

Universitätsschulen als Innovationslabore der Schulentwicklung, Schulforschung und Lehrer:innenbildung

Christian Timo Zenke^{1*}

¹ RWTH Aachen University

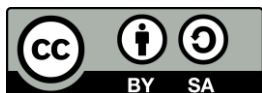
* Kontakt: timo.zenke@ezw.rwth-aachen.de

Zusammenfassung: Im Beitrag wird das Feld der Universitätsschulen in historisch-systematischer Perspektive in den Blick genommen, um dabei sowohl international vergleichend als auch historiographisch kontextualisierend Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie zentrale Entwicklungslinien in der Kooperation von Universität und Schule herauszuarbeiten. Diese „Feldbegehung“ erfolgt dabei entlang der drei Ebenen Lehrer:innenbildung, Schulforschung und Schulentwicklung. Im abschließenden Fazit werden sodann Gründe für die derzeitige Popularität des Konzepts der Universitätsschule diskutiert sowie forschungsethische, methodologische und organisationale Herausforderungen skizziert, die sich aus einer solchen Verknüpfung von universitärer und schulischer Praxis ergeben.

Schlagwörter: Universitätsschulen, Versuchsschulen, Schulforschung, Schulentwicklung, Lehrer:innenbildung

Summary: The paper looks at the field of university schools from a historical-systematic perspective in order to work out similarities, differences and central lines of development in the cooperation between university and school – both in terms of international comparisons and historiographical contextualization. This “field inspection” takes place along the three levels of teacher education, school research and school development. In the final conclusion, the reasons for the current popularity of the concept of the university school are discussed and the ethical, methodological and organizational challenges arising from such a close link between university and school practice are outlined.

Keywords: university schools, laboratory schools, school research, school development, teacher education



© Die Autor:innen 2025. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1. Einleitung

Beschäftigt man sich aus deutscher Perspektive eingehender mit dem weiten Feld der Universitätsschulen, so fällt schon bald eine gewisse Ungleichzeitigkeit in der internationalen Herausbildung und Weiterentwicklung ebendieses Feldes ins Auge. So kann die institutionalisierte Kooperation von Universität und Schule zwar sowohl in Deutschland als auch weltweit grundsätzlich auf eine lange, bis weit ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition zurückblicken, anders als in Ländern wie Finnland, Österreich oder den USA ist es hierzulande allerdings nicht gelungen, diese Tradition auch im 20. Jahrhundert fortzuschreiben und weiterzuentwickeln. Zwar gab es in diesem Zeitraum auch in Deutschland vereinzelte dauerhafte Kooperationsprojekte zwischen Einzelschulen und Universitäten, diese bildeten jedoch letztlich immer absolute Ausnahmen und hatten dementsprechend eher einen Exoten-Status inne – positiv betrachtet als „Leuchttürme“, negativ betrachtet als „Sonderlinge“.

Dieser Umstand hat sich in den letzten Jahren zunehmend geändert. Als offenkundigstes Anzeichen für diese Veränderung kann dabei der „Verbund Universitäts- und Versuchsschulen“ (VUVS) betrachtet werden: Gegründet in Bielefeld im Jahr 2020 umfasst er mittlerweile knapp zwanzig Universitäts- und Versuchsschulen im deutschsprachigen Raum, die allesamt eine „engere Kooperation von Forschungsinstitutionen, Einrichtungen der Lehrer*innenbildung und der Schulpraxis anstreben“ (VUVS, 2023). In diesem Sinne lässt sich die systematische Kooperation von Universität und Schule unter dem Stichwort der Universitätsschule inzwischen auch in Deutschland mit gutem Recht als ein „neuer“ bildungspolitischer Trend“ (Heinrich & Klewin, 2020b) begreifen: ein Trend, der insbesondere in den vergangenen fünf Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen hat.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung soll das Feld der Universitätsschulen im Folgenden ganz gezielt in historisch-systematischer Perspektive in den Blick genommen werden, um dabei sowohl international vergleichend als auch historiographisch kontextualisierend Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie zentrale Entwicklungslinien in der Kooperation von Universität und Schule unter dem Stichwort der Universitätsschule herausarbeiten zu können. Diese „Feldbegehung“ erfolgt dabei zunächst – in Anlehnung an Heinrich & van Ackeren (2019, S. 5) sowie Heinrich & Klewin (2020b, S. 4) – entlang der drei Ebenen Lehrer:innenbildung (Kapitel 2), Schulforschung (Kapitel 3) und Schulentwicklung (Kapitel 4), bevor im abschließenden Kapitel (5) insbesondere zwei Fragen noch einmal gesondert betrachtet werden:

- Welche Gründe lassen sich für die derzeitige Popularität des Konzepts der Universitätsschule identifizieren?
- Welche Herausforderungen ergeben sich aus der an Universitätsschulen praktizierten Form der Verknüpfung von schulischer und universitärer Praxis?

Unter „Universitätsschulen“ werden dabei im weiteren Verlauf dieses Aufsatzes *institutionalisierte sowie auf Dauer gestellte Kooperationen zwischen einer Einzelschule und einer Universität* verstanden. Zwar steht im Mittelpunkt von Universitätsschulen dabei zunächst einmal die *schulische Praxis*¹, von anderen Schulen unterscheiden sie sich aber doch zugleich dadurch, dass ebendiese schulische Praxis systematisch mit der Lehr- und/oder Forschungspraxis einer Universität verbunden ist – wobei sich die historisch *älteste* Form dieser Verbindung dabei im Bereich der Lehrer:innenbildung finden lässt.

¹ So gehören zu einer Universitätsschule zwar immer zwei Organisationen – eine Universität und eine Schule –, bereits sprachlich legt der im deutschsprachigen Raum etablierte Begriff der „Universitätsschule“ als Nomenkompositum den Fokus jedoch auf die Seite der *Schule* und eben *nicht* auf diejenige der Universität. Schließlich sprechen wir ja eben nicht von „Schuluniversitäten“, sondern von „Universitätsschulen“. Wollte man hingegen bewusst die *universitäre* Seite einer solchen Kooperation adressieren, würde sich dementsprechend noch am ehesten die Konstruktion „Universitätsschuluniversität“ anbieten.

2. Lehrer:innenbildung an Universitätsschulen

Als John Dewey 1896 an der University of Chicago seine dortige, bis heute berühmte „Laboratory School“ eröffnete, begründete er die Notwendigkeit einer solchen Einrichtung gegenüber dem Präsidenten der University of Chicago William R. Harper unter anderem mit einer aus heutiger Perspektive durchaus überraschenden Bezugnahme. Das von ihm geplante Vorhaben nämlich, eine fakultätseigene „school of demonstration, observation and experiment“ (Dewey 1896/1972a, S. 434) zu gründen, die unter anderem „college professors in Pedagogy“ und „normal school teachers“ mit neuesten pädagogischen Entwicklungen vertraut machen sollte (ebd., S. 433), begründete er unter anderem damit, dass es eine solche Einrichtung in den USA bisher noch nicht gebe. Die entsprechenden Personen, so Dewey, müssten ihre Arbeit daher entweder „without adequate preparation“ aufnehmen oder aber „[they] must study in Germany where educational conditions are different“ (ebd.).²

Dieser Verweis auf Deutschland vermag dabei auf den ersten Blick insofern zu überraschen, als systematische Kooperationen von Einzelschulen und Universitäten – sei es unter dem Begriff „University School“, „Laboratory School“ oder „Experimental School“ – in den USA heute weitaus verbreiteter sind und deutlich etabliertere Strukturen aufweisen als in Deutschland. Entsprechende Bezugnahmen erfolgen daher heute meist in umgekehrter Richtung. Worauf also bezog Dewey sich damals? Wo und wie hätte man Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland Kooperationen von Einzelschulen und Universitäten speziell im Bereich der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte und Schulleitungspersonen studieren können?

Zwar blieb Dewey mit seiner damaligen Bezugnahme eher vage, dennoch fügt sich diese insofern gut ins Gesamtbild ein, als Deutschland im 19. Jahrhundert tatsächlich eine Art Vorreiterrolle in Sachen Universitätsschulentwicklung einnahm. So lassen sich seit den 1820er-Jahren insbesondere in Preußen verschiedene Initiativen zur Gründung sogenannter „Universitätsübungsschulen“ beobachten, die unmittelbar an die damals entstehenden Pädagogischen Seminare zur Ausbildung von Lehrer:innen für das höhere Schulwesen angebunden waren. Diese Entwicklung kann dabei als Teil der damaligen Bemühung begriffen werden, einerseits die pädagogische Ausbildung der angehenden Lehrer:innen als einen „von den Theologen losgelösten eigenständigen Lehrerstand“ zu stärken und andererseits die „universitäre Verankerung einer eigenständigen pädagogischen Wissenschaft als Berufswissenschaft“ zu fördern (Matthes, 2019, S. 9). Neben Johann Friedrich Herbart von 1815 bis 1833 an der Universität Königsberg geleitetem „Pädagogikum“ müssen dabei insbesondere die durch Herbart's Schüler Karl Volkmar Stoy und Wilhelm Rein seit Mitte des 19. Jahrhunderts an der Universität Jena initiierten Bemühungen um eine systematische Verknüpfung von pädagogischem Seminar und Übungsschule hervorgehoben werden – und vermutlich waren es genau diese Initiativen, auf die Dewey sich Mitte der 1890er Jahre in Chicago bezog.

So leitete Stoy – mit Unterbrechungen – von 1844 bis 1885 die koedukative Volks- und Armenschule in Jena, die er als Übungsschule mit seiner Professur für Pädagogik an der Universität Jena verband. Dort unterrichteten neben Ober- und Klassenlehrer:innen zugleich die am Pädagogischen Seminar studierenden angehenden Lehrer:innen (Coriand, 2008, S. 161 ff.; Matthes, 2019, S. 13 ff). Wilhelm Rein wiederum, Stoy's Nachfolger, knüpfte an diese Vorarbeiten an, indem er die Einrichtung einer von der Stadt Jena unabhängigen Übungsschule in die Wege leitete, die – anders als zuvor bei Stoy – direkt der Universität zugeordnet wurde und 1886 als „pädagogisches Universitätsseminar mit Übungsschule“ eröffnet wurde. Dort entwickelte Rein ein hochschuldidaktisches Kon-

² Tatsächlich hätte Dewey sich zu diesem Zeitpunkt auch auf diverse lehrerbildende Universitätsschulen in den USA beziehen können, die es zum damaligen Zeitpunkt bereits gab (vgl. Cucchiara, 2010). Dass er dies nicht tat, sondern anstelle dessen auf Vorbilder in Deutschland Bezug nahm, mag dementsprechend auch strategische Gründe gehabt haben (vgl. Kurz & Zenke, 2024, S. 8).

zept mit „Theoretikum“ und „Praktikum“, das durch eine enge Verzahnung von universitärer Lehre und schulpraktischer Erprobung eine bestmögliche Ausbildung der angehenden Lehrer:innen unter Nutzung der hauseigenen Übungsschule gewährleisten sollte (Matthes, 2019, S. 16).

Zwar wurden die betreffenden Initiativen auch durch Peter Petersen, Reins Nachfolger in Jena, zunächst fortgeführt und weiterentwickelt (Kleinespel, 1998, S. 35 ff.), mit der Etablierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als „vorherrschendem Paradigma“ in der sich gerade erst als universitäre Disziplin herausbildenden Pädagogik jedoch, verlor die Idee der universitären Übungsschule in den Jahren der Weimarer Republik zunehmend an Bedeutung (Matthes, 2019, S. 19). So lehnten die Vertreter:innen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Einrichtung von Übungsschulen in Verbindung mit pädagogischen Seminaren „mit Nachdruck ab“, da diese „zum einen der Pädagogik als (Geistes-) Wissenschaft [...] ihre wissenschaftliche Dignität [...] raube und zum anderen den Studierenden suggeriere, dass die Pädagogik nicht eine Kulturhandlung, sondern eine Technik sei, die sie an der Universität in Verbindung mit einer Übungsschule erlernen könnten“ (ebd.).

Dieser Wandel in der disziplinären Wahrnehmung universitärer Übungsschulen muss insofern als *ein* wichtiger Grund dafür betrachtet werden, dass das Prinzip der Universitätsschule zumindest in der westdeutschen Erziehungswissenschaft und Lehrer:innenbildung über weite Teile des 20. Jahrhundert nahezu gar keine Rolle mehr spielte. Dennoch zeigen die Beispiele Stöys und Reins, dass es in Deutschland gewissermaßen eine „Frühgeschichte“ der Lehrer:innenbildung an Universitätsschule gab, die – wie die Bezugnahme Deweys zeigt – zumindest im 19. Jahrhundert weit über Deutschland hinaus hinsichtlich ihres Innovationspotentials bei der Verknüpfung schulischer und wissenschaftlicher Praxis wahrgenommen wurde.

Während es in Deutschland allerdings über weite Teile des 20. Jahrhunderts eben *nicht* gelang, an diese Frühgeschichte anzuknüpfen, entwickelten sich sowohl in den USA als auch in vielen anderen Ländern Europas verschiedene Modelle der systematischen Anbindung von Lehrer:innenbildungsprozessen an universitätseigene Schulen. Als besonders prominentes – und insbesondere im Anschluss an die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse weltweit beachtetes – Beispiel für eine solche Form der Lehrer:innenbildung kann dabei das Prinzip der finnischen „Normaalikoulu“ gelten (vgl. Reich et al., 2015, S. 93 ff.; Hofman & Niemi, 2016). So wurden in Finnland bereits in den 1930er Jahren zahlreiche Übungsschulen gegründet, die als Modellschulen eng an die Lehrer:innenbildung in Pädagogischen Hochschulen angebunden waren (Chung, 2021, S. 18 ff.). Diese Modellschulen wiederum bildeten im Zuge einer landesweiten Standardisierung und Akademisierung der finnischen Lehrer:innenbildung in den 1960er und 1970er Jahren die Grundlage für ebenjenes Prinzip der „Normaalikoulu“ – wörtlich übersetzt „Normalschule“ (Hofman & Niemi, 2016, S. 150).

Seit diesem Zeitpunkt verfügt eine jede der mittlerweile insgesamt 12 finnischen Universitäten mit Lehrer:innenbildung über ihre je eigene „Normaalikoulu“, die als staatliche Schule zwar im Wesentlichen demselben Lehrplan wie alle anderen Schulen in Finnland folgt (Chung, 2021, S. 25), gleichzeitig jedoch unter der Verwaltung der angeschlossenen Universität steht (ebd., S. 41). Ein fester Teil des Gesamtunterrichts wird dabei von Lehramtsstudierenden der zugehörigen Universität durchgeführt, wobei diese einerseits von den Lehrkräften der Normaalikoulu beaufsichtigt und angeleitet werden und andererseits von den Forscher:innen der Universität bei der wissenschaftlichen Vorbereitung und Reflexion ihrer Praxiserfahrungen Unterstützung erhalten (Hofman & Niemi, 2016, S. 151). Da eine jede Normaalikoulu darüber hinaus verpflichtet ist, in Kooperation mit der benachbarten Universität neue Formen des Lehrens und Lernens in der Schule zu erproben, weiterzuentwickeln und zu erforschen (ebd., 2016, S. 144), profitieren von diesem Arrangement idealerweise nicht nur die Lehramtsstudierenden in

Form ihrer Ausbildung, sondern zugleich die erziehungswissenschaftliche Forschung sowie das finnische Bildungssystem in ihrer Gesamtheit. Oder, wie Reich, Asselhoven & Kargl (2015, S. 93) es formulieren:

„Durch die institutionelle Verbindung an der komplexen Stelle von Theorie- und Praxisvermittlung kann hier [in der finnischen Normaalikoulu] – analog z. B. zum Klinikbereich – gewährleistet werden, dass die Forschung praxisbezogene Probleme aufgreift und die Lehre auf aktuelle Praxisentwicklungen hin bezogen wird.“

Ein vergleichbares Modell findet sich auch in den österreichischen Praxisschulen. So verfügt jede Pädagogische Hochschule Österreichs seit 2007 über ihre je eigene Praxisschule, die eng in die Ausbildung der an der jeweiligen PH studierenden, zukünftigen Lehrer:innen für Grund-, Mittel- und Sonderschulen eingebunden ist (Krainz-Dürr, 2019; Kulhanek-Wehlend et al., 2023). Gemäß österreichischem Hochschulgesetz besteht die Aufgabe dieser Praxisschulen darin, „an der Einführung der Studierenden in die Erziehungs- und Unterrichtspraxis im Sinne einer berufsnahen schulpraktischen Ausbildung mitzuwirken sowie neue Wege der Unterrichtsgestaltung zu erproben“ (Jonak, 2014, S. 91, zitiert nach Matthes, 2019, S. 37).

Aber auch in der deutschen Universitätsschullandschaft gewinnt das Prinzip der Lehrer:innenbildung zunehmend an Bedeutung. Während frühe Universitätsschulen wie die Laborschule Bielefeld und das Oberstufen-Kolleg Bielefeld – entgegen ursprünglichen Beteuerungen – zunächst allenfalls am *Rande* in die Ausbildung zukünftiger Lehrer:innen eingebunden waren (vgl. Lütgert et al., 2024, S. 55 ff.), stehen viele der derzeitigen Universitätsschulgründungen in Deutschland ganz im Zeichen der „bildungspolitisch in vielen Bundesländern deutlich gestärkte[n] Praxisorientierung“ des Lehramtsstudiums (Heinrich & van Ackeren, 2019, S. 5). So zeigt ein Blick in die 2020 in der Gründungsschrift des „Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen“ zusammengestellten Konzeptpapiere der Verbundschulen (Heinrich & Klewin, 2020a), dass das Prinzip der Lehrer:innenbildung zwar auch hier nicht immer im *Mittelpunkt* der entsprechenden Initiativen steht, aber doch durchgängig als wichtiges Argument für deren Etablierung angeführt wird: So etwa, wenn es zur Universitätsschule Dresden heißt, diese ziele als Schulversuch an einer Lehrer:innenbildungsinstitution darauf ab, eine „Modellschule“ für die hauseigene Lehrer:innenbildung zu sein (Langner & Heß, 2020, S. 12), oder wenn die geplante Kooperation zwischen der Universität Duisburg-Essen und einer benachbarten, in Gründung befindlichen Grundschule mit dem Hinweis begründet wird, das betreffende Vorhaben berge die Chance, „Schul- und Unterrichtsforschung sowie die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften durch den unmittelbaren Zugang zur Praxis weiterzuentwickeln“ (Großebram et al., 2020, S. 142).

Für manch neu gegründete Universitätsschulen der letzten Jahre wird der Wunsch, die universitätseigene Lehrer:innenbildung zu verbessern, sogar ganz explizit als *Ausgangspunkt* des betreffenden Vorhabens angeführt. So etwa wenn es zur Gründungsgeschichte der Heliosschulen an der Universität zu Köln heißt:

„Die Entstehung der Heliosschulen als Universitätsschulen ist eng verbunden mit der Initiative von Studierenden an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, die sich ab etwa 2008 in der Lehrer*innenbildung ein ‚Mehr‘ an pädagogischer Praxis gewünscht haben und dies mit hoher Durchsetzungskraft politisch überzeugend artikulierten. Sie forderten eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers, verstanden als ein zirkuläres Ineinandergreifen und permanentes, wechselseitiges Durchdringen, in Anlehnung an John Deweys Forderung, ‚nicht ‚mehr‘ oder ‚weniger‘, sondern ‚andere‘ Praxis‘ in der Lehrer*innenbildung zu implementieren.“ (Hensel et al., 2020, S. 38)

Mit diesem erneuten Verweis auf John Dewey schließt sich gewissermaßen der Kreis der Auseinandersetzung mit dem Thema „Lehrer:innenbildung an Universitätsschulen“ – nur dass die Bezugnahme nun eben *andersherum* verläuft: nicht mehr von den USA nach Deutschland, sondern umgekehrt.

3. Schulforschung an Universitätsschulen

Der Umstand, dass auch bei der Thematisierung von Lehrer:innenbildung an Universitätsschulen heutzutage auf John Dewey verwiesen wird, ist insofern nicht weiter verwunderlich, als dieser mit seiner bereits erwähnten, im Jahr 1896 eröffneten Laboratory School an der University of Chicago den ohne Zweifel wichtigsten Fixpunkt in der Diskussion zum Thema „Laboratory and University Schools“ bildet. Ja, tatsächlich findet sich kaum eine Initiative zur Gründung entsprechender Schulen – sei es in Deutschland, in Europa oder weltweit –, im Rahmen derer zum Zwecke einer Verortung und Legitimation der eigenen Pläne *nicht* auf Dewey verwiesen wird (vgl. Kurz & Zenke, 2024).

Die wichtigste Neuerung, die Dewey in diesem Zusammenhang immer wieder zugeschrieben wird, ist dabei die systematische Verknüpfung schulischer und wissenschaftlicher Praxis. So wählte Dewey für seine Schule – die zunächst schlicht „University Primary School“ der University of Chicago geheißen hatte (vgl. Zenke, 2020) – unter anderem deshalb die Bezeichnung „Laboratory School“, weil er damit deren spezifisch „wissenschaftliche Funktion“ (Knoll, 2013, 267) herausstellen wollte. Oder, wie er selbst es bereits 1896 anlässlich der Eröffnung seiner Schule formulierte:

„The conception underlying the school is that of a laboratory. It bears the same relation to the work in pedagogy that a laboratory bears to biology, physics, or chemistry. Like any such laboratory it has two main purposes: (1) to exhibit, test, verify, and criticize theoretical statements and principles; (2) to add to the sum of facts and principles in its special line.“
(Dewey, 1896/1972b, S. 437)

Zwar existierte die durch Dewey gegründete Laboratory School unter dessen Leitung keine zehn Jahre und auch der tatsächliche Erfolg der von ihm propagierten wissenschaftlichen Vorhaben muss aus heutiger Sicht durchaus kritisch bewertet werden (vgl. Knoll, 2013), als historischer wie systematischer Bezugspunkt haben dessen Überlegungen allerdings bis heute keineswegs an Attraktivität eingebüßt – und bildeten insbesondere in den USA den Ausgangspunkt für einen regelrechten Boom an Laboratory-School-Gründungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Anders als parallel in Deutschland, wo Peter Petersen mit seinen unter dem Stichwort der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ unternommenen ersten Versuchen empirischer Universitätsschulforschung zunächst kaum Nachahmer fand,³ entwickelten sich die durch Dewey inspirierten US-amerikanischen Laboratory Schools schon bald zu einem zentralen Ort der Innovation in Sachen pädagogischer, aber gerade auch psychologischer Forschung.⁴

Als in seiner Wirkmacht besonders eindrucksvolles Beispiel kann dabei die Bing Nursery School der Stanford University in Kalifornien gelten: Gegründet 1940 und seit 1966 unter heutigem Namen fungierend, versteht sich diese Einrichtung explizit als „primary research laboratory [...] in a research university“ (Lepper, 2000, S. 1), das einen Ort bereitstellt für „extensive quantitative studies of a particular developmental period“ (ebd., S. 2). Zu diesem Zweck bietet sie Forscher:innen der Stanford University die Möglichkeit, einerseits in sogenannten „Game Rooms“ mit einzelnen oder mehreren Kindern experimentelle Studien durchzuführen und andererseits zuvor mit den beteiligten Proband:innen spielerisch in Kontakt zu treten. Das wohl berühmteste, in ebendiesen Games Rooms realisierte Experiment dürfte dabei wohl der 1970 durch Walter Mischel erstmals durchgeführte Marshmallow-Test sein – also jene ungemein breit rezipierte und heute auch durchaus kritisch bewertete Studie zu Fragen der Impulskontrolle und des Belohnungsaufschubs bei Kindern im Vorschulalter (Mischel, 2015). Zugleich zeigt sich an ebendiesem Test, was im Mittelpunkt einer solchen – über längere Zeit vorherrschenden

³ Zu Peter Petersen und seiner von Wilhelm Rein übernommenen Universitätsschule in Jena siehe genauer Kleinspel (1998). Zu Petersens Besuch der Chicagoer Laboratory School und seinem Treffen mit Dewey 1928 siehe darüber hinaus Bittner (2001, S. 96 ff.).

⁴ Zur wechsellvollen Geschichte der US-amerikanischen Laboratory-School-Landschaft siehe genauer Cucchiara (2010).

– Form der US-amerikanischen Lab-School-Forschung stand: Die Nutzung der entsprechenden Schulen als Orte, an denen möglichst niedrigschwellig sowie unter möglichst gut kontrollierbaren Bedingungen Forschungsvorhaben durch externe Personen durchgeführt werden – also durch Forscher:innen, die im engeren Sinne *nicht* der Schule zugehören.

Neben den bereits erwähnten „Game Rooms“ wird dieser Umstand dabei auch an einer weiteren baulichen Besonderheit sichtbar, die gerade für Laboratory Schools der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts charakteristisch ist. So sind zahlreiche dieser Einrichtungen in den USA auch heute noch mit ebenerdigen Beobachtungs-Korridoren entlang größerer Lehrbereiche ausgestattet, die es durch den Einsatz von Einwegspiegeln ermöglichen, das Unterrichtsgeschehen zu beobachten ohne als Beobachter:in selbst sichtbar zu werden (vgl. Schlesinger-Devlin et al., 2017, S. 40; Taylor, 1991, S. 64). Diese *observation areas* werden dabei einerseits zum Zwecke der Lehrer:innenbildung genutzt (also zum Beobachten und Bewerten von Unterrichtsproben), vor allem aber zu Forschungszwecken, um als Forscher:in möglichst wenig Einfluss auf die beobachtete Situation zu haben – wobei natürlich davon ausgegangen werden muss, dass bereits das pure Vorhandensein einer solchen Mitschauanlage sowie die Unwissenheit der potentiellen Proband:innen darüber, ob und wieso sie gerade beobachtet werden, Auswirkungen auf die vor Ort zu beobachtenden Praktiken hat.

Ebendiese Frage danach, wie man in Laboratory Schools am besten das Unterrichtsgeschehen beobachtet, bietet zugleich einen geeigneten Anlass, um von der US-amerikanischen Universitätsschullandschaft der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts überzuleiten zur parallelen Entwicklung in Deutschland – genauer: zu derjenigen in Bielefeld. So wurde 1970 (also im Jahr des Marshmallow-Tests) bei der Erstellung des Rahmenflächenprogramms der Laborschule Bielefeld explizit auch eine ebensolche „Unterrichtsmitschauanlage“ geplant, die einerseits der „Lehrerbildung“ dienen sollte, aber gleichzeitig auch „der Kontrolle der eigenen Unterrichtsabläufe im Zusammenhang mit der Erprobung neuer Curricula“ sowie zum „Selbsttraining der Lehrerschaft“ – inklusive „Beobachterfläche für 20 Personen“ (Hentig, 1971, S. 47).

Zwar wurde der entsprechende Raum auch tatsächlich gebaut sowie mit zwei Fensteröffnungen versehen, in die ein Einwegspiegelsystem hätte eingebaut werden können, als Mitschauanlage im Sinne der US-amerikanischen Laboratory Schools wurde er allerdings niemals genutzt. Vielmehr dient der Raum, der auch heute noch „Mitschau“ genannt wird, seit Eröffnung der Schule im Jahr 1974 als Multifunktionsraum, in dem zum Beispiel Konferenzen und Theaterproben stattfinden – und nur die beiden mittlerweile geweißten Fensteröffnungen an der Querseite des Raumes lassen heute noch seine ursprünglich geplante Funktion erahnen. Anstelle dessen findet Schul- und Unterrichtsforschung an der Laborschule im offenen Unterrichtsgroßraum der Schule statt – und damit in einem Raum, der sich zum einen sehr gut für empirische Forschungsvorhaben eignet, die mit teilnehmender Beobachtung arbeiten, zum anderen aber auch sehr gut für partizipative Forschungsprojekte, in denen die Lehrer:innen *selbst* als Forschende in Erscheinung treten. (Vgl. Textor et al., 2020.)

An ebendieser *Nicht*-Inbetriebnahme der laborschuleigenen Mitschauanlage wird dabei zugleich eine entscheidende, in den betreffenden Jahren weltweit vollzogene Erweiterung im grundsätzlichen Forschungsverständnis von Universitätsschulen sichtbar. So steht die Laborschule für eine Form der partizipativen Universitätsschulforschung, die – in der Tradition des durch Kurt Lewin begründeten Action-Research-Ansatzes – ganz gezielt schulische Praktiker:innen in Forschungsprozesse einzubinden versucht (Haupt & Zenke, 2022). Dem Kerngedanken einer solchen Form der partizipativen Forschung entsprechend, geht es dabei einerseits darum, ein Empowerment der beteiligten Akteur:innen zu unterstützen, und andererseits darum, Forschungsergebnisse zu generieren, die – ausgehend von Praxisproblemen – auf eine „praktische Verwendung“, auf eine „Verbesserung des pädagogischen Alltags“ abzielen (Tillmann, 2009, S. 103).

Die damit verbundene Idee des „Lehrer-Forschers“, bzw. des „Teacher as Researcher“ entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht nur in Bielefeld, sondern zugleich an einer Vielzahl weiterer Standorte zu einer zentralen Komponente der Universitätsschulforschung – allerdings ohne die zuvor skizzierten Formen der externen, eben *nicht* partizipativ ausgerichteten Forschung vollständig abzulösen (vgl. Schlesinger-Devlin et al., 2017, S. 42 ff.). Vielmehr werden beide Forschungsmodelle heutzutage an zahlreichen Einrichtungen gezielt miteinander verknüpft und stehen auf diese Weise gewissermaßen für zwei entgegengesetzte, aber doch miteinander verbundene Pole im breiten Spektrum der Universitätsschulforschung – einschließlich sämtlicher nur denkbarer Mischformen (ebd.). Diesen Umstand heben dementsprechend auch Schlesinger-Devlin et al. (ebd., S. 40) hervor, wenn sie das unten abgebildete „Continuum of collaborative relationships between lab school teachers and faculty researchers“ skizzieren: von „Faculty-Directed Research“ wie in Walter Mischel Marshmallow-Experiment bis zum „Teacher-Directed-Research“, wie es beispielsweise in den ersten Jahren der Laborschule Bielefeld praktiziert wurde (vgl. Zenke, 2020) – und in der Mitte der weite Bereich dessen, was wir heutzutage in der Regel als partizipative Forschung bezeichnen.

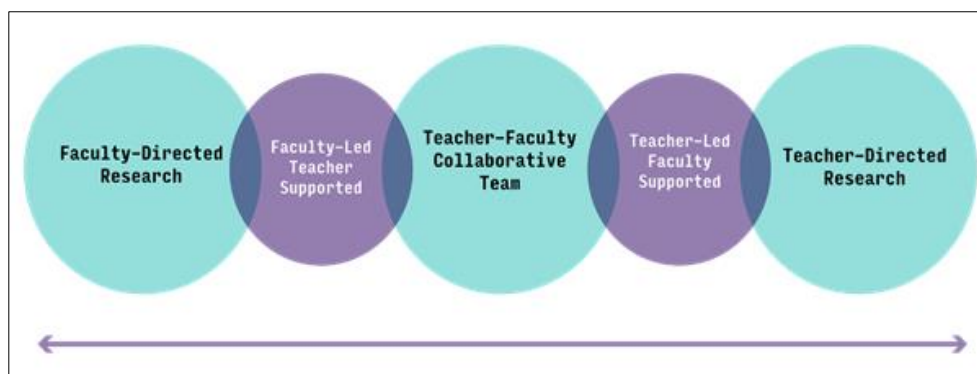


Abb. 1: Continuum of collaborative relationships between lab school teachers and faculty researchers (Schlesinger-Devlin et al., 2017, S. 40)

Die Forschungslandschaft an Universitätsschulen hat sich insofern in den mittlerweile knapp 130 Jahren seit Eröffnung von Deweys „University Primary School“ deutlich ausdifferenziert – und ist dabei zuweilen nur noch schwer zu überblicken. Was sich allerdings sehr wohl als Gemeinsamkeit festhalten lässt, ist der Umstand, dass zumindest der *Anspruch*, auch auf Forschungsebene aktiv zu werden, nahezu von sämtlichen Universitätsschulen formuliert wird. So konstatiert etwa Marlies Krainz-Dürr (2019, S. 38) mit Blick auf die vornehmlich für Ausbildungszwecke konzipierten Praxisschulen Österreichs, bezüglich dieser sei mittlerweile „ein Bestreben des Ministeriums erkennbar, sie [...] zu Innovationsschulen und Forschungsschulen zu entwickeln“ – und auch in sämtlichen Universitätsschulportraits in der bereits mehrmals zitierten VUVS-Gründungsschrift nimmt die Idee der Schulforschung eine wichtige Stellung ein.

Auf die Frage allerdings, wie eine solche Form der Verknüpfung von Schulpraxis und Forschungspraxis dabei konkret realisiert und methodologisch gerahmt werden könnte, finden die verschiedenen VUVS-Mitglieder eine Vielzahl unterschiedlicher Antworten: sei es als „gestaltungsorientierte[n] Bildungsforschung“ an der Universitätsschule Dresden, im Rahmen derer versucht wird, „empirische Bildungsforschung im Sinne einer ‚Wissenschaft-Praxis-Partnerschaft‘“ unter Anwendung formativer und (re)konstruktiver Ansätze weiterzudenken (Langner et al., 2020, S. 40 f.); sei es als „praxisnahe Schulbegleitforschung“ an der Helene-Lange-Schule Wiesbaden, im Rahmen derer ausgehend von empirischen Studien „Reflexionswissen“ generiert werden soll, das „auf Handlungsprobleme der Schulpraxis bezogen ist“ (Bietz et al., 2020, S. 56 f.); oder als „Praxisforschung“ an Laborschule und Oberstufen-Kolleg Bielefeld (Textor et al., 2020).

4. Schulentwicklung an Universitätsschulen

Trotz aller Unterschiede haben zumindest die im VUVS versammelten Schulen jedoch noch eine weitere Gemeinsamkeit: das Ideal nämlich, durch ihre Arbeit nicht nur in die *Schulforschung* und in die *Lehrer:innenbildung* hineinzuwirken, sondern ganz unmittelbar auch in die allgemeine *Schulpraxis*. Mit anderen Worten: Sie wollen – entsprechend einer Formulierung Hella von Ungers (2014, S. 1) – die soziale Wirklichkeit Schule nicht nur *verstehen*, sondern sie zugleich gezielt *verändern*. Es gibt insofern neben den bereits skizzierten Ebenen der Lehrer:innenbildung sowie der Schulforschung noch einen weiteren Punkt, der als zentrales Anliegen von Universitätsschulen betrachtet werden kann: das Bestreben, wie Heinrich und Klewin (2020b, S. 4) es formulieren, „pädagogische Konzepte zu erproben und umzusetzen sowie notwendige Rahmenbedingungen für gelingende Schule aufzubauen“, um so „einen direkten Beitrag zur Schulentwicklung und zu mehr Bildungsgerechtigkeit“ zu leisten. Wir haben es hier also mit dem Anspruch auf die Durchführung *transformativer Forschung auf Ebene der Schulentwicklung* zu tun: mit dem Ziel also, durch die praxisnahe Erprobung und Erforschung pädagogischer Innovationen auf *lokaler* Ebene perspektivisch für Veränderung der *gesamten* Schullandschaft zu sorgen.⁵

Dieser Anspruch ist dabei allerdings keineswegs auf die Mitgliedsschulen des VUVS beschränkt, sondern zeigt sich immer wieder sowohl in der historiographischen Auseinandersetzung mit entsprechenden Kooperationsprojekten als auch mit Blick auf die aktuelle internationale Universitätsschullandschaft. So war bereits Deweys Konzept seiner Laboratory School explizit darauf ausgerichtet, neue pädagogische „standards and ideals“ zu entwickeln und so zu einer schrittweisen Veränderung der allgemeinen schulischen Verhältnisse zu sorgen (Dewey, 1896/1972b, S. 437). Oder, wie er selbst es anlässlich der Eröffnung seiner Schule im Juni 1896 formulierte:

„[...] the [university] school [...] makes an experimental station for the testing and developing of methods which, when elaborated, may be safely and strongly recommended to other schools. It is believed that there is nothing which our common schools need more than wise guidance in this respect – the presentation of methods which are the offspring of a sound psychology, and have also been worked out in detail under the crucial tests of experience.“ (Dewey, 1896/1972a, S. 244)

Ganz in dieser Tradition stehend, verstehen sich denn auch die heutigen Vertreter:innen der von Dewey initiierten US-amerikanischen Lab-School-Bewegung explizit als „vehicles for education reform initiatives“ (Cucchiara 2010, S. 100), als „essential voices in affecting the future of education“ (Jozwiak & Vera 2016, S. 19) oder als „incubators for applied research that fosters new ideas, new knowledge, and new professional practices“ (Schlesinger-Devlin et al., 2017, S. 41). Und auch in der deutschen Tradition der Universitätsschulen war ein entsprechender Wunsch, Schule insgesamt in der Breite zu verbessern, von Anfang an mitgedacht: So lässt sich bereits der von Peter Petersens an seiner Jenaer Universitätsschule praktizierte Ansatz der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ als bewusst „reformorientierte Forschung“ begreifen, die darauf abzielte, Petersens Ideal einer „neuen Erziehung“ in die Breite zu tragen (Kleinespel, 1998, S. 50) – und auch die beiden von Hartmut von Hentig in Bielefeld gegründeten und in ihrer Konzeption direkt an Dewey orientierten Versuchsschulen sollten von Anfang an *engagierte* Forschung betreiben. Das heißt, Laborschule und Oberstufen-Kolleg waren von ihren Gründer:innen ganz bewusst als „staatliche Instrumente der Schulreform konzipiert, an denen Erfahrungen gesammelt, Modelle erprobt und Curricula entwickelt werden sollten, die im Anschluss sodann von anderen Schulen übernommen und adaptiert werden könnten“ (Zenke, 2024, S. 271).

⁵ Zur Idee der transformativen Forschung und ihrer Bedeutung für Universitätsschulen und Laboratory Schools siehe genauer Zenke & Kurz (2021), S. 54 f.

Ebendiese Idee der „Versuchsschule“ als Ort, an dem in Kooperation mit einem universitären Partner neue Formen des Lehrens und Lernens entwickelt, erprobt, erforscht und im Anschluss verbreitet werden, konnte sich darüber hinaus seit Mitte der 1990er Jahre auch an anderen Standorten Deutschlands zunehmend etablieren – und wurde in einigen Bundesländern sogar in die entsprechenden Schulgesetze aufgenommen: So etwa in Hessen, wo bspw. die Helene-Lange-Schule seit Jahren überaus erfolgreich mit der Goethe-Universität Frankfurt am Main zusammenarbeitet (siehe hierzu genauer Messner et al., 2021), oder in Brandenburg, wo eine entsprechende Passage 2024 in das dortige Schulgesetz aufgenommen wurde.

Gerade diese Entwicklungen der vergangenen knapp dreißig Jahre können dabei zugleich als Teil eines parallel vollzogenen „Paradigmenwechsel[s] von der zentralistischen Schulplanung zur Entdeckung der ‚Einzelschule als Gestaltungseinheit‘“ (Rolff, 2013, S. 12 unter Bezugnahme auf Fend, 1986) verstanden werden: also als Reaktion auf die Einsicht, dass sich Schulreform eben nicht durch große Systemreformen von oben verordnen lässt, sondern pädagogische Innovationen vielmehr – unter dem Stichwort der Schulentwicklung – auf lokaler Ebene entwickelt und sodann an anderen Einzelschulen individuell angepasst und adaptiert werden müssen. Universitätsschulen – bzw. Versuchsschulen mit universitärer Anbindung – erscheinen vor diesem Hintergrund dementsprechend als besonders geeignete Orte, um ebensolche Innovations- und Transferprozesse zugleich systematisch und forschungsbasiert anbahnen, begleiten und evaluieren zu können.

Doch nicht nur in Deutschland lässt sich aktuell ein ebensolcher Trend hin zu einer praxisnahen Erprobung und Erforschung pädagogischer Innovationen auf Einzelschulebene beobachten, sondern auch in zahlreichen weiteren Ländern Europas. So eröffnete 2015 beispielsweise die University of Cambridge ihre eigene University Primary School, die es sich als „research informed“ und „research generating school“ (Biddulph & Higgam, 2018) zum Ziel gesetzt hat, nicht nur den eigenen Unterricht nachhaltig zu verbessern, sondern auch „educational opportunities in many other communities“ (Borysiewicz 2016, S. 234) zu unterstützen. Ein Jahr später wiederum nahm die Laboratorní škola „Labyrinth“ im tschechischen Brno ihre ersten Schüler:innen auf: eine Lab School, die eng mit der Masaryk University Brno zusammenarbeitet und darauf abzielt, pädagogische Innovationen zu entwickeln, um so „changes in the educational paradigm“ Tschechiens zu befördern (Chocholatá et al., 2023, S. 100). Ähnliche, in den vergangenen Jahren gestartete oder gerade in Planung befindliche Projekte lassen sich darüber hinaus auch in Frankreich, Slowenien und Griechenland finden.

All diesen Projekten – von denen zahlreiche durch das EU-Projekt „LabSchools-Europe: Participatory Research for Democratic Education“ (2019–2023) miteinander verbunden sind (vgl. Kurz & Zenke, 2023) – ist dabei gemein, dass sie zwar *auch* in Prozessen der Lehrer:innenbildung sowie der Schulforschung eingebunden sind, ihre Legitimation allerdings in erster Linie aus der Idee beziehen, Transformationsimpulse für die Bildungssysteme ihrer jeweiligen Länder zu generieren. Oder, wie Pascale Haag und Marlène Martin (2023, S. 70) es mit Blick auf die von ihnen gegründete Lab School Paris formulieren:

„[...] if it was only a question of creating a small school, the project would not have met its goal, which is to contribute, more broadly, to transforming education to meet the challenges of a globalised and changing world, where education and school institutions are undergoing unprecedented and rapid changes, leading teachers to constantly make their practices evolve.“

5. Zusammenhänge und Herausforderungen

Die Bereiche Lehrer:innenbildung, Schulforschung sowie Schulentwicklung wurden bis hierhin weitestgehend getrennt voneinander dargestellt, in der konkreten Universitätsschulpraxis sind sie jedoch für gewöhnlich eng miteinander verbunden. Die meisten Universitätsschulen sind in der Regel also in allen drei Bereichen gleichzeitig aktiv: Sie bilden Lehrer:innen aus, sie betreiben und/oder ermöglichen Schulforschung und sie bemühen sich um systematische, forschungsbezogene Formen der Schulentwicklung – wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Dementsprechend macht es, wie Eva Matthes (2019, S. 19) es formuliert, auch wenig Sinn, beispielsweise „Ausbildungs- und Forschungsintention von Universitätsschulen klar voneinander abzugrenzen oder gar gegeneinander auszuspielen“. Vielmehr sei es notwendig, „diese in eine fruchtbare Verbindung zu bringen und damit bei allen angehenden Lehrkräften einen forschenden Habitus, die Bereitschaft, fremden und eigenen Unterricht theoriefundiert und methodisch transparent zu analysieren, grundzulegen“.

Viele Universitätsschulen versuchen dementsprechend auch ganz gezielt, ebenjene drei Bereiche in einen konstruktiven, einander nachhaltig bereichernden Austausch miteinander treten zu lassen: So etwa wenn die University of Cambridge Primary School ihren Status als „University Training School“ gezielt nutzt, um neue Formen des Unterrichtens nicht nur zu *erproben*, sondern diese zugleich an zukünftige Lehrer:innen-Generationen *weiterzugeben*; oder wenn die Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg im Rahmen ihres Versuchsschulauftrags das Innovationspotential von Praxisforschungsprojekten unmittelbar mit Vorhaben der Schulentwicklung verschränken; oder wenn die Praxisschulen Österreichs ihren staatlich festgeschriebenen Ausbildungsauftrag systematisch nutzen, um auch *Studierende* in Forschungsvorhaben einzubinden. Gelingt eine solch „fruchtbare Verbindung“, haben Universitätsschulen dann auch tatsächlich das Potential, zu jenen im Titel dieses Aufsatzes bereits evozierten *Innovationslaboren der Schulentwicklung, Schulforschung und Lehrer:innenbildung* zu werden: zu Einrichtungen also, an denen pädagogische Innovationen in einem kontrollierten Umfeld – aber doch zugleich unter Realbedingungen – erprobt, erforscht und weiterentwickelt werden können, um im Anschluss sodann für einen nachhaltigen Transfer der dabei generierten Ergebnisse, Erfahrungen und Innovationen in die Felder Schulpraxis, Wissenschaft und Lehrer:innenbildung zu sorgen.

Wieso aber, so ließe sich fragen, ist ebendieses Prinzip der Universitätsschule als Innovationslabor der Schulentwicklung, Schulforschung und Lehrer:innenbildung ausge-rechnet *jetzt* so dermaßen populär geworden – und zwar speziell in Deutschland? Schließlich ist die grundsätzliche *Idee* der Verknüpfung von Schulpraxis und Forschungspraxis im Rahmen von Universitäts-Schul-Kooperationen wie aufgezeigt ja keineswegs neu.

Ein erster Grund für diese Popularität dürfte im Bereich der *Lehrer:innenbildung* liegen: So stehen viele der derzeitigen Universitätsschulgründungen in Deutschland – wie eingangs bereits erwähnt – ganz im Zeichen der „bildungspolitisch in vielen Bundesländern deutlich gestärkte[n] Praxisorientierung“ des Lehramtsstudiums (Heinrich & van Ackeren, 2019, S. 5): Insbesondere das von 2015 bis Ende 2023 gelaufene Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bildete dabei einen wichtigen Ausgangspunkt und Förderhintergrund verschiedener Universitätsschulgründungsinitiativen – so etwa (um nur ein Beispiel zu nennen) an der Justus-Liebig-Universität Gießen, wo 2016 das Projekt „Campusschule“ als „Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis“ im Rahmen der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) ins Leben gerufen wurde (Peukert & Wissinger, 2020). Lehrerbildenden Universitäten, die sich mit der Anforderung konfrontiert sehen, neue Wege der Verknüpfung von universitärer und schulischer Praxis zu entwickeln, steht unter dem Begriff der Universitätsschule insofern also offenbar ein attraktives Modell zur Verfügung, das ihnen einerseits eine Vielzahl an

Möglichkeiten bietet, um Ansätze der Theorie-Praxis-Partnerschaft nachhaltig in die eigene Lehre einzubinden, während es andererseits inhaltlich offen genug bleibt, um genügend Freiraum zur Entwicklung eines eigenen Kooperationsprofils zuzulassen.

Ähnlich verhält es sich im Bereich der *Schulforschung*: Hier haben wir es unter dem Stichwort der „Third Mission“ nicht nur mit einer stärkeren allgemeinen Fokussierung universitärer Forschung auf Fragen der gesellschaftlichen Wirksamkeit zu tun (Roessler, 2015), sondern gerade im Bereich der empirischen Forschung lässt sich darüber hinaus – wie Anke Langner, Matthias Ritter & Marlis Pesch (2020, S. 25) es jüngst formuliert haben – ein „Shift“ beobachten von einer „eher beschreibenden“ hin zu einer eher „gestaltungsorientierten Bildungsforschung“: also hin zu einer „praxisorientierte[n] Forschung [...] die stärker Entwicklungsprozesse in den Fokus nimmt“ (Langner et al., 2020, S. 25). Da sich ebendiese „Neuausrichtung“ (ebd., S. 25) darüber hinaus auch im Bereich der Forschungs-Förderung niederschlägt – also etwa in den Ausschreibungen des BMBF (seit 13. Mai 2025 BMFTR), die zunehmend „eine klare Gestaltungs- oder Praxisorientierung“ bildungsbezogener Forschungsprojekte fordern (ebd., 2020, S. 26) –, wird es für Universitäten zunehmend auch auf Forschungsebene attraktiv, eigene Universitätsschulen zu betreiben. Eine „institutionell angebundene“ Schule zu haben, mit der niedrigschwellig und möglichst unbürokratisch kooperiert werden kann, wird vor diesem Hintergrund dann schnell mit der Hoffnung auf die Herstellung eines gewissen Standortvorteils verbunden – und zwar sowohl im Kampf um Fördermittel als auch mit Blick auf sich wandelnde Qualitätskriterien empirischer Forschung.

Als dritter Grund lässt sich schließlich jener vorhin bereits unter dem Stichwort der *Schulentwicklung* skizzierte „Paradigmenwechsel von der zentralistischen Schulplanung zur Entdeckung der ‚Einzelschule als Gestaltungseinheit‘“ (Rolff, 2013, S. 12) identifizieren. Mit dieser „Entdeckung“ nämlich geraten gerade lokale Entwicklungen auf Einzelschulebene verstärkt in den Blick von Schulforschung und Bildungspolitik – weshalb sich „die Betrachtung eines Reallabors wie der Universitätsschule“ denn auch in besonderem Maße anbietet, um Prozesse der Schulentwicklung *durch* die „Mitglieder der Organisation Schule“ als soziale Prozesse rekonstruieren und verstehen zu können (Langner et al., 2020, S. 33). Auf diesem Wege, so die dahinterliegende Hoffnung, könnten dann schließlich auch pädagogische Innovationen zur Transformation unseres Schulsystems vor Ort gezielt entwickelt, wissenschaftlich begleitet und für einen Transfer in das Regelschulsystem aufbereitet werden.

Die Einrichtung einer Universitätsschule erscheint insofern also durch die ihr innewohnende Möglichkeit, pädagogische Innovationen lokal, in einem geschützten Umfeld sowie unter Beteiligung schulischer und studentischer Praktiker:innen zu erproben, zu erforschen und weiterzuentwickeln, als geeignete Antwort auf eine Vielzahl aktueller bildungspolitischer wie erziehungswissenschaftlicher Anforderungen.

Hinzu kommt viertens, dass Universitätsschulen gut vereinbar mit aktuellen Konzepten wie Evidenzbasierung und Neuer Steuerung sind: So hat eine zunehmende „Wettbewerbssteuerung“ des deutschen Schulsystems durch Dezentralisierung, Schulautonomie und freie Schulwahl (vgl. Bellmann & Weiß, 2009) dazu geführt, dass Schulen verstärkt auf der Suche nach Alleinstellungsmerkmalen sind, die sie im Wettbewerb um öffentliche Aufmerksamkeit, Personal, aber auch um Anzahl und vor allem Zusammensetzung der Schüler:innen in Stellung bringen können. Vor diesem Hintergrund kann die Kooperation mit einer benachbarten Universität von Schulseite aus nicht nur deshalb als besonders attraktiv wahrgenommen werden, weil sie Unterstützung bei Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung verspricht, sondern gerade auch deshalb, weil das damit verbundene Label „Universitätsschule“ zugleich Wissenschaftlichkeit, Seriosität und empirisch abgesicherte „pädagogische Exzellenz“ zu suggerieren scheint (vgl. Kurz & Zenke, 2024). Dies gilt dabei noch einmal umso mehr für Privatschulen sowie für den internationalen Raum, wo insbesondere das Label der „Laboratory School“ seit einigen Jahren

verstärkt von Einzelschulen genutzt wird, um auf diesem Wege ihre eigene organisationale Legitimität und marktbezogene Attraktivität zu erhöhen (ebd.).

Das bedeutet: Anders als zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als die Etablierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zumindest in Deutschland noch zu einer *Abkehr* vom Prinzip der Universitätsschule geführt hatte, haben wir es nun also mit dem umgekehrten Fall zu tun, dass aktuelle Entwicklungen im Bereich der Bildungspolitik sowie der Bildungsforschung dem Prinzip der Universitätsschule gewissermaßen „in die Hände spielen“.

Wenn nun allerdings in diesem Sinne derzeit mehr und mehr Universitätsschulen in solch hoffnungsvoller Erwartung gegründet und betrieben werden, dann gilt es dabei zugleich umso mehr, sensibel zu bleiben für die diversen forschungsethischen, methodologischen und organisationalen Herausforderungen, die sich aus einer solch engen Verknüpfung von universitärer und schulischer Praxis unter dem Stichwort der Universitätsschule ergeben. Zumindest vier dieser Herausforderungen sollen im Folgenden daher auch abschließend umrissen werden – jeweils formuliert als kurze Fragen an den gelingenden Umgang mit einander widersprechenden Anforderungen im Feld der Universitätsschulentwicklung:

- Die *erste* der gemeinten Herausforderungen betrifft dabei den Abstand *zum* sowie den Anschluss *an* das Regelschulsystem: Die Frage also, wie es gelingen kann, einerseits innovative Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln und zu erforschen, die sich von der gängigen Schul- und Unterrichtspraxis heutiger Regelschulen unterscheiden, und andererseits anschlussfähig für ebendieses Regelschulsystem zu bleiben, damit die entwickelten Innovationen im Anschluss auch von diesem adaptiert werden können. Denn, um es mit Hilbert Meyer (2024, S. 48) zu formulieren:
„Wenn [Universitäts- und Versuchsschulen] 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.“
- Die *zweite* Herausforderung betrifft das Verhältnis von Nähe und Distanz in der Zusammenarbeit von schulischer und wissenschaftlicher Praxis: also die Frage, wie es gelingen kann, als Universitätsschulforscher:in einerseits nah an der Praxis und ihren Akteur:innen zu bleiben (und sich für eine Verbesserung jener Praxis zu engagieren), andererseits aber Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeit zu berücksichtigen, die es erforderlich machen, in eine gewisse *Distanz* zum Gegenstand der eigenen Forschung zu treten. Dies betrifft dabei insbesondere Forschungsk Kooperationen, die mit Prinzipien der partizipativen Forschung arbeiten und sich dementsprechend immer wieder mit Problemen wie dem folgenden konfrontiert sehen können:
„Wie sollen sich [...] Wissenschaftler/innen verhalten, wenn Praxis- oder Community-Partner/innen verlangen, bestimmte Ergebnisse der Untersuchung nicht zu veröffentlichen, da sie dem Ansehen der teilnehmenden Community- oder Praxispartner/innen, ihren Institutionen oder Gemeinschaften schaden könnten? Die ethischen Grundsätze der akademischen Integrität/Objektivität auf der einen Seite und das Prinzip der Schadensvermeidung auf der anderen Seite stehen hier im Spannungsverhältnis zueinander und müssen von den Forschenden abgewogen werden.“ (Unger, 2014, S. 89)
- Die *dritte* Herausforderung wiederum betrifft die „Grenzen der ‚Versuchsanordnung‘“ (Haupt & Zenke, 2022, S. 159) – nämlich die Frage danach, wie es Universitätsschulen gelingen kann, einerseits wandlungsfähig und offen für Neues zu bleiben und andererseits in ihrer pädagogischen Ausrichtung nicht beliebig zu werden. So benötigen, wie Annette Textor und Barbara Asbrand (2024, S. 188) gezeigt haben, gerade „Schule[n] mit einem hohen Maß an personaler und interpersonaler Ka-

pazität auch eine elaborierte organisationale Kapazität [...], damit die (inter-)personale und die organisationale Entwicklung nicht auseinanderdriften“. Diese Herausforderung lässt sich dabei nicht zuletzt gut an der Geschichte der Laborschule Bielefeld illustrieren – genauer: an ihrer steten Pendelbewegung zwischen „Verbindlichkeit und Freiheit“ bei dem Versuch, Transformation als identitätsstiftendes Merkmal der eigenen Organisation zu etablieren (Zenke, 2024).

- Die *vierte* Herausforderung wiederum betrifft einen Punkt, der bisher allenfalls am Rande berührt wurde, da er zumindest in Deutschland nur eine geringe Rolle spielt: den Umstand nämlich, dass Universitäten ihre hauseigenen Universitätsschulen gerne auch als arbeitsplatznahen, möglichst exzellenten Bildungsort für die Kinder der eigenen Mitarbeiter:innen betrachten (Cucchiara, 2010, S. 100 f.; King, 1991, S. 86). Ja, viele Universitätsschulen in den USA sehen diese Funktion sogar als eine ihrer vordringlichen an. Wird ebendieser Anspruch nun allerdings kombiniert mit den übrigen bis hierhin skizzierten Aufgaben und Funktionen von Universitätsschulen, so ergeben sich unweigerlich Schwierigkeiten beim Beantworten der Frage, wie es gelingen kann, einerseits die eigene Schule angemessen für die Kinder von Universitätsmitarbeiter:innen zu öffnen und andererseits die eigene Schüler:innenschaft so zusammenzustellen, dass die Ergebnisse und Erfahrungen, die sich an dieser speziellen Schule sammeln lassen, auch auf andere, *nicht-universitäre* Schulen übertragbar bleiben.⁶

Wenn in den kommenden Jahren insofern also tatsächlich vermehrt Universitätsschulen gegründet und betrieben werden, so gilt es dabei in besonderem Maße, ebendiese vier Herausforderungen stets im Blick zu behalten: *einerseits* als Warnung davor, die vielfältigen, in das Prinzip Universitätsschule gesetzten Erwartungen an eine nachhaltige Verknüpfung von schulischer und universitärer Praxis als allzu reibungslos umsetzbar zu betrachten (und dementsprechend frustriert zu sein, falls sich bei dieser Umsetzung Schwierigkeiten ergeben); *andererseits* als Aufforderung dazu, die in diesen Herausforderungen sichtbar werdenden Widersprüche und Antinomien des Prinzips Universitätsschule ganz bewusst anzunehmen und dauerhaft konstruktiv zu bearbeiten. Denn schließlich sind es gerade ebendiese Widersprüche und Antinomien, die das Potential haben, die Arbeit an und mit Universitätsschulen nicht nur besonders *anstrengend* zu machen, sondern zugleich besonders *bereichernd*: insofern nämlich, als sie immer wieder dazu auffordern, die eigene Rolle als Forscher:in und/oder Lehrer:in kritisch zu reflektieren und gegenüber den verschiedenen systemimmanenten Anforderungen an die eigene Arbeit zwischen Lehrer:innenbildung, Schulforschung und Schulentwicklung auszubalancieren. Und das jeden Tag von Neuem ...

Literatur und Internetquellen

- Bellmann, J. & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik* 55(2), 286-308. <https://doi.org/10.25656/01:4251>
- Biddulph, J. & Higham, R. (2018). How has Dewey's democratic theory influenced the development of a new primary school? A headteacher's perspective. *Education 3-13*, 46 (4/2018), 385-392. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445472>
- Bietz, C., Asbrand, B., Weichsel, F. & Martens, M. (2020). Forschung und Schulentwicklung: Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-

⁶ Dies gilt dabei ebenso für solche Laboratory Schools, die als Privatschulen (zum Teil sehr hohe) Schulgebühren erheben und dementsprechend bereits durch dieses Vorgehen eine im Vergleich zu öffentlichen Schulen deutlich homogenere Schüler:innenzusammensetzung aufweisen. Siehe zu dieser Problematik – mit Blick insbesondere auf das Thema „Demokratie Lernen im privaten Schulwesen“ – auch Heyer & Mazurski (2013).

- Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. *WE_OS-Jahrbuch*, 3(1), 48–61. https://doi.org/10.4119/we_os-3338
- Bittner, S. (2001). *Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900–2000*. Klinkhardt.
- Borysiewicz, L. (2016). Afterword. In P. Gronn & J. Biddulph (Hrsg.), *A University's Challenge. Cambridge's Primary School for the Nation* (S. 233–234). Cambridge University Press.
- Chocholatá, J., Mandelícková, M., Oaklandová, G. & Svozil, B. (2023). Labyrinth Lab School Brno. Creating a socially responsible learning community. In B. Kurz, C. T. Zenke (Hrsg.), *LabSchoolsEurope. Participatory research for democratic education* (S.75–102). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6040-05>
- Chung, J. (2021). *The Impact of Finnish Teacher Education on International Policy. Understanding University Training Schools*. Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89518-1>
- Coriand, R. (2008). Karl Volkmar Stoy (1815–1885) und Otto Willmann (1839–1920). Herbartianer und die Reform der Lehrerbildung. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. 3. durchgesehene Auflage* (S.151–177). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91203-5_7
- Cucchiara, M. (2010). New Goals, Familiar Challenges? A Brief History of University-Run Schools. *Perspectives on Urban Education*, 7(1), 96–108.
- Dewey, J. (1896/1972a). The Need for a Laboratory School. In J. Dewey (Hrsg.), *The Early Works, 1882–1898 5: 1895–1898* (S. 433–435). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1896/1972b). The University School. In J. Dewey (Hrsg.), *The Early Works, 1882–1898 5: 1895–1898* (S. 436–441). Southern Illinois University Press.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. *Die Deutsche Schule* 82(3). 275–293.
- Großebrabm, N., van Ackeren, I. & Rumann, S. (2020). Eine neue Grundschule für das Nordviertel: Anfänge einer Kooperation zwischen Stadt und Hochschule aus der Perspektive der Universität Duisburg-Essen. *WE_OS-Jahrbuch* 3(1), 142–149. https://doi.org/10.4119/we_os-3348
- Haag, P. & Martin, M. (2023). Lab School Paris. An educational living lab. In B. Kurz & C. T. Zenke (Hrsg.), *LabSchoolsEurope. Participatory research for democratic education* (S. 53–74). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6040-04>
- 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. <https://doi.org/10.15240/tul/006/2022-1-007>
- Heinrich, M. & van Ackeren, I. (2019). Editorial zum Schwerpunktthema: Universitäts-schulen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(1), 5–7. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.01>
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2020a). Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). *WE_OS-Jahrbuch*, 3(1).
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2020b). Kooperation von Universitäten und Schulen als „neuer“ bildungspolitischer Trend? Editorial zur Gründungsschrift des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). *WE_OS-Jahrbuch*, 3(1), 1–10. https://doi.org/10.4119/we_os-3462
- Hensel, M., Niessen, A., Reuther, E., Rosen, L., Sehnbruch, L., Şengüler, B., Weber, B. & Werker, B. (2020). Die „Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“. Gründungsgeschichte und aktuelle Entwicklungsperspektiven. *WE_OS-Jahrbuch*, 3(1), 37–47. https://doi.org/10.4119/we_os-3354

- Hentig, H. von (1971). *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams*. Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 2. Ernst Klett.
- Heyer, R. & Mazurski, N. (2013). Demokratie-Lernen – auch im privaten Schulwesen? In A. Gürlevik, C. Palentien & R. Heyer (Hrsg.), *Privatschulen versus staatliche Schulen* (S. 211–226). Springer VS.
- Hofman, R. & Niemi, H. (2016). Teacher education and University Training Schools. What lessons can be learned from Finland? In P. Gronn & J. Biddulph (Hrsg.), *A University's Challenge: Cambridge's Primary School for the Nation* (S. 141–160). Cambridge University Press.
- Jonak, F. (Hrsg.). (2014). *Die Pädagogische Hochschule (Hochschulgesetz 2005)*. Innverlag.
- Jozwiak, M. & Vera, D. (2016). Unraveling the Threads that have Preserved University Laboratory Schools. A Qualitative Study on Sustainability. *IALS Journal*, 6(19), 13–19.
- King, A. R. (1991). Laboratory Schools in Japan and the United States. A Comparison. In National Association of Laboratory Schools (Hrsg.), *Laboratory Schools. An Educational Ressource* (S. 79–88). University of Hawaii.
- Kleinespel, K. (1998). *Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Beltz.
- Knoll, M. (2013). Das Scheitern eines weltberühmten Experiments. John Dewey und das Ende der Laborschule in Chicago. *Pädagogische Rundschau*, 67(3), 253–289.
- Krainz-Dürr, M. (2019). Von der Ausbildungsschule zur Forschungsschule. Praxisschulen in Österreich. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(1), 35–43. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.04>
- Kulhanek-Wehlend, G., Wagner, S., Knecht, H., Wagner, O. & Schnitzler, A. (2023). University College of Teacher Education Vienna. Cooperation between schools and university with a focus on democratic education. In B. Kurz & C. T. Zenke (Hrsg.), *LabSchoolsEurope. Participatory research for democratic education* (S. 131–150). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6040-07>
- Kurz, B., Zenke, C. T. (Hrsg.) (2023). *LabSchoolsEurope. Participatory Research for Democratic Education*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:28313>
- Kurz, B. & Zenke, C. T. (2024). Laboratory schools travelling the world: between borrowing and branding. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03057925.2024.2429827>
- Langner, A. & Heß, M. (2020). Die Universitätsschule Dresden. Das Schulkonzept. *WE_OS-Jahrbuch*, 3(1), 11–36. https://doi.org/10.4119/we_os-3340
- Langner, A., Ritter, M., & Pesch, M. (2020). Das Reallabor Universitätsschule Dresden – forschungsmethodische Grundlagen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(1), 23–48. <https://doi.org/10.4119/pflb-3613>
- Lepper, W. J. (2000). Director's Column: Frequently Asked Questions About Bing. *The Bing Times*, 25(August 2000), 1–3.
- Lütgert, W., Kleinespel, K. & Zenke, C. T. (2024). „Die Pädagogik als Wissenschaft muss eine Wissenschaft für Lehrer und Schüler sein – und nicht über sie“. In C. T. Zenke, R. Devantié & N. Freke (Hrsg.), *Im Alltag der Reform. Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld* (Impuls Laborschule, Band 14) (S. 31–66). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6110-02>
- Matthes E. (2019). Universitätsschulen in deutschen Staaten – historische Fallbeispiele. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(1), 8–21. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.02>

- Messner, R. (Hrsg.) (2021). *Hessische Versuchsschulen und LehrerInnenbildung an der Universität Kassel – zur Geschichte einer Kooperation. Ergänzte Dokumentation des Untersuchungsberichts von Ahlring/ Messner: Hessische Versuchsschulen – eine Bilanz.* kassel university press. <https://doi.org/doi:10.17170/kobra-202110184915>
- Meyer, H. (2024). Die Bielefelder Versuchsschulen: Blick zurück nach vorn. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 3, 25–52.
- Mischel, W. (2015). *Der Marshmallow-Test: Willensstärke, Belohnungsaufschub und die Entwicklung der Persönlichkeit.* Siedler Verlag.
- Peukert, L. & Wissinger, J. (2020). Campusschule als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis. *WE_OS-Jahrbuch*, 3(1), 159–169. https://doi.org/10.4119/we_os-3350
- Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (2015). *Eine inklusive Schule für alle: Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln.* Beltz.
- Roessler, I. (2015). Third Mission. Die ergänzende Mission neben Lehre und Forschung. *Wissenschaftsmanagement*, 21(2), 46–47.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven.* Beltz.
- Schlesinger-Devlin, E., Elicker, J. & Anderson, T. (2017). Researcher-Teacher Collaborations in Applied Research in a University Laboratory School. In N. E. Barbour & B. A. McBride (Hrsg.), *The Future of Child Development Lab Schools. Applied Developmental Science in Action* (S. 39–58). New York: Routledge.
- Taylor, A. B. (1991). A laboratory school for developmental research in Psychology. In National Association of Laboratory Schools (Hrsg.), *Laboratory Schools. An Educational Ressource* (S. 63–68). University of Hawaii.
- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C. T. & Zentarra, D. (2020). Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS-Jahrbuch*, 3(1), 77–97. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Textor, A. & Asbrand, B. (2025). Spannungsverhältnisse der Schulentwicklung. Zielkonflikte der Praxisforschung? *Schule – Forschen – Entwickeln*, 3, 176–192.
- Tillmann, K.-J. (2009). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: Was kann schulische Praxisforschung leisten? In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 101–118). Klinkhardt.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis.* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- VUVS (2023). Verbund Universitäts- und Versuchsschulen. <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/hps/vuvs/organisation/ueberuns/>
- Zenke, C. T. & Kurz, B. (2021). School as an „experimental station“: Über das Prinzip der Laboratory School und seine Verbreitung in Europa. *Bildung und Erziehung* 74(1), 51–66. <https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.51>
- Zenke, C. T. (2020). Schule als Labor. Eine internationale Perspektive auf das Prinzip der „Laboratory School“. *WE_OS-Jahrbuch*, 3(1), 175–184. https://doi.org/10.4119/we_os-3363
- Zenke, C. T. (2024). Tradierte Transformation: Schule als Ort der (stetigen) Veränderung. In C. Demmer, J. Engel, T. Fuchs, R. Hahn & A. Wischmann (Hrsg.), *Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 269–285). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786272.16>