Praxis in ihrem Arbeitskontext. In der Literatur wird dies als Doppelrolle charakterisiert: Praxisforscher*innen sind *Forschende* und *praktisch Handelnde*, Subjekt und Objekt ihrer Forschung zugleich.
- Arbeiten in einem Praxisforschungsprojekt Forschende verschiedener Professionen (z.B. Lehrkräfte einer Schule und Wissenschaftler*innen einer Universität) ko-konstruktiv zusammen, ergibt sich eine solche Doppelrolle auch für die beteiligten Wissenschaftler*innen, da sie ebenfalls durch die gemeinsame Analyse von Praxisproblemen und ggf. die gemeinsame Entwicklung von Innovationen in der Praxis tätig werden.
- Dem eigentlichen Forschungsprozess geht eine Analyse desjenigen Praxisproblems voran, das zum Ausgangspunkt der Forschung gewählt wurde. Diese Analyse wird theoretisch fundiert und kann bei Bedarf durch explorative empirische Vorstudien ergänzt werden.
- Der eigentliche Forschungsprozess wird mithilfe etablierter wissenschaftlicher Forschungsmethoden durchgeführt und entspricht den Gütekriterien des jeweils gewählten methodologischen Ansatzes.
- Die Forschungsergebnisse werden in die Praxis zurückgekoppelt und stellen für diese einen Gewinn dar.
- Zusätzlich können die Forschungsergebnisse auch in der Entwicklung von Innovationen resultieren. Zwingend notwendig ist dies nicht, erfahrungsgemäß ist eine Weiterentwicklung jedoch die Regel.
- Darüber hinaus wird der zyklische, iterative Charakter der Praxisforschung betont (z.B. Altrichter & Posch, 2007; van der Donk & van Lanen 2016; Feekery, 2024): So ist bereits die Identifikation und genaue Analyse eines Praxisproblems im Vorfeld des eigentlichen Praxisforschungsprojekts ein Prozess, für den Forschungsstrategien herangezogen werden können, und zum Ende eines Praxisforschungsprojekts steht häufig genug die Formulierung noch ungelöster Teilprobleme oder auch neuer Praxisprobleme, die wiederum erst durch die Forschungsaktivitäten formulierbar geworden sind und die weitere Praxisforschungsprojekte nach sich ziehen (können).

Betont wird, dass Praxisforschung beides sei – Praxis *und* Forschung. Je nach Adressat*innenkreis wird in der Literatur gelegentlich eines dieser beiden Elemente stärker betont, wenn konstatiert wird, dass Praxisforschung (auch) Forschung oder (auch) Praxisentwicklung sei. In seiner Gesamtheit weist aber auch dies auf den doppelten Charakter von Praxisforschung hin.

Das primäre Ziel von Praxisforschung, die *Weiterentwicklung der eigenen Praxis* (s.o.), ist notwendigerweise mit Verantwortungsübernahme verbunden für die eigene Praxis und deren Weiterentwicklung durch die Praxisforscher*innen – unabhängig von ihrer Position zum Beispiel als Schüler*in oder als Lehrer*in. Bezogen auf das Praxisfeld Schule kann das Ziel der Weiterentwicklung der eigenen Praxis dreifach konkretisiert werden: Es umfasst erstens *Schulentwicklung* und damit die Weiterentwicklung des spezifischen Praxisfelds forschender Lehrkräfte, zweitens *Professionalisierung* und damit die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Haltungen und Kompetenzen der forschenden Lehrkräfte sowie die damit einhergehende Rollen- und Verantwortungsübernahme (vgl. Textor et al. 2020, S. 85). Drittens findet sich zwar nicht in allen, aber doch in vielen Ansätzen darüber hinaus das Ziel des *Transfers* in den größeren Kontext des jeweiligen Praxisfelds sowie in die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen (für die Laborschule Bielefeld vgl. Zenke et al. 2019). Im Folgenden werden diese drei Teilziele genauer ausgeführt, damit sie im weiteren Verlauf dieses Artikels auf Spannungsverhältnisse untersucht werden können.

1. *Professionalisierung in Verbindung mit Verantwortungsübernahme.* Praxisforschung in der Schule kann grundsätzlich für alle Beteiligten als Professionalisierung verstanden werden (vgl. Altrichter & Posch, 2007; James & Augustin, 2018, S. 341ff.; McLaughlin, 2011, S. 395f.; Moser, 2008, S. 65): Die beteiligten Lehrkräfte werden befähigt, „mithilfe von Forschung professionell und an die jeweilige Situation angepasst Probleme zu erfassen und zu lösen, die in der schulischen Praxis entstehen“ (Textor et al., 2020, S. 85), während gleichzeitig die universitären Forscher*innen tiefe Einblicke in das Praxisfeld erlangen. Durch die Kooperation mit den Praktiker*innen werden sie dazu befähigt, praxisrelevante Fragestellungen zu identifizieren und die Kontextvalidität ihrer Erkenntnisse abzusichern. Dies kann zu Spannungen führen, wenn diese Lehrkräfte beispielsweise Themen bearbeiten möchten, die aus Sicht anderer Akteure unbequem oder unangenehm sind, wenn, je nach inhärentem Schulentwicklungskonzept der Schule, deren Beteiligung an Schulentwicklung eigentlich nicht vorgesehen ist, oder wenn sich aus der Praxisforschung heraus Kooperationsstrukturen entwickeln, die quer zu anderen organisationalen Strukturen der Schule liegen (vgl. auch Moser 2008, S. 65).

2. *Schulentwicklung.* Praxisforschung zielt darauf ab, aus der Praxis heraus Probleme der Praxis zu bearbeiten. Es wird davon ausgegangen, dass Praxisforschung gerade durch die Praxisnähe in besonderem Maße dazu beiträgt, die Bedarfe der Praxis zu identifizieren und auf der Grundlage des lokalen Wissens im System sowie unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse praxisrelevante Lösungsvarianten für den lokalen Kontext zu erarbeiten, die dann wiederum erprobt und ggf. in andere Kontexte transferiert werden können (vgl. Klewin, Schumacher & Textor, 2016; Tillmann 2016; Textor et al., 2020). Dies setzt voraus, dass diejenigen Lehrkräfte, die ein Praxisforschungsprojekt durchführen, Verantwortung für den entsprechenden Entwicklungsbereich übernehmen können und dürfen: Einerseits müssen sie in der Lage sein, in einem umgrenzten Inhaltsbereich Entwicklung zu initiieren und voranzutreiben, andererseits muss ihnen die Verantwortung für diesen Inhaltsbereich übertragen worden sein. Auch müssen die organisationalen Strukturen es ermöglichen, dass Ergebnisse aus Praxisforschungsprojekten im Entwicklungsprozess einer Schule wirksam werden. In Abhängigkeit von dem in der jeweiligen Einzelschule (ggf. implizit) verfolgten Konzept der Schulentwicklung, von den diesem inhärenten Vorstellungen von Steuerung und den formalen Strukturen, der Interaktionsqualität und der Beziehungsgestaltung innerhalb der Einzelschule kann dies durchaus zu Spannungsverhältnissen führen (vgl. Abschnitt 3).

3. *Transfer.* Da Praxisforschungsprojekte auf die Erzeugung lokalen Wissens abzielen und daher kontextgebunden sind, besteht in der Regel auch nicht der Anspruch, dass die erzielten Ergebnisse *generalisierbar* sind. Dennoch sollen sie *transferierbar* sein in dem

Sinne, dass sie disseminiert und von anderen Einrichtungen im Rahmen eigener Entwicklungsprozesse rekontextualisiert und adaptiert werden können. Dies betrifft im schulischen Bereich den Transfer in andere Schulen oder Bildungseinrichtungen, aber auch den Transfer in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften oder die Anregung von weiterer universitärer Anwendungs- oder gar Grundlagenforschung, die dann auf eine Generalisierbarkeit abzielt. Auch der Schulentwicklungsprozess selbst, der mit Praxisforschung initiiert wird, kann Gegenstand von weiterer Forschung sein (vgl. beispielhaft Biermann, 2007; Demmer-Dieckmann, 2005a; Koch, 2011).

Während grundlegende Spannungen und Zielkonflikte für den Transfer schon vielfältig diskutiert wurden, insofern sich für jeden Wissenstransfer die Frage stellt, wie die Diskrepanz zwischen dem lokalen Kontext der Wissensgenerierung und den Feldern überwunden werden soll, die Ziel des Transfers sind (vgl. z.B. Steffens et al. 2019), wollen wir in diesem Beitrag den Fokus auf Professionalisierung und Schulentwicklung als wesentliche Zieldimensionen von Praxisforschung richten, die beide auf den Entstehungszusammenhang der jeweiligen Praxisforschungsprojekte gerichtet sind. Im Folgenden analysieren wir somit Spannungsverhältnisse, die der Praxisforschung inhärent sind, aus professionstheoretischer Perspektive sowie als Merkmal von Schulentwicklung (Kapitel 3 und 4), und diskutieren anschließend, wie damit umgegangen werden kann (Kapitel 5).

3. Spannungsverhältnisse: ein Merkmal der Profession

In Bezug auf das pädagogisch-professionelle Handeln (nicht nur) von Lehrkräften wurden grundlegende Spannungsfelder vielfach herausgearbeitet (vgl. Helsper, 2021; Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 150 ff.). Ihnen zufolge ist pädagogisches Handeln von Lehrkräften durch Spannungen zwischen Zielen geprägt, die nicht gleichzeitig erreichbar sind bzw. sich gegenseitig ausschließen (Hofer, Fries & Grund, 2017). Solche „Zielkonflikte werden nicht lediglich als momentane Unvereinbarkeiten von Intentionen angesehen, sondern können einen tiefer liegenden Widerspruch zwischen grundlegenden Werten ausdrücken“ (Hofer et al., 2017, S. 71). Beziehen sich diese Zielkonflikte auf grundlegende Spannungen des professionellen Handelns, wird von Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln gesprochen (Helsper, 2021, S. 166 f.):

„Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht aufzuheben sind. Dadurch kann es in besonders schwierigen und zugespitzten Situationen zu Verstrickungen des pädagogischen Handelns kommen, die als pädagogische Paradoxien bezeichnet werden.“ (Helsper, 2021, S. 168)

Mit „Antinomien“ werden diesem Ansatz zufolge somit die grundlegenden Spannungen bezeichnet, die dem professionellen Handeln inhärent sind, während mit Paradoxien solche Situationen gemeint sind, in denen sich diese Antinomien zeigen und somit wahrnehmbar werden (vgl. auch Neumann, 2019, S. 117). Antinomien können somit als eine spezifische, in hohem Maße die Basis pädagogischer Arbeit berührende Variante inhärenter Zielkonflikte verstanden werden.

Allerdings werden in der Diskussion im pädagogischen Kontext die Antinomien meist auf dasjenige Handeln bezogen, das in direktem Zusammenhang mit den Klient*innen – bzw. in Bezug auf Schule mit den Schüler*innen – steht. Dies wird auch in den Ausführungen zur „Dreistelligkeit des Arbeitsbündnisses“ (Helsper 2021, S. 164) deutlich: dieses wird erstens jeweils mit den einzelnen Schüler*innen, zweitens mit deren Sorgeberechtigten und drittens mit der Klasse als Gruppe geschlossen. Die Einzelschule als Organisationseinheit bildet in diesem Ansatz den Kontext, der durch seine eigene Struk-

tur als „nachgeordnete Behörde“ im Geltungsbereich des Beamtenrechts die organisatorische Rahmung setzt und damit zu eigenen Spannungen führt, die in der „Organisationsantinomie“ (Helsper, 2021, S. 172) zusammengefasst sind. Zwar wird konstatiert, dass auch Organisationen, in denen pädagogische Fragen professionell bearbeitet werden, „als ‚professionelle Organisation‘ in Erscheinung treten, also bezüglich der Organisationstypen möglichst maximal mit automatisierten Industriebetrieben und verwaltungsförmig-bürokratischen Ämtern kontrastieren“ müssten (Helsper, 2021, S. 152); dies wird jedoch in Zusammenhang mit den Antinomien professionellen Handelns nicht weiter ausgeführt. Die Antinomien werden auf diese Weise auf die Mikroebene des pädagogischen Handelns bezogen, nicht jedoch auf die Interaktionen innerhalb der Mesoebene, d.h. auf die pädagogische Aufgabe der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung.

Dennoch können wir davon ausgehen, dass auch Schulentwicklung von Spannungsfeldern geprägt ist – und möglicherweise auch von so grundlegenden Spannungsfeldern, dass diese als „Antinomien“ bezeichnet werden können. Schulentwicklungsprozesse sind, im Unterschied z.B. zu Unterricht, zwar dadurch gekennzeichnet, dass hier in der Regel ausschließlich Professionelle kooperieren; eine Ausnahme besteht etwa dann, wenn Eltern oder Schüler*innen in Schulentwicklungsprozesse eingebunden werden. Diejenigen Antinomien, die sich auf die Beziehungslogiken zwischen professionellen Pädagog*innen und „Klient*innen“ beziehen wie z.B. die Näheantinomie (vgl. Helsper, 2021, S. 171), können daher im Folgenden vernachlässigt werden. Andere, grundsätzlichere Antinomien sind jedoch auch hier anzunehmen: So besteht beispielsweise auch in der Schulentwicklung gelegentlich starker Entscheidungsdruck (wenn auch in der Regel nicht ganz so hochfrequent wie im Unterricht) in einem hochkomplexen Handlungsfeld bei gleichzeitig hohem Anspruch an die Begründbarkeit des Handelns (*Begründungsantinomie*), auch Schulentwicklung befindet sich „im Spagat zwischen ‚Erfolgsversprechen‘ und struktureller Ungewissheit“ (*Ungewissheitsantinomie* – Helsper 2021, S. 169 f.) und auch Schulentwicklung ist darauf angewiesen, dass die an ihr Beteiligten – Lehrkräfte und anderes pädagogisches Personal – innerhalb der auf der ungleichen Verteilung von Macht basierenden Schulstrukturen miteinander kooperieren und dabei „immer wieder Dominanz suspendieren und kontrafaktisch Symmetrie eröffnen. Daher ist es durch die strukturelle Antinomie von machtvoller Asymmetrie und Dominanz [...] und Dominanz zurücknehmender Symmetrisierung [...] gekennzeichnet“ (*Symmetrieantinomie* – Helsper 2021, S. 170).

Insbesondere die Symmetrieantinomie wird bereits in den Beispielen in Abschnitt 2.1 angedeutet: gerade hier deutet sich ein grundlegendes Spannungsfeld an zwischen einer Verantwortungsübernahme der forschenden Lehrkräfte für Schulentwicklungsprozesse einerseits und Steuerungswünschen und –notwendigkeiten der Schulleitung andererseits, das wiederum auf vielfältige Weise bearbeitet werden kann. Dies wird im nächsten Abschnitt vertieft.

4. Spannungsverhältnisse der Schule als Organisation

Die Frage, wie Praxisforschungsprojekte mit den Entwicklungsvorhaben der Schule verknüpft sind, ist in der Beschreibung der beispielhaften FEP-Projekte der Laborschule zentral: Gefragt wird, wie sich *Themensetzungen* und *Kooperationsstrukturen* in die Schulentwicklungsarbeit und die organisationalen Strukturen der Laborschule einfügen (s.o. Kapitel 2.1). Dahinter steht die Annahme, dass gelegentlich Themensetzungen, die aus dem Kollegium heraus entwickelt werden, bzw. manche Projekte, die von Lehrenden mit einer großen Unabhängigkeit gegenüber der Schulleitung verfolgt werden, in einem Spannungsverhältnis zu den von dieser erarbeiteten Zielen der Schulentwicklung stehen. Ein Blick in die Literatur zu Schulentwicklung zeigt, dass allerdings die Bedeutung, die solchen Spannungsverhältnissen zugesprochen wird, sich je nach dem jeweiligen Verständnis von Schulentwicklung unterscheidet.

Seit den 1990er Jahren ist ein Verständnis von Schulentwicklung prägend, das eine gelingende Entwicklung der Einzelschule als einen zielgerichteten und geplanten – und im Sinne der Planung als linearen – Prozess versteht (vgl. Emmerich & Maag Merki 2014). Nach diesem Verständnis gelingt Schulentwicklung dann, wenn auf die Einigung über Ziele die Erhebung des Ist-Stands, die Planung von Maßnahmen entsprechend der Zielsetzung sowie anschließend deren Erprobung und Evaluation erfolgt (z.B. Dalin, Rolff & Buchen 1996). Zirkulär wird Schulentwicklung nur insofern gedacht, als dass ausgehend von Erfahrungen der Erprobung oder von Evaluationsergebnissen neue Zielbestimmungen und wiederum neue Maßnahmen folgen, der Planungsprozess also wieder von vorne beginnt. Zirkularität in ziel- und planungsorientierten Evaluationskreisläufen beschreibt also die wiederkehrende Wiederholung linearer Prozesse, nicht Komplexität. Schulen, die mehrere Entwicklungsvorhaben gleichzeitig verfolgen, werden in dem aus der Unternehmensberatung entlehnten Konzept von Schulentwicklung als Organisationsentwicklung dann als lernende Organisation bzw. als Problemlöseschule bezeichnet, wenn die verschiedenen Entwicklungsprojekte unter dem Dach eines kohärenten Leitbildes vereint sind (Rolff 1991). Eine lernende Schule als gewissermaßen höchste Stufe der Entwicklung ist eine Schule also dann, wenn die Zielorientierung das organisationale Handeln beherrscht. Wenn aber (kohärente) Ziele eine solchermaßen zentrale Rolle im Verständnis von Schulentwicklung einnehmen, ist es quasi unausweichlich, Zielkonflikte als ein Problem wahrzunehmen, das es zu bearbeiten und soweit wie möglich zu eliminieren gilt.

Im Unterschied dazu hat beispielsweise Herbert Altrichter mit seinen Arbeiten zur Mikropolitik der Schule früh darauf hingewiesen, dass Konflikte in Organisationen alltäglich sind (Altrichter 2004, vgl. Altrichter & Posch 1996; Altrichter & Soukup-Altrichter 1998). Grundannahmen der „traditionellen“ Organisationstheorie, wie Altrichter (2004) sie nennt, wie etwa die Fokussierung auf gemeinsame Ziele, rationale Planung und stabile Strukturen, treffen auch auf Schulen demnach eher im Ausnahmefall zu (vgl. ebd., S. 85; zur Bedeutung von Konflikten in Schulentwicklung vgl. auch Goldmann 2021). Die mikropolitische Organisationstheorie geht von Zieldiversität in Organisationen sowie kontinuierlichem und unsystematischem, also weniger zielgerichtetem Wandel aus und fokussiert die Interaktionen jenseits bzw. „zwischen“ den organisationalen Strukturen (Altrichter 2004, S. 86). Für unsere Fragestellung ist der mikropolitische Blick auf die *Akteur*innen* in Organisationen von Bedeutung: Diese handeln demnach als Individuen oder in Gruppen im Alltag vorrangig im Sinne eigener Vorstellungen (z.B. davon, was eine gute Schule ist) und eigener Interessen (z.B. im Sinne eines Projekts, das sie initiiert haben und für das ihr Herz schlägt). Sie nutzen hierfür die organisationalen Strukturen wie z.B. Hierarchien, Regeln, Verfahrensweisen, personelle und zeitliche Ressourcen (ebd., S. 87). Altrichter resümiert: „Daraus ergibt sich ein gleichsam flimmerndes Bild einer Organisation-in-Aktion, deren Kern aus einem strategischen, konflikthafter, machtgetränkter Ringen um die Form der Organisation (und damit auch um die Handlungsspielräume für ihre Mitglieder) besteht.“ (ebd.). Daraus schlussfolgert er: „Obwohl organisationaler Wandel dauernd geschieht, ist die zielgerichtete Veränderung von Organisationen nicht einfach; eine ‚quick-fix‘ Orientierung bei der Innovation wird der kulturellen Komplexität von Organisationen nicht gerecht.“ (ebd., S. 88). Altrichter erweitert den mikropolitischen Ansatz deshalb um Überlegungen zum organisationalen Handeln als eine Verkettung von miteinander verwobenen Spielen bzw. als dialektisches Verhältnis von Handlung und Struktur im Sinne Giddens (1992) und stellt fest, dass das Spiel der Organisationsmitglieder mit den Strukturen der Organisation diese zwar intentional, also rational bzw. reflektiert, aber auch mit transintentionaler Wirkung reproduziert bzw. verändert (Altrichter 2004, S. 91ff.).

In neueren (Überblicks-)Beiträgen zu Schulentwicklungsforschung zeigt sich zunehmend Einigkeit darüber, dass bisherige Konzepte, insbesondere das aus der Unternehmensberatung entlehnte Konzept der Organisationsentwicklung und die Verfahren der

evidenzbasierten Steuerung, die versprochene Qualitätsentwicklung in Schulen nicht einlösen, weil sie der Profession und der schulischen Komplexität nicht gerecht werden (z.B. Zala-Mezö et al. 2018; Schratz et al. 2019; Heinrich 2020; van Ackeren et al. 2022; Maag Merki 2022). Enikő Zala-Mezö und Kolleg*innen bilanzieren: „Reziproke, ungleiche, nicht-lineare Entwicklungen sind anerkannt und gut dokumentiert [...]. Die Aufmerksamkeit wird immer stärker auf die Interaktionen zwischen schulischen Akteuren gerichtet, weil davon ausgegangen wird, dass die soziale Realität in solchen Prozessen kollektiv konstruiert wird.“ (Zala-Mezö et al. 2018, S. 115). Die Autor*innen verweisen u.a. auch auf die Vielfalt der Zielvorstellungen der an Schulentwicklung Beteiligten und argumentieren, dass die Diversität von Zielen nur deshalb zum Hindernis für Entwicklungsprozesse wird, weil in der Schulentwicklungsprogrammatik geteilte Ziele als Voraussetzung für Kooperation postuliert werden. „Es geht jedoch bei der gemeinsamen Schulentwicklung nicht um die Erzeugung einheitlicher Meinungen. Vielmehr ist für die Kooperation entscheidend, dass die Einzelnen ihre persönlichen Sichtweisen einbringen und sich gleichzeitig auf die Perspektiven anderer Gruppenmitglieder einlassen können.“ (Zala-Mezö et al. 2018, S. 121; vgl. auch Schratz 2015). Pointiert kritisieren Zala-Mezö et al. Schulentwicklungskonzepte, die auf Planung und Rationalität setzen, als „vereinfachende Vorstellung von Schulentwicklung“ – im Kontrast zu „der realen Unterschiedlichkeit und Komplexität von Veränderungsprozessen in Schulen“ (ebd., S. 123). Solche vereinfachenden ziel- und planungsorientierten Strukturierungshilfen greifen vor allem dann zu kurz, wenn die Entwicklungen nicht nach Plan verlaufen und ggf. als Scheitern von Schulentwicklung erlebt werden (vgl. auch Asbrand & Zick 2021).

Mit Maag Merki (2017) setzen Zala-Mezö und Kolleg*innen den vereinfachenden Konzepten das *capacity building* als zentrales Ziel von Schulentwicklung entgegen (Zala-Mezö et al. 2018, S. 123). *School improvement capacity* (SIC) definiert Maag Merki im Anschluss an Mitchell und Sackney (2011) und Slegers et al. (2013) als „die Fähigkeit der Schule als Organisation und ihrer Akteure [...], auf schulinterne individuelle und kollektive (e.g. Kompetenzen der Lehrpersonen, Zusammensetzung Lehrerteam und Schülerinnen und Schüler, Größe, schulinterne Strukturen, schulische Problemlagen) sowie auf schulexterne Herausforderungen (e.g. gesellschaftlich-politisches, kulturelles System, soziale Lage) kompetent zu reagieren und ihr schulisches und unterrichtliches Angebot systematisch und zielgerichtet in Abhängigkeit dieser Herausforderungen weiterzuentwickeln, damit das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessert und in der Folge alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich die Lernziele erreichen können“ (Maag Merki 2017, S. 273). Dabei setzt sich die Schulentwicklungskapazität aus einer Vielzahl personaler Kompetenzen sowie interpersonaler und organisationaler Strukturen zusammen (z.B. geteilte Werte und eine geteilte Praxis im Kollegium, Vertrauen, Beziehungen, partizipative Schulführung oder Strukturen und Ressourcen für Entwicklungsarbeit, vgl. ebd., S. 274, Abb 1), die die Fähigkeit von Schulen ausmachen, zukunftsgerichtet auf Herausforderungen reagieren und sich kontinuierlich weiterentwickeln zu können. Schulentwicklung wird als ein komplexes Geschehen sichtbar. Mit Bezug auf Selbstregulationstheorien und Theorien des organisationalen Lernens haben Maag Merki und Wullschleger (2021) weiterführend herausgearbeitet, wie in der Schulentwicklung explizite Selbstregulations- bzw. Reflexionsprozesse und implizite Routinen ineinandergreifen.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf das Verhältnis von Praxisforschung und Schulentwicklung festhalten: Eine eigensinnige bzw. eigenmächtige Themensetzung durch forschende Lehrer*innen oder ein Zugewinn von Handlungsmächtigkeit für Lehrkräfte in den Kooperationsstrukturen der FEP-Projekte gegenüber der Schulleitung erscheint nur dann als Konflikt zu Zielen der Schulentwicklung, wenn Schulentwicklung als ein lineares, rational geplantes und zielorientiert gesteuertes Unterfangen aufgefasst wird, in dem Konflikte als Störfaktor aufgefasst werden. Aus der Perspektive eines komplexeren Verständnisses von Schulentwicklung als nicht-linearem, mehrdimensionalem

Geschehen, das sich relational in den Interaktionen und sozialen Beziehungen der Organisationsmitglieder entfaltet, lässt sich Praxisforschung mit den ihr inhärenten Spannungen und Konflikten als eine spezifische Form des capacity building verstehen: Praxisforschungsprojekte tragen erstens zur Professionalisierung der Lehrpersonen bei, diese erweitern durch die Forschung ihr Wissen und reflektieren die eigene Praxis bzw. die Praxis ihres Arbeitsalltags (personale Kapazität), zweitens stiften Praxisforschungsprojekte Kooperationsstrukturen und schaffen eine gemeinsame Forschungs- und Entwicklungspraxis von Lehrer*innen zu zentralen Themen der Schule (interpersonale Kapazität). Somit vergrößern sie die Möglichkeiten der Schule, gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen bearbeiten zu können.

5. Diskussion

In der Zusammenschau der professionstheoretischen, strukturtheoretischen Sicht auf Antinomien in der Institution Schule einerseits und den Überlegungen zur Mikropolitik der schulischen Organisation andererseits kann die Wahrnehmung einer Zunahme von Zielkonflikten durch Praxisforschung, wie sie in der Beschreibung der Beispiele aus dem Forschungsalltag der Laborschule deutlich wird (s.o. Kapitel 2.1), plausibilisiert werden. Die These, dass eine Professionalisierung der forschenden Lehrkräfte durch Praxisforschung Spannungsverhältnisse in der Schulentwicklung verschärft, lässt sich wie folgt begründen: Erstens geht mit dem forschenden Blick der Lehrkräfte auf die eigene Praxis eine erhöhte Reflexivität im System Schule einher. Damit wird die Wahrnehmung von antinomischen Spannungen auf organisationaler Ebene bewusster; Spannungsverhältnisse, die unter der Bedingung einer weniger ausgeprägten Reflexionspraxis im Kollegium vermutlich weniger sichtbar bzw. weniger offensichtlich bleiben würden, werden aufgedeckt. Zweitens vergrößert der Zugewinn an Handlungsmächtigkeit und die für die Durchführung der FEP-Projekte notwendige Verantwortungsübernahme durch forschende Lehrkräfte die Vielfalt der Perspektiven und Interessen, die im Rahmen von Schulentwicklung ausgehandelt werden müssen. Forschende Lehrkräfte, die eigenmächtig Themen setzen und in der Forschungspraxis der FEP-Projekte weitgehend selbstorganisierte Kooperationsstrukturen etablieren, entwickeln dabei nicht nur eigene Vorstellungen und Interessen oder schärfen diese aus, sondern gewinnen außerdem Strategien und Ressourcen, diese spezifischen Vorstellungen und Interessen in Schulentwicklungsprozesse einzubringen und im Spiel der „Organisation-in-Aktion“ (Altrichter 2004) durchzusetzen – sowohl im Rahmen expliziter Regulationsprozesse z.B. mit wissenschaftlich fundierten Argumenten als auch auf der Ebene impliziter Routinen der FEP-Praxis. Für eine von den FEP-Projekten unabhängig geplanten Schulentwicklung mag das im einen Fall hilfreich sein, im anderen aber auch transintentionale, nicht intendierte Wirkungen entfalten. Systemtheoretisch gewendet, könnte man es auch so formulieren: Praxisforschung erhöht die Eigenkomplexität des Systems Schule. Die interne Komplexität der Schule erhöht sich zweifellos durch die Zunahme an offenliegenden Vorstellungen, Perspektiven und Interessen, durch die Vervielfältigung der Interaktionen und Kooperationsbeziehungen, die Polykontextualität, d.h. die Vielzahl an Referenzen, und die damit verbundene Vervielfältigung der schulinternen Aushandlungsprozesse (vgl. zu einer systemtheoretischen Organisationstheorie und zum Konzept der Polykontextualität Vogd 2009, 2011; für die Organisation Schule z.B. Asbrand & Zick 2021; Amling 2021). Eine größere interne Komplexität erscheint auf den ersten Blick anstrengend für die Beteiligten. Sie erhöht aber die Möglichkeit des Systems, mit Irritationen aus der Umwelt sowie mit komplexen schulinternen und -externen Herausforderungen umzugehen, ohne den eigenen Systemerhalt zu gefährden.

Mit Blick auf die School improvement capacity (SIC) wurde bereits herausgearbeitet, dass der Zugewinn an personaler und interpersonaler Kapazität durch die Praxisfor-

schung keine Schwächung des Schulentwicklungsprozesses bedeutet, sondern im Gegenteil eine Voraussetzung für die kontinuierliche Weiterentwicklung einer Schule darstellt. Die Praxisforschungspraxis in diesem Sinne als Ressource für die Schulentwicklung zu erkennen, bedeutet, die darin enthaltenen Partizipationsmöglichkeiten und Professionalisierungschancen für einzelne Lehrkräfte und schulische Teams wertzuschätzen und als Potenzial zu nutzen. Systematisch ausgearbeitet ist ein solches potenzialorientiertes, partizipatives Verständnis von Schulentwicklung beispielsweise im Konzept des teacher leaderships (Anderegg 2018; Anderegg & Wilhelm 2019). Demnach geht es in einer partizipativen Schulführung darum, eine Ermöglichungskultur zu etablieren, Lehrkräften Handlungsspielräume und Entscheidungsmöglichkeiten zu eröffnen und die Verantwortung für die Schulentwicklung somit auf viele Schultern im Kollegium zu verteilen. Aufgabe der Schulleitung ist es dann vor allem, Beziehungen und Interaktionen im Kollegium zu initiieren und zu pflegen (Relationalität) und die verschiedenen Aktivitäten der Lehrerteams unter dem Dach eines geteilten pädagogischen Konzepts zu bündeln, das in diesem Fall allerdings weniger als kohärentes Zielkonstrukt denn als Basis geteilter Werte, insbesondere gemeinsamer Vorstellungen von „guter Schule“ und pädagogischer Haltungen, zu verstehen ist (Sinnhaftigkeit; Anderegg & Wilhelm 2019, S. 306ff.). Aus einer potenzialorientierten Perspektive sind forschende Lehrer*innen bereits teacher leader. Mit Blick auf die SIC lässt sich die These vertreten, dass eine Schule mit einem hohen Maß an personaler und interpersonaler Kapazität auch eine elaborierte organisationale Kapazität benötigt, damit die (inter-)personale und die organisationale Entwicklung nicht auseinanderdriften.

Schließlich und endlich geht es nicht darum, wie Konflikte in der Schulentwicklung vermieden und Spannungsverhältnisse reduziert werden können, sondern um die Frage, wie mit der Vielfalt von Interessen, Vorstellungen, Themen und Kooperationsstrukturen umgegangen wird: Welche Ermöglichungsstrukturen braucht es, um forschende Lehrkräfte zu ermutigen, als teacher leader Verantwortung für die Schule als Ganzes zu übernehmen? Wie bleiben Schulleitung und Kollegium so miteinander im Gespräch, dass unterschiedliche Sichtweisen gehört und in den Schulentwicklungsprozess eingebracht werden können? Und welche grundlegenden Werte sind für das pädagogische Konzept der Schule nicht verhandelbar? Dabei geht es nicht darum, dass alle immer an einem Strang ziehen, aber es müssen alle auf dem gleichen Untergrund laufen – die grundlegenden Haltungen und Orientierungen sollten klar sein, die konkreten Ziele können ausgehandelt werden, aber dürfen auch differieren.

Literaturverzeichnis

- van Ackeren, I., Bellenberg, G., Klein, E.D. & Korte, J. (2022). Schule und ihre Veränderung. In T. Hascher, T.S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 435–453). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H. (2004). Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 85–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschung.
- Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.) (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (1998): Schulen verstehen. In H. Altrichter, K. Krainer & J. Thonhauser (Hrsg.), *Chancen der Schule - Schule als Chance* (S. 157–187). Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amling, S. (2021). Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde – Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie. In A.

- Moldenhauer et al. (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 139-158). Springer VS
- Anderegg, N. (2018). Führung, Lernen, Erfahrungen: Akteure in Netzwerken. Schulführung und Schulentwicklung plural gedacht. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 151-167). Münster: Waxmann.
- Anderegg, N. & Wilhelm, U. (2021). Begabungsfördernde Schulentwicklung und Schulführung. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S.302-318). Weinheim: Beltz.
- Asbrand, B. & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Moldenhauer et al. (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 203–224). Springer VS.
- Beadle, K., Dieckmann, J.-W., Drah, C., Freke, N., Hofmann, C., Kurz, B., Textor, A. & Zenke, T. (2023). Laborschule Bielefeld: Doing teacher research in an embryonic society. In B. Kurz & T. Zenke (Hrsg.), *LabSchoolsEurope. Participatory Research for Democratic Education* (S. 25-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K. & Scholz, J. (2019). Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformation von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (1-28). Wiesbaden: Springer VS.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- van der Donk, C. & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de School*. Bussum: Coutinho
- van der Donk, C., Klewin, G., Koch, B., van Lanen, B., Textor, A. & Zenke, C.T. (2022). „Reflection in and/or on action“: Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen. In I. Kunze & C. Reintjes (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 233-251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz. doi: 10.3262/EEO20140338.
- Faix, A.-C., Alhorn, J., Kalpakidou, M., Raabe, L., Schulte, A. & Textor, A. (2024). „Onboarding plus“ für neue Lehrkräfte. Von der Schlüsselübergabe bis zur Gestaltung von Freiräumen. *Lernende Schule* 27(107), 24-26.
- Feekery, A. (2024). The 7 C's framework for participatory action research: inducting novice participant-researchers. *Educational Action Research*, 32(3), 332–347. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2234417>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Freke, N. (2022). „Die Menschen stärken“. Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagschule? *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld* 1 (1), 66-79. DOI 10.11576/sfe_ls-6036
- Giddens, A (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt: Campus.
- Goldmann, D. (2021). Entscheidungskonflikte als Kern von Schulentwicklung. Ein Beitrag zu einer operativen Theorie der Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 181-200). Springer VS.

- Hartmann, U., Decristan, J. & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Suppl 1) 19: 179-199.
- Heinrich, M. (2020). Zur Notwendigkeit einer professionssensiblen Reform der gegenwärtigen Bildungsstandardreform. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. (S. 547-560). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Hofer, M., Fries, S. & Grund, A. (2017). Multiple Ziele und Lernmotivation: Das Forschungsprogramm „Theorie motivationaler Handlungskonflikte“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 31 (1), 69–85. DOI 10.1024/1010-0652/a000197
- James, F. & Augustin, D.S. (2018). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems. *Educational Action Research*, 26(2), 333-348.
- Klewin, G., Schumacher, C. & Textor, A. (2016). Der Beitrag der Praxisforschung zur Curriculumentwicklung und -evaluation in multiprofessionellen Teams. In M. Halitzky, A. Rakhokhine, B. Koch-Priewe, J.C. Störtländer & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Nationale und internationale Perspektiven* (S. 262-273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lähmann, C. (2009). *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive*. Wiesbaden: VS.
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269-286). Waxmann.
- Maag Merki, K., Wulschleger, A. & Rechsteiner, B. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 159-180). Springer VS.
- Maag Merki, K. (2022). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 477-497). Wiesbaden: Springer VS.
- Maag Merki, K., Wulschleger, A. & Rechsteiner, B. (2021). Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In A. Moldenhauer et al. (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 159-180). Springer VS.
- McLaughlin, C. (2011). Participatory Action Research – Practice and Effects. In B. Hudson & M. A. Meyer (eds), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe* (393-403). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2011). *Profound improvement. Building learning - community capacity on living – system principles* (Vol. 2nd edition). London, New York: Routledge.
- Moser, H. (2008). Aktionsforschung unter dem Dach der Praxisforschung: methodologische Herausforderungen und Lösungsansätze. In H. von Unter & M. T. Wright

- (Hrsg.), „An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis“ – Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health. Berlin: WZB.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster; New York: Waxmann
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 75-89). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_4
- Rolff, H.G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Wandel durch Selbstorganisation* (S. 105-120). Weinheim: Juventa.
- Schratz, M. (2015). Personalentwicklung braucht Leadership. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer, & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 70–94). Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A.C., Hofbauer, C. & Pant, H.A. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit u.a. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403-454). Graz: Leykam.
- Slegers, P. J. C., den Broke, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M. & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity. A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114 (1), p. 118–1.
- Steffens, U., Heinrich, M. & Dobbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T. & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 - institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS Jahrbuch 3*, 77-97. DOI: https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Textor, A., Zenke, C.T. & Freke, N. (2020). „Neues unter neuen Verhältnissen erproben“: Das Praxisforschungskonzept der Laborschule Bielefeld. *Journal für Schulentwicklung*, 24(3), 9-14.
- Textor, A. & Zentarra, D. (2022). Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung – Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1992. *Schule – Forschen – Entwickeln* (1), 29-48. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6033
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? *Jahrbuch Schulbegleitforschung*, 2007, 49-59.
- Tillmann, K.-J. (2019). Wenn Lehrer/innen forschen. Stellenwert und Perspektive einer schulischen Praxisforschung. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformation von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (325-342). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung*. Barbara Budrich.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 3. Aufl. München und Basel: Reihardt/ UTB.
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R. & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of

- Managing Educational Change. *Review of Research in Education*, 44 (1), S. 403-433.
- Zala-Mezö, E., Pfaendler, M., Brückel, F., Kuster, R. & Leuthard, M. (2018). Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 109-130). Münster: Waxmann.
- Zenke, C.T. (2022). „Schulforschung in der Schule durch die Schule“. Eine kurze (Forschungs-)Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. *Schule – Forschen – Entwickeln* (1), 5-28. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6032
- Zenke, C.T., Dorniak, M., Gold, J., Textor, A. & Zentarra, D. (2019). Schulische Praxisforschung als Form der partizipativen Bildungsforschung. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In S. Eck (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (S. 136-148). Weinheim und Basel: Beltz Juventa