

Die Bielefelder Versuchsschulen

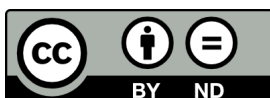
Blick zurück nach vorn

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 andern 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, Michaela 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 Eingeschulten) 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 knarrende 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 Kollegenschulkonzept 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 zusammengerauft 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: Privatarchiv 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 Schulverbands „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 Bildungungerechtigkeiten 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).

Fehlanzeige 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 „Selbstaubeutung“:* 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 zugewiesenen 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 Lütgert 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 Lütgert, 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 Schulkooperation 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.

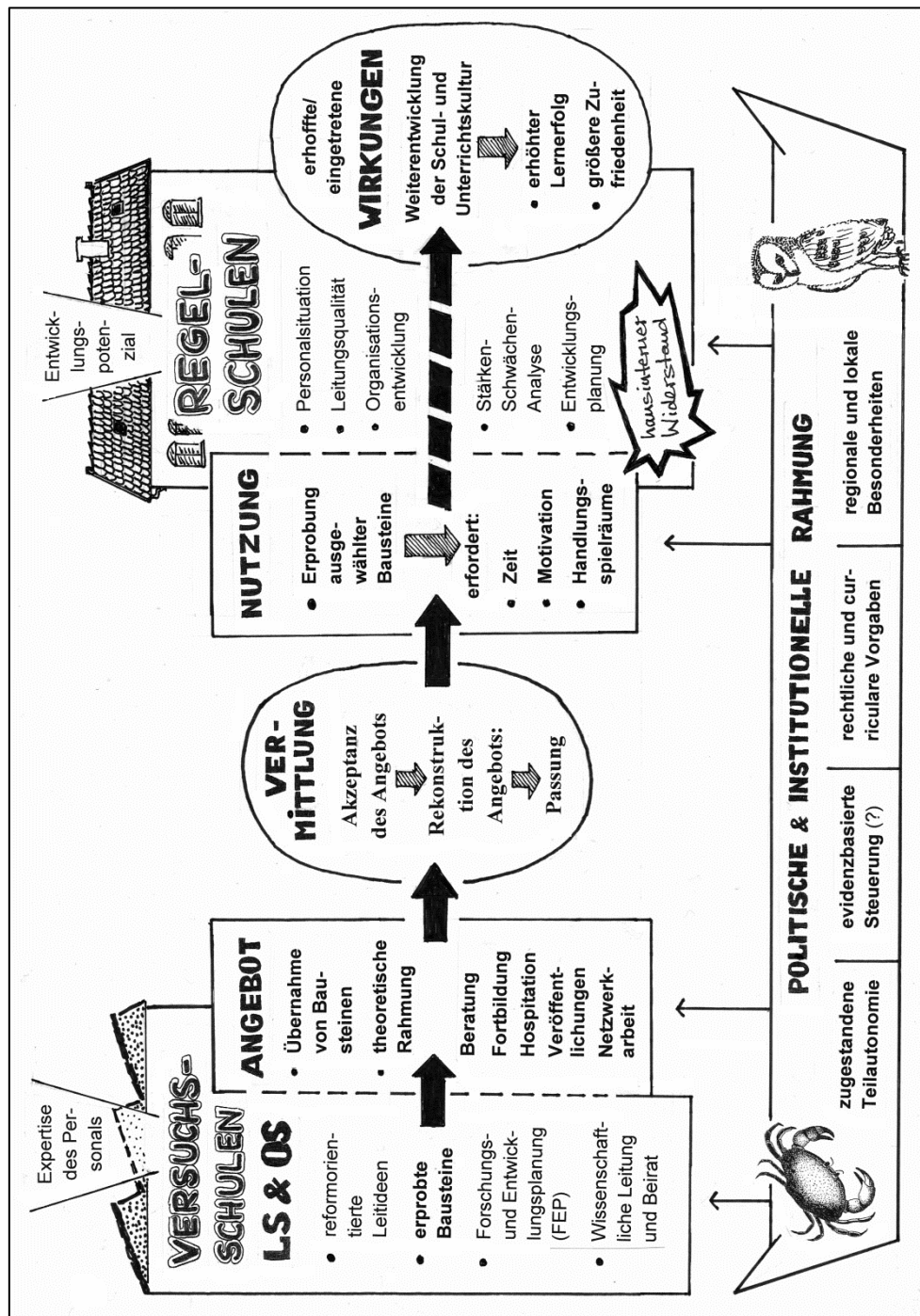


Abb. 14: Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirkung von Versuchsschulen. Quelle: eigene Zeichnung.

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) eine 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. Lühje & 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*. Pfaffenweiler: 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>