

Schule – Forschen – Entwickeln

Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld



Jahrbuch Laborschulforschung 2022



Schule – Forschen – Entwickeln
Laborschule Bielefeld

Jahrbuch Laborschulforschung 2022

Schule – Forschen – Entwickeln

Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld

Jg. 1, Ausgabe 1

Jahrbuch Laborschulforschung 2022 mit Forschungs- und Entwicklungsplan

Herausgeber*innen:

Annette Textor
Johanna Gold
Christian Timo Zenke
Dominik Zentarra



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

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

ISSN: 2940-0686

Inhalt

Annette Textor:

Vorwort	1
Forschungs- und Entwicklungsplan 2022–2024	3

50 Jahre Laborschulforschung – Eine Einführung

Christian Timo Zenke:

„Schulforschung in der Schule durch die Schule“. Eine kurze (Forschungs-) Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990	5
---	---

Annette Textor & Dominik Zentarra:

Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung. Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991	29
--	----

Lernen an Erfahrung

Ulrich Bosse, Rainer Devantié, Ulrich Gebhard, Yasmin Goudarzi, Torsten Hoke, Ulrike Quartier, Jess Rehr & Ian Voß:

Natur in der Schule	49
---------------------------	----

Nicole Freke, Bianca Bahle & Tatjana Wolf:

„Die Menschen stärken“ – Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagschule?	66
---	----

Britta Cerulla, Sascha Engler, Axana Exner, Konrad Herrmann & Dominik Zentarra:

Soziokratie in der Laborschule – Auf dem Weg zu zufriedenstellenden Beschlüssen zum Wohle des Ganzen	80
--	----

Unterrichtsentwicklung

Christian Timo Zenke, Nicole Freke, Katharina Kemper, Claudia Bernat, Marie Spreter von Kreudenstein & Jutta Walter:

Analoge und digitale Medien als Lerngelegenheiten im Schul- und Unterrichtsalltag der Primarstufe	96
---	----

Uli Hartmann, Cornelia Hofmann, Ash Demiroğullari, Johanna Gold & Sabine Kaiser:

Schulische Bildung unter Berücksichtigung von Digitalität – in Präsenz und Distanz	107
--	-----

Jan Wilhelm Dieckmann, Johanna Gold, Holger Knerndel & Yannik Wilke:

Mathematik an der Laborschule – Auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10	122
---	-----

Benedict Kurz, Christian Timo Zenke, Kirsten Beadle, Jan Wilhelm Dieckmann, Christine Draht, Cornelia Hofmann, Katharina Kemper & Alexander Matthias:

LabSchoolsEurope. Partizipative Schulforschung und Demokratiepädagogik in europäischen Laboratory Schools	148
---	-----

Laborschule im Kontext des Bildungssystems*Christian Timo Zenke, Rainer Devantié & Nicole Freke:*

„Im Alltag der Reform“: Eine Interview-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld..... 159

*Dominik Zentarra & Autor*innenteam SaFidS-FEP:*

Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung..... 168

Johanna Gold & Dominik Zentarra:

Die Absolvent*innenstudie der Laborschule 179

Vorwort

Als Wissenschaftliche Einrichtung (WE) Laborschule möchten wir mit der neuen Reihe *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld (SFE)* ein Periodikum vorstellen, in dem die Forschungs- und Entwicklungsergebnisse der Laborschule öffentlich zugänglich publiziert und mithilfe von Grundlagenbeiträgen gerahmt werden. Damit bietet die SFE einen Rahmen für die kontinuierliche Dokumentation der Arbeitsvorhaben und der wesentlichen Ergebnisse der WE Laborschule, geht aber durch die Möglichkeit, auch externe Beiträge einzuladen, über eine reine Sammlung von Ergebnissen aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule hinaus. Wir erhoffen uns durch diese Publikationsreihe eine höhere Zugänglichkeit und Sichtbarkeit unserer Forschung und möchten die Vernetzung mit anderen Forschungs- und Entwicklungsprojekten ermöglichen.

In dieser ersten Ausgabe der SFE schauen wir nun zuallererst nach vorne und präsentieren unseren Forschungs- und Entwicklungsplan (FEP) für das Schuljahr 2022/23. Aus dem FEP wird deutlich, dass ab Sommer 2023 die Gelegenheit besteht, eine Vielzahl neuer Themen in die Laborschulforschung aufzunehmen. Ein Findungsprozess, der nach inzwischen etwa drei Pandemiejahren nun dazu dienen soll, die Forschungsinhalte der kommenden Jahre an der Laborschule zu konturieren, ist gemeinsam mit dem Kollegium bereits begonnen worden.

Im Anschluss schauen wir zurück, indem wir ein Resümee über die inzwischen fast 50 Jahre Laborschulforschung ziehen und so die Basis beleuchten, auf der unsere Forschungs- und Entwicklungsprojekte heute stattfinden: Der Artikel von Christian Timo Zenke umfasst den Zeitraum, in dem die Forschungs- und Entwicklungsarbeit an der Laborschule vollständig durch die Schule durchgeführt wurde. Der Beitrag von Annette Textor und Dominik Zentarra schließt an diese Zeit an: Er beschreibt die institutionelle Trennung von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Laborschule und analysiert die Inhalte, die seitdem in Forschungs- und Entwicklungsprojekten bearbeitet wurden.

In den folgenden Beiträgen werden die aktuellen Ergebnisse aus den laufenden und kürzlich abgeschlossenen Projekten des FEPs berichtet. Hier finden sich zunächst drei Artikel, die das unterrichtliche und außerunterrichtliche überfachliche Lernen in den Blick nehmen und dabei verschiedene Bereiche von Naturpädagogik (Ulrich Bosse et al.), Persönlichkeitsbildung (Nicole Freke, Bianca Bahle & Tatjana Wolf) und Entscheidungsfindung im Kollegium (Britta Cerulla et al.) fokussieren. Im weiteren Verlauf werden Ergebnisse aus vier Projekten berichtet, die unterrichtliches Lernen zum Gegenstand haben: zwei Projekte, die das Lernen mit digitalen Medien fokussieren (für die Primarstufe der Laborschule Christian Timo Zenke et al. und für die Sekundarstufe Johanna Gold et al.), ein Projekt, das sich mit dem Mathematikcurriculum an der Laborschule befasst und für diesen eine digitale Materialsammlung erstellt hat (Dieckmann et al.), und ein Projekt, das sich mit der Entwicklung von demokratiepädagogischen Inhalten im Rahmen eines europäischen Netzwerks aus „Laboratory Schools“ befasst (Benedict Kurz et al.). Bemerkenswert insbesondere an den beiden Projekten zum digitalen Lernen ist, dass beide Projekte bereits vor Beginn der COVID-19-Pandemie konzipiert wurden, was dann zwar eine Anpassung der genauen Inhalte notwendig machte, jedoch auch zur Folge hatte, dass auf diese Weise bereits im Vorfeld Strukturen geschaffen wurden, die eine Begleitung des Lernens im Lockdown ermöglichten. Die letzten drei Artikel befassen sich schließlich mit den Rahmenbedingungen der Laborschulforschung: mit der Sicherung von Zeitzeugenberichten aus der Anfangszeit der Laborschule (Zenke, Devantié & Freke), mit der Frage, wie Schüler*innen an der Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule beteiligt werden können (Dominik Zentarra & Autor*innenteam



SaFidS-FEP) und schließlich mit forschungsmethodischen Aspekten und schulpraktischen Implikationen der Absolvent*innenstudie der Laborschule (Johanna Gold & Dominik Zentarra).

Beachtenswert ist, dass fast alle Projekte, die im laufenden Forschungs- und Entwicklungsplan zu finden sind, trotz des turbulenten postpandemischen schulischen Alltags, der insbesondere die Kapazitäten der forschenden Lehrkräfte in hohem Maße beansprucht hat, auch einen inhaltlichen Beitrag zu dieser Ausgabe der SFE zu leisten imstande waren. Dies ist u.a. deshalb möglich, weil wegen der COVID-19-Pandemie, die eine Anpassung von Fragestellungen und Forschungsstrategien erforderte und etliche Forschungsaktivitäten wie z.B. Unterrichtsbeobachtungen aufgrund der Lockdowns zeitweise unmöglich gemacht hat, der derzeitige Forschungs- und Entwicklungszeitraum von zwei Jahren auf drei Jahre verlängert wurde. Das hat Ressourcen freigesetzt, die sonst für die Konzeption neuer Projekte benötigt worden wären, gleichzeitig liegen durch die Verlängerung des FEPs auch aus den derzeit laufenden Projekten bereits berichtenswerte Ergebnisse vor.

Darüber hinaus zeigt die hohe Beteiligung der Forschungs- und Entwicklungsprojekte das hohe Engagement der an diesen Projekten beteiligten Personen: sowohl der an der Uni beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen als auch der forschenden Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter*innen, und – im Falle des Autor*innenteam SaFidS-FEP – auch der forschenden Schüler*innen. Ihnen allen möchten wir ausdrücklich danken, dass wir nun die erste Ausgabe der „Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld“ (SFE) virtuell in den Händen halten können.

Forschungs- und Entwicklungsplan 2022–2024

	Thema	FEP-Mitglieder <i>Mitglieder der Uni kursiv</i>
Lernen an Erfahrung		
1.	Herausforderungsmodell: Implementation II (unter besonderer Berücksichtigung des Alten Schulgartens)	Rainer Devantié Ulrich Hartmann Thomas Makowski <i>Ulrike Quartier</i> <i>Annelie Wachendorff</i> <i>Ulrich Gebhardt</i> <i>Jess Rehr (WHK)</i>
2.	„Die Menschen stärken“ – Was stärkt Kinder in einer inkluisiven Ganztagschule?	Bianca Bahle Tatjana Wolf
3.	Move it – Ein Beitrag zur Bildungs- gerechtigkeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Mobilitäts- soziologische und pädagogische Sozialraumanalysen zum Einfluss von Schüler*innenmobilität auf Selbstständig- keit und Lernraumschließung	Alexander Matthias <i>Johanna Gold</i> <i>Kooperation mit dem OS</i>
4.	Soziokratie	Britta Cerulla Axana Derksen Konrad Herrmann <i>Dominik Zentarra</i> <i>Sascha Engler (SHK)</i>
Unterrichtsentwicklung		
5.	Analoge und digitale Medien als Lerngelegenheiten im Schul- und Unterrichtsalltag der Primarstufe	Claudia Bernat Nicole Freke Marie Spreter v. Kreudenstein Jutta Walter <i>Christian Timo Zenke</i> <i>Katharina Kemper</i>
6.	Digitale Medien – Unterricht, Erfahrungsbereiche und Struktur in der Sek. I	Ulrich Hartmann Cornelia Hofmann <i>Johanna Gold</i> <i>Sabine Kaiser</i>
7.	Mathematik an der Laborschule – auf dem Weg zu einem stufenübergrei- fenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10	Jan Wilhelm Dieckmann Holger Knerndel <i>Marlena Dorniak</i> <i>Nuran Kalinci (SHK)</i>
8.	Unterrichtsentwicklung plus	Yvonne Bock Sabine Geist Annina Schulte Christof Siepmann



	Thema	FEP-Mitglieder <i>Mitglieder der Uni kursiv</i>
9.	LabSchoolsEurope	Kirsten Beadle Jan Wilhelm Dieckmann Alexander Matthias Cornelia Hofmann <i>Christine Drah (SHK)</i> <i>Benedict Kurz (Projektstelle)</i> <i>Christian Timo Zenke</i>
Inklusion		
10.	Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld im Rahmen der Covid-19-Pandemie (WILS-Co)	Sabine Geist Christof Siepmann <i>Janka Goldan</i> <i>Harry Kullmann</i> <i>Birgit Lütje-Klose</i> <i>Dominik Zentarra</i>
LS im Kontext des Bildungssystems		
11.	„Im Alltag der Reform“. Eine Interview-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld	Rainer Devantié Nicole Freke <i>Christian Timo Zenke</i> <i>Christine Drah (SHK)</i>
12.	SaFidS Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung	Nurcan Aydin Elisabeth Ahlert Jess Rehr <i>Marlena Dorniak</i> <i>Dominik Zentarra</i> <i>Svenja Gerdes</i>
13.	Absolvent*innenstudie der Laborschule Bielefeld im Längsschnitt	Konrad Herrmann Annette Wack August W. Heidemann <i>Christine Biermann</i> <i>Johanna Gold</i> <i>Dominik Zentarra</i> <i>Anastasiya Tietz(WHK)</i>
14.	Literaturdokumentationsstelle	<i>Christian Timo Zenke</i> <i>Malte Meyer (SHK)</i>

„Schulforschung in der Schule durch die Schule“. Eine kurze (Forschungs-) Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990

Christian Timo Zenke

*Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule
Kontakt: timo.zenke@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Im Aufsatz wird die (Forschungs-)Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990 skizziert. Dabei steht insbesondere die Frage im Mittelpunkt, wie sich die Laborschulforschung in diesem Zeitraum inhaltlich und organisatorisch entwickelt hat: Welche Schwerpunkte lassen sich ausmachen? Wie haben sich Selbstverständnis und Organisationsstruktur in diesen Jahren gewandelt? Ausgehend von mehreren, zwischen 1971 und 1991 publizierten Forschungsberichten werden dabei insbesondere drei Konfliktlinien herausgearbeitet, deren Verhandlung sich als Grundmotiv durch den gesamten Zeitraum zieht: der Umgang mit Forschungsentlastung, die Festlegung von Forschungsschwerpunkten sowie die Etablierung von „Grenzen der Versuchsanordnung“.

Schlagwörter: Geschichte der Laborschule, Lehrer-Forscher*innen-Modell, Aufbaukommission, Praxisforschung

Zitationshinweis:

Zenke, C. T. (2022). „Schulforschung in der Schule durch die Schule“. Eine kurze (Forschungs-)Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 5-28. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6032

ISSN: 2940-0686



1 Einleitung

Die Geschichte der Laborschule Bielefeld ist von Beginn an immer auch eine ihrer Publikationen und Publikationsreihen gewesen: von der ersten, 1967 veröffentlichten Skizze „Das Projekt: Laborschule“ im Anhang zu Hartmut von Hentigs Gutachten *Universität und Höhere Schule* (Hentig, 1967, S. 86ff., verfasst für den Gründungsausschuss der damals noch heimatlosen „Universität für den Raum Ost-Westfalen“) über die sogenannte „Grüne Reihe“ im Klett-Verlag, in der zwischen 1971 und 1978 insgesamt 19 Bände unter anderem mit Rahmencurricula der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs erschienen, bis hin zu späteren Publikationsreihen wie *IMPULS* (1979–2006, Eigenverlag, 42 Bände), *Werkstattheft* (seit 1995, Eigenverlag, bisher 56 Bände) und *Impuls Laborschule* (seit 2007, Klinkhardt-Verlag, bisher 11 Bände). Wenn daher heute, im Jahr 2022, mit der Open-Access-Zeitschrift *Schule – Forschen – Entwickeln* sowie dem damit verbundenen *Jahrbuch Laborschulforschung* ein neues Publikationsformat aufgelegt wird, so bietet dieser Umstand zugleich einen geeigneten Anlass, einen kurzen Blick zurückzuwerfen auf die *vergangenen* Jahre und Jahrzehnte der Laborschulforschung: Wie hat sich diese in den nunmehr knapp fünfzig Jahren seit Eröffnung der Schulprojekte im September 1974 entwickelt? Welche inhaltlichen Schwerpunkte lassen sich über die Jahre ausmachen? Wie haben sich Selbstverständnis und Organisationsstruktur der Laborschulforschung gewandelt?

Zwar werden all diese Fragen im Folgenden nicht erschöpfend beantwortet werden können, es soll aber dennoch versucht werden, zumindest eine erste kurze (Forschungs-)Geschichte der Laborschule insbesondere zwischen 1970 und 1990 zu skizzieren, die im Folgenden sodann als Ausgangspunkt für weitere historiographische wie systematische Auseinandersetzungen und Untersuchungen zu dienen vermag.¹ Die bereits im Titel verwendete Klammer-Konstruktion der „(Forschungs-)Geschichte“ soll dabei allerdings noch eine weitere Schwerpunktsetzung (und zugleich Herausforderung) des hier vorliegenden Aufsatzes anzeigen: So wird im Folgenden zwar einerseits explizit die *Forschungsgeschichte* der Laborschule in den Blick genommen und eben nicht deren allgemeine Institutions- oder gar Alltagsgeschichte², andererseits jedoch muss in Anbetracht der engen Verknüpfung von wissenschaftlicher und pädagogischer Praxis an der Laborschule eine ebensolche Forschungsgeschichte immer auch als integraler Bestandteil ebenjener Institutions- und Alltagsgeschichte verstanden werden. Es soll auf den folgenden Seiten insofern also der Versuch unternommen werden, sich über den Weg einer *Forschungsgeschichte* der Laborschule zugleich ein Stück weit auch deren *allgemeiner Geschichte* als „Beobachtungs-, Erfahrungs- und Experimentalfeld für die Erziehungswissenschaften“ (Hentig, 1985, S. 2) zu nähern.

2 Die Forschungsberichte der Laborschule zwischen 1970 und 1990

Während mit der Einführung der Reihe *Werkstattheft* im Jahr 1995 eine systematische, bis 1990 zurückreichende Dokumentation der Forschungspläne, Projektanträge und Projektberichte der Laborschule initiiert wurde, die bis heute öffentlich zugänglich ist und fortgeführt wird, gibt es ein entsprechendes Format für die Jahre vor 1990 bedauerlicherweise nicht. Dies wiederum hat zur Folge, dass sich aus heutiger Perspektive nur schwer nachvollziehen lässt, welche Forschungsschwerpunkte und -projekte in den Jahren bis 1990 tatsächlich den (Forschungs-)Alltag der Laborschule bestimmten. Zwar finden sich

¹ Die an den genannten Zeitraum anschließende Entwicklung der Laborschulforschung ab 1991 wird im Beitrag von Annette Textor und Dominik Zentarra in diesem Band genauer dargestellt und analysiert.

² Zur Alltagsgeschichte der Laborschule und den Herausforderungen ihrer Erforschung siehe genauer Zenke, Devantié & Freke in diesem Band.

auch aus diesem Zeitraum bereits diverse Publikationen, die auf Grundlage jener Forschungsarbeit entstanden, in den meisten Fällen dokumentieren diese jedoch nur ausgewählte *Ergebnisse* der damaligen Arbeit und eben nicht – wie in den *Werkstattheften* ab 1990 der Fall – auch später eventuell gescheiterte Vorhaben, detaillierte Arbeitspläne, vollständige Projektzusammenstellungen oder durchlaufende Dauerthemen, die nie in größeren Veröffentlichungen resultierten.

In Anbetracht dieser Leerstelle kommt daher einem Publikationsformat besondere Bedeutung zu, welches in der Auseinandersetzung mit der Geschichte der Laborschule bisher noch kaum berücksichtigt worden ist. Gemeint sind die offiziellen „Forschungsberichte“ der Schulprojekte (Laborschule und Oberstufen-Kolleg), die zwischen 1971 und 1999 in der Reihe *Forschungsbericht* der Universität Bielefeld veröffentlicht wurden.³ Hier finden sich aktuelle Berichte zu laufenden Forschungsprojekten und Publikationen, zu Aushandlungsprozessen bezüglich der organisationalen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der beiden Einrichtungen sowie zur kontinuierlichen Diskussion um deren Forschungsauftrag und dessen bestmögliche Erfüllung.⁴

Vor diesem Hintergrund – sowie in Anbetracht des Umstandes, dass jene Forschungsberichte heute nur schwer zugänglich sind⁵ – sollen die genannten Berichte im Folgenden als Ausgangspunkt dienen, um einen ersten Überblick über die wichtigsten Phasen, Diskussionen und Schwerpunkte der Laborschulforschung bis 1990 zu geben. Dabei wird in einem ersten Zugriff eine Unterteilung in insgesamt fünf Abschnitte vorgenommen:

- Erste Vorbereitungen und die Phase der Aufbaukommission (1970–1974)
- Verhandlungen um Mittel, Methoden und Rahmenbedingungen (1974–1976)
- „Praxistest“ zwischen Selbstbehauptung und Selbstzerstörung (1977–1978)
- Konsolidierung und Priorisierung (1979–1987)
- Jahre des Übergangs (1988–1990)

³ Zwischen 1971 und 1979 erschienen die entsprechenden Berichte zunächst jährlich, ab 1981 (beginnend mit dem „Forschungsbericht 1979/1980“) sodann zweijährlich. Und auch der Umfang der publizierten Berichte nimmt über die Jahre ab: Während die Forschungsberichte der Jahre 1973 bis 1978 zum Teil knapp zwanzig Seiten umfassen, werden diese ab 1979 zunehmend kürzer – bis sie zum Zeitpunkt der Beendigung der Gesamtreihe *Forschungsbericht* im Jahr 1999 nur noch wenige Seiten umfassen. Zwar kommen die verschiedenen Forschungsberichte dabei ohne Autor*innennennung aus, zumindest die Berichte der Laborschule wurden jedoch in der Regel von deren jeweiligem Wissenschaftlichen Leiter verfasst – also von Hartmut von Hentig (1970–1987), Theodor Schulze (1988), Will Lütgert (1989–1994) und Klaus-Jürgen Tillmann (1994–2008). Hierzu notiert Hartmut von Hentig 1980 in einem internen Papier (und von sich in der dritten Person sprechend): „Den Forschungsberichten der Jahre 74, 75, 76 und 77 geht eine Darstellung der gemeinsamen Probleme beider Einrichtungen durch den WL [Wissenschaftlichen Leiter] voraus; der OS-Bericht ist über die Jahre hin von verschiedenen Autoren, der LS-Bericht stets vom dort mit Schwerpunkt tätigen WL geschrieben worden; der Fo-Bericht 1978 ist ohne den WL entstanden, der von Herbst 1978 bis Herbst 1979 beurlaubt war.“ (Hentig, 1980, S. 42f.) Die verschiedenen Forschungsberichte werden im Folgenden mit dem Kürzel „FB“ zitiert – verbunden mit der Angabe des jeweiligen Berichtsjahres (also beispielsweise als „FB 1970“). Am Ende des Aufsatzes findet sich sodann eine Auflösung der entsprechenden Kürzel.

⁴ So heißt es beispielsweise im *Forschungsbericht 1975* mit Blick auf das eigene Dokumentationsformat: „Der Forschungsbericht der Laborschule kann mithin nicht im Hinweis auf ein Aggregat von niedergeschriebenen bzw. publizierten ‚Ergebnissen‘ bestehen, sondern muß Prozesse, Maßnahmen, Einrichtungen beschreiben und die an ihnen formulierten und operationalisierten Forschungsaufgaben aufzeigen.“ (FB 1975, S. 368f.)

⁵ Zwar handelt es sich bei der Reihe *Forschungsbericht* der Universität Bielefeld um ein offizielles Publikationsformat, das ab 1979 auch eine ISSN-Nummer aufweist, die Reihe selbst wurde jedoch bis zuletzt im Eigenverlag der Universität herausgegeben und findet sich dementsprechend deutschlandweit auch kaum in öffentlichen Bibliotheken.

3 Erste Vorbereitungen und die Phase der Aufbaukommission (1970–1974)

Wenn es vorhin hieß, die Laborschulforschung vor 1990 sei öffentlich nur wenig dokumentiert worden, so muss dem an dieser Stelle sogleich eine wichtige Einschränkung hinzugefügt werden. Denn zumindest für die Jahre 1970 bis 1974 gilt dieser Umstand gerade nicht. Im Gegenteil: Zu diesen vier Jahren der „Aufbaukommission“ der Laborschule vor ihrer Eröffnung im September 1974 finden sich nicht nur zwei ausführliche *zeitgenössische* Berichte (Harder, 1974; Büttner, 1977), sondern darüber hinaus auch detaillierte Informationen und Analysen in der von Helga Jung-Paarmann 2014 veröffentlichten, mehr als 800 Seiten umfassenden *Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs*.⁶ Dies hat einerseits damit zu tun, dass die beiden Schulprojekte ihrem selbstgesetzten Anspruch, den „eigenen Planungs- und Entwicklungsprozeß“ (Hentig, 1971a, S. 15) aufzuzeichnen und zu veröffentlichen, in den ersten Jahren ihres Bestehens noch deutlich mehr Aufmerksamkeit widmeten als in späteren (vermehrt durch Praxisprobleme geprägten) Jahren,⁷ andererseits aber auch damit, dass gerade die beiden *Aufbaukommissionen* von Laborschule und Oberstufen-Kolleg sowohl inhaltlich als auch räumlich zunächst ausgesprochen eng zusammenarbeiteten – weshalb die ausführlichere Dokumentation der Geschichte des Oberstufen-Kollegs zugleich einen wichtigen Teil auch der Gründungsgeschichte der Laborschule abdeckt.

Unter Berücksichtigung der genannten Quellen (sowie weiterer, im Archiv der Universität Bielefeld zugänglicher Dokumente insbesondere zu den Jahren vor 1970) lässt sich dementsprechend auch bereits *vor* einer genaueren Lektüre der eingangs genannten Forschungsberichte ein relativ detailliertes Bild der Laborschulforschung bis 1974 zeichnen – ein Bild, welches im Folgenden zumindest in seinen groben Umrissen skizziert werden soll.

So hatte Hartmut von Hentig (seit 1963 Professor für Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen) bereits im November 1965 Helmut Schelsky, dem Vorsitzenden des Gründungsausschusses für eine „Universität für den Raum Ost-Westfalen“, eine erste Skizze für eine „in Universitätsnähe zu ziehende laboratory school“ (Hentig, 1965, S. 4) vorgelegt, welche – so der Vorschlag Hentigs – den Mittelpunkt einer neu konstituierten Fakultät für Pädagogik darstellen könne.⁸ „Seit vielen Jahren“, so notierte Hentig damals an Schelsky, rühre er bereits „die Trommel für ein solches Unternehmen“, während er gleichzeitig „im ‚Besitz‘ einer vorzüglichen jungen Mannschaft“ sei, „die in diese Schule einziehen würde“ – „das kostbarste Kapital, das man für eine Schule heute mitbringen“ könne (Hentig, 1965, S. 4). Keine drei Jahre später, im Oktober 1968, wurde Hentig (der 1966 bereits in den Gründungsausschuss der neuen Universität berufen worden war) dann schließlich nicht nur zum Professor der neu gegründeten Universität Bielefeld ernannt, sondern er erhielt darüber hinaus den Auftrag, gemeinsam mit seiner „jungen Mannschaft“ sogleich *zwei* Versuchsschulen am Standort Bielefeld aufzubauen: die Laborschule (Vorschuljahr bis Jahrgang 10) sowie das Oberstufen-Kolleg (ab Jahrgang 11).⁹

⁶ Eine weitere wichtige Quelle für die Institutions-, Alltags- und Forschungsgeschichte der Laborschule zumindest bis 1987 stellen zudem die verschiedenen autobiographischen Schriften Hartmut von Hentigs dar – darunter insbesondere seine 2007 erstmalig veröffentlichte Autobiographie *Mein Leben. Bedacht und bejaht* (Hentig, 2009). Aufgrund deren stark sowohl persönlich als auch retrospektiv geprägten Sichtweise konzentriert sich der hier vorliegende Aufsatz allerdings in erster Linie auf eine Analyse der umrissenen, zeitgenössischen Forschungsberichte, während auf die entsprechenden autobiographischen Schriften Hentigs in der Regel lediglich ergänzend in ausgewählten Fußnoten verwiesen wird.

⁷ Siehe zu diesem Dokumentationsanspruch genauer Zenke, Devantié & Freke in diesem Band.

⁸ Zu Hentigs Bezugnahme auf die insbesondere durch John Dewey geprägte Idee der Laboratory School siehe genauer Zenke, 2020.

⁹ Siehe hierzu genauer Harder, 1974, S. 13ff., Jung-Paarmann, 2014, S. 41ff. sowie Hentig, 2009, S. 683ff.

Um dieses Vorhaben zu realisieren, wurde im Mai 1969 zunächst die sogenannte „Planungskommission Schulprojekte“ ins Leben gerufen, die – zusammengesetzt aus Mitgliedern sowohl des Gründungsausschusses der Universität Bielefeld als auch des Kultusministeriums – den Auftrag erhielt, die zukünftigen Aufbaukommissionen beider Versuchsschulen zu bestellen sowie diese zu beraten und öffentlich zu vertreten. Als Aufgaben der beiden Aufbaukommissionen wiederum wurden in diesem Zusammenhang die folgenden Punkte festgelegt: die „Aufstellung eines allgemeinen Funktionsplans der Schulen“, die „Erarbeitung der Grundlagen für die Bauplanung“, die „Planung des Unterrichts (Entwurf von Curricula)“ sowie die „Erarbeitung der Grundlagen für die Personalplanung“ (Planungskommission „Schulprojekte“ der Universität Bielefeld, 1969, S. 1).

Noch bevor beide Aufbaukommissionen konstituiert werden konnten, wurde allerdings im April 1970 zunächst noch eine weitere Arbeitsgruppe gegründet: die sogenannte „Projektgruppe Oberstufen-Kolleg/Laborschule“ (kurz: POL), bestehend aus Mitgliedern der (im August 1969 offiziell von Göttingen nach Bielefeld umgesiedelten) „Arbeitsstelle Pädagogik“ um Hartmut von Hentig sowie aus je drei Mitarbeiter*innen des Stuttgarter Instituts für Schulbau sowie des „Quickborner Teams“ für Planungsangelegenheiten (vgl. Harder, 1974, S. 16). Die POL wiederum stellte zwischen April und August 1970 nicht nur die beiden Gründungsschriften der Schulprojekte – einschließlich deren Funktions- und Flächenprogramms – fertig (Hentig, 1971a, 1971b), sondern verantwortete darüber hinaus die öffentliche Ausschreibung der ersten zwanzig Stellen der Aufbaukommissionen im März und April 1970 (vgl. Harder, 1974, S. 15 sowie FB 1970, S. 92f.).

Nach erfolgter Auswahl der ersten Bewerber*innen¹⁰ im Mai 1970 nahmen die beiden Aufbaukommissionen schließlich im September 1970 ihre Arbeit auf¹¹: Über einen Zeitraum von insgesamt vier Jahren – und dabei jedes Jahr um neue Personen anwachsend – arbeiteten die Mitglieder beider Kommissionen nun alleine oder in kleinen Teams vornehmlich an Rahmencurricula, die (später in der „Grünen Reihe“ im Klett-Verlag veröffentlicht) für jeden Bereich der zukünftigen Schulen eine ausführliche Begründung und Konzeption enthalten sollten: vom Musikbereich über die Wirtschaftslehre bis hin zum Maschinenschreibunterricht. Neben weiteren Aufgabenfeldern – wie etwa der Fortführung der Gebäudeplanung (vgl. Harder, 1974; Jung-Paarmann, 2014, S. 54ff.; Harbusch, 2015) – ging es dabei allerdings zugleich immer auch darum, den *Forschungsauftrag* der Schulprojekte weitergehend zu diskutieren und zu präzisieren.

So heißt es bereits im ersten längeren Forschungsbericht beider Einrichtungen (zum Berichtsjahr 1971), die „Planungsarbeit der Aufbaukommissionen für die Schulprojekte Laborschule (LS) und Oberstufen-Kolleg (OStK)“ sei „um die Hauptaufgabe zentriert, zwei Einrichtungen zu schaffen, in denen *Schulforschung in der Schule durch die Schule* betrieben werden“ könne (FB 1971, S. 137, Hervorhebung im Original). Und weiter:

„Dieses Konzept impliziert einerseits die Abkehr vom Modell isolierter Großinstitute, in denen Curricula zentral entwickelt werden und bei denen – wie amerikanische Erfahrungen zeigen – ständig die Gefahr besteht, daß sie mit ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen und technischen Neuerungen an der Schulwirklichkeit vorbeigehen [...]. Dieses Konzept impliziert andererseits die Abkehr vom Modell der sog. Versuchsschulen, in denen in der Regel

¹⁰ Zur Zusammensetzung der ersten Mitglieder der Aufbaukommission notiert Harder (1974, S. 23): „Nach [den Auswahlverfahren] waren insgesamt 16 Bewerber gewonnen [...], die übrigen Planstellen blieben zunächst unbesetzt. Von den ausgewählten Bewerbern (12 männlichen und nur 4 weiblichen, alle zwischen 28 und 45 Jahre alt) kamen jeweils 8 zuletzt aus dem Schul- bzw. Hochschulbereich. Sie stammten aus allen Teilen der Bundesrepublik und brachten vielfältige in- und ausländische Berufserfahrungen mit: aus nahezu allen Schularten, aus Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, aus der Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, der Industrie, dem Entwicklungsdienst, dem öffentlichen Bibliothekswesen etc.“

¹¹ Die Sach- und Personalkosten der Aufbaukommission wurden zunächst durch die Volkswagenstiftung finanziert und ab August 1971 schließlich schrittweise vom Land Nordrhein-Westfalen übernommen (vgl. Harder, 1974, S. 15).

eine einzelne, spezielle Reform erprobt wird: ein besonderes Vorschulmodell, ein spezifisches Differenzierungsmodell, eine bestimmte Oberstufenorganisation. Dagegen sollen LS und OStK für die Erprobung des ganzen Spektrums denkbarer und in den kommenden Jahren noch zu entwickelnder Erneuerungen offen sein, und es sollen dabei Lehrer an der wissenschaftlichen Aufstellung von Zielen, an deren Operationalisierung, an der Erprobung ihrer Entwürfe, an der kritischen Rückkoppelung beteiligt sein – und das in der Realität einer Schule mit Schülern, die ihrer sozialen Herkunft nach die Zusammensetzung der Bevölkerung im Bielefelder Raum repräsentieren.“ (FB 1971, S. 137)¹²

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, war daher bereits 1970 im Rahmen-Flächenprogramm der Laborschule der Bereich „Forschung [...] im Deputat der LS-Lehrer im Verhältnis 1:2 zum Unterricht angesetzt“ (Hentig, 1971b, S. 50) worden. Die Lehrer*innen sollten also eine Reduktion ihrer Unterrichtstätigkeit von je einem Drittel ihrer regulären Arbeitszeit erhalten, um die solchermaßen gewonnene Zeit sodann gezielt für Zwecke der Forschung zu nutzen – wobei unter Forschung in diesem Zusammenhang sowie anknüpfend an die zeitgenössische Diskussion zum Thema *action research* insbesondere „die Erforschung von etwas, indem man es tut“ gemeint war: und zwar „in der Weise, daß die laufend gewonnenen Erkenntnisse ständig auf die Tätigkeiten zurückwirken und somit das Substrat der Forschung wieder ändern“ (Hentig, 1971a, S. 73).¹³

Im Mittelpunkt der entsprechenden Arbeit der Aufbaukommission stand vor diesem Hintergrund denn auch zunächst die Erstellung eines sogenannten Projektentwicklungsplans (PEP) für die Schulprojekte, der „das Verhältnis von begleitender Forschung durch andere Universitätseinrichtungen – insbesondere durch PPP [Fakultät Pädagogik, Philosophie und Psychologie] – und von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, die die Aufbaukommission selbst durchführen“, näher bestimmen sollte. Dieser Plan wurde dabei, wie es im *Forschungsbericht 1972* heißt, zunächst in drei „Problemkreise“ gegliedert („Organisations- und Rechtsfragen/Curriculumrahmen“, „Curriculumtheorie/Curriculumentwicklung“ und „Lern-/Arbeits-/Interaktionsformen“) und diese Problemkreise wiederum in insgesamt 44 Unterbereiche, für die „jeweils ein Mitglied der Aufbaukommissionen als Koordinator“ bestimmt wurde (FB 1972, S. 175). Von diesen 44 Projekten wiederum wurden sodann zwar – wie es ein Jahr später heißt – „die meisten in Angriff genommen“ (FB 1973, S. 180), Priorität gewannen jedoch zunehmend Fragen, die bereits „vor der Eröffnung beider Institutionen gelöst“ werden mussten:

„[...] d.h. vor allem Themen aus den Problemkreisen I (Organisations- und Rechtsfragen, Rahmenbedingungen des Projekts) und II (Curriculumentwicklung, Curriculumtheorie). Die meist längerfristig angelegten Projekte aus dem Problemkreis III (Lern-, Arbeits- und Interaktionsformen) traten demgegenüber zurück, vor allem wegen der starken Arbeitsbelastung durch die Einrichtungsplanung für die Schulprojekte.“ (FB 1973, S. 180)

Für „Problemkreis I“ bedeutete dies, dass es hier in den Jahren und Monaten vor Eröffnung der Schulprojekte im September 1974 insbesondere um Aspekte wie die Anfertigung und Verabschiedung einer Satzung für beide Einrichtungen (vgl. FB 1973, S. 181f.), die Erarbeitung und Operationalisierung eines Aufnahmeschlüssels für Labor-

¹² Während hier das Konzept der Schulprojekte noch von demjenigen der „Versuchsschule“ abgegrenzt wird, wird letzter Begriff in späteren Jahren bewusst auch auf die Schulprojekte selbst angewandt – während das im obigen Zitat umrissene Prinzip, an einer Schule „eine einzelne, spezielle Reform“ zu erproben, in diesem Zusammenhang (und in bewusster Abgrenzung vom Begriff „Versuchsschule“) als „Schulversuch“ bezeichnet wird. Siehe hierzu beispielsweise Hartmut von Hentig, der 1985 in einem Überblicksband über die Laborschule notiert: „[Die Laborschule] ist kein Schulversuch, in dem ein bestimmtes Organisationsmodell, eine bestimmte Didaktik, ein bestimmter Schultyp erprobt und zur Vollkommenheit geführt oder verworfen werden soll, sondern eine Versuchsschule, an der man wechselnden Problemen nachgehen kann, weil sie den dafür geeigneten Versuchsrahmen herzustellen vermag [...]“ (Hentig, 1985, S. 4).

¹³ Zur Diskussion zum Thema *action research* bzw. Handlungsforschung in der Frühphase speziell der Laborschule siehe genauer Haupt & Zenke, 2022.

schule und Oberstufen-Kolleg (vgl. FB 1973, S. 182f.) oder die Entwicklung von Instrumenten der „Leistungsbeurteilung“ und „Leistungsmessung“ der zukünftigen Schüler*innen (vgl. FB 1973, S. 183f.) ging, während unter dem Stichwort „Curriculumentwicklung/Curriculumtheorie“ (Problemkreis II) in erster Linie die Bearbeitung von Fragen im Bereich der Fachcurricula, der Lern-, Unterrichts- und Schulsituationen, der Blockeinteilung sowie der Betriebs- und Sozialpraktika im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stand (vgl. FB 1973, S. 185ff.).

Gleichzeitig jedoch zeichnete sich bereits zu diesem Zeitpunkt eine Schwierigkeit ab, die auch die folgenden Jahre der Laborschule und ihrer Forschung entscheidend prägen sollte: diejenige nämlich der Festlegung der Unterrichtsentlastung der forschenden Lehrkräfte. So findet sich an prominenter Stelle im *Forschungsbericht 1974* (welcher zugleich den Übergang von der Aufbaukommissions- in die Praxisphase der Schulprojekte markiert) der Hinweis, dass trotz „insgesamt positive[r] Ansätze und Aussichten [...] die Arbeit in den Schulprojekten durch eine Reihe schwerer finanzieller, personeller und rechtlicher Probleme stark belastet“ worden sei. Dies betreffe dabei – neben der bisher noch nicht erfolgten Genehmigung der „für die Schulprojekte konzipierte[n], vom Senat ohne Gegenstimmen verabschiedete[n] und an Laborschule und Oberstufen-Kolleg bereits praktizierte[n] Satzung“ durch den Minister für Wissenschaft und Forschung – insbesondere den Umstand, dass der Finanzminister des Landes NRW „derzeit nicht bereit“ sei, „der seit Beginn der Planungen für die Schulprojekte vorgesehenen Regelung über die Lehrdeputate (16 Wochenstunden für die Lehrenden der Laborschule, 12 für die des Oberstufen-Kollegs) zuzustimmen“ (FB 1974, S. 273). Dadurch allerdings, so heißt es im Bericht unter dem Stichwort „Mögliche Folgen“ weiter, sei mit einer „Einschränkung bzw. Aufhebung“ der für die „curriculare Forschungs- und Entwicklungsaufgaben benötigten Arbeitszeiten“ zu rechnen, weshalb letztlich (im Verbund mit weiteren Problemen) die Gefahr bestehe, dass die „Forschungs- und Entwicklungsarbeiten“ beider Einrichtungen nicht mehr in „nennenswertem Umfang“ realisiert werden könnten (FB 1974, S. 274).

4 Verhandlungen um Mittel, Methoden und Rahmenbedingungen (1974–1976)

Trotz aller sich bereits zu diesem Zeitpunkt abzeichnenden Schwierigkeiten wurden beide Einrichtungen im September 1974 schließlich mit einem öffentlichen, in der bundesdeutschen Presse vielbeachteten Festakt eröffnet, wobei die Laborschule zunächst mit lediglich drei der insgesamt elf für eine spätere „Volllast“ vorgesehenen Jahrgänge startete – konkret: mit den Jahrgängen 0 (Vorschuljahr), 5 und 7. Diese Teilbelegung allerdings führte schon bald zu einigen Herausforderungen, die auch die anvisierte Funktion der Laborschule als „Experimentalschule und Curriculuminstitut“ (Hentig, 1971b, S. 51) nicht unberührt ließen. So heißt es bereits im *Forschungsbericht 1974* der Laborschule mit Blick auf den Umstand, dass „Forschung‘ und das praktische ‚Arbeiten-an-der-Schule‘ in diesem Versuch eng miteinander verbunden“ seien:

„Jede konkrete Maßnahme und jede sie vorbereitende Diskussion [...] setzt einerseits ein Datum in einer bestimmten Experimentalsituation [...] und stellt andererseits ein neues Untersuchungsproblem im Rahmen der hier ebenfalls zu leistenden Innovationsforschung. Zu den Schwierigkeiten, die auf diese Weise zu besonderen Forschungsfragen verarbeitet werden müssen, gehört die Tatsache, daß die Laborschule nur mit drei Jahrgängen beginnt, wodurch unbeabsichtigte Verhältnisse entstehen: die Fünfjährigen leben für sich ohne andere Altersjahrgänge; die Zehnjährigen haben niemanden ‚unter‘ sich, die Zwölfjährigen niemanden ‚über‘ sich; die Schüler kommen von verschiedenen Schulen und haben unterschiedliche, von der Laborschule in keiner Weise bestimmte Lernvoraussetzungen und Ver-

haltungsgewohnheiten; die Laborschule muß mit Lehrangeboten arbeiten, die dem Planungsziel nicht entsprechen – z.B. in der Sprachenabfolge; die Räume sind nur zu einem Viertel gefüllt und fordern zu einem vermutlich untypischen Verhalten heraus.“ (FB 1974, S. 274f.)

Das Experiment Laborschule, das ja eigentlich ein ganzes schulisches „Bedingungssystem [...] und nicht nur einzelne Curricula“ (FB 1974, S. 274) untersuchen sollte, startete also zunächst – bzw. auf absehbare Zeit – mit der Schwierigkeit, dass jenes „Bedingungssystem“ in den ersten Jahren nur unvollständig installiert werden konnte. Die solchermaßen auch nach der Aufbaukommissionszeit fortdauernde „Aufbau- und Konsolidierungsphase“ (FB 1976, S. 365) der Laborschule dauerte insofern letztlich bis zum Schuljahr 1978/1979: Erst in diesem Jahr war die Schule das erste Mal voll belegt – und es sollte sogar noch sechs weitere Jahre (bis zum Schuljahr 1984/1985) dauern, bis der Großteil aller Laborschüler*innen auch tatsächlich ihre *gesamte* Schullaufbahn (vom Vorschuljahr bis zum Jahrgang 10) an der Laborschule verbracht haben würde.

Am Beginn der schulpraktischen *Forschungsarbeit* stand im Spätsommer 1974 allerdings zunächst einmal der durch den „Forschungsausschuß“ der Schule vorgelegte „Forschungsplan“: Ausgehend von bereits zuvor erstellten Berichten der Aufbaukommission sowie Interviews mit allen Mitgliedern über ihre „Forschungsvorhaben und -hypothesen“ (vgl. FB 1974, S. 275) wurde hier eine Gliederung der zukünftigen Laborschulforschung in vier zunächst noch sehr allgemein gehaltene Schwerpunkte (mit insgesamt 21 Unterthemen) vorgenommen: von „Fachbereiche“ über „Querfunktionen“ und „Fachübergreifende Funktionen“ bis hin zu „Schulfunktionen“ (Forschungsausschuß, 1974, S. 5f.). Darüber hinaus wurde „jeder Mitarbeiter“ verpflichtet, mit Eröffnung der Schule „seine Beobachtungen über jedes von ihm geleitete oder mitveranstaltete Unterrichtsvorhaben anhand eines Minimalschemas“ festzuhalten und zudem „bis zu 3 Schwerpunktthemen für den allgemeinen Forschungs- und Entwicklungsplan (FEP)“ der Laborschule zu erarbeiten (vgl. FB 1974, S. 276). Auf Grundlage dieser Vorarbeiten wurde sodann ein erster allgemeiner Forschungs- und Entwicklungsplan erarbeitet, der – „auf wenige, für die Praxis unmittelbar notwendige Themen reduziert“ – die folgenden Punkte umfasste (vgl. FB 1975, S. 370):

- Leistungsbewertung („Informationen zum Lernprozeß“)
- Aufnahmeschlüssel/Sozialdatei
- Gruppierung (Binnengruppierung/Wahlgruppierung)
- Betreuung (Leben in der Schule; Zusammenarbeit mit den Eltern)
- Übergang von Block I zu Block II¹⁴

Bei der konkreten Bearbeitung dieser Themen allerdings gewann schon bald die Frage nach den angemessenen (und gleichzeitig realisierbaren) „Mittel[n] und Methoden“ der Laborschulforschung an Bedeutung. Schließlich, so heißt es im *Forschungsbericht 1975*, sähen diese an einer „durch Wissenschaft geschaffenen und von Wissenschaft gesteuerten praktischen Einrichtung [...] anders aus als in der klassischen Begleitforschung“ – und dies nicht zuletzt deshalb, weil zunächst „alles auf Wahrnehmung der Schwierigkeiten und Chancen gerichtet“ sei und dementsprechend „die internen, nicht nach außen gewendeten Berichte“ eine zentrale Rolle einnehmen müssten (FB 1975, S. 372). Zur Illustration dieses Umstands wird im Bericht sodann ein exemplarischer Reflexionstext von Mitarbeiter*innen der Eingangsstufe zum Berichtsjahr 1975 wiedergegeben:

„Im Flächenteam sind regelmäßige Gespräche über Kinder und Situationen, über Probleme und Unsicherheiten, über unterschiedliche Auffassungen der Arbeit, aber auch über Erfolge

¹⁴ Bis zu Beginn der 1980er Jahre wurden die späteren „Stufen“ der Laborschule noch als „Blöcke“ bezeichnet, wobei „Block I“ die Jahrgänge 0 bis 2 und „Block II“ zunächst die Jahrgänge 3 bis 6 umfasste (vgl. FB 1973, S. 190). Zur späteren Modifizierung dieser Einteilung siehe Groeben, Hentig, Kübler & Wachendorf, 1988, S. 15ff.

und positive Erfahrungen *die* Form von ‚Forschung‘, die gegenwärtig real möglich und existent ist: die gemeinsame Reflexion, die kritische Auseinandersetzung, das experimentelle Reagieren auf Probleme und das gezielte Vorausplanen von Lern- und Spielsituationen. Dafür benutzen wir Methoden und Ergebnisse von Wissenschaft; um jedoch selbst wissenschaftliche Forschung im engeren Sinn zu treiben, fehlen noch – und vielleicht zunehmend – Zeit und Kraft.“ (FB 1975, S. 372, Hervorhebung im Original)

Diese hier bereits sichtbar werdende, gezielt mit Fragen der Zeit- und Kraftressourcen in Verbindung gebrachte Schwierigkeit der Kolleg*innen, die eigene „Form von ‚Forschung‘“ dem Ideal einer „wissenschaftliche[n] Forschung im engeren Sinne“ anzunähern, verstärkte sich in den folgenden Jahren schließlich noch einmal dadurch, dass das bereits im *Forschungsbericht 1974* angemahnte Problem einer zu geringen Entlastung des Laborschulkollegiums zum Zwecke der Forschung nicht nur nicht gelöst, sondern letztlich sogar vergrößert wurde. So ist im *Forschungsbericht 1976* die Rede von einem „harten, wechselvollen und, soweit nicht unentschiedenen, verlustreichen Kampf um die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen und der wissenschaftlichen Einrichtung“, im Zuge dessen die „Bewilligung der für die Schulprojekte als Curriculumwerkstätten notwendigen Stellen“ letztlich „nur durch eine Vorlage im Kabinett“ habe erreicht werden können (FB 1976, S. 363). Hierzu heißt es im Detail:

„Am 16.3.1976 wurden die Stellenpläne vom Kabinett genehmigt – mit Streichungen von 20 % in der Laborschule (LS) und 10 % im Oberstufen-Kolleg (OS). Da der Spielraum für ‚Forschung‘ an der Laborschule mit nur einem Drittel des allgemein für Gesamtschulen geltenden Lehrdeputats veranschlagt war, ist er nunmehr auf 10 % geschrumpft. Diese 10 % werden fast vollständig durch die kleinen Gruppengrößen aufgezehrt, die die Laborschule aus didaktisch-pädagogischen Gründen wie um der Experimentalanordnung (mit notwendigen Parallelgruppen) willen braucht. Der Rest reicht kaum aus, um die Curriculumentwicklung (Konzeption, Erprobung, Revision) fortzuführen, geschweige denn, den Auftrag wahrzunehmen, der zur Gründung der Schulprojekte als eigenen Experimentalstationen der Schulforschung und Erziehungswissenschaft geführt hat, nämlich die systematische empirische Untersuchung der Rahmenbedingungen, unter denen pädagogische, didaktische, curriculare Erneuerungen wirksam werden können.“ (FB 1976, S. 363)

Ebendieses Verschlechtern der „Arbeitsbedingungen an der Laborschule“ wird im betreffenden Forschungsbericht schließlich auch direkt in Verbindung gebracht mit einem zunehmenden Bedeutungsverlust des Forschungs- und Entwicklungsplans der Schule: zu Beginn noch als „theoretische Skizze und Gliederungsschema“ entwickelt, habe dieser zunächst einer „pragmatischen Arbeitsteilung Platz gemacht“, bevor er nun (im Berichtsjahr 1976) „auf die freiwillige Leistung einzelner ad-hoc-Gruppen zusammengeschrumpft“ sei. Das „wissenschaftliche Vorgehen“ der Schulprojekte bestehe insofern „angesichts der geschilderten personellen Engpässe“ derzeitiger eher aus einem „Kreislauf von Beobachtung, diskursiver Erörterung der gemachten Wahrnehmungen“ und „Formulierung von Hypothesen“ (bzw. Initiierung „vorläufige[r] Maßnahmen zur Stabilisierung“) – gefolgt von „Eingabe[n] [...] in die Entscheidungsgremien“ oder „Anberaumung einer halb- oder ganz- oder mehrtägigen Klausur des Kollegiums“, welche wiederum zu einer „neue[n] Versuchsanordnung“ oder zum Beschluss einer „endgültige[n] Regelung“ führten. (FB 1976, S. 364f.) „Systematische Untersuchungen im Sinne der klassischen (aber auch umstrittenen) Begleitforschung“ hingegen, so heißt es weiter, wären „unter den geschilderten Verhältnissen“ jedenfalls nicht möglich (FB 1976, S. 366) – und selbst die ersten, an selber Stelle dennoch aufgeführten Ergebnisse der Laborschulforschung (etwa Beschlussprotokolle oder Publikationen) werden im Bericht ganz bewusst in Anführungszeichen gesetzt: als „Forschungsergebnisse“ der ersten Aufbaujahre“ (FB 1976, S. 365).

5 „Praxistest“ zwischen Selbstbehauptung und Selbstzerstörung (1977–1978)

Während die Schüler*innenzahl der Laborschule in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre nach und nach zu ihrer ursprünglich vorgesehen Höhe anwuchs, sah sich die Laborschule als Organisation zugleich mit einer Vielzahl neuer Herausforderungen und Krisen konfrontiert. So heißt es bereits zu Beginn des *Forschungsberichts 1977*, den beiden Schulprojekten blase „der Wind der Zeit gewaltig ins Gesicht“:

„Als Reformeinrichtungen sind sie politisch inopportun oder tatsächlich – in der gegenwärtigen Phase der Entwicklungen – unbrauchbar. Es gibt nicht nur die viel und leicht behauptete Reformunwilligkeit der Gesellschaft und ihrer staatlichen Organe; es gibt objektive Tatbestände, die dem mit den SP [Schulprojekten] initiierten Versuch entgegenstehen, nämlich dem Versuch, die notwendigen Veränderungen in einem gesellschaftlichen Bereich nicht einfach durch Verwaltungsakte vollziehen zu lassen, sondern sie in Verantwortung eines neuen Zusammenschlusses von zuständigen Theoretikern und Praktikern zu geben: sie durch kontrollierte Experimente mit ganzen, sich selbst regulierenden, korrigierenden, rechenschaftgebenden Institutionen vorzubereiten und zu sichern.“ (FB 1977, S. 367f.)

Diese Formulierungen setzten nicht nur den Ton für die anschließenden Kommentare des Berichts über den zunehmend schwieriger werdenden „Kampf um die Selbstbehauptung“ (FB 1977, S. 369) gegenüber Öffentlichkeit, Wissenschaft und Administration (die Satzungen beider Einrichtungen waren zu diesem Zeitpunkt noch immer nicht verabschiedet), sondern sie geben zugleich einen ersten Hinweis auf die vielfältigen auch „internen Krisen“ (FB 1977, S. 369, Hervorhebung CTZ), welche die Jahre 1977 bis 1978 insbesondere der Laborschule prägen sollten.

Den Kulminationspunkt dieser Krisen bildete dabei die Veröffentlichung des Rowohlt-Buches *Laborschule Bielefeld – Modell im Praxistest* (Lehrergruppe Laborschule, 1977), welches im Herbst 1977 durch eine Gruppe von Laborschulkolleg*innen an den offiziellen Gremien der Schule (und damit auch an Hartmut von Hentig) vorbei publiziert wurde. In diesem bewusst „parteilich“ gehaltenen „Resümee“ der ersten drei Laborschuljahre benannten die Autor*innen nicht nur ausführlich die aus ihrer Sicht bestehenden „Widersprüche zwischen theoretischen Vorgaben, Planungsprozessen und Schulkwirklichkeit“ im „Alltag“ des „Reformprojekts“ (Lehrergruppe Laborschule, 1977, S. 2), sondern sie forderten zugleich die dezidierte Hinwendung der Laborschule zu einer „Arbeiterkindpädagogik“. Hentig wiederum, der sich und „seine“ Schule durch die Publikation öffentlich „ungläubwürdig“ (Hentig, 2009, S. 859) gemacht sah, reagierte mit diversen Interventionsbemühungen und drohte zwischenzeitlich sogar öffentlich mit seiner Demission als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule – was das Land NRW wiederum mit der Ankündigung quittierte, auf einen solchen Schritt Hentigs mit der Schließung der gesamten Einrichtung zu reagieren.¹⁵

Im Kern dieses schon bald als „Buchkonflikt“ in die Geschichte der Schulprojekte eingehenden Streits stand dabei allerdings nicht allein die Frage, für welche pädagogischen *Inhalte und Prinzipien* die Laborschule konkret stehen solle (also beispielsweise *für* oder *gegen* eine explizite Arbeiterkindpädagogik), sondern darüber hinaus zugleich noch zwei weitere, systematische Fragen, die den unmittelbaren Kern der Laborschule als Experimentallabor der Erziehungswissenschaft betrafen: nämlich a), wer in jener „sich selbst regulierenden, korrigierenden, rechenschaftgebenden“ (FB 1977, S. 368), auf Grundlage eines gemeinsamen „Konsenses“ (vgl. Hentig, 1973) agierenden Organisation Laborschule eigentlich das Recht haben solle, *die* Laborschule und *ihre* Pädagogik zu definieren und das Ergebnis dieser Definition sodann nach innen wie nach außen zu vertreten; sowie b), wie im Zuge eines solchen Neuerfindens und Neudefinierens die

¹⁵ Siehe hierzu genauer Döpp, 1990, S. 108ff.; Hentig, 2009, S. 847ff.

„Grenzen der Versuchsanordnung“ (Haupt & Zenke, 2022) des Experiments Laborschule genauer bestimmt werden könnten. Es musste also unter anderem geklärt werden, in welchem Maße die Lehrer*innenschaft der Laborschule tatsächlich dauerhaft an die insbesondere durch Hartmut von Hentig entwickelte – und in den Gründungsschriften der Schulprojekte festgehaltene – pädagogische wie wissenschaftliche Grundkonzeption der Schule gebunden war. (Siehe hierzu genauer Haupt & Zenke, 2022 sowie Zenke, 2023.)

Ebendiese Konfliktlinien (und deren Protagonist*innen) berücksichtigend, kann es schließlich auch kaum verwundern, dass in dem durch Hartmut von Hentig in seiner Funktion als Wissenschaftlicher Leiter verfassten *Forschungsbericht 1977* direkt nach dem Hinweis auf die in den Berichtszeitraum fallende „Krise über die Form, in der 10 Kollegen ihre ‚Zwischenbilanz‘ über die Laborschule veröffentlicht“ hätten, ein besonderer Fokus auf die Folgen ebenjener Krise gelegt wird – genauer: auf den Umstand, dass der Laborschule hierdurch „ein hohes Maß an öffentlicher Aufmerksamkeit, Neugier, kritischer Erwartung“ zuteil geworden sei (FB 1977, S. 371). Aus diesem Grund, so heißt es im Bericht weiter, sei es denn auch wichtig, dass „in den nächsten Monaten und Jahren überzeugende praktische und theoretische Zeugnisse ihrer Arbeit vorgelegt“ würden – und zwar „nicht zuletzt solche, die die in dem Buch ausgebreitete Kritik an der Laborschule und die konzeptionelle Kontroverse klar und eindeutig beantworten“. Im Berichtszeitraum, so weiter, sei daher auch bereits „der Plan für ein gemeinsames Buch über die Laborschule während ihrer ersten vier Praxisjahre vorgelegt und erörtert worden“ – ob das Kollegium allerdings „die Kraft und den Konsens“ finde, „den Plan zu erfüllen“, das sei „zum Zeitpunkt dieser Berichterstattung noch offen“ (FB 1977, S. 371).

Die Spuren solch mangelnder Kraft und mangelnden Konsenses finden sich dabei allerdings auch an zahlreichen weiteren Stellen der Forschungsberichte 1977 und 1978 wieder. So heißt es etwa im Bericht zum Jahr 1977, bei „vielen Mitarbeitern“ herrsche „die Neigung vor, allgemeinere Forschungsthemen zugunsten einer praxisnahen Curriculumentwicklung ganz fallenzulassen“ (FB 1977, S. 372), weshalb denn auch der allgemeine Forschungs- und Entwicklungsplan, der „schon im vorausgehenden Berichtszeitraum nur noch in Rudimenten“ habe aufrechterhalten werden können, im „gegenwärtigen Berichtszeitraum [1977] fast ganz der Arbeit in ad-hoc-Gruppen gewichen“ sei. Ja, „[a]ußer der FEP-Arbeitsgruppe ‚Abschlüsse/Beurteilungen‘ und der FEP-Arbeitsgruppe ‚Schüleraufnahme/Unterschichtenwerbung‘“ seien dem für solche Zwecke zuständigen Curriculumrat „keine Arbeitsgruppen bekannt, unterstellt und verantwortlich“ (FB 1977, S. 372). So findet sich zwar auch in diesem und dem folgenden Berichtsjahr eine Aufzählung verschiedener „Einzelberichte“ (FB 1977, S. 374ff.) bzw. „Forschungsprojekte“ (FB 1978, S. 343ff.) – als Kriterium für deren Nennung wird allerdings nunmehr lediglich der Umstand angeführt, dass über diese „dem Curriculumrat ein offizieller mündlicher oder schriftlicher Bericht vorgelegen“ haben müsse (FB 1977, S. 374). Dementsprechend vielfältig liest sich denn auch die Zusammenstellung jener Einzelprojekte in den beiden Berichtszeiträumen: von einem „Block-I-Musikprojekt“ (FB 1977, S. 375) über „Erfahrungen und Überlegungen zum individualisierenden Lernen“ (FB 1977, S. 375) und „Beispiele aus dem Sachunterricht“ einer einzelnen Gruppe (FB 1977, S. 375f.) bis hin zu „Materialien zum Betriebspraktikum“ (FB 1978, S. 345), dem „Schulzoo als mögliche[n] Einflußfaktor auf soziales und Lernverhalten“ (FB 1978, S. 345) oder der Entwicklung eines „Spiralcurriculum Medienerziehung“ (FB 1978, S. 346).¹⁶

Gleichzeitig begann im Jahr 1977 die Arbeit an einem offiziellen „Strukturplan“ der Laborschule, dem die Aufgabe zugewiesen wurde, grundlegende Fragen der Laborschule und deren interner Organisation zu klären und festzuhalten. Von einer „ad-hoc-

¹⁶ Bei dieser Aufzählung handelt es sich tatsächlich lediglich um eine Auswahl: allein der *Forschungsbericht 1978* zählt insgesamt 46 einzelne „Projekte“ auf (vgl. FB 1978, S. 343ff.).

Kommission“¹⁷ vorgelegt und in „eintägiger erster Lesung vom Curriculumrat“ behandelt, wick dieser Plan dabei bereits in seiner ersten Fassung „nicht unerheblich“ von der „ursprünglichen Planungskonzeption“ ab: so etwa, indem er „zu harten Ergebnissen hinsichtlich des Lehrerdeputats“ kam, eine „Gliederung in vier Blöcke“ vorschlug oder den Unterricht in die vier Arten „Pflichtunterricht“, „Wahlkurse“, „Leistungskurse“ und „Förderkurse“ unterteilte. (FB 1977, S. 373) Ebendiese inhaltliche Arbeit flankierend, wurde im gleichen Zeitraum darüber hinaus eine neue Schriftenreihe der Laborschule initiiert (vgl. FB 1978, S. 342): die im Eigenverlag herausgegebene Reihe „IMPULS“ („Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld“).

Trotz all dieser Bemühungen jedoch, das laborschulinterne „Bedürfnis nach Kontinuität und Stabilität“ von nun an noch zielgerichteter „mit dem Prinzip der zunehmenden Komplexität, Offenheit und Selbstverantwortung [...] in Übereinstimmung zu bringen“ (FB 1977, S. 373), öffnet auch der letzte im Laufe der 1970er Jahre erschienene Forschungsbericht der Laborschule mit einem eher pessimistischen Fazit – einem Fazit, welches an dieser Stelle daher denn auch nahezu ungekürzt wiedergegeben werden soll:

„Die Laborschule hat mit diesem Schuljahr ihren Endausbau erreicht, d. h. alle Jahrgangsstufen sind mit je drei Stammgruppen besetzt. – Für diesen Endausbau wurde der Personalhaushalt der Laborschule um 20 % gekürzt. Die Folge ist, daß die wissenschaftlichen Mitarbeiter ein Unterrichtsdeputat von 22 h/w übernehmen müssen, um den Unterrichtsbedarf abzudecken. Vorgesehen waren 16 h/w. Ursprünglich sollte ein Drittel des Deputats von 24 h/w für Forschungszwecke zur Verfügung stehen. Jetzt steht nur noch ein Zwölftel des Deputats zur Verfügung. Es ist klar, daß unter diesen Umständen der wissenschaftliche Anspruch der Laborschule nur durch permanente Mehrarbeit der wissenschaftlichen Mitarbeiter aufrechtzuerhalten ist, was auf längere Sicht ein unhaltbarer Zustand ist. Es ist weiterhin klar, daß die Laborschule sich hinsichtlich der Forschung konzentrieren muß auf das Leisbare. Im Einzelnen bedeutet dies, daß notwendige Forschungsaufgaben z.Zt. nur partiell oder überhaupt nicht wahrgenommen werden können [...]. Die Laborschule ist über diese Frage fehlender Forschungskapazitäten in Kontaktgespräche und Verhandlungen eingetreten mit dem Rektorat, dem IZHD, der Fakultät PPP, der Fakultät Soziologie und dem Ministerium für Wissenschaft und Forschung. Der bisherige Verlauf dieser Bemühungen berechtigt eher zu hoffender Skepsis als zu skeptischer Hoffnung.“ (FB 1978, S. 342f.)

6 Konsolidierung und Priorisierung (1979–1987)

Nach den ereignisreichen, wechselhaften und vor allem auch krisengeprägten 1970er Jahren begann ab Schuljahr 1979/1980 an der Laborschule schließlich doch noch so etwas wie eine Phase der Entspannung und Konsolidierung. Von zentraler Bedeutung für diese Entwicklung war dabei der Umstand, dass es zu Beginn der 1980er Jahre endlich gelang, die organisatorischen Rahmenbedingungen der Laborschule im Allgemeinen sowie ihrer Forschungsabläufe im Besonderen nicht nur detaillierter festzuhalten, sondern sie darüber hinaus nun auch endlich offiziell zu verabschieden. So trat am 1. August 1980 zunächst die Verwaltungsordnung der für beide Schulprojekte übergreifenden zentralen wissenschaftlichen Einrichtung in Kraft (vgl. FB 1981/1982, S. 528) und am 1. Februar 1982 schließlich auch die offizielle „Grundordnung“ der Laborschule selbst (vgl. FB 1981/1982, S. 528).¹⁸ Im Rahmen dieser Ordnungen wurde nun nicht nur die Rolle des Wissenschaftlichen Leiters explizit gestärkt, sondern darüber hinaus auch ein neues Gremium eingeführt: der sogenannte „Wissenschaftliche Rat“. Dieser Rat setzte sich zusammen aus „dem wissenschaftlichen Leiter als Vorsitzenden [also Hartmut von

¹⁷ Mitglieder dieser Kommission waren Jürgen Funke, Luitbert von Haebler und Hartmut von Hentig (vgl. Funke, Haebler & Hentig, 1980).

¹⁸ Die Satzung des Oberstufen-Kollegs war bereits am 1. Juni 1980 in Kraft getreten (vgl. FB 1979/1980, S. 572).

Hentig], zwei Professoren aus den Fakultäten der Universität Bielefeld, drei Professoren aus dem Oberstufenkolleg, zwei sonstigen Lehrenden aus dem Oberstufenkolleg [sowie] drei sonstigen Lehrenden aus der Laborschule“ und hatte unter anderem den Auftrag, den jährlichen „Forschungs- und Entwicklungsplan“ zu beschließen, die verschiedenen Forschungsvorhaben der Schulprojekte zu beschließen und zu koordinieren sowie die jährlichen Erfahrungsberichte der Lehrer*innen zu prüfen (Verwaltungsordnung für die Laborschule und das Oberstufenkolleg, 1980, S. 25).

Ebenfalls zu Beginn der 1980er Jahre erschien zudem der vorhin bereits erwähnte *Strukturplan der Laborschule* (Funke, Haebler & Hentig, 1980), der auf insgesamt 133 Seiten eine Vielzahl von Festlegungen zu Fragen der Schul- und Unterrichtsorganisation enthielt (wie etwa zur Stufung, zur Schüler*innenaufnahme, zum Wahlkurssystem oder zum Beurteilungsverfahren) und gerade auch vor dem Hintergrund des vorangegangenen Buchkonflikts explizit darauf ausgerichtet war, als „Moment der Selbststeuerung der Einrichtung“ (S. 7) zu fungieren. Während es nämlich, wie es in der Einleitung des Strukturplans heißt, „am Anfang der Laborschule“ zunächst ganz bewusst „nur eine relativ grobe Festlegung der allgemeinen Rahmenvorstellungen“ gegeben habe (S. 1), sei es nun an der Zeit, „auf die von den Aufbaukommissionen festgelegten Strukturen“ zurückzugreifen und diese zu bestätigen oder zu modifizieren (S. 2). Derselbe Gedanke wird kurze Zeit später im *Forschungsbericht 1979/1980* noch einmal aufgenommen und konkretisiert, wenn es dort heißt, die Laborschule habe es „in den ersten sieben Jahren ihrer Existenz vornehmlich mit der Herstellung der Rahmenbedingungen zu tun gehabt“, und obwohl dieser Vorgang „bis heute nicht ‚abgeschlossen‘“ sei, dürften „die Veränderungen, die von nun an stattfinden, [...] in ihrer Mehrzahl Reaktionen auf die eigenen Wirkungen und nicht in erster Linie auf das herkömmliche System und seine Verwaltung sein, aus deren Kritik heraus die Schule erwachsen ist“ (FB 1979/1980, S. 600). Damit allerdings war zugleich ein Perspektivwechsel der gesamten Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule angezeigt: weg von einer eher grundsätzlich angelegten Verhandlung über die Rahmenbedingungen des Experiments Laborschule und die damit einhergehenden „Grenzen der Versuchsanordnung“ (Haupt & Zenke, 2022), hin zu einer „bewußte[n] und begründete[n] Abwandlung der Versuchsbedingungen“ sowie einer „Sicherung und Verdeutlichung der eigenen Absichten und Ergebnisse“ (FB 1979/1980, S. 600).

Eine entscheidende Rolle gerade für die hier angesprochene „Sicherung und Verdeutlichung der eigenen Absichten und Ergebnisse“ spielte dabei die bereits erwähnte, im Eigenverlag der Laborschule aufgelegte Reihe „IMPULS“, als deren erster Band 1980 zunächst der zitierte Strukturplan erschien und in den Folgejahren sodann verschiedene, vorerst ebenfalls eher auf Überblickswissen ausgelegte Bände wie *Die Laborschule [...]. Ein Überblick 1980* (Funke, 1980), *Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Eine Dokumentation* (Autorengruppe Laborschule, 1982) oder *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen* (Hentig, 1985).¹⁹ Spätestens ab Mitte der 1980er Jahre wurde die Reihe dann allerdings durch vermehrt praxisbezogene Veröffentlichungen geprägt, die sich auf ausgewählte Einzelaspekte der Laborschularbeit konzentrierten und Ergebnisse insbesondere der hauseigenen Curriculumentwicklung präsentierten: so etwa zu Themen wie „Körper, Ernährung, Gesundheit“ (Biermann, Büttner, Lenzen & Schulz, 1984), „Französisch für Kinder“ (Groeben, 1986) oder „Wiederentdeckung der Sinne“ (Büttner et al., 1987).

Die bis hier skizzierten Entwicklungen gingen darüber hinaus zugleich einher mit dem fortwährenden Versuch einer stärkeren Systematisierung und Bündelung auch der verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben der Laborschule. So heißt es etwa

¹⁹ Ebenfalls zu nennen ist in diesem Zusammenhang das 1984 erschienene Sonderheft zur Laborschule in der unter anderem von Hartmut von Hentig herausgegebenen Zeitschrift *Neue Sammlung* (Jg. 24, Heft 6, November/Dezember 1984).

bereits im *Forschungsbericht 1979/1980*, es gebe „seit dem Frühsommer 1980 vier Forschungsgruppen, in denen je zwischen drei und sechs Mitglieder des Laborschulkollegiums mit in der Regel etwas weniger Mitgliedern der Universität längere systematische Forschungsvorhaben“ durchführten – wobei als Themen dieser Gruppen die folgenden Punkte genannt werden: „Lernschwierige Kinder in Block I“, „Schul- und Berufslaufbahn von Laborschülern“, „Schulinterne Lehrerfortbildung“ und „Integration der Mathematik“ (FB 1979/1980, S. 601). Dieser Trend setzt sich schließlich auch in den folgenden (nunmehr jeweils zwei Jahre umfassenden) Forschungsberichten fort: Anstatt wie zuvor bis zu knapp fünfzig verschiedene Einzelprojekte aufzuführen, werden nun einerseits deutlich weniger Themenfelder genannt und andererseits zunehmend dieselben. So sind es insbesondere Themen wie „Schul- und Berufslaufbahn von Laborschülern“, „Binnendifferenzierung“, „Abschlüsse“ oder „Integration von Mathematik“, die im Laufe der 1980er Jahre immer wieder als Forschungsschwerpunkte und wichtige Themenfelder genannt werden (vgl. FB 1981/1982, S. 551ff.; FB 1983/1984, S. 572ff.; FB 1985/1986, S. 560ff.; FB 1987/1988, S. 581ff.).²⁰

Im Zuge dieser neuerlichen Bemühungen, die verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben der Laborschule stärker zu bündeln und zu systematisieren, zeigte sich allerdings schon bald die Schwierigkeit, die damit verbundene *Priorisierung* bestimmter Forschungsthemen mit dem bestehenden, letztlich dezidiert auf *Nicht-Priorisierung* ausgerichteten Modell der laborschuleigenen Forschungsentlastung (vgl. Zenke, 2023) in Einklang zu bringen. Ebendieser Konflikt lässt sich dabei bereits im 1980 erschienenen Strukturplan erahnen, wenn es dort einerseits explizit heißt, „[j]eder Lehrer an der Laborschule“ sei „zugleich zu Forschungsarbeit verpflichtet“ und vereinige als „wissenschaftlicher Mitarbeiter in sich pädagogische Praxis und Wissenschaft“ (Funke et al., 1980, S. 85), während andererseits auf erste Überlegungen hingewiesen wird, einen „Entwurf für ein Rotationsverfahren im Bereich der wissenschaftlichen Arbeit“ zu entwickeln – und damit für ein Verfahren, welches „das Vorhandensein eines Aufgabekatalogs und einen Konsens über die Rang- und Reihenfolge der Forschungsvorhaben“ voraussetze (Funke et al., 1980, S. 85f.).

Obwohl ein ebensolches Rotationsverfahren im betreffenden Strukturplan allerdings zunächst noch als nicht vereinbar mit den Grundsätzen der Laborschulforschung zurückgewiesen wird, blieb das Thema doch auch in den folgenden Jahren weiterhin virulent. Dieser Umstand dürfte dabei einerseits auf den in der Verwaltungsordnung nun auch offiziell festgehaltenen Auftrag des Wissenschaftlichen Rats (und damit auch des Wissenschaftlichen Leiters) zurückzuführen sein, für eine zunehmende Systematisierung und Koordinierung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule zu sorgen, andererseits aber auch darauf, dass die Frage nach einer angemessenen Forschungsentlastung der Laborschullehrer*innen auch im Laufe der 1980er Jahre noch immer nicht in einer für alle Beteiligten zufriedenstellenden Weise gelöst werden konnte. So heißt es etwa im *Forschungsbericht 1979/1980* erneut, das derzeitige „Lehrdeputat von 21 1/2

²⁰ Aus dem Forschungsprojekt „Schul- und Berufslaufbahn von Laborschülern“ (welches von 1980 bis 1985 gemeinsam mit Vertreter*innen der Fakultät für Pädagogik sowie der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Bielefeld durchgeführt wurde (vgl. FB 1979/1980, S. 601; FB 1981/1982, S. 552; FB 1983/1984, S. 572f.)) entwickelte sich im Laufe der ersten Hälfte der 1980er Jahre schließlich eine „langfristig angelegte systematische Befragung der Laborschulabsolventen“ (FB 1981/1982, S. 552), die unter der Bezeichnung „Absolventenstudie“ bzw. „Absolvent*innenstudie“ bis heute fortgeführt wird (siehe FB 1989/1990, S. 776 sowie Gold & Zentarra in diesem Band). Im Rahmen einer zunächst auf sechs, später auf drei Jahre angelegten empirischen Längsschnittstudie werden hier seit 1985 (also mit Abgang des ersten Jahrgangs, der die Laborschule tatsächlich vom Vorschuljahr an durchlaufen hatte) regelmäßig die „Bildungserfahrungen und Bildungsperspektiven von Absolventinnen und Absolventen der Laborschule [...] erhoben und mit Hilfe qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden ausgewertet“ (FB 1987/1988, S. 583), um auf diesem Wege – wie es im *Forschungsbericht 1985/1986* heißt – die Ergebnisse der Laborschule an ihrem „wichtigsten ‚Beweisstück‘“, nämlich ihren Absolvent*innen, überprüfen zu können (FB 1985/1986, S. 543).

Stunden“ erlaube es dem einzelnen Lehrer nicht, „seine systematisch gemachten Erfahrungen, seine praktischen Beobachtungen, die Erprobung seiner Curricula aufzuschreiben, sie mit den Kollegen kritisch zu überprüfen und schließlich zu publizieren“ (FB 1979/1980, S. 600), und zwei Jahre später, im *Forschungsbericht 1981/1982*, findet sich bereits in leicht resigniertem Tonfall der Hinweis, es sei hier letztlich die „in allen vorangehenden Berichten anzutreffende Klage über die unzureichende Stellenausstattung der LS nur ein weiteres Mal zu wiederholen“: „Die LS kann ihren wissenschaftlichen Auftrag erst dann erfüllen, wenn ihr ein zusätzlicher Zeitfonds zur Verfügung gestellt wird.“ (FB 1981/1982, S. 549)

In Anbetracht dieser anhaltenden Schwierigkeit wird im *Forschungsbericht 1981/1982* schließlich angefügt, es sei für die Laborschule nun „eine vorrangige Aufgabe, zur Wahrung ihrer wissenschaftlichen Aufgaben ein Organisationsmodell zu entwickeln“, das es gestatte, „einzelne Mitarbeiter zeitweilig für die Forschung zu entlasten“. Der Wissenschaftliche Rat habe sich daher für seine „jetzige Arbeitsperiode“ (1983/1984) das Thema „Organisation der Forschung“ zu einem seiner Arbeitsschwerpunkte gemacht“ und könne dabei „auf zahlreiche Vorlagen sowie Erfahrungen mit der zeitweiligen Entlastung von Mitarbeitern zurückgreifen“ (FB 1981/1982, S. 550). Das Ergebnis dieser selbstgestellten Entwicklungsaufgabe findet sich sodann zwei Jahre später im *Forschungsbericht 1983/1984* dokumentiert, wenn dort als eine von mehreren Antworten auf die Frage, „wie der Ertrag der Schule gleichwohl innerhalb der gegebenen Grenzen sichergestellt und der Öffentlichkeit verfügbar gemacht werden könne“, auch eine „andere Organisation der Forschung“ präsentiert wird (FB 1983/1984, S. 571):

„Die Grundidee des im Berichtszeitraum erarbeiteten Modells ist, daß einzelne Mitarbeiter oder Gruppen von Mitarbeitern zeitweise von Unterricht entlastet (und andere dafür durch Unterricht mehr belastet) werden, so daß sie sich auf die wissenschaftliche Arbeit an ihren Curricula konzentrieren können. Damit unter einer solchen Regelung einerseits alle Mitarbeiter eine Chance haben, ihrem Forschungsvorhaben nachzugehen und andererseits die Belange der Gesamteinstitution nicht zu kurz kommen, gehört zum formalen Organisationsmodell auch eine längerfristige Planung der Arbeitsschwerpunkte.“ (FB 1983/1984, S. 571)

Da allerdings bezüglich des zuletzt genannten Punktes „keine Einigung“ habe erzielt werden können, so heißt es im Bericht weiter, arbeite die Laborschule nun vorerst „nach einem Modell, das sowohl die individuelle Nutzung der Forschungszeit [...] als auch die freiwillige Zusammenlegung von Forschungszeit zu einem sogenannten Forschungspool“ zulasse. Dieses Modell wiederum solle „nach Abschluß einer Erprobungsphase ausgewertet und entweder fortgeschrieben oder revidiert oder durch ein anderes Modell ersetzt werden“ (FB 1983/1984, S. 571f.).

Auch hier also tritt erneut die oben bereits angesprochene Schwierigkeit zu Tage, die Priorisierung bestimmter Forschungsthemen im Sinne einer „längerfristige[n] Planung der Arbeitsschwerpunkte“ (FB 1983/1984, S. 571) mit dem bestehenden Modell der laborschuleigenen Forschungsentlastung zu verbinden: mit einem Modell also, das ursprünglich dezidiert darauf ausgerichtet war, allen Lehrer*innen ohne Antrags- und Auswahlprozedere denselben Anteil an Forschungsentlastung zuzugestehen – und eben *nicht* einzelne Mitarbeiter*innen mehr und andere weniger zu entlasten.

Die Auswirkungen dieser Schwierigkeit zeigen sich dabei schließlich auch im weiteren Verlauf des *Forschungsberichts 1983/1984*, wenn dort unter dem Stichwort „Forschungsschwerpunkte der Laborschule“ der Hinweis zu finden ist, zurzeit ließen sich „die Projekte, die die verschiedenen Arten der an der LS betriebenen Forschung darstellen, nicht in dem Umfang anzeigen, wie dies in früheren Jahren geschehen“ sei, da die „vielfältigen laufenden Arbeiten“ zunächst „abgeschlossen“ werden müssten, bevor eine „längerfristige Festlegung von Schwerpunkten“ erfolgen könne (FB 1983/1984, S. 572). Und auch im letzten von Hartmut von Hentig verantworteten, 1987 erschienenen Forschungsbericht (zum Berichtszeitraum 1985/1986) nimmt das solchermaßen umrissene Problem eine zentrale Rolle ein, wenn dort im Anschluss an die neuerliche Feststellung,

die „Entwicklungs- und Forschungsarbeit“ der Laborschule hänge „wesentlich von der dafür vorhandenen Zeit ab“, die folgende Rechnung aufgestellt wird:

„Eine in den vorausgehenden Jahren für durchsetzbar gehaltene Mindestzeit von 2 Wochenstunden je Lehrerstelle ergäbe 106 Wochenstunden für die gesamte Einrichtung, die 931 Wochenstunden unterrichtet. Da das Deputat der 14 Lehrer, die in der dreijährigen Eingangsstufe arbeiten, ganz in dem Unterricht aufgeht, bleiben nur 78 Stunden (106 minus 38)²¹ übrig. Im Berichtszeitraum ist ein Versuch mit der Möglichkeit individueller Zusammenlegung von Entwicklungs- und Forschungszeit (E & F-Zeit) gemacht worden. Die dabei gewonnenen Erfahrungen sind in eine Regelung eingegangen, die einen Teil der tatsächlichen E & F - Zeit in die Verfügung des Wissenschaftlichen Rats und den Rest in die Verfügung der EB- und Stufen-Konferenzen gibt. Hierfür legt der Wissenschaftliche Rat im Forschungs- und Entwicklungsplan Schwerpunkte und Prioritäten fest.“ (FB 1985/1986, S. 560)

Die hier angesprochene, vom Wissenschaftlichen Rat am 20. Januar 1987 verabschiedete Regelung zur Konzentration und Verteilung von Forschungszeit wurde dabei zwar letzten Ende nie vollständig umgesetzt, sie enthielt aber bereits zahlreiche Grundideen und Bestimmungen, welche die spätere, in den Jahren nach Hentigs Emeritierung entwickelte Neuorganisation der Laborschulforschung prägen sollten: so etwa die öffentliche „Aus-schreibung“ von Forschungsstunden, auf welche sich die einzelnen Lehrerforscher*innen zu bewerben hatten, falls sie eine Forschungsentlastung erhalten wollten; die Einführung von Forschungsanträgen und einer verpflichtenden Berichtlegung der einzelnen Projekte; die Festlegung eines zweijährigen Forschungsturnus sowie die besondere Rolle des Wissenschaftlichen Leiters bei der Festlegung von Forschungsschwerpunkten (vgl. Groeben, Hentig, Kübler & Wachendorff, 1988, S. 121ff.).²²

7 Jahre des Übergangs (1988–1990)

Mit der Emeritierung Hartmut von Hentigs im Herbst 1987 trat die Laborschule schließlich in eine mehrjährige Phase der Transformation ein, an deren Ende eine grundlegende Umstrukturierung auch der hauseigenen Forschungs- und Entwicklungsarbeit stehen sollte. Eine Ahnung von der mit diesem Vorgang verbundenen Mischung aus „Verunsicherung, Neuorientierung und Zuversicht“ (Schulze, 1988) vermittelt dabei bereits die im Februar 1988 von Theodor Schulze gehaltene Rede anlässlich seiner feierlichen „Übernahme der Aufgabe des Wissenschaftlichen Leiters der Laborschule“ von Hartmut von Hentig. In den Mittelpunkt seiner damaligen Rede stellte Schulze insbesondere die Herausforderung, eine vom Land NRW kurz zuvor beschlossene Überführung der Laborschule aus dem Zuständigkeitsbereich des *Ministeriums für Wissenschaft und Forschung* in denjenigen des *Kultusministeriums* zu begleiten – und zwar ohne dabei den „wissenschaftlichen Charakter der Laborschule“ (Schulze, 1988, S. 270) zu gefährden. In diesem Zusammenhang richtet er sich schließlich auch direkt an die anwesende Ministerin für Wissenschaft und Forschung, Anke Brunn, wenn er an ein „übergreifendes Wissenschaftsverständnis“ appelliert, welches es seines Erachtens gebiete, dass „eine so umfassende Versuchsanordnung“ wie diejenige der Laborschule „nicht ohne eine genauere Analyse und Erörterung der Gründe verändert oder aufgegeben“ werde (Schulze, 1988, S. 272). Und er ergänzt:

„Es könnte aber auch sein, daß Sie diese Wissenschaftliche Einrichtung gar nicht aufgeben wollen, aber daß Sie den personellen Bedarf der Schule zur Zeit besser beim Kultusminister

²¹ Hier scheint es sich um einen Tippfehler zu handeln: gemeint sind offenbar 28 Wochenstunden à 45 Minuten.

²² Gleichzeitig finden sich jedoch auch mehrere Unterschiede zum späteren Organisationsmodell: so etwa die Unterscheidung zwischen „Regelforschung“ und „Sonderforschung“ oder der Umstand, dass zunächst Forschungsschwerpunkte vom Wissenschaftlichen Rat „ausgeschrieben“ werden sollten, auf welche sich dann einzelne Projektgruppen bewerben könnten (vgl. Groeben et al., 1988, S. 121ff.)

geschützt sehen. Ich habe Ihre Aussage, die Laborschule sei ein ‚Juwel‘, so verstanden, daß Sie den Wert dieser Einrichtung zu schätzen wissen.“ (Schulze, 1988.)

Die schwierige Navigation durch das hier umrissene Spannungsfeld von einerseits *erhofftem Schutz* und andererseits *befürchteter Aufgabe* der Versuchsschule Laborschule durch die zuständigen Ministerien sollte dementsprechend auch die gesamte, letztlich nur ein Jahr dauernde Amtszeit Theodor Schulzes prägen – und auch sein Nachfolger als Wissenschaftlicher Leiter, Will Lütgert, war über weite Teile seiner Amtszeit (1989–1994) mit der solchermaßen notwendig gewordenen Umstrukturierung und Neuausrichtung der Laborschule als Ort der Schulforschung und -entwicklung beschäftigt. Das konkrete Ergebnis dieser Verhandlungen wird dabei zwar im Beitrag von Annette Textor und Dominik Zentarra in diesem Band noch einmal ausführlich dargestellt und diskutiert, es soll an dieser Stelle aber dennoch zumindest ein erster Einblick gegeben werden in die wichtigsten in diesem Zusammenhang beschlossenen und bereits in den Forschungsberichten 1987/1988 und 1989/1990 festgehaltenen „tiefgreifende[n] Neustrukturierungsvorgänge“ (FB 1987/1988, S. 537) der Forschungseinrichtung Laborschule.

Als eine erste wichtige Änderung wurde dabei zunächst das Amt der Wissenschaftlichen Leitung der Laborschule grundlegend modifiziert. Konkret bedeutete dies, dass gemäß einer bereits im Oktober 1986 beschlossenen „Rahmenvereinbarung zwischen der Fakultät für Pädagogik und der Laborschule über die Wissenschaftliche Leitung der Laborschule“ (Gemeinsame Kommission der Fakultät für Pädagogik und der Laborschule, 1988) fortan nicht nur je ein „Wissenschaftlicher Leiter“ für jede der beiden Versuchsschulen berufen werden sollte (Hentig selbst war bis zuletzt Wissenschaftlicher Leiter *beider* Einrichtungen gewesen), sondern dass die betreffende Person darüber hinaus (zumindest im Fall der Laborschule) von nun an auch nur noch für jeweils vier Jahre bestimmt werden sollte – und zwar „aus dem Kreis der Professorinnen und Professoren der Fakultät“ (Gemeinsame Kommission der Fakultät für Pädagogik und der Laborschule, 1988, S. 166). Zusätzlich zum Wissenschaftlichen Leiter selbst sollte es zudem einen „Stellvertreter der Wissenschaftlichen Leitung“ geben (ebenfalls gewählt „aus dem Kreis der Professorinnen und Professoren der Fakultät“) sowie erstmalig auch einen gesonderten, direkt bei der Fakultät angestellten „wissenschaftlichen Mitarbeiter“ als Teil der wissenschaftlichen Einrichtung der Laborschule (Gemeinsame Kommission der Fakultät für Pädagogik und der Laborschule, 1988, S. 170).

Doch obwohl mit dieser Übernahme der Wissenschaftlichen Leitung der Laborschule durch die Fakultät für Pädagogik aus Bielefelder Perspektive bereits die Hoffnung verbunden war, „die Beziehung dieser beiden Institutionen in ein neues Stadium“ eintreten zu lassen (Gemeinsame Kommission der Fakultät für Pädagogik und der Laborschule, 1988, S. 165), machten die parallel von Seiten der Landesregierung initiierten – und soeben bereits angesprochenen – Pläne einer Überführung der Versuchsschule vom Zuständigkeitsbereich des *Ministeriums für Wissenschaft und Forschung* in dasjenige des *Kultusministeriums* noch deutlich tiefergreifende Maßnahmen erforderlich. So heißt es hierzu unter dem Stichwort „Neustrukturierung“ im *Forschungsbericht 1987/1988*:

„Die Übernahme der Wissenschaftlichen Leitung durch zwei Professoren der Fakultät für Pädagogik unter Beibehaltung der doppelten Verfassung der Laborschule als Versuchsschule des Landes und als Teil einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung der Universität stellte aus der Sicht der Landesregierung [...] keine hinreichende Maßnahme dar, um die Forschungsfähigkeit der Einrichtung sicherzustellen. Zunächst ohne Mitwirkung der Universität entwickelte eine interministerielle Arbeitsgruppe ein Organisationsmodell, das die Versuchsschule Laborschule dem Kultusministerium zuordnet und die wissenschaftliche Einrichtung der Laborschule der Fakultät für Pädagogik. Von der Landesregierung ist beabsichtigt, daß beide Einrichtungen institutionell eng (‚unter einem Dach‘) zusammenarbeiten und unter einer gemeinsamen Leitung stehen (Januar 1988). Der Senat der Universität hat dem Neustrukturierungskonzept für die Laborschule im Prinzip zugestimmt (Juli 1988). Die Fakultät für Pädagogik und die Laborschule haben auf dieser Grundlage eine Kooperations-

vereinbarung geschlossen (Januar 1989). Im Laufe des ersten Halbjahres 1989 wird die Universität zur Neustrukturierung der Laborschule offiziell angehört. Anschließend wird die Landesregierung die neue Struktur der Laborschule beschließen. In Vorgesprächen mit den beteiligten Ministerien sind die Wissenschaftliche Leitung und die Schulleitung darüber informiert worden, daß die Laborschule ab 1990 mit Plan- und sog. Überhang-Stellen derart ausgestattet wird, daß in den nächsten 6–8 Jahren der Strukturplan [...] pädagogisch umgesetzt werden kann. Die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule soll eine zusätzliche personelle und materielle Ausstattung (3 Wissenschaftler-Stellen / 5 Lehrer-Stellen) erhalten, so daß eine kooperative, von Wissenschaftlern und Lehrern gemeinsam verantwortete Forschung und Entwicklung möglich wird.“ (FB 1987/1988, S. 580f.)

Ebendiese hier skizzierte Trennung der Laborschule in zwei eigenständige Einrichtungen mit jeweils eigenen Mitteln und eigenem Personal wurde kurze Zeit später dann schließlich auch formal beschlossen:²³ Die vormalig *eine* Einrichtung „Laborschule“ wurde also aufgeteilt in eine „Versuchsschule Laborschule“ im Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums und eine „Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule“ (als Teil der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld) im Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung. Als verbindendes Gremium zwischen beiden Einrichtungen wurde darüber hinaus eine „Gemeinsame Leitung“ unter Vorsitz des „Geschäftsführenden Leiters“ bzw. der „Geschäftsführenden Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung“ (so die neue Bezeichnung des vormaligen „Wissenschaftlichen Leiters“) ins Leben gerufen sowie ein „Wissenschaftlicher Beirat“ installiert, der – besetzt in erster Linie durch externe Wissenschaftler*innen – fortan „Stellung zu den von der Gemeinsamen Leitung vorgeschlagenen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben sowie zu den Arbeitsergebnissen und Erfahrungen der Laborschule“ nehmen sollte.²⁴

Einhergehend mit dieser Aufteilung wurde dabei zugleich ein Paradigmenwechsel im Forschungsverständnis der Laborschule institutionalisiert, welcher im obigen Zitat bereits in der sprachlichen Unterscheidung zwischen „Wissenschaftlern und Lehrern“ gekennzeichnet ist: insofern nämlich, als mit der Trennung von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung zugleich der vormalige Grundsatz, dass jede*r Lehrer*in der Laborschule zugleich Forscher*in sein solle, zugunsten einer bereits formalen Unterscheidung in Wissenschaftler*innen (angestellt an der Universität) und Lehrer*innen (angestellt an der Laborschule) außer Kraft gesetzt wurde. Um allerdings auch in diesem neuen Szenario das für die Laborschule so zentrale „Lehrer-Forscher-Modell“ zumindest in modifizierter Form fortführen zu können, wurden die oben aufgeführten, zu Forschungszwecken neu geschaffenen „5 Lehrer-Stellen“ als sogenannte „Pool-Stellen“ konzipiert: als Pool von Entlastungsstunden im Äquivalent von insgesamt 5 Vollzeitstellen, auf welche sich die Lehrer*innen der Laborschule im Rahmen eines für jeweils zwei Jahre festgelegten Forschungs- und Entwicklungsplans projektbezogen bewerben konnten. Durch diese Maßnahme allerdings wurde letztlich auch *innerhalb* des Kollegiums noch einmal eine Trennung in zwei Gruppen in Kauf genommen: in solche Lehrer*innen, die (unter Nutzung jener Pool-Stunden) eine Forschungsentlastung erhielten und dementsprechend als „Lehrerforscher“ fungierten, und solche Lehrer*innen, die (zumindest temporär) auf eine solche Entlastung verzichteten – und dementsprechend „nur“ Lehrer*innen blieben.

²³ Insbesondere zu nennen sind hier das offizielle „Weiterführungskonzept für die Laborschule an der Universität Bielefeld“ (beschlossen durch die Landesregierung Nordrhein-Westfalen am 13. Juli 1989), die „Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die wissenschaftliche Einrichtung Laborschule der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld“ (erlassen durch die Universität Bielefeld am 26. Juli 1991) sowie der Gemeinsame Runderlass des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen für die „Aufgaben und die Zusammenarbeit von Versuchsschule, Wissenschaftlicher Einrichtung, Gemeinsamer Leitung und Wissenschaftlichem Beirat“ der „Laborschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld“ (in Kraft getreten am 13. Juli 1992).

²⁴ Vgl. Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die wissenschaftliche Einrichtung Laborschule der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, S. 108, sowie Textor & Zentarra in diesem Band.

8 Fazit

Wirft man nun abschließend einen Blick auf die hier skizzierten ersten zwanzig Jahre (Forschungs-)Geschichte der Laborschule, so wird deutlich, dass es trotz aller Veränderung zugleich mehrere Konfliktlinien gibt, deren Verhandlung sich als Grundmotiv durch den genannten Zeitraum zieht:

- Eine erste dieser Konfliktlinien bildete dabei von Beginn an die Frage nach einer angemessenen *Forschungsentlastung der Lehrerforscher*innen*: So war die Laborschule zwar zunächst mit dem festen Vorsatz gestartet, allen Lehrer*innen der Schule eine pauschale Unterrichtsreduktion von einem Drittel ihrer jeweiligen Arbeitszeit für Zwecke der Forschung und Entwicklung zu gewähren, es erwies sich jedoch schon bald als nicht zu lösende Aufgabe, eine solche Entlastung von Seiten des Ministeriums auch tatsächlich dauerhaft finanziert zu bekommen – mit der Folge, dass der daraus resultierende „Mangel an Forschungszeit im Deputat der Lehrer“ mit der Zeit schließlich schon fast selbst als ein „Strukturmerkmal der Laborschule“ (Groeben et al., 1988, S. 7) wahrgenommen wurde.²⁵ Um ebendiesem Mangel an *extern* zugebilligter Entlastung zu begegnen, wurde deshalb insbesondere im Laufe der 1980er Jahre zunehmend mit Möglichkeiten der *internen* Entlastungssteuerung experimentiert – wobei hier insbesondere die Konzentration von Entlastungsstunden durch eine zielgerichtete Umverteilung innerhalb des Kollegiums als Lösungsmöglichkeit in den Blick genommen wurde.
- Für eine solche Umverteilung jedoch brauchte es – und damit kommen wir zur zweiten Konfliktlinie – unweigerlich eine Form der *inhaltlichen Schwerpunktsetzung* im Sinne einer Priorisierung bestimmter Forschungsthemen. Das allerdings bedeutete zugleich, dass entschieden werden musste, welche Forschungsthemen wichtiger und welche weniger wichtig für das Gesamtexperiment Laborschule sein sollten. Durch diese Anforderung aber war nicht nur die ursprüngliche Idee der unpriorisierten Laborschulforschung in Frage gestellt (im Rahmen derer im Prinzip jede*r Lehrerforscher*in ausgehend von seinen bzw. ihren Praxisproblemen eigene Forschungsfragen entwickeln und bearbeiten sollte), sondern es musste darüber hinaus festgelegt werden, wer denn eigentlich das Recht haben sollte, entsprechende Schwerpunkte festzulegen und Entlastungen zuzuweisen.
- Mit dieser Frage war nun aber zugleich noch eine weitere, dritte Konfliktlinie berührt: der Streit nämlich darüber, wie „offen“ der Versuch Laborschule denn tatsächlich sein dürfe und wer – wenn überhaupt – das Recht haben sollte, die damit einhergehenden *Grenzen der Versuchsanordnung* verbindlich festzulegen. Gemäß der von Hartmut von Hentig entwickelten „Konsensstheorie“ (Hentig, 1973) war die Antwort hierauf in den ersten Jahren der Laborschulzeit noch gewesen: alle gemeinsam. Spätestens mit dem Buchkonflikt in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre jedoch kam es mehr und mehr zu einer Abkehr von ebenjenem Konsensprinzip (bzw. zur Einsicht in dessen Scheitern): Durch die Stärkung des Amtes des Wissenschaftlichen Leiters, die Einrichtung neuer Gremien (insbesondere des Wissenschaftlichen Rats), die Einführung einer eigenen Buchreihe sowie durch die Veröffentlichung eines verbindlichen Strukturplans wurden zunehmend Strukturen und Rahmenbedingungen etabliert, die das vormals weitestgehend offene Experiment Laborschule auf ganz bestimmte Grenzen und Grundannahmen verpflichteten (vgl. hierzu genauer Haupt & Zenke, 2022).

Die Entwicklung dieser drei Konfliktlinien (Umgang mit Forschungsentlastung; Festlegung von Forschungsschwerpunkten; Etablierung von Grenzen der Versuchsanordnung) ging dabei über den gesamten hier skizzierten Zeitraum eindeutig in eine (gemeinsame)

²⁵ Siehe hierzu rückblickend auch Hentig, 2009, S. 832.

Richtung: mehr Steuerung insbesondere durch die Wissenschaftliche Leitung (und zwar gerade auch hinsichtlich einer klareren Festlegung der Grenzen der Versuchsanordnung), systematischere und verbindlichere Schwerpunktsetzung der Forschungsthemen durch hierfür ins Leben gerufene Gremien sowie zunehmende Konzentration der Forschungsentlastung durch Pool-Lösungen – was in letzter Konsequenz auch bedeutete: stärkere Trennung von wissenschaftlicher und schulischer Praxis.

Zwar hat Hartmut von Hentig selbst die konkrete Form, in welcher diese Entwicklung schließlich nach seiner Emeritierung durch die Trennung von Schule und Wissenschaftlicher Einrichtung institutionalisiert wurde, bis zuletzt immer wieder stark kritisiert (vgl. bspw. Hentig, 1999, S. 63ff.; Hentig, 2004; Hentig, 2009, S. 833f.), zumindest für die öffentliche Sichtbarkeit der Laborschulforschung jedoch hat sich die skizzierte Entwicklung als durchaus erfolgreiche Strategie erwiesen (vgl. Hollenbach & Tillmann, 2009; Terhart & Tillmann, 2007). Was dies allerdings wiederum für die Bewertung der grundsätzlichen, bei Gründung der Schulprojekte formulierten Hoffnung auf die Etablierung einer vollkommen *neuen* Form von „Schulforschung in der Schule durch die Schule“ (FB 1971, S. 137) bedeutet, dieser Frage ist bereits an anderer Stelle ausführlicher nachgegangen worden (vgl. insb. Döpp, 2009; Groeben, 2009; Hollenbach & Tillmann, 2009) – ebenso wie der Einordnung der Gründungs- und Anfangsjahre der Laborschule in die bildungspolitische und forschungsparadigmatische Diskussion der damaligen Zeit (vgl. insb. Benner & Kemper, 2007, S. 322ff.; Haupt & Zenke, 2022; Oelkers, 2009).

Anknüpfend an ebendiese Veröffentlichungen und Forschungsanstrengungen soll der vorliegende Aufsatz daher denn auch mit der Hoffnung schließen, dass die auf den vorangegangenen Seiten umrissene „(Forschungs-)Geschichte der Laborschule zwischen 1970 und 1990“ als hilfreicher Bezugspunkt zu dienen vermag für die weitere Auseinandersetzung sowohl mit der Geschichte der Laborschule selbst als auch mit deren Bedeutung für die derzeitige Diskussion speziell zu Fragen der partizipativen Forschung sowie der Universitätsschulentwicklung. Denn es ist gerade der Umstand, dass in den vergangenen Jahren wieder vermehrt ein Trend zur Gründung von Universitäts- und Versuchsschulen zu beobachten ist (vgl. Heinrich & Klewin, 2020; Zenke & Kurz, 2021), welcher die hier skizzierten Erfahrungen der Laborschule so wertvoll und anschlussfähig macht: als Ausgangspunkt nämlich für die systematische, historisch kontextualisierte Auseinandersetzung mit den spezifischen Chancen und Herausforderungen, die sich bei dem komplexen Versuch ergeben, schulische und wissenschaftliche Praxis nicht nur zu verbinden, sondern diese Verbindung zugleich in Form eines standortspezifischen Universitäts-schulkonzepts zu institutionalisieren und zu verstetigen.²⁶ Oder, wie es hierzu bereits in der Gründungsschrift der beiden Bielefelder Schulprojekte heißt:

„Beide Schulprojekte leisten [...] so etwas wie einen Innovations-Dienst: Sie zeichnen ihren eigenen Planungs- und Entwicklungsprozeß auf und veröffentlichen ihn; sie geben dabei ihre Schwierigkeiten, Umwege und Fehler ebenso bekannt wie ihre Kosten, Aufwendungen an Zeit, Personal- und Verwaltungshilfe. Sie ersparen anderen Einrichtungen dadurch die entmutigenden und falschen Anfängerschritte und stellen Muster für die Organisation der Selbstreform zur Verfügung.“ (Hentig, 1971a, S. 15)

²⁶ Siehe hierzu auch den Beitrag von Zenke, Devantié & Freke in diesem Band zum Forschungsprojekt „Im Alltag der Reform“.

9 Literatur

- Autorengruppe Laborschule (1982). *Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Eine Dokumentation*. Unter Mitarbeit von K.-D. Lenzen & B. Stüwe. (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 3). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Benner, D., & Kemper, H. (2007). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Biermann, C., Büttner, G., Lenzen, K.-D., & Schulz, G. (1984). *Projekt „Körper, Ernährung, Gesundheit“: Projektunterricht Primarstufe*. Unter Mitarbeit von H. Bley, B. Jirousch, B. Blohmeier, T. Notzon, R. Mahnke, I. Höller et al. (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 6). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Büttner, G. (1977). Konsens als Ideologie. In Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz* (S. 45–99). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Büttner, G., Biermann, C., Ciesinski, K.-D., Kowol, U., Lenzen, K.-D., Moenikes-Albrecht, H., et al. (1987). *Wiederentdeckung der Sinne. Ein Aktionsheft für Jahrg. 3-6* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 11). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Döpp, W. (1990). *Das Modell des Lehrer-Forschers an der Laborschule. Kritische Rekonstruktion der Folgen seiner Institutionalisierung in der Praxis*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Fakultät der Universität Bielefeld. Bielefeld: Graudruck.
- Döpp, W. (2009). Lehrerforschung: Erfahrungen aus mehr als 30 Jahren. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 247–259) (Impuls Laborschule, Bd. 2). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Forschungsausschuß (1974). *Vorlage zur Diskussion des „Forschungsplanes für das Eröffnungsjahr der Laborschule*. Universitätsarchiv Bielefeld: LS 131.
- Funke, J. (1980). *Die Laborschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Ein Überblick 1980*. Unter Mitarbeit von A. von der Groeben, C. Heuser, H. Kübler, H. Müller, H. Schmerbitz & G. Stanzel. (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 2). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Funke, J., Haebler, L. von, & Hentig, H. von (1979). *Strukturplan der Laborschule 1979. Im Auftrag des Curriculumrats der Laborschule erarbeitet im Jahre 1977/78 von der Strukturkommission, bestehend aus Jürgen Funke, Luitbert von Haebler und Hartmut von Hentig*. Kommentare (engzeiliger Text) und Redaktion: Hartmut von Hentig. (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 1). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Gemeinsame Kommission der Fakultät für Pädagogik und der Laborschule (1986). Rahmenvereinbarung zwischen der Fakultät für Pädagogik und der Laborschule über die Wissenschaftliche Leitung der Laborschule. In A. von der Groeben, H. von Hentig, H. Kübler & A. Wachendorf (Hrsg.). (1988), *Strukturplan der Bielefelder Laborschule. Verfasst im Auftrag des Wissenschaftlichen Rates der Schulprojekte*. Unter Mitarbeit von G. Büttner, E. Heine, K.-D. Lenzen, H. Müller, D. Schluckebier, I. Stanik & G. Stumpf. (S. 164–172) (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 15). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

- Groeben, A. von der (1986). *Französisch für Kinder. Ein Bericht über den Anfangsunterricht in Jahrgang 5/6 an der Laborschule Bielefeld zusammengestellt und aufgeschrieben von Annemarie von der Groeben* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 9). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Groeben, A. von der (2009). Lehrerforschung: Das Konzept von Hartmut von Hentig. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 187–202) (Impuls Laborschule, Bd. 2). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Groeben, A. von der, Hentig, H. von, Kübler, H., & Wachendorf, A. (1988). *Strukturplan der Bielefelder Laborschule. Verfasst im Auftrag des Wissenschaftlichen Rates der Schulprojekte*. Unter Mitarbeit von G. Büttner, E. Heine, K.-D. Lenzen, H. Müller, D. Schluckebier, I. Stanik & G. Stumpf. (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 15). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Harbusch, G. (2015). Die Waldschratschule in der Industriehalle: Ludwig Leos Vorentwurf für Hartmut von Hentigs Laborschule Bielefeld 1971. *Candide* (9), 13–44.
- Harder, W. (1974). *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, H. 4). Stuttgart: Ernst Klett.
- 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., & Klewin, G. (2020). Kooperation von Universitäten und Schulen als „neuer“ bildungspolitischer Trend? Editorial zur Gründungsschrift des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 1–10. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Hentig, H. von (1965). *Brief an Helmut Schelsky vom 15.11.1965*. Universitätsarchiv Bielefeld: PPP1.
- Hentig, H. von (1967). *Universität und Höhere Schule*. Gütersloh: C. Bertelsmann.
- Hentig, H. von (1971a). *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. Unter Mitarbeit von Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Quickborner Teams, A. Harnischfeger, D. Hopf, L. Huber, C. Oehler & H.H. Wilhelmi. (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, H. 1). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, H. von (1971b). *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, H. 2). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, H. von (1973). Konsensstheorie. Über die Schwierigkeit, gemeinsam nützlich Wahrheiten näherzukommen. Für Helmut Becker, der diese Schwierigkeit wirksam, freundlich, beispielgebend meistert – zum 60. Geburtstag. *Neue Sammlung*, 13 (3), 265–283.
- Hentig, H. von (1980). *Entwurf des Forschungs- und Entwicklungsplans für die Schulprojekte der Universität Bielefeld gemäß § 3, Abs. 4 der Verwaltungsordnung vom 1. 8. 1980 – verbunden mit einem Überblick über die bisherige Forschungstätigkeit. Juli 1980*. Universitätsarchiv Bielefeld: LS133.
- Hentig, H. von (1985). *Die Bielefelder Laborschule: Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen* (IMPULS, Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld: Bd. 7). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

- Hentig, H. von (1999). *Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung* (Erweiterter Text einer Rede zum 25jährigen Bestehen der Bielefelder Schulprojekte -Laborschule und Oberstufen-Kolleg – gehalten am 09.09.1999). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hentig, H. von (2004). Der Lehrer-Forscher reconsidered. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Bd. 26) (S. 21–34). Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag.
- Hentig, H. von (2009). *Mein Leben – bedacht und bejaht: Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Hollenbach, N., & Tillmann, K.-J. (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule: Ausgangspunkt und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (Impuls Laborschule, Bd. 2) (S. 213–219). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jung-Paarmann, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis: Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005: Teil 1*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.). (1977). *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oelkers, J. (2009). Die Reform der Pädagogik: Hartmut von Hentig. In S. Asal & S. Schlak (Hrsg.), *Was war Bielefeld? Eine ideengeschichtliche Nachfrage* (S. 111–142). Göttingen: Wallstein.
- Planungskommission „Schulprojekte“ der Universität Bielefeld (1969). *Ergebnisniederschrift der 1. Sitzung in Bielefeld am 13.05.1969*. Universitätsarchiv Bielefeld: LS001.
- Schulze, T. (1988). Zwischen Verunsicherung, Neuorientierung und Zuversicht. Rede zur Übernahme der Aufgabe des Wissenschaftlichen Leiters der Laborschule am 8. Februar 1988. *Neue Sammlung*, 28 (2), 266–274.
- Terhart, E., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2007). *Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand* (Impuls Laborschule, Bd. 1). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Verwaltungsordnung für die Laborschule und das Oberstufenkolleg (1980). In Universität Bielefeld: Mitteilungsblatt. Amtliche Bekanntmachungen. 9 (5), S. 22–25.
- Zenke, C.T. (2020). Schule als Labor. Eine internationale Perspektive auf das Prinzip der „Laboratory School“. In *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 175–184. https://doi.org/10.4119/we_os-3355.
- Zenke, C.T. (2023). Tradierte Transformation: Schule als Ort der (stetigen) Veränderung. In C. Demmer, J. Engel, T. Fuchs & A. Wischmann (Hrsg.), *Zwischen Transformation und Tradierung – Qualitative Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. [Im Erscheinen]
- 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>

Zitierte Forschungsberichte der Universität Bielefeld:

- FB 1970 = Universität Bielefeld (1971). *Forschungsbericht 1970*. Bielefeld.
FB 1971 = Universität Bielefeld (1972). *Forschungsbericht 1971*. Bielefeld.
FB 1972 = Universität Bielefeld (1973). *Forschungsbericht 1972*. Bielefeld.
FB 1973 = Universität Bielefeld (1974). *Forschungsbericht 1973*. Bielefeld.
FB 1974 = Universität Bielefeld (1975). *Forschungsbericht 1974*. Bielefeld.
FB 1975 = Universität Bielefeld (1976). *Forschungsbericht 1975*. Bielefeld.
FB 1976 = Universität Bielefeld (1977). *Forschungsbericht 1976*. Bielefeld.
FB 1977 = Universität Bielefeld (1978). *Forschungsbericht 1977*. Bielefeld.
FB 1978 = Universität Bielefeld (1979). *Forschungsbericht 1978*. Bielefeld.
FB 1979/1980 = Universität Bielefeld (1981). *Forschungsbericht 1979/80*. Bielefeld
FB 1981/1982 = Universität Bielefeld (1983). *Forschungsbericht 1981/82*. Bielefeld.
FB 1983/1984 = Universität Bielefeld (1986). *Forschungsbericht 1983/84*. Bielefeld.
FB 1985/1986 = Universität Bielefeld (1988). *Forschungsbericht 1985/1986*. Bielefeld.
FB 1987/1988 = Universität Bielefeld (1989). *Forschungsbericht 1987/88*. Bielefeld.
FB 1989/1990 = Universität Bielefeld (1991). *Forschungsbericht 1989/90*. Bielefeld.

Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung

Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der
Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991

Annette Textor & Dominik Zentarra

*Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule*

Kontakt: annette.textor@uni-bielefeld.de, dominik.zentarra@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird sowohl konzeptionell als auch inhaltlich auf die Forschung und Entwicklung an der Laborschule Bielefeld der letzten 30 Jahre fokussiert, d.h. seit Bestehen der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule als Einrichtung der Universität Bielefeld. Im ersten Abschnitt wird beschrieben, wie sich das organisationale Konzept entwickelt hat, das die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule in die gemeinsame Verantwortung von Versuchsschule und WE Laborschule legt. Im zweiten Abschnitt wird der derzeitige Forschungsansatz in der Laborschulforschung umrissen, bevor im dritten Abschnitt eine Analyse der Inhalte der Laborschulforschung seit 1995 vorgestellt wird. Deutlich wird die Kontinuität der Laborschulforschung in übergreifenden Themenstellungen, aber zumindest exemplarisch kann auch der Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule nachgezeichnet werden.

Schlagwörter: Praxisforschung, Schulentwicklung, Multiprofessionelle Kooperation, Inhaltsanalyse

Zitationshinweis:

Textor, A., Zentarra, D., (2022). Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung. Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 29-48. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6033

ISSN: 2940-0686



Einleitung

Nimmt man die im Sommer 1992 nach einigem Vorlauf (vgl. Abschnitt 1) erfolgte Verabschiedung des Grundlagenerlasses der Laborschule, mit dem die organisatorische Trennung von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung (WE) vollzogen wurde¹, als Gründungsdatum der WE Laborschule, so blicken wir mit dieser ersten Ausgabe des Jahrbuches auf mittlerweile dreißig Jahre zurück, in denen Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung zwar „institutionell getrennt, in der Aufgabenerfüllung jedoch aufeinander bezogen“ sind (Grundlagenerlass, 1992, Präambel). In diesem Beitrag wird sowohl konzeptionell als auch inhaltlich auf die Forschung und Entwicklung an der Laborschule in diesen 30 Jahren fokussiert: Im ersten Abschnitt wird beschrieben, wie sich das organisationale Konzept entwickelt hat, das die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule in die gemeinsame Verantwortung von Versuchsschule und WE Laborschule legt und damit letztendlich zwei verschiedene Institutionen mit je eigenen Systemlogiken an der Forschung und Entwicklung der Laborschule beteiligt – die Versuchsschule Laborschule als Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen und die WE Laborschule als Einrichtung der Universität Bielefeld. Im zweiten Abschnitt wird sodann das derzeitige Forschungsparadigma umrissen, mit dem die Laborschule arbeitet, bevor im dritten Abschnitt eine Analyse der Inhalte der Laborschulforschung seit 1995 vorgestellt wird. Die Darstellung der Entwicklung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit folgt dabei nur lose der chronologischen Entwicklung; sie orientiert sich primär an den jeweiligen Funktionen der Strukturen. Zeitlich schließt der Beitrag an den Beitrag von C. Timo Zenke in derselben Ausgabe an, der die Laborschulforschung bis 1990 und damit denjenigen Teil der Forschungs- und Entwicklungsgeschichte beschreibt, in der die entsprechenden Aktivitäten der Schule unter der wissenschaftlichen Leitung eines Universitätsprofessors (s. Übersichtskasten) ausschließlich von der Schule initiiert und durchgeführt wurden.

Chronologie der Wissenschaftlichen Leitungen der WE Laborschule

1974–1987: Hartmut von Hentig

1988–1989: Theodor Schulze

1989–1994: Will Lütgert

1994–2008: Klaus-Jürgen Tillmann

10/2004–02/2005: Vertretung durch Christian Palentien

2008–2009: Sabine Andresen (Interim)

2009–2010: Barbara Koch-Priewe

2010–2012: Dieter Timmermann (Interim)

Seit 2012: Annette Textor

08/2015–05/2016: Vertretung durch Susanne Schwab und
Birgit Lütje-Klose

¹ Dementsprechend verwenden wir im weiteren Verlauf den Begriff „Laborschule“, wenn wir beide Einrichtungen in ihrem Zusammenhang meinen; wenn wir explizit ausschließlich die Schule meinen, schreiben wir „Versuchsschule Laborschule“ und wenn wir explizit ausschließlich die Wissenschaftliche Einrichtung meinen, sprechen wir von „WE Laborschule“.

1 Der Forschungs- und Entwicklungsprozess und seine Weiterentwicklung seit 1991

Seit ihrer Eröffnung im Jahr 1974 hat die Laborschule als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen den Auftrag, „neue Möglichkeiten des Lernens und Zusammenlebens in der Schule zu entwickeln und zu erproben“ (Grundlagenerlass von 1992, Präambel) und insofern „Schulforschung in der Schule durch die Schule“ (Universität Bielefeld, 1972, S. 137) zu betreiben. Von Beginn an versteht sie sich als forschende Schule; daher wurde nicht nur das pädagogische Konzept, sondern auch das Forschungskonzept und dessen paradigmatische Verortung stets weiterentwickelt. Insbesondere wurden in den ersten beiden Jahrzehnten der Laborschulforschung verschiedene Varianten erprobt, um mit den stets knappen Ressourcen, die für Forschung zur Verfügung standen, umzugehen (vgl. Zenke in dieser Ausgabe). Diese Versuche und der Wechsel der wissenschaftlichen Leitung mündeten ab Sommer 1988 in einen grundlegenden Neustrukturierungsprozess, der 1992 mit der Verabschiedung des oben zitierten Grundlagenerlasses abgeschlossen wurde und deutliche organisatorische Veränderungen enthielt: Während bis 1990 alle Lehrkräfte der Laborschule qua Amt über jeweils etwa zwei Stunden pro Woche für die Forschung verfügten und dabei von dem jeweiligen Wissenschaftlichen Leiter (Hartmut von Hentig, 1974–1987 bzw. Theodor Schulze, 1988–1989; s. Übersichtskasten) begleitet wurden („Lehrer-Forscher-Modell“, vgl. Zenke in dieser Ausgabe), wurde im Jahr 1992 die WE Laborschule als Institution der Universität Bielefeld gegründet. In den institutionellen Abstimmungsprozessen, die dieser Gründung vorausgingen, wurde im Dreieck von Schulministerium, Wissenschaftsministerium und Universität Bielefeld die Struktur der WE Laborschule ausgehandelt, die sich im Wesentlichen bewährt hat und auch heute noch für deren Arbeit genutzt wird.² Aus den Dokumenten dieser Zeit und aus späteren Rückblicken lässt sich entnehmen, dass dieser Aushandlungsprozess entsprechend komplex war (vgl. Zenke in diesem Band).

Die Vorstellung, dass die Schule und die in ihr tätigen Lehrkräfte nicht mehr selbstorganisiert und eigenverantwortlich forschen würden, sondern stattdessen die Forschung an der Laborschule erstens in eine Wissenschaftliche Einrichtung ausgegliedert würde, zweitens in Form von Forschungs- und Entwicklungsprojekten organisiert werden sollte, für die die Lehrkräfte sich bewerben sollten, und drittens in Form von verpflichtenden Forschungsberichten Elemente der Rechenschaftslegung eingeführt wurden,

„stieß anfangs auf große Skepsis, z.T. sogar auf heftigen Widerstand. Vor allem die LehrerInnen sahen das bisher praktizierte Lehrer-Forscher-Modell in Gefahr und befürchteten, von einer nicht an den Zielen und Prinzipien der Schule orientierten, sondern nach externen Kriterien arbeitenden Wissenschaft ‚beforscht‘ zu werden. Darüber hinaus wurde befürchtet, dass infolge der Zusammenfassung der Forschungsstunden in einem ‚Pool‘ (aus dem auf Antrag Forschungsstunden zugeteilt werden) ein Zwei-Klassen-Kollegium entstehen würde, in dem die einen forschen und dafür entlastet werden und die anderen nur noch unterrichten und dadurch auf die Rolle des reinen Praktikers reduziert würden“ (Döpp et al., 2007, S. 19).

Diese Bedenken aufgreifend, war es das erklärte Ziel vonseiten der Universität, die Forschung durch Lehrkräfte nicht auf einzelne Personen zu konzentrieren (was beispielsweise passiert wäre, wenn die dafür vorgesehenen Ressourcen für die Abordnung einiger weniger Lehrkräfte an die Universität verwendet worden wären), sondern die Lehrkräfte der Laborschule in möglichst breitem Umfang zu beteiligen und Strukturen kollaborativer Forschung zu entwickeln. Dies wurde wie folgt begründet:

„Durch geeignete Formen der Kooperation wird ein fremdbestimmter Forschungsprozeß ausgeschlossen und zugleich auf der Grundlage bewährter Arbeitsformen eine optimale

² Die Laborschule war an dieser Stelle als Einrichtung der Universität über diese vertreten und nicht direkt Verhandlungspartnerin. Sie konnte ihre Position jedoch informell über verschiedene Kanäle sowohl in die Diskussionen innerhalb der Universität Bielefeld (s.u.) als auch über das Schulministerium einbringen.

Möglichkeit geschaffen, die unterschiedlichen Aufgaben und Kompetenzen der beteiligten Personen und Institutionen in gemeinsame Fragestellungen und Problemlösungen einzubringen“ (Stellungnahme des Senats vom 6. Juli 1988 zur Neustrukturierung der Laborschule vom 18. Juli 1988, Universität Bielefeld, Az. 1902/5339, S. 2).

Kernprinzip der Gründung der WE Laborschule war es somit, der Tradition des „Lehrer-Forscher-Modells“ folgend, eine „*personenbezogene* Aufteilung von Unterricht, Entwicklung und Forschung“ zu vermeiden und stattdessen die Idee einer „*institutionenbezogenen* Aufgabenverteilung zwischen Schule einerseits und wissenschaftlicher Einrichtung andererseits“ zu verwirklichen (Stellungnahme des Senats vom 6. Juli 1988 zur Neustrukturierung der Laborschule; eingereicht am 18. Juli 1988, Universität Bielefeld, Az. 1902/5339, S. 1, Hervorhebungen i.O.). Konsequenterweise sind die „ganz oder teilweise zur Mitarbeit an der Wissenschaftlichen Einrichtung freigestellten Lehrerinnen und Lehrer der Schule“ (VBO vom 26. Juli 1991, § 3, Abs. 2) gleichzeitig Mitglieder der WE Laborschule und damit der Universität.

Vor dem Hintergrund dieser Zielstellungen wurden bei der Konzipierung der WE Laborschule grundlegende Strukturen geschaffen und implementiert, die zur Verwirklichung einer solchen *institutionenbezogenen* Aufgabenverteilung beitragen sollten und konnten. Wesentlich sind insbesondere der Forschungs- und Entwicklungsplan (FEP) sowie die gemeinsame Leitung von Versuchsschule und WE Laborschule (GL), die u.a. den FEP erstellt. Mit Hilfe dieser Strukturen wird die Forschung der Laborschule seit 1992 als „Gemeinsame[s] Arbeitsvorhaben“ (Stellungnahme des Senats vom 6. Juli 1988 zur Neustrukturierung der Laborschule; eingereicht am 18. Juli 1988, Universität Bielefeld, Az. 1902/5339, S. 2) von Schule und WE konzipiert und in Arbeitsgruppen aus Lehrkräften und universitären Wissenschaftler*innen organisiert. Dabei sollen die Lehrkräfte in den Forschungsprojekten einerseits nach Möglichkeit rotieren und andererseits mit verschiedenen, jeweils ausgewiesenen Expert*innen der Universität kooperieren, so dass auch hier eine breite Anbindung angestrebt wurde und wird. Weiterhin ist vorgesehen, dass bis zu zwei der drei wissenschaftlichen Stellen an der WE Laborschule mit abgeordneten Lehrkräften aus der Laborschule besetzt werden. Das stärkt die Verbindung zwischen WE Laborschule und Schule auf doppelte Weise: Zum einen können einzelne Lehrkräfte der Laborschule sich auf diesen Stellen im Hinblick auf forschend-entwickelnde Tätigkeiten professionalisieren und damit nach der Rückkehr in die Schule als Lehrkräfte die Forschung inspirieren, zum anderen wird so die schulische Expertise in die Universität geholt. Darüber hinaus wurden – insbesondere für die Erstellung des Forschungs- und Entwicklungsplans sowie für die Besetzung der Stellen in wissenschaftlicher Einrichtung und Versuchsschule – funktionale Prozesse entwickelt, die einerseits die unterschiedlichen Systemlogiken von Schule und Universität berücksichtigen, andererseits diese auszubalancieren vermochten und u.a. darauf abzielen, das gesamte Kollegium an der Erstellung des FEP zu beteiligen (vgl. Textor et al., 2020a).

Im Prinzip bilden diese Strukturen und Prozesse bis heute das Grundgerüst für die Forschung an der Laborschule Bielefeld, auch wenn in den gut 30 Jahren des Bestehens der WE Laborschule selbstverständlich Anpassungen nötig waren: Bis heute stehen für die Forschung und Entwicklung an der Laborschule 5 Stellen für Lehrkräfte mit einem Stundendeputat von insgesamt 90 Laborschul-Stunden (à 60 Minuten) zur Verfügung. Dokumentiert werden die Arbeitsvorhaben in einem bis 2012 zweijährigen, seit 2013 jährlich fortgeschriebenen Forschungs- und Entwicklungsplan, in dem diejenigen Projektanträge, die in der Beantragung von Forschungsstunden erfolgreich waren, nach Schwerpunktthemen gebündelt sind. Dieser Forschungs- und Entwicklungsplan (FEP) stellt den Kern der Forschungs- und Entwicklungsarbeit an der Laborschule dar. Wesentlich ist darüber hinaus, dass die WE Laborschule seit Beginn ihres Bestehens durch alle in ihrem Kontext tätigen Personen gebildet wird.

Mitglieder sind

1. alle an der WE Laborschule tätigen Mitglieder der Gruppe der Professor*innen und der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen aus der Fakultät für Erziehungswissenschaft und aus anderen Fakultäten,
2. die ganz oder teilweise zur Mitarbeit an der WE freigestellten Lehrer*innen,
3. die an der WE Laborschule hauptberuflich tätigen Mitglieder der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und der nicht wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und
4. die studentischen Hilfskräfte (VBO vom 26. Juli 1991, § 3).

Für die forschenden Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie gleichzeitig Lehrkräfte der Laborschule und Mitglieder der WE Laborschule und somit Universitätsangehörige sind. Gleichzeitig bilden die beiden Institutionen Versuchsschule und WE Laborschule gemeinsam die Laborschule; somit sind also auch zumindest die hauptberuflich tätigen Mitarbeiter*innen der WE Laborschule Mitglieder der Laborschule. Bis 2015 hatte die WE Laborschule ein eigenes Budget, das von ihr autonom verwaltet wurde; im Jahr 2016 wurde sie als Institut der Fakultät für Erziehungswissenschaft in das Mittelverteilungsmodell der Universität Bielefeld integriert und ist seitdem von den Mittelzuweisungen an diese abhängig.

Zentrales Gremium, um die institutionenbezogene Kooperation im Hinblick auf die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule zu sichern, ist die Gemeinsame Leitung (GL) von Versuchsschule und WE Laborschule, die paritätisch aus jeweils vier Mitgliedern beider Einrichtungen besteht und in der über diejenigen Fragen entschieden wird, die Schule und Wissenschaftliche Einrichtung gemeinsam betreffen. Dies betrifft insbesondere den Forschungs- und Entwicklungsplan sowie Stellenbesetzungen: An Stellenbesetzungen in der Schule nimmt der*die Geschäftsführende Leiter*in oder ein*e universitäre*r Mitarbeiter*in der WE Laborschule teil; als Stellenbesetzungskommission für die Stellen der WE Laborschule fungiert die um die notwendigen universitären Vertreter*innen erweiterte Gemeinsame Leitung. Dieses Vorgehen soll sicherstellen, dass diejenigen Personen, die eingestellt werden, aus Perspektive beider Institutionen den Auftrag der Versuchsschule erfüllen können. Auch in den weiteren Gremien der Laborschule, die sich mit deren Forschungs- und Entwicklungsarbeit befassen, sind stets Vertreter*innen beider Institutionen präsent: So gehören dem Vorstand der WE Laborschule, der die WE Laborschule formal leitet, Mitglieder der Versuchsschule (mit beratender Stimme) an, und umgekehrt nimmt seit 2012 die Geschäftsführende Leiterin regelmäßig an Schulleitungssitzungen teil. Und am Wissenschaftlichen Beirat der Laborschule, der die Beratung beider Institutionen insbesondere in Bezug auf den Transfer in die Bezugssysteme Bildungspolitik, (regionale und überregionale) Schullandschaft und Wissenschaft zum Ziel hat und gleichzeitig die Qualität der Forschungs- und Entwicklungsarbeit sichert und ein wichtiges Instrument der Rechenschaftslegung bildet, indem er alle Anträge und Forschungsberichte berät, nimmt sowohl die Schulleitung als auch die geschäftsführende Leitung der WE Laborschule (ohne Stimmrecht) teil.

Diese Grundstrukturen, die unter der Leitung von Theodor Schulze (1988–1989) und Will Lütgert (1989–1994) konzipiert und unter der Leitung von Klaus-Jürgen Tillmann (1994–2008) implementiert, ausformuliert und dokumentiert wurden, bestehen bis heute. Sie sind formal im Grundlagenerlass der Laborschule sowie in der Verwaltungs- und Benutzungsordnung der WE Laborschule festgeschrieben. Gleichzeitig wurden ihre konkrete Ausgestaltung sowie die Prozesse, die in ihnen ablaufen, seit 1992 kontinuierlich weiterentwickelt. Zunächst wurden klare Verfahrensregeln eingeführt und erprobt, um Schule und WE stärker zu verzahnen, wie beispielsweise, dass die Gesamtkonferenz in die Erstellung des Forschungs- und Entwicklungsplans (FEP) einbezogen wurde sowie die Wissenschaftliche Leitung der WE Forschungsgruppen in der Antragstellung berät und unterstützt. Unter der Leitung von Annette Textor (seit 2012) wurden zudem

die Projektlaufzeiten und -zuschüsse flexibilisiert: Vorgesehen war zunächst, den FEP alle zwei Jahre fortzuschreiben, aber bereits in den 1990er Jahren wurden gelegentlich mit freiwerdenden Projektstunden (beispielsweise durch Elternzeiten oder Pensionierungen) auch kürzere Projekte durchgeführt. Seit 2013 besteht nun auch regulär die Möglichkeit, neben den zweijährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten auch einjährige Anforstungs- oder Implementationsprojekte zu beantragen, wodurch es notwendig wurde, den FEP jährlich fortzuschreiben. Überdies wurden bereits in den 1990er Jahren Vorgaben für Projektanträge erarbeitet, die ab 2014 in eine – zwar nicht verbindliche, jedoch in der Regel gerne genutzte – Gliederungsvorlage für das Schreiben der Anträge überführt wurden. Insgesamt haben sich die Grundstrukturen der WE Laborschule sehr bewährt; mit einigen Modifikationen wurden sie auch nach dem Generationswechsel in Wissenschaftlicher Einrichtung und Versuchsschule beibehalten und weitergeführt.³

Eine ebenfalls stetiger Gestaltung unterworfenen, in den Grundzügen jedoch erstaunlich wenig veränderte Struktur, die nicht nur Unterricht und Schulleben, sondern auch die Forschung an der Laborschule massiv beeinflusst und die seit Beginn der Schule besteht, ist der Raum: Die Laborschule ist eine Großraumschule, was durch die damit verbundene Deprivatisierung von Unterricht Unterrichtsforschung und -entwicklung enorm erleichtert. Auch die Lage direkt neben dem Universitätscampus ist sowohl schul- als auch forschungspraktisch ausgesprochen hilfreich.⁴ An der räumlichen Struktur hat sich seit Bestehen der Laborschule nur wenig verändert – was umgekehrt allerdings bedeutet, dass das Gebäude, das sich im Wesentlichen noch im bauzeitlichen Zustand befindet, inzwischen sanierungsbedürftig ist. Daher hat das Land NRW im Jahr 2017, flankiert durch ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Laborschule, eine sogenannte „Bauphase 0“ durchgeführt, in deren Rahmen in verschiedenen Workshops mit Vertreter*innen von Laborschule, Oberstufen-Kolleg und beiden Wissenschaftlichen Einrichtungen die Bedarfe erhoben und im Jahr 2021 noch einmal aktualisiert wurden. Auch wenn das Kollegium sich in einer Befragung überraschend konsensual für die Erhaltung des Großraums ausgesprochen hat und auch vonseiten des Landes NRW weder der Großraum noch die Lage der Schule zur Debatte steht, ist doch zu vermuten, dass zumindest die Interimsphase und die Phase des in Besitz-Nehmens des sanierten bzw. neuen Gebäudes sowohl für die Schule als auch für deren Forschungs- und Entwicklungsprojekte und somit auch für die WE Laborschule herausfordernd werden. Dennoch stellt die Gebäudesanierung auch eine Chance dar, das pädagogische Konzept der Laborschule zu reflektieren und ggf. weiterzuentwickeln.⁵

Auch einige grundlegende Inhalte der Laborschulforschung werden bereits seit 1990 bearbeitet und seitdem kontinuierlich oder in Schüben weiterentwickelt (vgl. Abschnitt 3.3). Dies gilt insbesondere für die Forschungsmethodologie und deren paradigmatische Einordnung, die sich zwar bis heute in die Tradition des „Lehrer-Forscher-Modells“ (Hentig, 2004) stellen lässt, spätestens ab Anfang der 2000er Jahre jedoch kontinuierlich weiterentwickelt wurde (vgl. Tillmann, 2011, S. 98f.). Anlass der methodologischen Schärfung war u.a. eine Peer-Begehung der WE Laborschule im Jahr 2006, für die die bis dahin praktizierten Prozesse aufgearbeitet und schriftlich fixiert wurden, sodass spätestens nun eine ausgearbeitete Interpretation zur Umsetzung der auf die Forschung der Laborschule bezogenen Regelungen vorlag (vgl. Döpp et al., 2007, S. 21ff.). In Reaktion auf die Rückmeldung der Peers wurde im Rahmen vielfältiger Aktivitäten damit begonnen, das Lehrer-Forscher-Modell paradigmatisch stärker zu konturieren und in diesem Zusammenhang auch die Laborschulforschung stärker international zu vernetzen. Zu

³ Zwischen 2010 und 2015 wechselte sowohl das gesamte universitäre Team der WE Laborschule als auch große Teile der Schulleitung einschließlich der Schulleiterin; außerdem wurden etliche sehr forschungserfahrene Lehrkräfte pensioniert.

⁴ So nutzt die Laborschule beispielsweise das Schwimmbad der Universität für den Schwimmunterricht, oder es werden für den Mathematikunterricht Umfragen unter Studierenden durchgeführt.

⁵ Siehe zur Großraumarchitektur der Laborschule, zu deren Veränderung und Wahrnehmung über die Jahre sowie zu dem angesprochenen Bauphase-Null-Prozess genauer Zenke et al., 2018; Zenke, 2019.

diesem Zweck wurde u.a. eine internationale Tagung ausgerichtet, deren Publikation (Hollenbach & Tillmann, 2009) ins Englische übersetzt wurde (Hollenbach & Tillmann, 2011) und die lange die einzige international zugängliche Publikation zum Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule darstellte. Diese Internationalisierungsbemühungen wurden von den nachfolgenden Leiterinnen der WE Laborschule weiter verfolgt – sowohl im Rahmen von Beiträgen zu internationalen Tagungen als auch durch Beitritte und Aktivitäten in entsprechenden Netzwerken wie dem Collaborative Action Research Network (CARN) und der International Association of Laboratory Schools (IALS) sowie durch Einwerbung von Fördergeldern der EU zur Vernetzung mit anderen Laborschulen in Europa im Jahr 2019 (vgl. Kurz et al. in dieser Ausgabe).

Ein weiterer Themenkreis, mit dem sich die Laborschule seit Beginn ihres Bestehens und insbesondere seit Gründung der WE Laborschule befasst, ist der Themenkreis Inklusion: Von Beginn an als Schule ohne Aussonderung konzipiert (vgl. Biermann et al., 2019, S. 9), initiierte die Laborschule in den frühen 1990er Jahren den Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule“, der zum 01.08.1995 begonnen wurde. Dieser wurde unter der Voraussetzung genehmigt, dass „die Wissenschaftliche Einrichtung ‚Laborschule‘ der Fakultät für Pädagogik den Schulversuch in ihren ‚Forschungs- und Entwicklungsplan‘ (...) einbezieht und damit die wissenschaftliche Beratung, Bewertung und Dokumentation des Schulversuchs einschließlich der Konzeptentwicklung für den gemeinsamen Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder sichert“ (Kultusministerium NRW, 1994). In Abschnitt 3.3 lässt sich gut nachvollziehen, dass seitdem eine Vielzahl von Projekten mit Fragestellungen zu Heterogenität, Inklusion und Leistung durchgeführt wurden und sich erst in jüngster Zeit der Forschungs- und Entwicklungsbedarf verringert hat.

Seit der erste im Jahr 1974 in das Vorschuljahr eingeschulte Schüler*innenjahrgang der Laborschule im Jahr 1985 die Schule wieder verließ, gehört es außerdem zur inhaltlichen Arbeit der WE Laborschule, die „Absolvent*innenstudie“ durchzuführen. Die Absolvent*innenstudie befragt jährlich die Schüler*innen der Laborschule am Ende ihrer Laborschulzeit (1. Messzeitpunkt in Jahrgangsstufe 10) und drei Jahre nach Abschluss der Laborschule (2. Messzeitpunkt) zu verschiedenen die Laborschule konstituierenden Merkmalen, zur Laborschulpädagogik und zu persönlichen Aspekten (vgl. Gold & Zentarra in dieser Ausgabe; Jachmann & Weingart, 1998). Die Absolvent*innenstudie ist einerseits eine Längsschnittstudie, die durch eine*n wissenschaftliche*n Mitarbeiter*in der WE Laborschule geleitet wird. Andererseits sind seit Gründung der WE Laborschule Projekte zur Absolvent*innenstudie flankierend auch im Forschungs- und Entwicklungsplan verankert. Im Rahmen dieser FEP-Projekte bildet die*der leitende wissenschaftliche Mitarbeiter*in gemeinsam mit Lehrkräften und pädagogischem Personal eine Forschungsgruppe, die sich für die Dauer der Forschungsperiode einem thematischen Schwerpunkt der Absolvent*innenstudie widmet. Dieser Schwerpunkt kann eine fokussierte quantitative Auswertung der zur Verfügung stehenden Daten, aber auch eine Ergänzung mit zusätzlichen Fragebögen oder einer qualitativen Erhebung sein, wie beispielsweise der im Jahr 2020 abgeschlossene Forschungsschwerpunkt „Übergang der Laborschulschüler*innen von der Sekundarstufe I in weitere schulische und berufliche Lebensumwelten“ (beispielhafte Publikationen: Biermann, Gold & Zentarra, 2020; Heidemann & Zentarra, 2020). Zentral bei der Forschung im Rahmen der Absolvent*innenstudie ist der Austausch und die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen der Laborschule, die für die Interpretation der Daten und Ergebnisse ihre wertvolle Expertise und Praxiserfahrung mitbringen. Von großem Wert ist dieser Austausch auch bei allen Fragen der Veränderung des Fragebogens wie dem Hinzunehmen neuer, interessierender oder dem Weglassen alter, nicht mehr benötigter Skalen und Items (vgl. Gold & Zentarra in dieser Ausgabe).

Ein vergleichsweise neuer Prozess der WE Laborschule ist die Dokumentation der eigenen Entstehungs- und Weiterentwicklungsprozesse und -produkte: Ab den 2010er

Jahren wurde, anlässlich des bevorstehenden 40jährigen Jubiläums der Laborschule, mit der Aufbereitung historischer Materialien begonnen. So wurde eine Literaturdatenbank mit allen Publikationen aus Laborschule und WE Laborschule erstellt, es wurden in Kooperation mit dem Archiv der Universität Bielefeld die bis dahin unsystematisch abgelegten Archivalien gesichtet, katalogisiert und öffentlich zugänglich gemacht, und es wurde damit begonnen, Zeitzeugen aus der Gründungsphase der Laborschule zu ihrer Sicht auf die damalige Zeit zu befragen (vgl. Zenke, Freke & Devantié in diesem Band).

2 Forschung an der Laborschule

Wie bereits in Abschnitt 1 angerissen, ist die Forschung an der Laborschule im Paradigma der Praxisforschung verortet. Für dieses Paradigma sind vier Merkmale wesentlich (vgl. Tillmann, 2007, S. 50f.; van der Donk & van Lanen, 2016, 27ff.):

1. Partizipation und Kooperation: die Forschung findet kollaborativ in Gruppen statt, die aus Praktiker*innen im Feld – im Fall der Laborschulforschung Lehrkräfte und pädagogisches Personal, seit Herbst 2019 aber auch Schüler*innen (Zentarra, Dorniak & Rehr, 2021; Zentarra & Autor*innengruppe SaFidS-FEP in diesem Band) – und universitären Wissenschaftler*innen gebildet werden, wobei sich alle Projektgruppenmitglieder an allen Phasen des Forschungsprozesses beteiligen.
2. Ein forschend-entwickelndes Vorgehen: ein Praxisproblem oder eine Praxisfrage, das bzw. die den Ausgangspunkt des Projektes darstellt, wird mit wissenschaftlich anerkannten Methoden analysiert; falls Bedarf besteht, werden im weiteren Verlauf Innovationen entwickelt und ebenfalls mit wissenschaftlichen Methoden überprüft.
3. Das Nahziel liegt in der Schul- und Unterrichtsentwicklung an der eigenen Schule sowie in der eigenen professionellen Weiterentwicklung für alle Beteiligten (sowohl schulisches als auch universitäres Personal).
4. Das Fernziel liegt in einem doppelten Transfer – einerseits in die Bildungspolitik bzw. das Bildungssystem, andererseits in das Wissenschaftssystem.

Um dies leisten zu können, ist aufseiten der *schulischen Praxisforscher*innen* ein Selbstverständnis vonnöten als nicht nur Praktizierende, sondern auch als Beobachtende, Analysierende, Reflektierende und (neu) Gestaltende, denn auf schulpraktischer Seite geht es darum, Praxisforschung als Mittel zur Analyse der eigenen Praxis und zum Lösen von Problemen zu verwenden. Die dafür notwendigen forschungsmethodischen Grundkenntnisse und -haltungen sollten die Lehrkräfte durch ihre universitäre Ausbildung in der Regel bereits mitbringen: So ist es beispielsweise in Nordrhein-Westfalen vorgesehen, dass die Lehramtsstudierenden aller Lehrämter im Rahmen des forschenden Lernens im Praxissemester ein oder zwei Studienprojekte durchführen, für die sie aus der Praxis heraus wissenschaftliche Fragestellungen erarbeiten und diese empirisch bearbeiten. Gleichzeitig unterstützt Praxisforschung selbst Professionalisierungsprozesse, indem sie eine reflektierende, distanznehmende Betrachtung der eigenen Praxis sowie deren Weiterentwicklung unterstützt. Aufseiten der *universitären Praxisforscher*innen* wiederum ist ein Bewusstsein dafür notwendig, dass beide Praxen – universitäre und schulische Forschung und Entwicklung – sich gegenseitig bereichern und ergänzen, auch wenn sie unterschiedlichen Systemlogiken folgen. Dies schließt die Bereitschaft ein, sich vertieft auf die schulische Praxis mit den ihr eigenen Zielkonflikten einzulassen. Es bedeutet aber auch, die eigenen Herangehensweisen, Ergebnisse und Konzepte der kritischen Überprüfung durch Praktiker*innen, die mit zunehmender Expertise auch einen zunehmend holistischen, erfahrungsgesättigten Zugang haben (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1987, S. 41ff.), auszusetzen und jene für die eigene professionelle Weiterentwicklung zu nutzen.

Während Professionalisierung die Personen in Schule und Universität fokussiert, geht es bei der Schulentwicklung um die Weiterentwicklung von professionellen Praktiken und Strukturen. Praxisforschung hat zum Ziel, das eigene Praxisfeld oder die eigene schulische bzw. wissenschaftliche Praxis weiterzuentwickeln, indem Erkenntnisse über Zusammenhänge gewonnen werden sowie Innovationen entwickelt und dann implementiert und evaluiert werden. Dabei liegt die Stärke der Praxisforschung aus Sicht der Schulentwicklung darin, dass die Impulse zur Schulentwicklung direkt aus der Praxis kommen und somit die tatsächlichen Bedürfnisse der konkreten Schule adressiert werden; aus Sicht der Wissenschaft liegt sie darin, dass durch die hohe Praxisnähe Problemlagen, die (auch) mithilfe von Forschung adressiert werden sollten, sehr frühzeitig erkennbar werden. Resümierend ist festzuhalten: Praxisforschung ist ein Forschungsparadigma, in dem Praktiker*innen die eigene Praxis bzw. das eigene Praxisfeld erforschen und Forschungsimpulse aus der Praxis bzw. dem Feld selbst gewinnen. Dadurch ist Praxisforschung einerseits bedarfsorientiert, andererseits praxisrelevant und profitiert von der Expertise und vom Kontextwissen der Praxisforschenden.

An der Laborschule ist dieses Paradigma ergänzt durch die Einbeziehung universitärer Wissenschaftler*innen mit ihrer je eigenen Forschungs- und Entwicklungspraxis, die nicht nur in die Schule hineinwirken, sondern auch durch die Kooperation mit der Schule ihre eigene Forschungspraxis weiterentwickeln. Daraus resultiert, dass alle an der Praxisforschung der Laborschule Beteiligten eine Doppelrolle innehaben: Alle arbeiten sowohl als Praktiker*innen als auch als Forschende. Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und Schüler*innen erforschen ihre eigene Schule und ihre eigene Praxis, während die universitären Angehörigen der Wissenschaftlichen Einrichtung zwar nicht unterrichten, aber aktiv an Schulentwicklungsprozessen beteiligt sind, wie beispielsweise dem Entwerfen von Konzepten für den Unterricht oder der Gestaltung von schulinternen Lehrer*innenfortbildungen etc. (Zenke et al., 2019).

3 Inhalte der Laborschulforschung seit 1991

3.1 Methodisches Vorgehen

Um einen Überblick darüber zu erhalten, welche Fragestellungen im Rahmen der Laborschulforschung von 1991 bis 2022 bearbeitet wurden, haben wir alle vorliegenden Forschungs- und Entwicklungspläne (FEP) sowie alle Forschungsanträge gesichtet; bei Bedarf wurden zusätzlich die Forschungsberichte herangezogen. Der Fokus liegt deshalb auf den Anträgen und nicht auf den Berichten, weil viele Projekte länger laufen als nur über einen Zeitraum. In diesem Fall werden die Berichte erst am Ende des letzten Projektzeitraums verfasst, während die Fragestellung in den Anträgen alle zwei Jahre beschrieben, ggf. fortgeschrieben und begründet werden muss. Hinzu kommt, dass die Verlängerung von Projekten in der Regel durch eine Vertiefung bestimmter Teilaspekte, eine Untersuchung bisher unberücksichtigter Teilaspekte oder durch die Notwendigkeit der Entwicklung und Implementierung von Innovationen begründet wird – in jedem dieser Fälle verschiebt sich die Fragestellung. Durch die Fokussierung auf die Anträge als Analysematerial können solche Veränderungen in den Fragestellungen länger laufender Projekte besser nachvollzogen werden. Gewählt wurde nach Durchsicht der zur Verfügung stehenden Dokumente der Zeitraum ab der FEP-Periode 1995–1997, denn seit der Übernahme der Leitungsfunktion durch Klaus-Jürgen Tillmann im Jahr 1994 sind sowohl die Anträge als auch die Berichte in jährlich erschienenen Werkstattheften gut dokumentiert und stellen damit eine einheitliche Datengrundlage dar. In die Datenauswertung eingeflossen sind somit alle Forschungs- und Entwicklungsprojekte seit 1995. Die Projekte, die vor bzw. bis 1995 durchgeführt wurden, fallen aus der Auswertung heraus, denn dadurch, dass die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule mit ihren heutigen Strukturen der Forschungs- und Entwicklungsplanung erst seit Sommer 1992 besteht, der FEP

jedoch einen Vorlauf von ca. einem Jahr hat und die entsprechenden Prozesse zwar bereits erprobt waren, aber dennoch noch implementiert werden mussten, liegen für den FEP 1993–1995 zwar die Berichte der Projektgruppen vor (Tillmann 1995); nicht jedoch die Anträge, aus denen, wie weiter oben beschrieben, in der Regel die Fragestellungen deutlicher hervorgehen. Konsequenterweise haben wir diesen Zeitraum nicht in den Datenkorpus aufgenommen.

Wir haben pro Schuljahr die Titel der Projekte und nach Möglichkeit auch die Fragestellung wörtlich übernommen. Wo letzteres nicht explizit möglich war, wurde diese aus dem vorliegenden Material paraphrasiert. Auf Grundlage dieser Datenbasis analysierten wir das Material mithilfe einer qualitativen, kategorienorientierten Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2022, S. 39) und bildeten auf diese Weise induktiv die Kategorien, die einzelnen Forschungsinhalten und -themen entsprechen. Diese Vielzahl an Kategorien sehr unterschiedlicher Art gruppieren wir nach thematischer Ähnlichkeit in Oberkategorien. Mit dieser ersten Version eines Kategoriensystems analysierten wir das Material in einem zweiten Durchgang, präzisieren ggf. unsere Kategorien und überarbeiten einige Gruppierungen. Als Folge dieses Vorgehens haben wir jedem Forschungsprojekt für jedes Schuljahr, in dem es lief, mehrere Kategorien zuordnen können, die sich häufig auch mehreren Oberkategorien zuordnen lassen. Diese Oberkategorien bilden die Datenbasis für die folgenden Auswertungen. Zusammen mit der Angabe des Schuljahres lässt sich quantitativ auswerten, wie die thematische Schwerpunktsetzung in der Laborschulforschung im Laufe der Jahre aussieht und sich verändert. Für diese quantitativen Auswertungen wurden solche Projekte, die sich mehreren Unterkategorien einer Oberkategorie zuordnen lassen, in der jeweiligen Oberkategorie nur einmal gezählt. Wenn also beispielsweise eine Fragestellung sowohl mit der Kategorie *individuelle Förderung* als auch mit der Kategorie *Beratung* codiert wurde, wurde es in der Oberkategorie *Inklusion*, die u.a. diese beiden Kategorien umschließt (vgl. Tabelle 1), dennoch nur einmal gezählt. Somit berichten die in Abschnitt 3.3 vorgestellten Zahlen tatsächlich die Anzahlen der Projekte, die die jeweilige Oberkategorie bilden.

3.2 Übersicht über das Kategoriensystem

In Tabelle 1 stellen wir das Kategoriensystem vor. Es enthält alle induktiv entstandenen Kategorien. Die fettgedruckten Forschungsschwerpunkte sind die Oberkategorien, die aus den Kategorien resultieren. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, nach jeder einzelnen Kategorie auszuwerten oder einzelne Kategorien auf einer mittleren Ebene zusammenzufassen, wie beispielsweise die Kategorien der Heterogenitätsdimensionen in die Zwischenkategorien *Class*, *Ability* oder *Gender*. Fokus dieses Beitrags soll jedoch eine Übersicht über die grundsätzlichen Forschungsschwerpunkte der Laborschulforschung bleiben. Daher werden im Folgenden ausschließlich die Oberkategorien systematisch berichtet.

Deutlich sichtbar wird, dass in mehreren Oberkategorien Fragestellungen zusammengefasst wurden, die dezidiert den Unterricht an der Laborschule und damit Schulentwicklung auf der Mikroebene (Fend, 2008) zum Gegenstand haben (*Unterrichtskonzepte*, *Fachdidaktik*); weitere Oberkategorien tangieren den Unterricht ebenso wie das außerunterrichtliche schulische Lernen und Leben (*überfachliches Lernen*, *Heterogenitätsdimensionen*) oder befinden sich an der Schnittstelle von Unterricht und Schulorganisation (*Strategien der Inklusion*, *Leistung*) und untersuchen so das Zusammenspiel von Mikro- und Mesoebene. Wiederum andere Oberkategorien beziehen sich auf die Mesoebene, da hier dezidiert Fragestellungen nach Analysen und Innovationen auf Schulebene zusammengefasst wurden – solche, die sich auf veränderbare Aspekte beziehen (*Schulorganisation*) und solche, die eher auf eine Beschreibung von Vorhandenem bzw. Gewordenem abzielen (*Rahmenbedingungen der Laborschule*). Mit der Kategorie *Beziehungen der Laborschule nach außen* konnte außerdem eine Kategorie aus Fragestellungen gebildet werden, die sich mit der Wahrnehmung der Schule durch die

Öffentlichkeit und den Beziehungen der Schule nach außen – innerhalb der Kommune, aber auch im Rahmen nationaler und in internationaler Netzwerke – und somit mit dem Zusammenspiel von Meso- und Makroebene befassen. In vielen Forschungs- und Entwicklungsprojekten wurden zusätzlich *methodologische Inhalte* bearbeitet, sodass diese ebenfalls in eine Oberkategorie zusammengefasst wurden.

Tabelle 1: Kategoriensystem (**fett** = in die quantitative Auswertung eingeflossene Oberkategorie)

Unterrichtskonzepte	Fachdidaktik	überfachliches Lernen
Didaktik	Mathematik	Demokratiebildung
Projektunterricht	Deutsch	Medienkompetenz
Außerunterrichtliche Lerngelegenheiten	Englisch	personale Bildung
außerschulische Bildung	Französisch	Identitätsentwicklung
Lernen durch Erfahrung	Latein	Wohlbefinden
Offener Unterricht	Sport	soziales Lernen
Bewegte Schule	Naturwissenschaften	Partizipation
Kooperatives Lernen	Bildung für nachhaltige Entwicklung	Mitbestimmungsstrukturen
Individualisierung	Politik	
Medien	Sozialwissenschaften	Leistung
digitale Medien	Wahrnehmung und Gestaltung	Leistungsbegriff
analoge Medien	Textil	Lernprozessbegleitung
	Musik	Leistungsdokumentation
	Kunst	Gruppentest
Heterogenitätsdimensionen	Fächerübergreifendes Lernen	Kompetenz
Interkulturelles Lernen	Ernährung	Lernentwicklung
Migration		Profilbildung
Sozioökonomischer Hintergrund		
Bildungsgerechtigkeit	Strategien der Inklusion	
Chancengleichheit	gemeinsames Lernen	Schulorganisation
Sonderpädagogische Förderung	Inklusion	Raum
Rechenstörung	individuelle Förderung	Zeitstrukturen
Begabung	Prävention	Ganzttag
Altersmischung	Multiprofessionelle Kooperation	Schule als Lebensraum
Leistungsheterogenität	Beratung	Übergang
Geschlechterbewusste Pädagogik		Nachrücker*innen
Jungen	Beziehungen der Laborschule nach außen	
Mädchen	Öffentlichkeitsarbeit	Methodologische Inhalte
	Dokumentation	Absolvent*innenstudie
	Eltern	Längsschnitt
Rahmenbedingungen der Laborschule	Elternpartizipation	Datengestütztes Feedback
Laborschulgründung	Schulwahlmotivation	Praxisforschungsmodell
Historische Entwicklung der Laborschule	Schulnetzwerk	Professionalisierung
Gesamtkonzept der Laborschule	Mobilität	Personalentwicklung
		Implementation
		Dissemination und Transfer
		Kooperation Uni-Schule
		Internationalisierung

Der Oberkategorie *Fachdidaktik* ist zunächst zu entnehmen, dass bisher zu allen fachlichen Lernbereichen von Schule Forschungs- und Entwicklungsprojekte durchgeführt wurden (zur quantitativen Auswertung und zum Zeitverlauf s.u.). Bei genauerer Betrachtung wird überdies deutlich, dass die Erfahrungsbereiche unterschiedlich fragmentiert bearbeitet werden: So finden sich im Erfahrungsbereich Naturwissenschaften keine Fragestellungen, die die einzelnen konstituierenden Schulfächer in den Blick nehmen, sondern diesbezüglich wird fächerübergreifend gearbeitet, während die Projekte z.B. im Erfahrungsbereich Wahrnehmen und Gestalten (WuG – mit den Schulfächern Textil, Musik und Kunst) neben übergreifenden Projekten auch Projekte umfassen, die ausschließlich eins der konstituierenden Schulfächer in den Blick nehmen. Überdies fällt auf, dass neben Projekten zu fächerübergreifendem Unterricht auch solche Inhalte schulischen Lernens in den Blick genommen werden, die zwar klare fachdisziplinäre Bezüge haben, jedoch keinem klassischen Schulfach entsprechen, sondern eher Querschnittsaufgaben von Schule darstellen und in den Anträgen auch explizit so verortet werden wie z.B. *Bildung für nachhaltige Entwicklung* oder *Ernährung*. Komplementär zu dieser Oberkategorie liegt die Oberkategorie *Unterrichtskonzepte*, die didaktische Fragestellungen jenseits der Frage nach den Inhalten umfasst und dabei das Feld der Unterrichtsmethodik umfänglich abdeckt.

In der Oberkategorie *überfachliches Lernen* hingegen sind Forschungsprojekte zusammengefasst, die die Fragestellungen zu nicht fachlich organisierten Lernprozessen an der Schnittstelle von Unterricht und Schulleben bearbeiten. Diese Projekte beschäftigen sich im Wesentlichen damit, wie die Voraussetzungen für ein gelingendes Miteinander in der heutigen Welt schulisch gefördert werden könnten; inhaltlich umfassen sie verschiedene Aspekte von „Learning to be“ und „Learning to live together“ (Unesco, 1996), und viele von ihnen rekurrieren auf die Idee der Schule als „embryonic society“ (Dewey, 1916/2000), die auch im Konzept der Laborschule betont wird. Auch die Oberkategorie *Heterogenitätsdimensionen* befindet sich an der Schnittstelle von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Lernen und Leben. Diese Kategorie wurde aus Fragestellungen gebildet, die auf eine schulische Bearbeitung der wesentlichen Dimensionen gesellschaftlicher Benachteiligung (Geschlecht, soziale Herkunft, Ethnizität, Fähigkeit/Ability) abzielen; dies umfasst beispielsweise Konzepte von Mädchen- oder Jungenförderung, des Umgangs mit Leistungsheterogenität (*Sonderpädagogische Förderung, Rechenstörungen*) oder die Fragestellung nach der Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher, aber auch stärker politisch gerahmte Fragestellungen nach *Chancengleichheit* oder nach *Bildungsgerechtigkeit* als Voraussetzung für diese. Überwiegend wurden in diesen beiden Oberkategorien Fragestellungen zusammengefasst, die die Beschreibung und Weiterentwicklung des Unterrichts bzw. außerunterrichtlicher schulischer Lernprozesse zum Gegenstand haben und sich somit eher auf der Ebene konkreter Interaktionen befinden. Auch diese Kategorien sind also schwerpunktmäßig auf der Mikroebene zu verorten, nehmen aber Bezug auf die Schule als ganze (Mesoebene).

Explizit das Zusammenspiel von Mikro- und Mesoebene nehmen die in den Kategorien *Strategien der Inklusion* sowie *Leistung* zusammengefassten Fragestellungen in den Blick. In der Kategorie *Strategien der Inklusion* sind Projekte zusammengefasst, die danach fragen, wie Inklusion schulisch – im Zusammenspiel von Unterricht und schulisch gestalteten Rahmenbedingungen – umgesetzt werden kann, und in der Kategorie *Leistung* sind Projekte zusammengefasst, die zum Gegenstand haben, wie Leistung umfassend definiert, gefördert, erfasst und dokumentiert werden kann. Als Unterkategorien, die diese Oberkategorie bilden, und die dieses Zusammenspiel von Mikro- und Mesoebene besonders gut illustrieren, sind hier zwei Kategorien exemplarisch hervorzuheben: die Kategorie *Leistungsdokumentation* und die Kategorie *Profilbildung*. Wie die in der Kategorie *Leistungsdokumentation* zusammengefassten Fragestellungen wiederum auf die Mesoebene wirken, ist auf den ersten Blick nicht ganz intuitiv; jedoch wird an der Laborschule Leistungsdokumentation als gesamtschulische Aufgabe gesehen, die

auch Schulentwicklungsprozesse wie z.B. die Entwicklung von Formaten zur Leistungspräsentation vor einer größeren Schulöffentlichkeit einschließt. Beispielhaft wäre hier der „Produktmarkt“ zu nennen, auf dem die Schüler*innen einer interessierten (Schul)Öffentlichkeit ihre Portfolios vorstellen. Die Fragestellungen, die in der Kategorie *Profilbildung* zusammengefasst sind, beschäftigen sich insofern mit dem Zusammenspiel von Mikro- und Mesoebene, als dass diese Projekte danach fragen, welche Möglichkeiten der Profilbildung es im Rahmen des Kurssystems und des Stammgruppenunterrichts der Sekundarstufe der Laborschule gibt, wie die Entscheidungsprozesse von Schüler*innen diesbezüglich zu beschreiben sind und wie vor diesem Hintergrund Beratungsprozesse weiterentwickelt werden sollten.

Vollständig auf der Mesoebene liegen schließlich die Oberkategorien *Schulorganisation* und *Rahmenbedingungen der Laborschule*. Während die Oberkategorie *Schulorganisation* aus solchen Unterkategorien gebildet wurden, die übergreifende Fragestellungen zu im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen gestaltbaren Aspekten der Organisation der Laborschule umfassen (z.B. *Raum* oder *Zeitstrukturen*), wurden in der Oberkategorie *Rahmenbedingungen der Laborschule* Fragestellungen zusammengefasst, die die Laborschule aus historischer und konzeptioneller Perspektive in den Blick nehmen.

Schließlich gibt es auch Projekte, die die *Beziehungen der Laborschule nach außen* oder *methodologische Inhalte* in den Blick nehmen und sich so auf das Zusammenspiel von Meso- und Makroebene richten, hier jedoch auf unterschiedliche Bezugssysteme. Die Projekte, die in der Kategorie *Beziehungen der Laborschule nach außen* zusammengefasst sind, fragen nach der Einbindung der Laborschule in die Kommune bzw. in die schulpraktische Community, beispielsweise im Hinblick auf *Eltern*, die *Öffentlichkeitsarbeit* der Schule, *Schulnetzwerke* oder auch die *Mobilität* der Schüler*innen im Rahmen von außerschulischen Bildungsangeboten. Projekte, deren Fragestellungen die Kategorie *methodologische Inhalte* bilden, beziehen sich hingegen eher auf das Wissenschaftssystem als Bezugssystem. Die Fragestellungen, die in solchen Projekten bearbeitet werden, reichen von Fragestellungen rund um das Design der *Absolvent*innenstudie* (vgl. Abschnitt 1 sowie Gold & Zentarra in dieser Ausgabe) über eher forschungsparadigmatische Fragestellungen zum *Praxisforschungsmodell* bis hin zu Fragestellungen im Überschneidungsbereich von Forschung und Schulentwicklung wie Fragen nach der *Professionalisierung* von Lehrkräften, nach *datengestütztem Feedback* zur Unterrichtsentwicklung oder nach der *Implementation* von entwickelten Innovationen. In dieser Kategorie finden sich dabei auch Fragestellungen, die sehr deutlich über die Forschung an der Laborschule hinausweisen, wie z.B. zu *Dissemination und Transfer*, *Kooperation zwischen Universität und Schule* oder *Internationalisierung*, und damit auch eine Nähe zu der Kategorie *Beziehungen der Laborschule nach außen* haben.

3.3 Themen der Laborschulforschung im Zeitverlauf

Die in Abschnitt 3.2 vorgestellten Oberkategorien können nun in ihrer quantitativen Verteilung – sowohl untereinander als auch über die Zeit – betrachtet werden (siehe Tabellen 2 und 3). Tabelle 2 sortiert die Forschungsthemen nach der Häufigkeit der Beforschung durch Forschungs- und Entwicklungsprojekte für den gesamten Zeitraum vom Schuljahr 1995/96 bis 2021/22. Dabei wird deutlich, dass vor allem die Mikroebene – der Unterricht an der Laborschule – Gegenstand der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ist, was plausibel erscheint, geht es im Paradigma der Praxisforschung doch zunächst um die Analyse und Weiterentwicklung der eigenen Praxis. Etwas verwunderlich ist hingegen, dass forschungsmethodologische Inhalte einen vergleichbar breiten Raum einnehmen. Dies liegt vermutlich daran, dass die methodologischen Fragen der Praxisforschung auch solche Fragen umfassen, die die Verwertung der Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte in den Blick nehmen, wie z.B. die nach Implementationsstrategien oder die nach einer Transferierbarkeit von Innovationen. Dies sind Fragestellungen, die

viele Forschungs- und Entwicklungsprojekte zumindest zeitweise (mit)bearbeiten. Wenig verwunderlich ist hingegen, dass relativ wenige Projekte Fragestellungen verfolgen, die die Rahmenbedingungen der Laborschule in den Blick nehmen, da der Schwerpunkt der Praxisforschung an der Laborschule auf Forschung und Entwicklung liegt. Die Fragestellungen, die diese Kategorie konstituieren, befassen sich jedoch gerade nicht mit Veränderbarem, sondern mit der Analyse von historischen und konzeptionellen (Teil-)Fragen, auf denen zwar die Forschungs- und Entwicklungsarbeit basiert, die aber als Schwerpunkt von – in der Regel auf Entwicklung abzielender – Praxisforschung eher ungewöhnlich sind.

Tabelle 2: Am häufigsten in Forschungs- und Entwicklungsprojekten erforschte Themen (1995/96 bis 2021/22)

	Gesamt	Ø pro Schuljahr
Unterrichtskonzepte	184	6,8
Methodologische Inhalte	132	4,9
Fachdidaktik	122	4,5
Heterogenitätsdimensionen	93	3,4
Strategien der Inklusion	73	2,7
Überfachliches Lernen	60	2,2
Leistung	51	1,9
Schulorganisation	46	1,7
Beziehung der Laborschule nach außen	30	1,1
Rahmenbedingungen der Laborschule	13	0,5

Betrachtet man in Tabelle 3 die Verteilung der Forschungs- und Entwicklungsprojekte über die fast 30 Jahre des in die Analyse einbezogenen Zeitraumes, stellt man mit Blick auf Forschungs- und Entwicklungsprojekte zum Unterricht fest, dass Fragestellungen zu *Unterrichtskonzepten* sehr kontinuierlich bearbeitet wurden, während die Beschäftigung mit eher *fachdidaktischen* Fragestellungen abgenommen und statt dessen zunehmend Fragestellungen zum *überfachlichen Lernen* (z.B. Demokratieerziehung) fokussiert wurden.

Festzustellen ist auch, dass die Kategorien *Leistung*, *Heterogenitätsdimensionen* und *Strategien der Inklusion* untereinander sowie mit der Weiterentwicklung der rechtlichen Situation von Menschen mit Behinderungen in Bezug auf Inklusion auf gesamtgesellschaftlicher Ebene korrespondieren: In enger zeitlicher Nähe zur Salamanca-Erklärung der UNESCO, zur Aufnahme des Verbots der Benachteiligung aufgrund einer Behinderung in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und zu den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ der KMK⁶ (alle 1994, vgl. Textor, 2018, S. 49ff.) wurde ab dem 01.08.1995 an der Laborschule der Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule“ begonnen. Dieser wurde seitens des Kultusministeriums unter der Voraussetzung genehmigt, dass „die Wissenschaftliche Einrichtung ‚Laborschule‘ der Fakultät für Pädagogik den Schulversuch in ihren ‚Forschungs- und Entwicklungsplan‘ (...) einbezieht und damit die wissenschaftliche Beratung, Bewertung und Dokumentation des

⁶ Während Inklusion bis zur Verabschiedung dieser Empfehlung ausschließlich in eigens eingerichteten Schulversuchen möglich war, wurde in den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK, 1994) erstmals die sonderpädagogische Förderung unabhängig vom Förderort gedacht, d.h. sie wurde nicht mehr zwingend an spezielle Schulen gekoppelt.

Schulversuchs einschließlich der Konzeptentwicklung für den gemeinsamen Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder sichert“ (Kultusministerium NRW, 1994). Dies schlägt sich in den Forschungsschwerpunkten nieder: In den ersten fünf Jahren des Schulversuchs (1995–2000) wurde eine Vielzahl von Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowohl zu Fragestellungen durchgeführt, die den Schwerpunkt auf spezifische *Heterogenitätsdimensionen* und den Umgang mit diesen in der Schule legten, als auch zu Fragestellungen, die sich mit (unterrichtlichen und schulischen) *Strategien der Inklusion* beschäftigten. In den folgenden Jahren wurde dann in diesem Bereich zunächst die Unterrichtsentwicklung vorangetrieben, mit spezifischem Fokus auf Leistungsproblemen (z.B. *Rechenstörungen*), aber auch auf anderen Heterogenitätsdimensionen, die nicht zwingend mit schulischer Leistung assoziiert sind (z.B. *Gender*). Parallel wurde zwischen 2000 und 2010 verstärkt am Themenkomplex *Leistung* gearbeitet und insbesondere ein Leistungsbegriff entwickelt, der die Entwicklungen der Laborschule im Bereich *Strategien der Inklusion* und *Heterogenitätsdimensionen* flankiert, indem er erstens einen sehr klaren Fokus auf eine individuelle Bezugsnorm legt und zweitens nicht-kognitive Leistungen einschließt und es somit erlaubt, sehr unterschiedliche Leistungen anzuerkennen (vgl. Thurn, 2011; 2012). Dies wiederum korrespondiert mit den PISA-Studien und den mit ihnen verbundenen akademischen Debatten über den Leistungsbegriff, den gesellschaftlichen Debatten über die Schulleistungen der Schüler*innen in Deutschland sowie den laborschulinternen Diskussionen zu den Leistungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen an der Laborschule (zugunsten der Mädchen; vgl. Stanat, 2005; Biermann, 2005). Seit etwa 2010, zeitlich gekoppelt an die Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland (2009; vgl. Textor, 2018, S. 52ff.), ist ein Fokuswechsel wahrnehmbar hin zu einem Inklusionsbegriff, der weniger auf ein Empowerment bestimmter Gruppen abzielt, sondern mehr darauf, die Verschiedenheit aller Schüler*innen wahrzunehmen und entsprechende unterrichtliche sowie außerunterrichtliche schulische Angebote zu entwickeln.

Auffallend ist außerdem, dass sich die Forschungs- und Entwicklungsprojekte sehr kontinuierlich mit Fragen der *Schulorganisation* befasst haben, aber erst in ca. den letzten 10 Jahren mit der Analyse der *Rahmenbedingungen* der eigenen Arbeit. Dies liegt vermutlich daran, dass die Kategorie *Rahmenbedingungen* aus historisch inspirierten Fragestellungen sowie Fragestellungen zum Gesamtkonzept der Laborschule gebildet wurde; dies wurde ab 2011 aus zwei Gründen relevant: Zum einen stand das 40jährige Jubiläum der Laborschule bevor, mit dem der Wunsch nach einem Rückblick einherging (vgl. Abschnitt 1), zum anderen musste sowohl in der Leitung der Wissenschaftlichen Einrichtung als auch, zeitlich etwas versetzt, in der Schulleitung sowie im Kollegium der Laborschule ein Generationswechsel bewältigt werden, was vor dem Hintergrund eines drohenden Verlustes des institutionellen Gedächtnisses sowohl eine systematische Dokumentation des bisher Entstandenen als auch zur Auslotung von Spielräumen und Grenzen eine verstärkte Reflexion der Gewordenheit der eigenen Institution notwendig machte. Ähnliches trifft vermutlich auch auf die *methodologischen Inhalte* zu, die etwa zeitgleich verstärkt in den Blick genommen wurden.

Tabelle 3: Anzahl der Forschungs- und Entwicklungsprojekte pro Schuljahr und Thema (einem Projekt können mehrere Themen zugeordnet sein)

	Unterrichtskonzepte	Fachdidaktik	Überfachliches Lernen	Leistung	Heterogenitätsdimensionen	Strategien der Inklusion	Beziehung der Laborschule nach außen	Rahmenbedingungen der Laborschule	Schulorganisation	Methodologische Inhalte
1995/96	12	7	2	1	5	4			2	3
1996/97	12	7	2	1	5	4			2	3
1997/98	11	4	3	1	5	4	3		1	3
1998/99	8	3	3	1	4	3	3		1	3
1999/00	7	6	1	2	4	1	2			3
2000/01	7	6	1	1	3	1	1		1	3
2001/02	7	5	1	3	4	2			4	2
2002/03	5	3	1	3	4	2			3	1
2003/04	7	4		2	2	1			1	1
2004/05	7	4		2	2	1			1	1
2005/06	8	8		3	5	1	1		2	6
2006/07	8	8		3	5	1	1		1	6
2007/08	7	7		5	6	4				5
2008/09	6	6		4	6	4				5
2009/10	8	7		4	5	2			2	3
2010/11	8	7		4	5	2			2	3
2011/12	6	4	2	3	2	3	1	1	2	8
2012/13	6	4	3	3	2	3	2	1	1	8
2013/14	5	3	3	2	2	3	3	2	1	9
2014/15	4	2	3	2	2	3	3	2	2	8
2015/16	5	3	4		3	3			4	8
2016/17	5	3	4		4	4	1	1	3	7
2017/18	4	3	4	1	3	4	1	1	3	7
2018/19	4	3	4		2	4	2	1	2	6
2019/20	5	2	6		1	4	2	1	3	6
2020/21	6	2	7		1	3	2	1	2	7
2021/22	6	1	6		1	2	2	2		7
Summe	184	122	60	51	93	73	30	13	46	132

4 Fazit

Auf den ersten Blick ist die WE Laborschule eine erstaunlich konservative Institution: Ihre Sichtstrukturen sind seit ihrem Bestehen nahezu unverändert und wurden auch durch den Generationenwechsel von WE-Leitung und Schulleitung hindurch beibehalten. Der genauere Blick zeigt jedoch, dass die Strukturen und Prozesse, die für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit an der Laborschule implementiert wurden, einem stetigen Wandel unterliegen und an sich verändernde Bedarfe im Hinblick auf Flexibilität und Strukturierung angepasst wurden (vgl. Abschnitt 1). Ähnliches gilt für die Methodologie der Praxisforschung, die durch den Generationswechsel hindurch zunächst beibehalten, aber insbesondere in den letzten Jahren weiter ausgearbeitet wurde (vgl. Abschnitt 2). Der Blick auf die Fragestellungen, die in 30 Jahren Wissenschaftlicher Einrichtung Laborschule bearbeitet wurden, zeigt schließlich, dass es in einigen Bereichen, insbesondere in den Bereichen *Unterrichtskonzepte* und *Schulorganisation*, viel Kontinuität gab und gibt, in anderen Bereichen die Themenwahl jedoch starken Schwankungen unterworfen war und hier mit gesamtgesellschaftlichen Themen korrespondiert. Deutlich wird auch die Vielfalt der Forschungsthemen, die von den Praxisforscher*innen in der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung in den Blick genommen, empirisch bearbeitet und ggf. in Innovationen überführt werden, um die Laborschule weiterzuentwickeln sowie mit Hilfe von Publikationen, Kooperationen und Tagungsbeiträgen auch in die Bildungs- und Forschungslandschaft zu bringen (vgl. Abschnitt 3).

Weiterführend können die für diesen Artikel hinsichtlich der Fragestellungen der Laborschulforschung verwendeten Rohdaten noch für tiefergehende Analysen verwendet werden. So könnten die Unterkategorien genauer ausgewertet werden, um noch detaillierter nachzeichnen zu können, zu welchen Zeiten welche Forschungsthemen an der Laborschule relevant waren. Zu den Rohdaten gehören auch noch weitere Daten, die über diesen Beitrag hinausgehende Fragestellungen bearbeitbar machen, wie beispielsweise die Personen, die an den Forschungs- und Entwicklungsprojekten teilgenommen haben oder die Anzahl der Forschungsstunden, die den forschenden Lehrkräften und damit den einzelnen Projekten zugewiesen wurden. Mit zukünftigen Auswertungen könnte somit noch genauer und mit anderen Foki untersucht werden, wie die Schwerpunkte in der Laborschulforschung verteilt sind und was die Laborschule überhaupt imstande ist zu leisten. Interessant wäre, diese Ergebnisse in einem zweiten Schritt *systematisch* mit gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten in Verbindung zu bringen, um nachvollziehen zu können, welchen Einfluss gesamtgesellschaftliche Bildungsdebatten auf die Laborschule haben, oder auch inwiefern die Laborschule Forschungsthemen vorwegnimmt, die dann erst später in der allgemeinen Bildungslandschaft relevant werden. Das Beispiel zum Themenbereich Inklusion und Leistung lässt erwarten, dass hier vielfältige Bezüge zu vermuten sind.

Gemeinsam mit dem Beitrag von C. Timo Zenke in dieser Ausgabe skizziert dieser Beitrag über 50 Jahre Laborschulforschung – mehr als ein halbes Jahrhundert. Die Bandbreite der bearbeiteten Fragen ist auch unter Berücksichtigung dieser langen Zeitspanne eindrucksvoll. Gesichert wird sie durch das Engagement der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte der Laborschule und der universitären Mitarbeiter*innen der WE Laborschule, die diese Art der Forschungs- und Entwicklungsarbeit maßgeblich tragen und trotz der gelegentlich widrigen systemischen Bedingungen – der sich beschleunigenden Schulpraxis im Falle der forschenden Lehrkräfte und der immer härter werdenden Qualifikationsanforderungen im Falle der universitären Mitarbeiter*innen – vorantreiben. Maßgeblich für dieses Engagement ist das gegenseitige Wahrnehmen als Expert*innen für die jeweilige Praxis, die Wertschätzung der Impulse aus dem jeweils anderen System für die eigene Praxis und der stete Versuch, eine gleichberechtigte Kooperation zu verwirklichen – eine vielleicht etwas abgedroschene, aber im durch die unterschiedlichen

Systemlogiken geprägten Alltag von schulischen und universitären Praxisforscher*innen längst nicht triviale Forderung.

5 Literatur

- Biermann, C. (2005). Jungen und Mädchen in der Laborschule: Kommentar zu den Ergebnissen aus schulischer Sicht. In R. Watermann, S. Thurn, K.-J. Tillmann & P. Stanat (2005), *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis* (S. 279–282). Weinheim u.a.: Juventa.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H., & Textor, A. (2019). Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 9–13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C., Gold, J., & Zentarra D. (2020). Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation an Gelenkstellen der Bildungsbiographie. Eine qualitative Studie an der Laborschule Bielefeld. In A. Habicher, T. Kosler, C. Lechner, C. Oberhauser, A. Oberrauch, M. Tursky-Philadelphly, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung. Tagungsband zur VII. CARN D.A.CH-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, 18.–19.01.2019. Innsbruck [= Beiträge zur Fachdidaktik, Band 4], 261–276.*
- Dewey, J. (1916/2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Döpp, W., Groeben, A. von der, Hollenbach, N., Krohne, J., Lenzen, K.-D., Schipper, W., Schütte, M., Tillmann, K.-J., Werner, D. & Zorn, U. (2007): Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule – ein Selbstbericht. In E. Terhart & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–134.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2016). *Praktijkonderzoek in de School*. Bussum: Coutinho.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Groeben, A. von der & Thurn, S. (1995). Pädagogische Praxis und Reflexion. Bericht der Schulleitung über die Entwicklung der Laborschule 1990 – 1994. In K.-J. Tillmann & S. Thurn (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld 1990 – 1994: Ein Arbeitsbericht*. Werkstatthefte Nr. 1, S. 17–66. Zu beziehen über info@laborschule.de
- Heidemann, A.W., & Zentarra D. (2020). Eine andere Realität sehen. Praktika als Übergangshilfen. *Lernende Schule*, 90, 2020, 36–39.
- Hentig, H. von (2004). Der Lehrer-Forscher reconsidered. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 21–34). Innsbruck u.a.: StudienVerlag.
- Hollenbach, N., & Tillmann, K.-J. (2009) (Hrsg.). *Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hollenbach, N., & Tillmann, K.-J. (2011) (Hrsg.). *Teacher Research and School Development. German approaches and international perspectives*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jachmann, M., & Weingart, G. (Hg.) (1999). *Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie*. Bielefeld:

- Eigenverlag Laborschule (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 33).
- Klafki, W., & Lütgert, W. (1995). Schulpädagogik und Versuchsschule. Bericht des Wissenschaftlichen Beirats zur Forschung an der Bielefelder Laborschule. In K.-J. Tillmann & S. Thurn (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld 1990–1994: Ein Arbeitsbericht*. Werkstatthefte Nr. 1, S. 5–15. Zu beziehen über info@laborschule.de
- KMK (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf [22.08.2022].
- Kultusministerium NRW (1994). Erlass zum Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule vom 17.08.1994. In I. Demmer-Dieckmann (in Zusammenarbeit mit H. Bambach, S. Baumann, D. Fischer & B. Rathert (Hrsg.) (1996), *Auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder Schulversuch über den „Gemeinsamen Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule Bielefeld Zwischenbericht nach dem ersten Schulversuchsjahr*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 7); zu beziehen über info@laborschule.de.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz
- Unesco (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590?posInSet=12&queryId=f9897ad1-e31b-4acf-a2d8-e64997ad28ab> [11.03.2022]
- Universität Bielefeld (1972). *Forschungsbericht 1971*. Bielefeld.
- Stanat, P. (2005). Jungen und Mädchen in der Laborschule: Empirische Befunde zu Geschlechterunterschieden. In R. Watermann, S. Thurn, K.-J. Tillmann & P. Stanat (2005), *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis* (S. 257–278). Weinheim u.a.: Juventa.
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550978>
- Textor, A., Devantić, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T., & Zentarra, D. (2020a). *Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität*. WE_OS Jahrbuch 3, 77–97. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Textor, A., Zenke, C.T., & Freke, N. (2020b). „Neues unter neuen Verhältnissen erproben“: Das Praxisforschungskonzept der Laborschule Bielefeld. *Journal für Schulentwicklung*, 24 (3), 9–14.
- Thurn, S. (2012). Die Bielefelder Laborschule – Leistung in einer Kultur der Vielfalt oder: „Die Würde des heranwachsenden Menschen macht aus, sein eigener ‚Standard‘ sein zu dürfen.“ In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 137–152). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18846-1_8
- Thurn, S. (2011). Lernen, Leistung, Zeugnisse: Eine Schule (fast) ohne Noten. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 50–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1995). *FEP 1993–1995: Arbeitsberichte aus 16 Laborschul-Projekten*. Werkstatthefte Nr. 4. Zu beziehen über info@laborschule.de
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: Was kann schulische Begleitforschung leisten? In *Jahrbuch Schulbegleitforschung*, S. 49–59, Bremen.

- Tillmann, K.-J. (2011). Forschung in der Versuchsschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft*, S. 94–107. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.1007/s00426-010-0302-7>
- Watermann, R., Thurn, S., Tillmann, K.-J., & Stanat, P. (2005). Versuchsschule und Evaluationsforschung im Dialog. In R. Watermann, S. Thurn, K.-J. Tillmann & P. Stanat (Hrsg.), *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis*. Weinheim und München: Juventa, 15–23.
- Zenke, C.T. (2019). Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. In *PFLB, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 1, S. 20–41. Online verfügbar unter <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3173>
- Zenke, C.T., Dorniak, M., Bentrovato, S., Böhm, K., & Karmann, A. (2018). Schule als inklusiver Raum. Zwischenbericht und Fortsetzungsantrag. In M. Dorniak, J. Gold, A. Textor, C.T. Zenke & D. Zentarra (Hg.), *Laborschulforschung 2018. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan*. Bielefeld (Werkstattheft Nr. 53), S. 87–116.
- Zenke, C.T., Dorniak, M., Gold, J., Textor, A., & Zentarra, D. (2019). Praxisforschung am Beispiel der Laborschule Bielefeld. In S. Eck (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (S. 136–148). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zentarra, D., Dorniak, M., & Rehr, J. (2021). Schüler*innen als Praxisforscher*innen in der Schulentwicklung – eine Analyse von Machtstrukturen. In R. Zanin, F. Rauch, A. Schuster, C. Lechner, U. Stadler-Altmann & J. Drumbl (Hrsg.), *Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study: Bd. 1. Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität* (S. 13–27). Praesens.

Ordnungen, Erlasse und Protokolle:

- Grundlagenerlass: Laborschule des Landes Nordrhein- Westfalen an der Universität Bielefeld; Grundlagenerlass für die Aufgaben und die Zusammenarbeit von Versuchsschule, Wissenschaftlicher Einrichtung, Gemeinsamer Leitung und Wissenschaftlichem Beirat. Gem. RdErl. d. Kultusministeriums u. d. Ministeriums für Wissenschaft und Forschung v. 13. 7. 1992
- VBO: Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die wissenschaftliche Einrichtung Laborschule der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 26. Juli 1991

Natur in der Schule

Ulrich Bosse, Rainer Devantié, Ulrich Gebhard,
Yasmin Goudarzi, Torsten Hoke, Ulrike Quartier,
Jess Rehr, Ian Voß

*Kontakt: ulrich.bosse@uni-bielefeld.de, rainer.devantie@uni-bielefeld.de,
ulrich.gebhard@uni-bielefeld.de, yasmin.goudarzi@uni-bielefeld.de,
sytohoke@t-online.de, ulrike.quartier@uni-bielefeld.de,
jess.rehr@uni-bielefeld.de, ian.voss@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Die Idee des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Natur in der Schule“ fußt sowohl auf den langjährigen naturpädagogischen Erfahrungen der Laborschule Bielefeld und des Oberstufen-Kollegs als auch auf den intensiven Auseinandersetzungen mit dieser Thematik von Ulrich Gebhard und seiner Forschungsgruppe.

Das Projekt hat das Ziel, die Bedeutung von Naturerfahrungen während der Schulzeit zu erforschen. Dabei sind sowohl die Wirkungen auf fachliche und überfachliche Lern- und Bildungsprozesse von Interesse als auch die Rolle von Natur als wichtiger Entwicklungsraum für Kinder und Jugendliche.

Neben diesem zu erforschenden positiven Einfluss von Naturerfahrungen auf Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse werden ebenso die wohltuende Wirkung von Natur, der Einfluss auf soziale Beziehungen und Kompetenzen sowie die Bedeutung bzgl. der Ausbildung eines Nachhaltigkeitsbewusstseins in den Blick genommen. Den Ausgangspunkt der schulischen Naturbegegnungen stellen dabei die naturpädagogischen Prinzipien dar, welche auf theoretischen Grundlagen, pädagogischem Erfahrungswissen und empirischen Erkenntnissen basieren. Das Forschungsfeld sind die Bielefelder Versuchsschulen, in denen auch schon vor dem Vorhaben regelmäßige Naturzeiten zum Schulalltag gehörten. Derzeit werden diese hinsichtlich des Erkenntnisinteresses begleitet und beforscht. Die ersten Ergebnisse werden mit Spannung erwartet.

Schlagwörter: Naturerfahrung, Lernen, Bildung, BNE, Gesundheit, Erfahrung

Zitationshinweis:

Bosse, U., Devantié, R., Gebhard, U., Goudarzi, Y., Hoke, T., Quartier, U., Rehr, J. Voß, I. (2022). Natur in der Schule. Schule – Forschen – Entwickeln, 1 (1), 49-65. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6035

ISSN: 2940-0686



1 Projektidee

Vor dem Hintergrund der langjährigen Erfahrungen in den Bielefelder Versuchsschulen gehen wir davon aus, dass sowohl der vielerorts beklagten Sinn- und Motivationskrise schulischen Lernens als auch der häufig konstatierten Naturferne von Kindern und Jugendlichen durch positive Naturerfahrungen in der Schule begegnet werden kann. Die Ermöglichung eines regelmäßigen Naturkontaktes schafft unseres Erachtens günstige Rahmenbedingungen für fachliche und überfachliche Lern- und Bildungsprozesse während der Schulzeit und eröffnet das Erleben von Natur als Erlebnis- und Erholungsraum mit all seinen positiven Wirkungen und Entwicklungspotenzialen, nicht zuletzt auch für ein Bewusstsein im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung.

Mit dem Projekt soll eine doppelte Lücke geschlossen werden: Zum einen ist es das Ziel, wissenschaftliche Erkenntnisse bezüglich des persönlichkeitswirksamen und bildungsrelevanten Potenzials von Naturerfahrungen in der Schule zu gewinnen. Zum anderen soll auch in pragmatisch-methodischer und schulorganisatorischer Hinsicht erprobt bzw. evaluiert werden, wie dies praktisch gelingen kann. Somit handelt es sich um ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, bei dem einerseits die Weiterentwicklung von reflektierter Praxis und andererseits die empirische Erforschung von maßgeblichen Faktoren, die diese Praxis begünstigen, im Fokus stehen.

Die Schule ist u.a. deshalb für unser Anliegen eine besonders geeignete Umgebung, weil aufgrund der allgemeinen Schulpflicht alle Kinder und Jugendliche erreicht werden. Wir gehen davon aus, mit unseren Projektergebnissen anderen Schulen sowie der Bildungspolitik Empfehlungen und Argumente liefern zu können, derlei Vorhaben in die Schulpraxis nachhaltig einfließen zu lassen. In diesem Aufsatz werden v.a. die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen entfaltet und Wege zur empirischen Erforschung von regelmäßigen Naturerfahrungen in der Schule aufgezeigt.

2 Zur Bedeutung von Naturerfahrungen

Unsere zentrale Annahme ist, dass in der Schule regelmäßige, selbstbestimmte, weitgehend unreglementierte Naturaufenthalte in vier Hinsichten positive Auswirkungen haben:

Naturerfahrungen fördern Lern- und Bildungsprozesse.

Bei den Begegnungen mit der Natur wird in unserem Projekt – anders als bei den meisten anderen Draußenschulversuchen (Au & Gade, 2016) – weitgehend auf eine unmittelbare, gezielte Einbindung in fachliche Lernprozesse verzichtet. Nach den langjährigen Erfahrungen an der Laborschule Bielefeld profitieren davon trotzdem die motivationalen Bedingungen für inhaltliche Lernprozesse für so gut wie alle Schülerinnen und Schüler in den verschiedensten Fächern (vgl. Scheersoi, 2021; Wilde, 2021; Ensinger et al., 2017). Wir halten es angesichts der bisherigen Erfahrungen an der Laborschule für möglich und wollen ebendies differenziert empirisch rekonstruieren, dass das Erleben von Natur und die damit verbundenen vielfältigen und komplexen Abläufe zu einem elementaren Ankerpunkt in der Lernbiografie der Schülerinnen und Schüler werden können, wodurch fachliche Lern- und Bildungsprozesse inspiriert werden. Dies ist umso bemerkenswerter, als angesichts mehrerer Stunden in der Woche, die die Kinder der Eingangsstufe naturpädagogisch betreut in der Natur verbringen, natürlich für das Unterrichten der klassischen Kulturtechniken im Fachunterricht weniger Zeit bleibt. Diese Erfahrungen der Laborschule Bielefeld (Quartier et al., 2013, S. 155f.; Biermann & Bosse, 2013, S. 25f.) werden geteilt bzw. bestätigt u.a. vom Projekt „Industriewald“ (Augsburg, 2004) und in Konzepten von Grundschulen, die von der Universität Siegen begleitet wurden (Schüler, 2003).

Dieser in gewisser Weise unspezifische Lerneffekt soll in unserem Forschungsprojekt genauer erforscht werden. Diese Art von Lernen zeigt Ähnlichkeiten mit der Wirkung von sogenannten Alltagsphantasien (Gebhard, 2015). Diese Phantasien umfassen Assoziationen und Intuitionen, die ein Lerngegenstand auslösen kann. Solche freien Einfälle werden allerdings meist im Unterricht „exkommuniziert“, weil sie scheinbar das Lernen behindern. Und in der Tat konnte in Untersuchungen gezeigt werden, dass die primäre Wirkung der Beschäftigung mit diesen Alltagsphantasien als eine Irritation beschrieben werden kann, die zunächst von der routinierten und effizienten Beschäftigung mit einer Thematik wegzuführen scheint.

Das ist nicht erstaunlich: Die Phantasien nehmen – weil sie teilweise unlogisch, assoziativ und widersprüchlich erscheinen – nicht nur die objektivierende Version eines Lerngegenstands in den Blick, sondern eben noch ganz andere Dimensionen, von denen sich die Schulweisheit oft nichts träumen lässt. Das kann natürlich irritieren und auf „Abwege“ führen. Allerdings lohnt sich diese irritierende Tiefe, wie Interventionsstudien (Gebhard, 2016; Oschatz, 2012) zeigen. Wenn die Phantasien willkommen sind, wenn sie immer wieder zum Gegenstand expliziter Reflexion gemacht werden – auch wenn sie zunächst abschweifig erscheinen –, werden Bildungsprozesse, die Alltagsphantasien berücksichtigen, sinnhafter erlebt, unterstützen die Motivation und sind auch im Hinblick auf die kognitive Beschäftigung mit einem Gegenstand langfristig und meist schon mittelfristig produktiv.

Einen ähnlichen Effekt halten wir auch bei den besagten freizügigen Naturerfahrungen für möglich und werden dies in den geplanten Studien untersuchen (s.u.). Gerade weil bei den Naturzeiten in der Natur auf intentionalen Fachunterricht verzichtet wird, weil die Kinder sowohl körperlich als auch geistig „umherschweifen“ können, gewissermaßen den Phantasien freien Lauf lassen, können inhaltliche Lernprozesse, die darauf Bezug nehmen, inspiriert werden. Der Ansatz der Alltagsphantasien hat eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Ansatz des „Philosophieren mit Kindern“ (Gebhard & Michalik, 2017).

In diesem Kontext werden wir zudem ausloten, ob und inwiefern sich diese gleichsam unspezifische Wirksamkeit von Naturerfahrungen auch im Sinne von Inklusion für alle Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihrer individuellen geistigen, körperlichen oder seelischen Stärken und Schwächen entfalten kann.

Naturerfahrungen haben eine Wirkung auf Wohlbefinden und Gesundheit.

Unser Konzept ist auch als ein Beitrag zur schulischen Gesundheitsförderung zu verstehen. Es gibt nämlich eine Reihe von empirischen Hinweisen für gesundheitsfördernde Wirkungen von Naturerfahrungen (Zusammenfassung in: Gebhard, 2020, 2014; Raith & Lude, 2014; Späker, 2017). Naturräume mit Wiesen, Feldern, Bäumen und Wäldern haben eine belebende Wirkung bzw. ermöglichen eine Erholung von geistiger Müdigkeit und Stress (Wells & Evans, 2003).

Der generelle Zusammenhang von Naturerfahrung und Wohlbefinden bzw. sogar „Lebenszufriedenheit“ moderiert auch andere Detailspekte von vor allem seelischer Gesundheit. Es gibt zahlreiche Hinweise, dass Naturerfahrungen das Selbstbewusstsein, das Selbstwertgefühl (Wells & Evans, 2003; Zhang et al., 2014) und auch die Selbstwirksamkeitserwartung (Schwiersch, 2009) positiv beeinflussen. Auch bezüglich Vitalität (Ryan et al., 2008; Cervinka et al., 2011) und der Bewältigung von Stress (Wells & Evans, 2003) können Zusammenhänge nachgewiesen werden. Auch eine stimmungsaufhellende Wirkung (Aspinwall, 2013) ist belegt.

Symptome von chronischen Aufmerksamkeitsstörungen werden gemildert (Taylor, 2001), zugleich verbessern sich die Konzentration und die Selbstdisziplin (Taylor et al., 2002). Weiterhin zeigen sich Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung, Kreativität, Konzentration und die Wahrnehmungsfähigkeit. Auch auf die Motorik haben Naturerfahrungen maßgeblich einen Einfluss (Späker, 2010).

Dabei ist es nicht nur das bloße Naturerleben im Allgemeinen, das subjektives Wohlbefinden befördert, sondern im Besonderen die sogenannte Naturverbundenheit, die als psychologisches Konstrukt auch erhoben werden kann (Mayer, McPherson & Frantz, 2004).

Naturerfahrungen wirken auf soziale Beziehungen und Kompetenzen.

Soziale Kompetenzen sind für ein angenehmes Schulklima und auch für das Leben außerhalb von Schule wichtig. Sie müssen jedoch erlernt und erprobt werden, wobei Schule als ein zentraler Ort der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt. Untersuchungen weisen darauf hin, dass regelmäßige Naturaufenthalte die Entwicklung von sozialen Kompetenzen fördern (Maas, 2009). So konnte nachgewiesen werden (Häfner, 2002), dass Kinder, die einen Waldkindergarten besuchen – also regelmäßig mit einer Gruppe draußen sind –, einen erfahreneren Umgang mit anderen Kindern zeigen. Sie reagieren beispielsweise auch in schwierigen Situationen lösungsorientiert und produktiv und begegnen Konflikten untereinander auf konstruktive Weise. Auch in den Bereichen Toleranz und Kooperationsbereitschaft sind sie Kindern aus Regelkindergärten voraus. Dies wirkt sich auch auf die Schule aus: Grundschul Kinder, die einen Waldkindergarten besucht haben, sind gemäß Befragungen von Lehrkräften neben ihrer Konzentrationsfähigkeit und Motivation auch im Hinblick auf soziale Kompetenzen entwickelter. Soziale Fähigkeiten werden also insgesamt „flüssiger“ (Dyment & Bell, 2008). Bereits ein naturnah gestalteter Pausenhof hat positive Effekte auf die Kommunikationsbereitschaft und auch -fähigkeit. Zudem führt das Eintauchen in eine naturnahe Umgebung zu einem Anstieg prosozialer Orientierungen und im Gegenzug zu einer Abnahme selbstbezogener Bestrebungen (Weinstein et al., 2009). Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nehmen die Autoren der Studie an, dass besagtes Eintauchen in die Natur das Autonomieerleben fördert. Das auf diese Weise gesicherte Autonomieerleben macht es dann auch eher möglich, von sich selber abzusehen.

Insgesamt scheint es so zu sein, dass es vor allem die Freizügigkeit und Unkontrolliertheit sind, die nicht nur an Naturerfahrungen so attraktiv sind, sondern die auch einen wesentlichen Anteil an den sozialen Effekten haben dürften. Naturerfahrungen bekommen nämlich ihre zugespitzte Bedeutung innerhalb der Beziehung zu lebendigen Menschen (Früchtnicht, 2022). Der Aufenthalt von Kindern in der Natur ist oft an die Bedingung geknüpft, dass Freunde und Freundinnen dabei sind, wodurch sich auch das Sozialverhalten von Kindern positiv verändern kann.

Regelmäßige Naturkontakte wirken auf Einstellungen und Handlungsbereitschaften im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung.

Nachhaltigkeit als anspruchsvolles, aber weitgehend noch nicht eingelöstes Politikkonzept ist insofern bei unserem Ansatz zentral, als dass Naturerfahrungen eine positive Wirkung auf die Naturverbundenheit und ein entsprechendes Verhalten möglich machen. Dies soll aber nicht auf moralisierende Weise im Vordergrund stehen oder gar verordnet werden.

Das Erleben von Natur kann jedenfalls auch die Einstellungen gegenüber der Natur positiv verändern (Bögeholz, 1999; Bogner & Wiseman, Ernst & Theimer, 2011; Kals et al., 1998; Lude, 2001; Pensini et al., 2016; Wells & Lekies, 2006). In unseren naturpädagogischen Überlegungen spielt dies eine bedeutsame Rolle, jedoch nicht primär in kognitiv dozierenden oder gar moralisierenden Unterrichtsvorhaben als vielmehr in der Vertiefung durch unmittelbares Naturerleben.

So muss mit Blick auf entsprechende Bildungsbemühungen für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) sicherlich bedacht werden, dass es gerade die selbst gewählten, freizügigen Naturerfahrungen sind, die gleichsam beiläufig in Richtung umweltpfleglicher

Einstellungen und Handlungsbereitschaften wirken können (Gebhard, 2020). Deshalb werden bei den zu initiierten Naturerfahrungen sowohl beiläufige Erlebnisse als auch partizipative Elemente – ein wichtiges Moment von Nachhaltigkeit – eine Rolle spielen.

3 Bildungstheoretischer Akzent: *Subjektivierung und Objektivierung*

Lernprozesse können als die erfolgreiche Aufnahme neuer Informationen interpretiert werden, während der Begriff Bildung zusätzlich auf eine Berührung und Transformation der Person zielt, wobei Lernen und Bildung aufs Engste zusammenhängen. Man wird durch Bildung nicht nur kompetent, sondern gewissermaßen ein anderer Mensch (vgl. Peukert, 2003).

Thema der Bildungstheorie seit Humboldt ist die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (1903, S. 283). Bildung ist nicht im ständigen Kreisen um sich selbst zu haben, sondern hat einen äußeren Gegenstand zur Bedingung, an dem das Subjekt sich abarbeiten kann. Hier ist zudem das Motiv der Freiheit und der Notwendigkeit der Selbstbildung bereits angelegt. Diesen Elementen von Bildung soll bei den regelmäßigen Naturerfahrungen breiter Raum gegeben werden (vgl. Dittmer & Gebhard, 2021).

Ein wichtiger Motor für Bildungsprozesse ist das Sinnbedürfnis der Subjekte. Diese Sinnkonstituierung hat gute Chancen, realisiert zu werden, wenn wir – wie im Falle unseres Projektes – bei der Aneignung von Naturphänomenen objektivierende und subjektivierende Perspektiven gleichermaßen kultivieren.

Subjektivierung und Objektivierung stellen eine je besondere Art der Beziehung dar, die das Individuum (Subjekt) zu einem Gegenstand (Objekt) entwickelt. Unter Objektivierung verstehen wir in Anlehnung an den Kulturpsychologen Boesch (1980) die „objektive“, systematisierte Wahrnehmung, Beschreibung und Erklärung der empirischen Welt. Bei der Subjektivierung dagegen handelt es sich um die symbolischen Bedeutungen der Dinge, die in subjektiven Vorstellungen, Phantasien und Konnotationen zum Ausdruck kommen (ausführlich in: Gebhard, 2015). Hierbei heften sich an besondere Ausschnitte der Umwelt Phantasien und Vorstellungen. Ein Apfelbaum beispielsweise kann neben der faktischen Bedeutung, die in Kategorien beispielsweise der Biologie, der Gärtnerei, der Ernährung beschreibbar sind, ganz andere Vorstellungen auslösen. Er kann Merkzeichen für die Fähigkeit des Kletterns sein, erinnert vielleicht an den Garten der Kindheit oder an soziale Erfahrungen des Apfelklauens. Solche persönlichen Assoziationen können sich zusätzlich mit kulturell vermittelten Symbolsystemen verbinden, beim Apfelbaum zum Beispiel mit der Paradiesgeschichte, mit dem Schönheitsurteil des Paris oder mit Schneewittchen.

Wir unterscheiden zwischen den Methoden und Strukturen der Wissenschaft, die oft alleinige Grundlage für den Schulstoff sind, und der inneren subjektiven Bedeutung der Lerngegenstände. Diese Unterscheidung und zugleich die Vermittlung zwischen beidem ist die grundlegende didaktische Haltung in unserem Projekt: Sie zielt weniger auf das

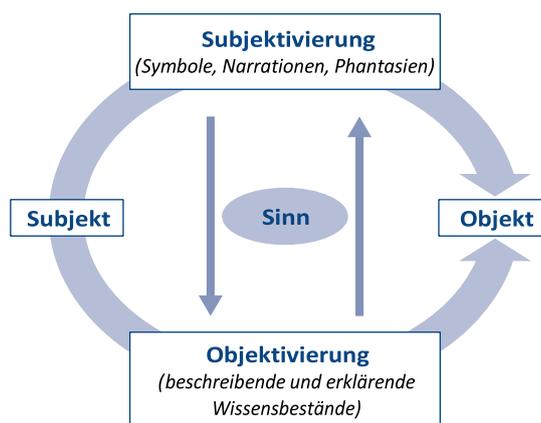


Abbildung 1: Die Grundkonstellation der Sinnkonstitution zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Subjektivierung und Objektivierung (Gebhard, 2020, S. 68)

Beibringen von Lernstoff als vielmehr auf die Vermittlung von Subjekt und Objekt, genauer: auf die Fähigkeit der Subjekte, sich dieser Vermittlungsaufgabe zu stellen. Diese Fähigkeit nennen wir im Kontext dieser bildungstheoretischen Überlegungen „Zweisprachigkeit“ (Combe & Gebhard, 2012), nämlich gleichermaßen subjektivierende und objektivierende Vorstellungen zu einem (Lern-)Gegenstand zu kultivieren.

4 Pädagogischer Ansatz: *Erfahrungslernen*

Wir stützten uns bei unserer Arbeit auf den pädagogischen Ansatz des Erfahrungslernens (Combe & Gebhard, 2012), welcher in ähnlicher Form bei den Bielefelder Versuchsschulen bereits seit ihrer Gründung 1974 Anwendung findet (Hentig, 1973). Im Anschluss an Dewey (1988) und Combe & Gebhard (2012) sind folgende Aspekte dabei von Bedeutung:

Irritation oder Krise als Beginn des Erfahrungsprozesses

Der Beginn des Erfahrungsprozesses ist ein Geschehen, das aus der Zeit und Kontinuität herausrückt (Dewey, 1988, S. 80ff.), eine Irritation hervorruft, eine Frage aufwirft. Die Krisenhaftigkeit dieser Situation drückt sich dadurch aus, dass eingespielte Routinen versagen. Die Situation enthält eine „Fremdheitszumutung“. Der Anfang des Erfahrungsprozesses enthält dabei einen Moment der „Widerfahrnis“ (Waldenfels, 2002). Solch eine Situation kann pädagogisch nicht initiiert werden. Jedoch können die Gegebenheiten so offengehalten werden, dass Platz für Unvorhersehbares bleibt.

Emotionale Involviertheit

Eine wesentliche Bedingung für Irritationen bzw. besagte krisenhafte Erscheinungen ist, dass wir von einem Phänomen überhaupt emotional berührt werden. Diese emotionale Berührtheit kann sowohl positive als auch negative Empfindungen hervorrufen. Charakteristisch und entscheidend für das Erfahrungslernen ist, dass solche bisweilen auch widersprüchlichen, ambivalenten Gefühle willkommen geheißen werden. Sie sind ein wesentlicher Motor von Lernprozessen.

Die Öffnung eines Vorstellungs- und Phantasieraumes

Die Öffnung eines Vorstellungs- und Phantasieraumes ist der entscheidende Schritt für die Produktivität der Erfahrungsbewegung. Dieser Schritt führt über die Irritation hinaus und macht verstehbar, warum man den Anspruch von Erfahrungen und die damit verbundenen Irritationen auf sich nimmt.

Reflexion und Versprachlichung

Es geht um die Suche nach einer Sprache, in der Erlebnisse, Wünsche, Phantasien und Emotionen artikuliert werden können, die bislang keinen (sprachlichen) Ausdruck finden konnten. Die Sprache nimmt Bezug nicht nur zur inneren Phantasieebene, sondern auch zur äußeren Realität. Erst durch die Reflexion wird das Erlebnis zur Erfahrung und somit auch dadurch erst ein Naturerlebnis zur Naturerfahrung.

5 Naturpädagogische Prinzipien

Persönlichkeitswirksame Lern- und Bildungsprozesse oder auch Änderungen in unseren Naturverhältnissen geschehen nicht als Ergebnis eines rezeptartigen Leitfadens, sondern freiwillig und gewissermaßen beiläufig. Die hier zusammengestellten (natur-)pädagogischen Prinzipien im Modellprojekt „Natur in der Schule“ sind deshalb auch weniger

konkrete Handlungsanleitungen oder gar -anweisungen, sondern bildungstheoretisch fundierte pädagogisch-didaktische Haltungen. Daher finden sich in diesem Abschnitt Aspekte wieder, die bereits zuvor auf allgemeinerer Ebene angesprochen worden sind. Die Prinzipien sind zum einen aus den theoretischen Überlegungen abgeleitet, sie basieren aber zum anderen auch auf praktischen Erfahrungen der Laborschule Bielefeld und auch eines Hamburger Modellprojekts (Goudarzi et al., 2021).

Freiheit

Erst relative Freizügigkeit ermöglicht es, sich die Natur wahrhaft anzueignen. Die Wirkung von Natur ereignet sich nämlich nebenbei. Natur wird als bedeutsam erlebt, wenn man eigene Bedürfnisse erfüllen, eigene Phantasien und Träume schweifen lassen kann. Auf diese Weise kann Natur eine persönliche Bedeutung bekommen.

Genuss, Glück und Gutes Leben

Naturverhältnisse haben etwas mit dem guten Leben zu tun. Landschaft und Natur sind wesentliche Bedingungen für ein gelingendes menschliches Leben. Das südamerikanische Konzept des „buen vivir“ akzentuiert den damit verbundenen politischen Aspekt noch stärker. Es gibt gewissermaßen „gute Orte“, in denen wir in einer Art von Resonanz gleichsam „aufblühen“, eben gut leben können. Unsere naturpädagogische Konzeption zielt vor diesem Hintergrund auf die Ermöglichung von positiven, beglückenden Naturerfahrungen. Dabei ist der individuelle, subjektiv empfundene Genuss zentral. Natur steht dabei als Symbol für ein gutes und erfülltes Leben. Natur ist Wahrnehmungsraum und Sinninstanz zugleich. Sie ist etwas, was allen Menschen in einem sehr komplexen und tiefen Sinne guttun kann.

Direkte Naturerfahrungen als einfache und wirkungsvolle Basis

Es wird bewusst auf thematische Schwerpunktsetzungen und didaktisches Material während der Zeit draußen verzichtet. Naturerfahrungen befördern die inhaltlichen bzw. fachlichen Lern- und Bildungsprozesse in der Schule wirksam, gerade weil bei den naturpädagogischen Angeboten (regelmäßiger Aufenthalt in naturnahen Räumen mit der Klasse) auf intentionalen Fachunterricht verzichtet wird. Ein wesentliches Prinzip ist dabei das Erfahrungslernen mit den Aspekten Freizügigkeit, Irritationsfreundlichkeit und Reflexion.

Es geht also um eine Art von Enthaltensamkeit im Hinblick auf Planungen oder Intentionen der Lehrkraft, um die jeweils eigenen Akzentuierungen der Heranwachsenden willkommen heißen zu können. Ziel ist demnach eine gewisse Zurückhaltung zugunsten eines offenen Erfahrungslernens, worauf natürlich im weiteren Verlauf mehr oder weniger zielgerichtete Impulse der beteiligten Personen folgen können.

Sich-in-Bewegung-Setzen

Um Erfahrungen zu machen, um sich qua Erfahrung zu erproben, muss man sich engagieren, man muss sich dem aussetzen, was an Unerwartetem auf einen zukommt. Erfahrungen gibt es nur, wenn man offen ist für das, was einem an Unerwartetem entgegentritt.

Bewusst wird dazu in der Regel das Schulgelände verlassen, um einen Aufbruch zu ermöglichen. Dieses Sich-in-Bewegung-Setzen ist zunächst ein Äußerliches und ein Räumliches: von einem Ort (in der Schule) zu einem anderen Ort (draußen) wechseln. Zugleich ist es eine innere Bewegung und Flexibilität, die Muster und Routinen in der Schule hinter sich zu lassen, und eine Bereitschaft dafür, sich engagiert, optimistisch und zuversichtlich auf das Unvorhergesehene draußen einzulassen. Auf dem Wege zu den Naturerfahrungen findet dies bereits statt.

Verzicht auf Moralisierung

Es wird verzichtet auf jegliche Form von Moralisierung im Hinblick auf natur- und umweltpflegliche Einstellungen im Sinne umweltpädagogischer Zielsetzungen. Trotzdem bzw. gerade deshalb verstehen wir das Modellprojekt als einen Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Nur aufgeklärte, autonome, reflexive und nicht einer pädagogisierenden Moral ausgesetzten Menschen können dem anspruchsvollen (politischen) Konzept der Nachhaltigkeit tendenziell gerecht werden.

Produktiver Umgang mit Irritationen und Ungewissheit

Ein Erfahrungsprozess beginnt mit einer Krise bzw. Irritation. Begegnungen mit Natur sind dafür aufgrund der Unkontrollierbarkeit und Unvorhersehbarkeit besonders geeignet. Das mit den Irritationen verbundene emotionale Berührtsein kann sowohl positiv als auch negativ sein. Charakteristisch für das Erfahrungslernen ist, dass bisweilen auch ambivalente Gefühle willkommen geheißen werden. Sie sind ein wesentlicher Motor von Lern- und Bildungsprozessen.

„Zweisprachigkeit“

Natürlich können und sollen im Kontext der Naturerfahrungen – wenn auch nicht didaktisch gelenkt – inhaltliche Lern- und Bildungsprozesse stattfinden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen den Themen, Methoden und Strukturen der Wissenschaft, die allzu oft alleinige Grundlage für den Schulstoff sind, und der inneren subjektiven Bedeutung, die Lerngegenstände haben können. Diese Unterscheidung und zugleich die Vermittlung zwischen beidem ist die grundlegende didaktische Haltung in unserem Projekt: Sie zielt weniger auf das Beibringen von Lernstoff als vielmehr auf die Vermittlung von Subjekt und Objekt – genauer: auf die Fähigkeit der Subjekte, sich dieser Vermittlungsaufgabe zu stellen. Der Begriff „Zweisprachigkeit“ meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, zwischen objektivierenden und subjektivierenden Vorstellungen zwanglos hin- und herpendeln zu können (Combe & Gebhard, 2012).

Es geht also um das Willkommenheißen der alltäglichen, subjektiven Vorstellungen und zugleich – wenn die Gelegenheit dazu günstig ist – um einen gewissermaßen objektivierenden Verständigungsrahmen.

Partizipation

Partizipation ist die Teilnahme und Teilhabe an Entscheidungsprozessen, Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft (Beck, 2013). Partizipationsmöglichkeiten in Bezug auf Natur als ein gesellschaftliches Handlungsfeld und Gut sind wichtig. Sowohl die Einflussnahme auf diesbezügliche Entscheidungsprozesse als auch das Nutzen von Naturräumen als Erholungs- und Erlebnisraum sind bedeutsam. Beides kann die Lebensführung nachhaltig beeinflussen.

Gemäß Ansätzen der Demokratiebildung ist es günstig, dass Kinder und Jugendliche so früh und so oft wie möglich Partizipationserfahrungen – und somit auch Demokratieerfahrungen – machen, um ein (Selbst-)Verständnis auszubilden, dies auch als Erwachsene zu tun. Naturbegegnungen sollen von ihnen selbst geplant und mitgestaltet werden, sodass individuell bedeutsame Aspekte im Naturerleben erfahrbar werden. Nicht die Prioritäten der Pädagoginnen und Pädagogen stehen im Mittelpunkt, sondern die Interessen, Wünsche und Anliegen der Kinder und Jugendlichen. Dabei werden soziale Kompetenzen gefördert und Aspekte von Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein gestärkt.

Körperlichkeit/Leiblichkeit

Draußen in der Natur sind die Erfahrungsmöglichkeiten für Leib und Seele zahlreich. Die Kinder und Jugendlichen können sich erleben, ausprobieren und herausfordern, indem sie aktiv sind und ihre Körper bewegen oder auch ausruhen und regenerieren. Sinnesindrücke werden zeitgleich und nebenbei aufgenommen und korrespondieren mit diesen körperlichen Erfahrungen. Ein auf wechselnden Untergründen erlebtes Körpergefühl in Verbindung mit vielfältigen Sinnesindrücken stellt dabei einen besonderen Wert dar. Es erleichtert den Zugang zu den eigenen Bedürfnissen wie etwa Entspannung oder Betätigung.

Neugierde/Wissbegierde

Naturerfahrungen zu ermöglichen, ist kein Schulfach, sondern es geht darum, den Funken der immer schon vorhandenen Lernenergie der Heranwachsenden zu entfachen. Die Kinder und Jugendlichen zeigen auf ihre ganz eigene Weise ihre Energie und Motivation und entdecken beiläufig nach und nach ihren individuellen Lernweg. Naturerfahrungen sind für alle Menschen möglich; solche Vorhaben sind somit von ihrer Natur her inklusiv. Die Unterstützung durch die Pädagoginnen und Pädagogen ist zurückhaltend und abwartend, aber aufmerksam und bereit, geäußerte Impulse für eine Vertiefung aufzunehmen.

Natur als Symbolvorrat

Im Verhältnis des Menschen zur äußeren Natur wird stets auch sein Verhältnis zu sich selbst aktualisiert, weil Naturphänomene Anlässe sind, sich auf sich selbst zu beziehen. „Natur“ wird auf diese Weise zu einem zum Symbol von Aspekten des eigenen Selbst oder – wie Caspar David Friedrich es sagt – zur „Membran subjektiver Erfahrungen und Leiden“ (zitiert nach Altner, 1991, S. 9).

Unser Ansatz berücksichtigt diesen atmosphärischen Akzent des Erlebens, bei dem Selbst und Welt atmosphärisch korrespondieren. Naturräume transportieren einen Symbolvorrat, der dem Menschen für Selbst- und Weltdeutungen zu Verfügung steht. Beim Entwickeln von Naturbeziehungen kommt es daher ebenso auf die symbolische subjektive Bedeutung von Natur wie auf deren „objektiven“ Attribute an. Die Rede oder das Denken über Natur ist verbunden mit oft impliziten Welt- und Menschenbildern („Alltagsphantasien“), die Ideen davon transportieren, wie sich die Menschen ihr Leben und die Welt, in der sie leben wollen, vorstellen.

Es gilt also, über diese Vorstellungen und Bilder ins Gespräch zu kommen, wobei es nicht um explizite intellektualistische Vorstellungen oder gar Kenntnisse über Natur geht, sondern um die impliziten Vorstellungen und Phantasien.

Naturerfahrung und Naturreflexion

Bei den zu initiierenden Naturerlebnissen sind auch Naturinterpretationen nötig. Diese Reflexionen werden durch die Methode des „Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen“ angebahnt.

Bei Erfahrungen geht es auch um die Suche nach einer Sprache, in der Erlebnisse, Wünsche, Phantasien und Emotionen artikuliert werden können. Die Sprache nimmt Bezug nicht nur zur inneren Phantasieebene, sondern auch zur äußeren Realität. Erst durch die Reflexion wird das Erlebnis zur Erfahrung.

6 Zentrale Forschungsfragen und -methoden

Das Forschungsprojekt fokussiert in einem ersten Schritt die Frage nach der schulischen Umsetzbarkeit von Naturerfahrungen.

- Wie sind die empirisch gut belegten (s.o.) positiven Effekte von Naturerfahrungen (Persönlichkeitsentwicklung, Wohlbefinden, Resilienz) in einem schulischen Kontext umsetzbar?

Außerdem geht es um verschiedene Fragen, die unsere zentralen theoretischen Annahmen betreffen bzw. aus diesen ableitbar sind. Dabei sind die folgenden Fragen angesichts der vorherrschenden schulischen Bedingungen von großem Interesse, da es natürlich auch um einen möglichen Transfer der Ergebnisse gehen wird:

- Begünstigen Naturerfahrungen die inhaltlichen bzw. fachlichen Lern- und Bildungsprozesse in der Schule? Welche Faktoren sind dabei bedeutsam?
- Welche Bedeutung hat das Erfahrungslernen (Irritation, Phantasieraum, Reflexion)?
- Inwiefern tragen Naturerfahrungen dazu bei, sowohl das eigene Leben als auch das schulische Lernen als sinnvoll zu interpretieren?
- Welchen Stellenwert nehmen Naturerfahrungen in der Lernbiografie ein?
- Welche Auswirkungen haben Naturerfahrungen auf individuelle soziale Fähigkeiten, auf das soziale Klima im Gruppenverband und in der Schule?
- Welche Wirkungen haben regelmäßige Naturerfahrungen auf Bildungsprozesse im Hinblick auf Naturverbundenheit, auch im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung?
- Welche Auswirkungen haben Naturerfahrungen in der Schule auf das Wohlbefinden und das pädagogische Selbstverständnis (auch bezogen auf Fachinhalte) von Lehrerinnen und Lehrern?

In methodischer Hinsicht wird sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Forschungsmethoden gearbeitet. Mithilfe von qualitativen Methoden (Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Kindern, Lehrkräften und Eltern, teilnehmende Beobachtung, Reflexionsbögen, Videographie) werden gemäß des Forschungsstils der Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2015; Strübing, 2014) die Prozessstrukturen der Praxis empirisch rekonstruiert und deren dynamische Weiterentwicklung verfolgt. Aber auch die je individuelle Wahrnehmung von Veränderungen und damit in Zusammenhang die subjektiv erlebten Lern- und Bildungsprozesse sollen so rekonstruiert werden.

Durch quantitative Methoden wird dies nicht nur ergänzt, sondern durch das Erheben bestimmter Parameter (z.B. Wohlbefinden, Konzentration, Naturverbundenheit, naturkonformes Handeln, Persönlichkeitsmerkmale, Effekte auf inhaltliche Lernprozesse) in Bezug auf das Projektziel erweitert. Dabei können wir auf Instrumente des besagten Hamburger Projekts zurückgreifen (Goudarzi et al., 2021). Zusätzlich ist eine Elternbefragung geplant.

Insgesamt ist es unser Anspruch, Forschung und Entwicklung, Wissenschaft und Praxis sinnvoll aufeinander zu beziehen.

7 Forschungsfeld: *Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Forschungstradition*

Unser Forschungsvorhaben knüpft an die Erfahrungen an, die an den Bielefelder Versuchsschulen des Landes NRW, der Laborschule (www.laborschule-bielefeld.de; Thurn & Tillmann, 2011) und dem Oberstufen-Kolleg (www.uni-bielefeld.de/OSK) gemacht wurden. In beiden Schulen sind die inhaltliche Auseinandersetzung und die Begegnung mit der Natur in unterschiedlicher Form ein bedeutender Teil des Schulkonzeptes. Viele entsprechende curriculare Elemente sind integraler Bestandteil des Schulalltags (Quartier et al., 2013; Biermann & Bosse, 2013).

Wir können von folgenden aktuellen Rahmenbedingungen und Anknüpfungsmöglichkeiten in Bezug auf Naturerfahrungszeiten außerhalb des Schulgebäudes ausgehen:

Die Lage und Umgebung beider Schulen bietet viel Raum, um die Natur zu erkunden. Es gibt viel Platz zum Verweilen, Bewegen, Rennen und Toben. Es befindet sich ein

Spielplatz mit hohem Aufforderungscharakter auf dem Schulgelände. In unmittelbarer Nähe befinden sich Grünflächen, Parks, Teiche, Spielplätze und Zugänge zum Teutoburger Wald.

Hinzu kommt seit 2017 der Naturerfahrungsort „Alter Schulgarten“, ein etwa 6.500 qm großes Gelände mit einem Fachwerkgebäude am Rand des Teutoburger Waldes. Dort kann an den Abläufen und Kreisläufen in der Natur orientiert gelernt werden. Hier kann erkundet werden, an welchen Stellen Menschen sich einbringen können, ohne dass Schaden für die Natur entsteht, sondern im Gegenteil ein stabiles System weiterbesteht. Unterschiedliche Themen können von den Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 0–13 selbst entdeckt und weiterentwickelt werden. Vor dem Hintergrund ihrer vielfältigen Ansätze bieten sich die Bielefelder Versuchsschulen als Forschungsfeld für das Projekt in besonderer Weise an.

Neben diesen günstigen Rahmenbedingungen spricht die lange Tradition der wissenschaftlichen Begleitung für die Versuchsschulen als Forschungsfeld. Forschen und Entwickeln gehen dort seit den Schulgründungen 1974 Hand in Hand. Sie sind durch je eigene wissenschaftliche Einrichtungen mit der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld verbunden. Die Schulen verstehen sich als Experimentier- und Erprobungsfeld für neue Formen des Lehrens und Lernens, die fortwährende Entwicklung und Reflexion von Schulpraxis ist ihr Auftrag. Die Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis werden in enger Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen Einrichtungen mit Forschungsperspektiven verknüpft und finden so Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs.

Hierfür wurde das sogenannte „Lehrer-Forscher-Modell“, eine Variante der Praxisforschung, entworfen und fortentwickelt (vgl. Hollenbach & Tillmann, 2009, S. 7ff.; Terhart & Tillmann, 2005, S. 17ff.; Tillmann 2011, S. 96ff.).

Vor diesem Hintergrund sind inzwischen an den Versuchsschulen zahlreiche gesellschaftlich relevante Themen erprobt, wissenschaftlich begleitet, reflektiert und veröffentlicht worden, auch in Bezug auf Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in und mit der Natur, zum Beispiel: „Natur erleben, erfahren und erforschen mit Kindern im Grundschulalter“ (Biermann & Bosse, 2013) oder „Weltsprache Natur – Die Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld“ (Quartier et al., 2013). Die Absicht unseres Forschungsprojektes lässt sich im pädagogischen Feld der Versuchsschulen optimal realisieren, zumal sie wissenschaftliche Begleitung kennen und fördern.

8 Die pädagogische Praxis: *Naturerfahrungspädagogik an der Laborschule*

Bereits im Jahr 2000 wurde mit der Gründung eines Waldhorts an der Laborschule der Anspruch umgesetzt, Kindern einen vielfältigen Rahmen für freie Naturerlebnisse und -erfahrungen zu bieten (vgl. Quartier et al., 2013). Diese ersten Anfänge wuchsen in den vergangenen zwei Jahrzehnten mit der Entwicklung des Konzepts der Naturwerkstatt (Quartier & Rehr, 2017, S. 16ff.) bis zur Eröffnung eines am Waldrand gelegenen Schulgartens als Lernort. Es bieten sich bis heute zahlreiche Anschlussmöglichkeiten für komplexe Lernprozesse in der Natur an beiden Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg für alle Jahrgänge. Die folgende kurze Beschreibung der Aktivitäten in der Primarstufe lassen sich auf alle Jahrgangsstufen, auch die Sekundar- und Oberstufe, beziehen. Das von uns geplante Forschungsprojekt wird seinen Blick auch auf diese Altersgruppen werfen. Die Abläufe sind nach unseren bisherigen jahrelangen Erfahrungen von sehr ähnlichen, deutlich wahrnehmbaren Stimmungen und Mustern geprägt, die von den Natur- und Wildnispädagoginnen und -pädagogen den Lern- und Entwicklungsprozess unterstützend aufgegriffen werden. Mit dem Blick aus der pädagogischen Praxis werden diese Stimmungen nun veranschaulicht.

Was ist Naturerfahrungspädagogik?

Von (Natur- und Wildnis-)Pädagoginnen und Pädagogen begleitet, werden Kinder und Jugendliche sowie auch Erwachsene eingeladen, sich in Bewegung zu setzen und draußen in der Natur Zeit zu verbringen. Diese Zeit wird in der Regel gemeinsam in einer Gruppe verbracht und ist frei von pädagogischen Interventionen oder gar Unterrichtsvorhaben. Dies ist bedeutsam, denn anders als beispielsweise in unterrichtlichen Kontexten oder Programmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung wird bewusst kein inhaltliches Thema oder Lernauftrag mit nach draußen genommen. Es geht im Kern um freie, unstrukturierte Zeit unter freiem Himmel – Zeit für Naturerlebnisse, die sinnlich, leiblich, geistig, emotional auf die Schülerinnen und Schüler wirken können. Die pädagogische Aufgabe der Begleiterin bzw. des Begleiters ist mit einem Mentoring zu vergleichen, einer Begleitung, die – behutsam an der jeweiligen Person orientiert – spontan auf äußere Eindrücke reagierend, einen Rahmen bietet und halten kann.

Absicht der Naturerfahrungspädagogik ist es, in diesem Rahmen den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich auf ganz persönliche Art und Weise draußen wohlfühlen, sich Naturräumen anzunähern und so mit der Welt in Beziehung zu treten. Das naturpädagogische Konzept der Laborschule ist in Teilen von der sogenannten Wildnispädagogik inspiriert. Erste Impulse kamen vor etwa 35 Jahren aus den USA, aus der Wilderness Awareness School, die den Begriff „Nature Connection“ geprägt hat. „Connection“ oder das Verb „to connect“ machen deutlich, dass es darum geht, auf vielschichtige, tiefe Art und Weise eine Verbindung zwischen Mensch und Natur zu knüpfen oder auch einen Anschluss herzustellen. Grundlegend hierfür sind Lehr- und Lernmethoden, die auf indigene Kulturen zurückgehen und deren Fähigkeit, die Fertigkeiten, ihr Wissen und Verständnis, vor allem aber ihre Verbindung zur Natur auf scheinbar unsichtbare Art und Weise an die nächste Generation weiterzugeben. Mithilfe des sogenannten „Coyote Mentoring“ agiert die begleitende Person leise und unaufgeregt, beiläufig, am kindlichen Spiel oder den geäußerten Eindrücken, an Neugier und ihren aufkommenden Fragen angelehnt. Dabei ist von Bedeutung, Routinen zu verändern, beispielsweise durch regelmäßige unstrukturierte (Schul-)Zeit draußen, den Schülerinnen und Schülern ein inspirierendes, gestaltungsoffenes, anregungsreiches Feld zu eröffnen, welches ihre Sinne übt, ihre Wahrnehmung weitert und anregt und damit zugleich auf ihr Selbst- und Weltbild wirkt (vgl. Young et al., 2014).

Einige Prinzipien der Wildnispädagogik wurden im Rahmen der pädagogischen Leitlinien der Laborschule zu einer spezifischen Naturerfahrungspädagogik entwickelt und jahrzehntelang erprobt (vgl. Quartier et al., 2013, S. 40ff.). Beide Versuchsschulen bieten zahlreiche Gelegenheiten für Naturerfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler und schöpfen aus Erfahrungen einer pädagogischen Praxis, die auf dieser Ebene die positiven Wirkungen von Naturerfahrungen auf die Lern- und Bildungsprozesse der Heranwachsenden, ihre Persönlichkeitsentwicklung, ihre Gesundheit und auf das Wohlbefinden und soziale Miteinander schon bestätigen kann.

Es geht nach draußen

Die Naturzeiten in der Eingangsstufe der Laborschule finden sowohl vormittags als auch nachmittags statt. Die Vorfreude auf das Draußensein ist bei den Kindern spürbar und mischt sich mit erster Aufregung. In einer Versammlung wird abgestimmt, an welchen Ort es die Gruppe zieht. Alle dürfen mitentscheiden.

Den Blick öffnen

„Was haben wir das letzte Mal an dem Platz erlebt, den wir heute besuchen wollen?“, kann der begleitende Pädagoge, die Pädagogin fragen, um Aufregung und Vorfreude der

Kinder ein wenig zu fokussieren. Mit einem wachen Blick in die Gesichter der Kinder schätzt die Pädagogin, der Pädagoge ein, ob alle bereit sind.

Sich in Bewegung setzen

Schon der Hinweg zum Spielplatz, in den Wald oder in den Schulgarten ist aufregend, einladend, spannend. Vertrauensvoll und achtsam miteinander, manche Kinder lauter, wilder und lebendiger, andere leiser und behutsamer, gehen alle ihren Weg. Die Kinder spielen, sie arrangieren sich und integrieren dabei ihre zufälligen Entdeckungen ganz begeistert. Im Laufe der mehrere Monate währenden kontinuierlichen Naturzeit mit der Gruppe pro Schuljahr werden gemeinsam Veränderungen im Wandel der Jahreszeiten beobachtet.

Durch Erfahrung lernen

Angekommen am Spielplatz oder im Wald, gehen alle ihren Plänen und Spielen nach. Ganz nebenbei bekommen in dem offenen Raum alle mit, was die anderen tun. Diese Zeit ist meist geprägt von Respekt vor den Vorhaben anderer, da sich viele verschiedene verlockende Möglichkeiten eröffnen.

Eine Pause machen

Jedes Tätigsein draußen braucht irgendwann eine Pause. Tempo und Dynamik verlangsamen sich; wo vorher noch Aufregung und Spannung in der Luft lag, entspannen sich die Menschen nun. Wo vorher möglicherweise alle verstreut und beschäftigt waren, kommen nun alle langsam zusammen.

Mittendrin dabei sein

Einen Hunger gestillt und ein wenig ausgeruht, bleibt noch genügend Zeit, um auch diesen Moment zu genießen. Die Kinder fangen schon langsam an, sich von ihren Spiel- und Beschäftigungsorten zu verabschieden, um sie für heute zu verlassen. Sie suchen ihre Sachen zusammen und übernehmen Aufgaben, um den Platz so zu hinterlassen, wie wir ihn vorfinden möchten.

Der Weg zurück

Der Rückweg dauert oft länger als der Hinweg. Müdigkeit, entspannte Körper und die empfundene Zufriedenheit wirken entschleunigend. Es ist, als ob alle dieses genießen können, und selten werden vorherige Spannungen wieder mit zurückgenommen. An der Schule beenden wir die Naturzeit mit einem Zusammenkommen. Diese gemeinsame Versammlung hat den Zweck, Erlebnisse zu teilen, Erarbeitetes oder eventuell Gefundenes erzählerisch vorzustellen und Reflexion anzuregen. Zentral sind in einer gemeinsamen Runde das Bewusstwerden durch Teilen der Geschehnisse, das sich gegenseitig Hören- und Wahrnehmenlernen und das Anerkennen unterschiedlicher Meinungen und Perspektiven.

Verbindungen entwickeln

Im Anschluss an die Naturzeiten ist es auf vielfältige Weise möglich, die Erlebnisse, Fundstücke, Eindrücke aus der Natur gemeinsam mit konkreten Fragestellungen oder Aufgaben zu versehen, so dass die Schülerinnen und Schüler allein oder in Kleingruppen etwas erarbeiten können. Nachlesen, beschreiben und vergleichen, malen oder zeichnen, kartieren, aus einem Fachbuch bestimmen, ausprobieren, darstellen, experimentieren. Hier gibt es zahlreiche Gelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler, ihren subjektiven Erfahrungen eine objektive Sicht auf die Dinge der Welt hinzuzufügen. „Der Prozess

des Lernens ist immer zweisprachig“ (Quartier et al., 2013, S. 63), also voller subjektiver Erfahrungen und objektivem, vermittelbarem Wissen.

9 Fazit und Ausblick

„Natur in der Schule“ als Forschungs- und Entwicklungsprojekt bietet die Chance, mit wissenschaftlichen Perspektiven und Methoden auf vielfältige Weise Naturkontakte von Menschen im Schulkontext zu erforschen und die positiven Wirkungen von Naturbegegnungen von Schülerinnen und Schülern zu belegen. Dadurch können nicht nur die Schulpraxis, sondern auch bestehende Naturerfahrungskonzepte weiterentwickelt werden. Die Forschungsergebnisse werden der Wissenschaft wie der allgemeinen Schulpraxis zugänglich gemacht, da diese aufgrund ihrer hohen gesellschaftlichen Relevanz und hinsichtlich der Chancen auf Übertragbarkeit in das allgemeine Schulwesen interdisziplinär und überregional von Bedeutung sind. Durch die Zusammensetzung unserer Projektgruppe ergibt sich zudem eine fruchtbare Verknüpfung von der Innenperspektive der Schulen (repräsentiert durch Schulleitungsmitglieder, Lehrkräfte, Natur- und Wildnispädagoginnen und -pädagogen) und der Außenperspektive durch die an die Universität angebotenen Personen aus Erziehungswissenschaft, Biologiedidaktik und Umweltpsychologie. Wir erachten diese Verbindung von Wissenschaft und Praxis für das ambitionierte Ziel des Projekts, nämlich sowohl Schulpraxis zu entwickeln als auch Erkenntnisse zum Zusammenhang von Naturerfahrungen, gutem Leben und Bildungsprozessen zu gewinnen, für sehr aussichtsreich.

10 Literaturverzeichnis

- Altner, G. (1991). *Naturvergessenheit. Grundlagen einer umfassenden Bioethik*. Darmstadt, WBG.
- Aspinwall, P., Mavros, P., Coyne, R., & Roe, J. (2013). The urban brain: Analyzing outdoor physical activity with mobile EED. *British Journal of Sports Medicine*, 1–6. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2012-091877>
- Au, J. von & Gade, U. (2016). *Raus aus dem Klassenzimmer. Outdoor Education als Unterrichtskonzept*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Augsburg, R. (2004). Raus ins grüne Klassenzimmer. Zugriff am 26.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.ganztagsschulen.org/de/4587.php>.
- Beck, I. (2013). Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. *Teilhabe*, 52 (1), 4–11. Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Biermann, C., & Bosse, U. (Hg.) (2013). *Natur erleben, erfahren und erforschen mit Kindern im Grundschulalter* (Impuls-Bd. 7). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boesch, E.E. (1980). *Kultur und Handlung*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Bögeholz, S. (1999). *Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln*. Opladen. Leske u. Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97445-7>
- Bogner, F.X., & Wiseman, M. (2004). Outdoor ecology education and pupils' environmental perception in preservation and utilization. *Science Education International* 15, (1), 27–48.
- Bosse, U., & Quartier, U. (2020). Luka balanciert – Naturerfahrungen in der Schule. *Grundschule aktuell*, Heft 150. Frankfurt a.M., 13–16.
- Bosse, U., Devantié, R., Gebhard, U., Goudarzi, Y., Hoke, T., Quartier, U., Rehr, J., & Voß, I. (2020). „Natur in der Schule“. In U. Hecker, M. Lassek & J. Ramseger (Hg.), *Kinder lernen Zukunft: Über die Fächer hinaus: Prinzipien und Perspektiven*. Frankfurt a.M. (Grundschulverband, Band 151), S. 63–89.

- Cervinka, R., Röderer, K., Roczen, N. (2011). Are nature lovers happy? On various indicators of well-being and connectedness with nature. *Journal of Health Psychology* 17, 379–388. <https://doi.org/10.1177/1359105311416873>
- Collado, S., Staats, H. & Corraliza, J.A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps. Affective, cognitive and behavioural consequences. In *Journal of Environmental Psychology*, 33, S. 37–44. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.08.002>
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden, Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94281-0>
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94281-0>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles.
- Dewey, J. (1988). The later works of John Dewey. Ed. by J. A. Boydston. Carbondale [et al.]: *Southern Illinois UP*.
- Dittmer, A. & Gebhard, U. (2021). Zur Unverfügbarkeit von Bildungs- und Erfahrungsprozessen am Beispiel Natur. In U. Gebhard, A. Lude, A. Möller & A. Moormann (Hrsg.), *Naturerfahrung und Bildung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35334-6_1
- Dyment, J.E., & Bell, A.C. (2008). „Our garden is colour blind, inclusive and warm“: reflections on green school grounds and social inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 12 (2), 169–183. <https://doi.org/10.1080/13603110600855671>
- Ernst, J. & Theimer, S. (2011). Evaluating the effects of environment education programming on connectedness to nature. *Environmental Education Research* 15 (5), S. 577–598. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.565119>
- Ensinger, K., Simminger, E., Wurster, M., Mues, A. W., & Wiersbinski, N. (Eds.). (2017). *Naturerleben und Achtsamkeit*. Bundesamt für Naturschutz.
- Früchtnicht, K. (2022). *Naturerleben und Reflexion*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37228-6>
- Gebhard, U. (2014). Wie viel ‚Natur‘ braucht der Mensch? ‚Natur‘ als Erfahrungsraum und Sinninstanz. In G. Hartung & T. Kirchhoff (Hg.), *Welche Natur brauchen wir? Analyse einer anthropologischen Grundproblematik des 21. Jahrhunderts* (S. 249–274). Freiburg: Karl Alber.
- Gebhard, U. (2015). Symbole geben zu denken. Zur Bedeutung der expliziten Reflexion von Metaphern und Phantasien in Lernprozessen. In C. Spieß & K.-M. Köpcke (Hg.), *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge* (S. 269–296). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110369120.269>
- Gebhard, U. (2016). Intuition und Reflexion. Der Ansatz Alltagsphantasien. In U. Eser (Hg.), *Jenseits von Belehrung und Bekehrung: Wie kann Kommunikation über Ethik im Naturschutz gelingen?* (S. 84–97). BfN-Skipten. Bonn, Bad Godesberg.
- Gebhard, U. (2020). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS (5. Auflage). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21276-6>
- Gebhard, U., & Michalik, K. (2017). Ist Ethik lehrbar? In T. Pyhel, A. Bittner, A.-K. Klauer & V. Bischoff (Hrsg.), *Umweltethik für Kinder – Impulse für die Nachhaltigkeitsbildung* (S.79–92). München: oekom.
- Goudarzi, Y., Hoke, T., Gebhard, U. (2021). Naturerfahrung, Bildungsbenachteiligung und Umweltgerechtigkeit. In U. Gebhard, A. Lude, A. Möller & A. Moormann (Hrsg.), *Naturerfahrung und Bildung* (S. 205–226). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35334-6_12
- Hollenbach, N., & Tillmann, K.-J. (Hg.) (2009). *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Humboldt, W. v. (1903). Theorie der Bildung des Menschen. In *Werke* Bd. 1. Hg. von A. Leitzmann. Berlin: Behr, S. 282–287.
- Kals, E., Schumacher, D., & Montada, L. (1998). Naturerfahrungen, Verbundenheit mit der Natur und ökologische Verantwortung als Determinanten naturschützenden Verhaltens. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 29, 5–19.
- Lude, A. (2001). *Naturerfahrung und Naturschutzbewusstsein. Eine empirische Studie*. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.
- Maas, J., Van Dillen, S.M.J., Verheij, R.A., & Groenewegen, P.P. (2009). Social contacts as a possible mechanism behind the relation between green space and health. In *Health & Place* 15, 586–595. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.09.006>
- Mayer, F.S., & McPherson Frantz, C. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of environmental psychology*, 24 (4), 503–515. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001>
- Oschatz, K. (2011). *Intuition und fachliches Lernen. Zum Verhältnis von epistemischen Überzeugungen und Alltagsphantasien*. Wiesbaden: Springer-VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93285-9>
- Pensini, P., Horn, E., & Caltabiano, N.J. (2016). An Exploration of the Relationships between Adults Childhood and Current Nature Exposure and Their Mental Well-Being. *Children, Youth and Environments* 26 (1), 125–147. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.26.1.0125>
- Peukert, H. (2003). Die Logik transformatorischer Bildungsprozesse und die Zukunft von Bildung. In E. Arens, J. Mittelstraß, H. Peukert & M. Ries (Hg.), *Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung*. Edition Exodus.
- Quartier, U., Kampmeier, M., & Bardi, C. (2013). *Weltsprache Natur. Die Arbeit in der Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld* (Impuls-Bd. 6). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quartier, U., & Rehr, J. (2017). Naturwerkstatt und freie Draußenzeit. *Grundschule aktuell*, Heft 140, 16–18.
- Raith, A., & Lude, A. (2014). *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. München: oekom. <https://doi.org/10.1038/nature12808>
- Ryan, R.M., Weinstein, N., Bernstein, J., Brown, K.W., Mistretta, L., & Gagne, M. (2008). Vitalizing effects of being outdoors and in nature? *Journal of Environmental Psychology* 30, 159–168. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.10.009>
- Scheersoi, A. (2021). Naturerfahrung und Interesse. In U. Gebhard, A. Lude, A. Möller & A. Moormann (Hrsg.), *Naturerfahrung und Bildung* (S. 101–114). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35334-6_6
- Schwiersch, M. (2009). Naturerfahrung und psychische Gesundheit bei jungen Menschen. Eine Fragebogenuntersuchung. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* 54 (3), 80–83.
- Späker, T. (2010). Psychomotorik in der Natur. Eine theoretische Spurensuche. *Motorik* 33 (3), 100–106.
- Späker, T. (2017). *Natur – Entwicklung und Gesundheit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden.
- Taylor, A.F., Kuo, F.E., & Sullivan, W.C. (2001). Coping with ADD. The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior* 33, 1, 54–77. <https://doi.org/10.1177/00139160121972864>
- Taylor, A.F., Kuo, F.E., & Sullivan, W.C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology* 22, 1–2, 49–63. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0241>
- Schüler, H. (2003). Draußen sein, damit es drinnen besser geht. *Die Grundschulzeitschrift*, 17 (162), 6–9.

- Terhart, E., & Tillmann, K.-J. (Hg.) (2005). *Schulentwicklung und Lehrerforschung*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Thurn, S., & Tillmann, K.-J. (Hg.) (2011). *Laborschule – Schule der Zukunft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2011). Forschung in der Versuchsschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 94–107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.1007/s00426-010-0302-7>
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse und Phänomenotechnik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weinstein, N., Przybylyki, A.N., & Ryan, R.M. (2009). Can Nature Make Us More Caring? Effects of Immersion in nature on Intrinsic Aspirations and generosity. *Personality and Social Psychology Bulletin* 35, 10, 1315–1329. <https://doi.org/10.1177/0146167209341649>
- Wells, N.M., Evans, G.W. (2003). Nearby nature – a buffer of live stress among rural children. *Environment and Behaviour* 35 (3), 311–330. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>
- Wells, N., & Lekies, S. (2006). Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments* 16 (1), 1–24.
- Wilde, M. (2021). Motivation und Naturerleben – Naturerleben und Motivation. In U. Gebhard, A. Lude, A. Möller & A. Moormann (Hrsg.), *Naturerfahrung und Bildung* (S. 115–128). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35334-6_7
- Young, J., Haas, E., & McGown, E. (2014). *Grundlagen der Wildnispädagogik – Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur*. Buch 1: Handbuch für Mentoren. Extertal: Biber-Verlag.
- Zhang, J.W., & Howell, R.T. (2014). Engagement with natural beauty moderates the positive relation between connectedness with nature and psychological well-being. *Journal of Environmental Psychology* 38, 55–63. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.12.013>

„Die Menschen stärken“ Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagsschule?

Nicole Freke

Laborschule Bielefeld

Kontakt: nicole.freke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich „kinderstärkenden“ Elementen im Schul- und Unterrichtsalltag der Laborschule Bielefeld. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen dabei neben theoretischen Grundlagen des „Menschen-Stärkens“ auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schüler*innen der Laborschule. Unter dem Stichwort Implementation kinderstärkender Elemente innerhalb der Laborschule werden sodann die Aspekte „Achtsame Kommunikation“, „Tanz“ sowie „Morgenzeit“ genauer behandelt, bevor abschließend die Vermittlung von Bausteinen einer kinderstärkenden Pädagogik auch außerhalb der Laborschule in den Blick genommen wird.

Schlagwörter: Kinderstärkende Pädagogik, Selbstwirksamkeit, kinderstärkende Elemente der Laborschulpädagogik, Achtsamkeit, Morgenzeit

Zitationshinweis:

Freke, N. (2022). „Die Menschen stärken“. Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagsschule?. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 66-79. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6036

ISSN: 2940-0686



1 Einleitung

Am 9. September 1984 formulierte Hartmut von Hentig (1985) in seiner Festrede zum zehnjährigen Bestehen der Bielefelder Schulprojekte ein pädagogisches Leitprinzip, das bis heute das Selbstverständnis der Laborschule bestimmt: „Die Menschen stärken, die Sachen klären.“ Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule hatte sich bei Aufnahme der Projektarbeit im Jahr 2015 verstärkt auf die Ebene des „Sachen-Klärens“ konzentriert.

Selbstverständlich wird in vielen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FEP) die Ebene des Menschen-Stärkens mitgedacht oder rückt sogar phasenweise in den Mittelpunkt¹, eine systematische Auseinandersetzung mit dieser Thematik hatte es unseres Wissens – zumindest in der Primarstufe – jedoch bisher noch nicht gegeben. Dies allein erschien uns bereits Anlass genug, die Ebene des Menschen-Stärkens einmal systematisch auf FEP-Ebene in den Blick zu nehmen.

Gesteigert wurde dieser Umstand noch durch zwei bildungspolitische Entwicklungen, die auch für die Laborschule große Relevanz hatten und haben: So rückt erstens im Rahmen der Ganztagsschulentwicklung der Anspruch in den Mittelpunkt, die Schule solle nicht nur Lern-, sondern auch Lebensort für das ganztägige Verbleiben in der Schule sein (siehe dazu beispielsweise Preiß, 2009, oder Ramseger, 2009). Zweitens gewinnt mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Wrase, 2017) die Idee der Inklusion zunehmend an Bedeutung für das Zusammenleben in allen Schulen. Auch hier geht es also darum, Kinder nicht nur in der Sache zu unterrichten, sondern sie auch als Menschen zu stärken.

Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs steht in den letzten Jahren eine im Sozial-Konstruktivismus verankerte Sichtweise im Fokus: das Kind als Gestalter und Akteur seiner eigenen Lebens- und Bildungsbiografie. „Kinder verfügen für die Gestaltung ihrer pluralen, komplexen Lebenswelten über enorme Stärken, die es durch Familie, Peers sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte als kompetente Mit-Akteure zu erkennen und zu stärken gilt“ (Büker, 2015, S. 5).

Die Laborschule erscheint uns für die Realisierung eines solchen Anspruchs besonders geeignet, da sie auf eine langjährige Praxis als inklusive Ganztagsschule zurückblicken kann und damit verbundene inklusionspraktische Erfahrungen und Entwicklungen durch die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule dokumentiert werden (vgl. Biermann et al., 2019). Zudem waren uns in unserem Laborschulalltag verschiedene Bereiche und Gegebenheiten aufgefallen, bezüglich derer wir den Eindruck haben, dass sie Kinder in besonderem Maße zu stärken im Stande sind. Da diese Beobachtungen jedoch bisher nur subjektive Alltagsbeobachtungen waren, haben wir uns im Zuge unserer FEP-Arbeit um eine systematischere und umfassendere Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen bemüht.

So möchten wir nachfolgend unsere Ergebnisse aus den folgenden Bereichen vorstellen:

- Erarbeitung einer theoretischen Grundlage des „Menschen-Stärkens“ (Kapitel 2)
- Selbstwirksamkeit leben und lernen: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schüler*innen der Laborschule – ein Vergleich zum Regelschulsystem (Kapitel 3)
- Erfassung grundlegender kinderstärkender Elemente der Laborschulpädagogik (Kapitel 4)
- Implementation innerhalb der Laborschule (Kapitel 5)
- Implementation außerhalb der Laborschule: Vermittlung von Bausteinen einer kinderstärkenden Pädagogik (Kapitel 6)

¹ Vgl. dazu die Forschungs- und Entwicklungspläne seit 2001.

Im letzten Teil dieses Berichts werden wir schließlich beschreiben, warum und wie die Forschungsgruppe ihre Arbeit fortführen möchten.

2 Theoretische Grundlage des „Menschen-Stärkens“

In den letzten Jahren fand in den verschiedenen Disziplinen der Sozial-, Human- und Gesundheitswissenschaften ein Umdenken statt: Wenn vorher in Hinsicht auf die kindliche Entwicklung Auffälligkeiten festgestellt wurden, so wurde überwiegend auf Risikofaktoren geachtet, die zu Belastungen und „Fehl“-Entwicklungen führen können. In den letzten 10 bis 20 Jahren rückten demgegenüber die Schutzfaktoren und die Bedingungen für eine gesunde Entwicklung und stärkende Bedingungen in das Interesse der Wissenschaft (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, S. 7). Was ist aber „gesunde“ Entwicklung? Welche Bedingungen müssen dafür gegeben sein und wie kann man Kinder in ihrer Entwicklung stärken? Diesen Fragen möchten wir im Weiteren unter Rückgriff auf verschiedene theoretische Ansätze sowie die allgemeinen Diskurse innerhalb der Erziehungswissenschaft und weiteren Disziplinen nachgehen, um schließlich eine theoretische Unterfütterung und inhaltliche Füllung des Begriffs „Menschen-Stärken“ entwickeln zu können.

Der Förderung und dem Erhalt der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen kommen eine besondere Rolle in Hinsicht auf die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben sowie ihrer allgemeinen Lebensführung zu. Mit einer hohen Lebensqualität und einem damit verbundenen erhöhten Wohlbefinden lassen sich beispielsweise auftretende Probleme und Herausforderungen im schulischen Kontext leichter bewältigen, als wenn dies nicht der Fall ist (vgl. Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015, S. 302). Umso alarmierender sollte es dementsprechend sein, dass die subjektive Gesundheit von Kindern und Jugendlichen einem Abwärtstrend folgt und es gleichzeitig steigende Prävalenzen für psychische und psychosomatische Beschwerden gibt (vgl. Dür, 2008, S. 13f.). Die WHO sowie die Europäische Kommission riefen daher schon vor geraumer Zeit dazu auf, der psychischen Gesundheit die höchste Priorität für die Gesundheitspolitik zukommen zu lassen (European Commission, 2002; WHO, 2005)². Schutz- und Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung finden dabei vor allem in neueren Konzepten der Entwicklungspsychologie und -wissenschaft Beachtung (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2008, S. 99).³ Unterstützt wurde dies u.a. durch die Ergebnisse verschiedener Langzeitstudien, die das Aufwachsen von Kindern unter erschwerten Lebensbedingungen untersuchten.⁴

Resilienz

Die Fähigkeit, erfolgreich mit Belastungen umzugehen, wird als Resilienz bezeichnet: „Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18). Diese „Bewältigungskompetenz“ ist nicht angeboren und auch keine Fähigkeit, die nur einmal erworben wird, sondern hat einen dynamischen Charakter, der sich im Laufe des Lebens verändert und sich stetig im Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren ausprägt (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, S. 11ff.).

Dabei unterscheidet man zwischen sozialen bzw. Umweltfaktoren und solchen auf der personalen Ebene. Der bedeutendste Schutzfaktor auf der Umwelt-Ebene besteht dabei aus mindestens einer stabilen, emotional warmen Beziehung zu einer (erwachsenen)

² Klaus Hurrelmann (2006) definiert Gesundheit wie folgt: „Gesundheit bezeichnet den Zustand des Wohlbefindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich körperlich, psychisch und sozial in Einklang mit den jeweils gegebenen inneren und äußeren Lebensbedingungen befindet. Gesundheit ist nach diesem Verständnis ein angenehmes und durchaus nicht selbstverständliches Gleichgewichtsstadium von Risiko- und Schutzfaktoren, das zu jedem lebensgeschichtlichen Zeitpunkt immer erneut hergestellt werden muß“ (S. 7).

³ Beispielsweise Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004.

⁴ Eine Zusammenstellung der Studien findet sich u.a. in Wustmann, 2004, oder Opp & Fingerle, 2008.

Bezugsperson; das ist im besten Fall ein Elternteil, aber auch andere Verwandte oder eine professionelle Fachkraft kommen dafür in Frage. Weitere Faktoren sind ein warmes, offenes, aber auch klar strukturiertes Erziehungsverhalten der Bezugspersonen sowie das Vorhandensein sozialer Unterstützung außerhalb der Familie (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2013, S. 173).

Im Rahmen der Resilienzforschung konnten auf personaler Ebene sechs Faktoren (vgl. Abb. 1) identifiziert werden, die sich besonders förderlich auf die Krisenbewältigung auswirken. Im Allgemeinen sind diese Schutzfaktoren nicht alle gleichermaßen vorhanden. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass Krisen und Belastungen am ehesten entwicklungsförderlich bewältigt werden können, wenn mehrere Schutzfaktoren wirksam sind (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, S. 22f.). Die Faktoren sind nicht unabhängig voneinander, sondern bedingen sich gegenseitig und stehen in engem Zusammenhang. Sie können gut operationalisiert und programmatisch umgesetzt werden.⁵

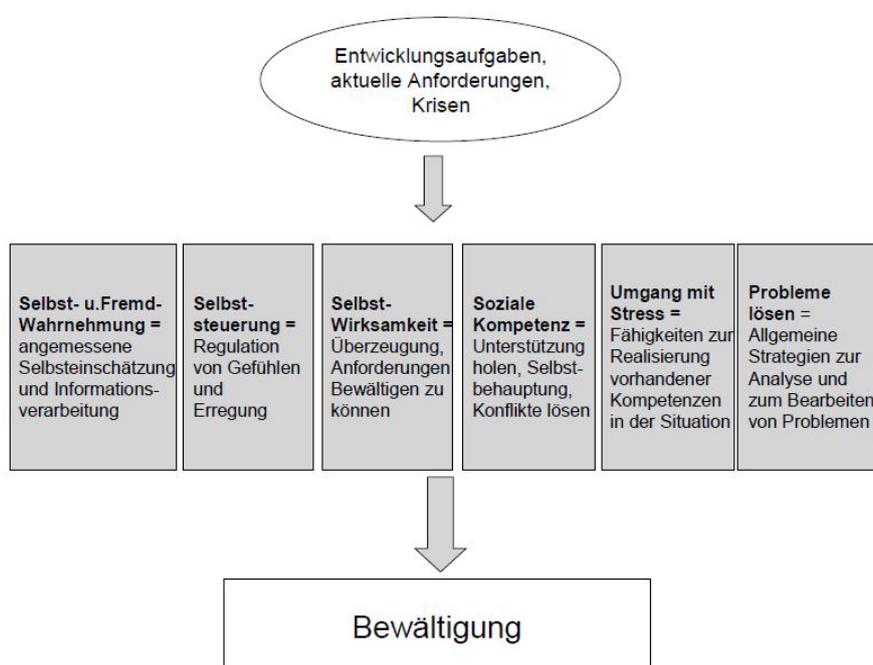


Abb. 1: Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2013, S. 174)

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Miller und Velten (2015) haben sich im schulischen Kontext mit einer „kinderstärkenden“ Pädagogik auseinandergesetzt und sehen die personalen und sozialen Ressourcen der Kinder als Basis bzw. Motor grundlegender Entwicklungs- und Lernprozesse (vgl. Miller & Velten, 2017, S. 17). Dabei werden als wesentliche personale Ressourcen das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit sowie die Interessensentwicklung identifiziert. Daran anknüpfend richten wir auch in unserem FEP-Projekt einen besonderen Fokus auf das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit als personale Ressourcen, die schulisch gestärkt werden können, weswegen sie im Folgenden genauer erläutert werden.

Das Selbstkonzept hat in der pädagogisch-psychologischen Forschung immer mehr an Bedeutung gewonnen, da in verschiedenen Untersuchungen festgestellt werden konnte, dass für den Lehr-Lern-Kontext bedeutsame Variablen bereits bei Kindern im Grundschulalter bestimmt werden (vgl. Hellmich, 2011, S. 20). Im deutschsprachigen Raum

⁵ Beispielhafte Programme in Fröhlich-Gildhoff et al., 2008; Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, oder Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2013.

besteht weitestgehend Einigkeit in Hinsicht auf das Verständnis des Selbstkonzepts: Es kann als „geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Information[en]“ oder als „organisiertes Wissen über die eigene Person“ verstanden werden (Krapp, 1997, S. 328). Es bezieht sich dabei auf eigene und individuelle Zuschreibungen („Ich habe diese Eigenschaft/Fähigkeit/Merkmale/...“ oder „Ich kann das gut/schlecht/besser als...“). Es wird davon ausgegangen, dass das Selbstkonzept in mehrere Sub-Konzepte gegliedert ist und sich aus diesen konstituiert. Eine grobe Differenzierung besteht in der Trennung von akademischem Selbstkonzept, das die eigenen Vorstellungen über mathematische, sprachliche oder naturwissenschaftliche Fähigkeiten beinhaltet, und den nicht-akademischen Konzepten wie dem körperlichen, emotionalen oder sozialen Selbstkonzept. Die Entwicklung des Selbstkonzepts einer Person geschieht durch das dieser Person verfügbare Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen, was wiederum abhängig von den sozialen Erfahrungen sowie den Interaktionen und Vergleichen mit anderen in verschiedenen Situationen und Herausforderungen ist (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 20f.). Verschiedene entwicklungspsychologische Ansätze gehen davon aus, dass es einen Zusammenhang zwischen einem positiven Selbstkonzept und dem Kompetenzerwerb in der Schule gibt.

Neben dem Selbstkonzept gilt eine bewusste Selbstwirksamkeit bzw. hohe Selbstwirksamkeitserwartung als bedeutsam für einen gelingenden Umgang mit neuen und ungewohnten Situationen (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 26). Nach Fuchs (2005) kann eine bewusste Selbstwirksamkeit als der „Glauben an die eigene Fähigkeit, die notwendigen (erforderlichen) Handlungen so zu planen und durchzuführen, dass zukünftige Situationen gemeistert werden können“ definiert werden (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 8, übersetzt nach Bandura). Miller und Velten (2015) merken weiterhin an: „Diese subjektiven Einschätzungen (...) sind dabei unabhängig von tatsächlichen Kompetenzen (vgl. Bandura, 1997, S. 37) und beziehen sich auf einen handlungsvorgängigen Wahrnehmungsprozess (vgl. Frank, 2008, S. 82f.)“ (S. 27). Dabei sind die subjektive Wahrnehmung eigener Kompetenzen, Autonomie, Partizipation und soziale Eingebundenheit gemeint (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 27). Kinder mit einer ausgeprägten Selbstwirksamkeit gehen optimistischer an zu bewältigende Aufgaben und können besser mit Misserfolgen oder Schwierigkeiten umgehen. Selbstwirksamkeit wird als Schlüssel für psychische Gesundheit, die Selbstregulation und ein gutes Leben bestimmt. Eine gelingende Selbstregulation auf der Grundlage von Selbstwirksamkeit bewirkt einen effektiveren Umgang mit Stress und Krankheit, einen höheren Selbstwert, eine bessere soziale Anpasstheit und eine höhere Lebenszufriedenheit. Auch in Bildungskontexten wirkt sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung dahingehend aus, dass sich Personen mehr und schwierigere Aufgaben zutrauen und Misserfolg als Ansporn wahrnehmen.

Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsbildung und besonders bei Kindern aus prekären Lebensverhältnissen, die nicht ausreichende Grundlagen aus ihrem Elternhaus mitbringen, sollten gerade die Grundschule als erste Pflichtinstitution und die in ihr tätigen Lehrkräfte die personalen Ressourcen der Kinder intensiv stärken und unterstützen (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 49). Mit Blick auf inklusive Bildungsprozesse und Chancengerechtigkeit stellen sie Anknüpfungspunkte für grundschulpädagogische Ziele, Konzepte und Prinzipien im Sinne einer Stärkenorientierung dar (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 50). „Als Fluchtpunkt, als Nische, als Insel der Ordnung und Struktur in einem sonst eher chaotischen Alltag, als Ort der persönlichen Zuwendung, der Einbindung in Freundschaftsbeziehungen und der Bestätigung eigener Werthaftigkeit“ (Göppel, 1999, S. 180) kann die Schule den Aufbau von Selbstwirksamkeit und hohen Effizienzerwartungen unterstützen (vgl. Hochstätter, 2017, S. 19).

Life Skills

Die beschriebenen Resilienzfaktoren haben Ähnlichkeit mit den zehn „life skills“, die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2005) als *Lebenskompetenzen* definiert und als Grundlage für Interventions- und Präventionsstrategien empfohlen werden:

1. Selbstwahrnehmung:

die Wahrnehmung des eigenen Körpers und seiner Bedürfnisse, des eigenen Charakters, der Stärken und Schwächen, Wünsche und Abneigungen.

2. Empathie:

die Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzusetzen und Mitgefühl und Verständnis zu entwickeln. Empathie ist die Voraussetzung, ein fürsorgliches Verhalten gegenüber hilfepflegebedürftigen Mitmenschen zu entwickeln.

3. Kreatives Denken:

kognitive Fähigkeit, über den direkten Erfahrungshorizont hinauszuschauen, die vorhandenen Alternativen und deren Konsequenzen abzuschätzen und Aktivitäten zu planen.

4. Kritisches Denken:

die Fähigkeit, Informationen und Erfahrungen objektiv zu analysieren.

5. Entscheidungsfähigkeit:

die Fähigkeit, Vor- und Nachteile gegeneinander abzuwägen und konstruktive Entscheidungen zu treffen.

6. Problemlösefähigkeiten:

konstruktiver Umgang mit Problemen des Alltags.

7. Effektive Kommunikationsfähigkeiten:

sich sowohl verbal als auch nonverbal ausdrücken zu können und die eigenen Meinungen und Wünsche, Bedürfnisse und Ängste zu äußern.

8. Interpersonale Beziehungsfähigkeiten:

die Fähigkeit, Beziehungen und Freundschaften zu schließen und aufrechtzuerhalten.

9. Gefühlsbewältigung:

Bewusstwerden der eigenen Gefühle und denen anderer, angemessener Umgang mit Emotionen.

10. Stressbewältigung:

Erkennen der Ursachen von Stress im Alltag und dessen Auswirkungen, Beherrschen von Strategien, das Stressniveau zu kontrollieren.

Diese „life skills“ stellen einen zentralen Bezugspunkt unserer Forschungsarbeit dar. Die Übersicht über die zehn „life skills“ haben wir daher in den Interviewleitfaden, den wir für Interviews mit ehemaligen Laborschüler*innen nutzten, eingebunden und nach Bezügen zwischen den „life skills“ und in der Laborschule gemachten Erfahrungen gefragt.

3 Selbstwirksamkeit leben und lernen: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schüler*innen der Laborschule – ein Vergleich zum Regelschulsystem

Gesa Hochstätter hat in enger Kooperation mit unserem FEP-Projekt die Hypothese geprüft, dass Laborschüler*innen im Vergleich zu Schüler*innen einer Regelschule insgesamt höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen. Dabei wurden insbesondere die vielen Partizipationsmöglichkeiten, die das „reformpädagogische Lernarrangement im Rahmen des offenen Unterrichts der Laborschulpraxis“ (Hochstätter, 2017, S. 12) den Schüler*innen eröffnet, hinsichtlich ihres Beitrags zur „Entwicklung und Stabilisierung der Selbstwirksamkeit“ (Hochstätter, 2017, S. 22) in den Blick genommen. Um

Auskünfte über Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geben zu können, hat sie mit Hilfe des Bielefelder Interessiertheits- und Selbstwirksamkeitsscreenings (BISS) alle Drittklässler*innen in den altersgemischten Gruppen (Jahrgang 3, 4 und 5) der Stufe II der Laborschule befragt. Es stellte sich erwartungsgemäß heraus, dass die Mittelwerte der befragten Laborschüler*innen im Hinblick auf ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen jene der Regelschul-Vergleichsgruppe signifikant übertrafen und „Laborschüler ihre Autonomie, Kompetenzen, soziale Eingebundenheit, partizipativen Möglichkeiten und damit ihre Selbstwirksamkeit nicht nur bewusst wahrnehmen, sondern [...] sie diese auch positiver bewerten als Gleichaltrige von Regelschulen“ (Hochstätter, 2017, S. 16). Die Bereiche *alltägliche Organisation des eigenen Lernprozesses, Patensystem, ganzheitlich konzipierter Projektunterricht* und *regelmäßig stattfindende Versammlungen* wurden dabei aus der Literatur heraus als Bereiche identifiziert, die durch ihr Zusammenwirken das individuelle und stellvertretende Autonomie- und Kompetenzerleben, das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und somit die Bewusstheit für die eigene Selbstwirksamkeit fördern und unterstützen.

4 Erfassung grundlegender kinderstärkender Elemente der Laborschulpädagogik

Während im Rahmen der oben skizzierten Studie die Perspektive der Schüler*innen näher in den Blick genommen wurde, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche Bereiche der Laborschulpädagogik von Lehrer*innen und pädagogischen Mitarbeiter*innen der Primarstufe der Laborschule als besonders stärkend für Kinder angesehen werden und wie diese sich in einem Gesamtkonzept verorten lassen. Auf einer pädagogischen Konferenz stellten wir dem multiprofessionellen Team der Primarstufe zu diesem Zweck unsere bisher erarbeiteten Überlegungen zum Thema „Menschen Stärken“ vor und sammelten von den Teilnehmer*innen in Kleingruppen erarbeitete Beispiele für gelingende kinderstärkende Elemente im Laborschulalltag. Die Arbeitsergebnisse dieser Kleingruppenarbeit unterzogen wir anschließend – unter Bezugnahme auf unsere theoretischen Vorüberlegungen – einer inhaltsanalytischen Auswertung nach Mayring, die wir im Folgenden entlang der von uns entwickelten Kategorien darstellen:

Die Laborschule versucht demnach, jedes einzelne Kind zu stärken, indem es ihm die Möglichkeit gibt ...

... eigene Interessen zu entdecken und zu verfolgen (K1)

... Vielfalt als Bereicherung zu erfahren (K2)

... nach seinen individuellen Möglichkeiten zu lernen (K3)

... die Welt verstehen zu lernen (K4)

... als Individuum in der Gemeinschaft zu leben (K5)

... verstehen zu lernen, was es für ein gelingendes und glückliches Leben braucht (K6)

Eigene Interessen entdecken und verfolgen

In dieser Kategorie geht es vor allem darum, dass nicht die einzelnen Fächer im Unterricht im Mittelpunkt stehen, sondern ein ganzheitlicher Unterricht, der an den Interessen der Kinder orientiert ist. Die Kinder bekommen Zeit und Gelegenheit, ihre eigenen Interessen durch *vielfältige Angebote* zu entdecken und in den Unterricht einzubringen – zum Beispiel anhand von *Themenheften*, bei denen sie ein eigenes Thema wählen, dazu recherchieren, schreiben, malen, Quizfragen erstellen und so Expert*innen auf einem Gebiet werden. Auch bei den *Projekten und Vorhaben* haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Interessen und Ideen einzubringen – und zwar sowohl bei der Wahl des Themas als auch *innerhalb* eines solchen Projekts oder Vorhabens. Auch die Kinder der Primarstufe haben innerhalb ihres Stundenplans bereits die Möglichkeit, nach ihren Interessen bestimmte *Wahlstunden* zu wählen: So können die Kinder der Jahrgänge drei und vier

zweimal im Halbjahr eine Wahlgruppe wählen, die dann in einer Stunde pro Woche stattfindet. Die Kinder des fünften Jahrgangs wählen zwei sogenannte Wahlgrundkurse, zwei Kurse mit je 2–3 Wochenstunden nach ihren eigenen Interessen. Laut der Befragung ist die *Haltung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* an den Stärken der Kinder orientiert, so dass die Kinder eigene Stärken entdecken können, aber auch „die Stärke anderer erleben“.

Vielfalt als Bereicherung erfahren

In dieser Kategorie geht es den Mitarbeiter*innen insbesondere um ihre *Haltung gegenüber den Kindern* sowie um die *Haltung der Kinder untereinander* – um „echte Empathie“, wie es eine Mitarbeiterin formuliert. Als Beispiel werden hier Kinder mit besonderen Voraussetzungen genannt, wie zum Beispiel ein Kind mit Down-Syndrom oder ein Kind mit einer Lähmung, das im Bett liegend unterrichtet wird. Aber auch ein autistischer Junge wird als Beispiel angeführt, der es nicht aushält, wenn Kinder auf Tischen sitzen. Durch den alltäglichen Umgang der Kinder und die Reflexion der Verschiedenheiten (auch der „kleinen Verschiedenheiten“ wie unterschiedlichen Begabungen oder körperlichen Voraussetzungen) wird es den Kindern möglich, Vielfalt als Bereicherung zu erfahren. Darüber hinaus werden auch die unterschiedlichen *Religionen* der Kinder im Unterricht aufgegriffen – und zwar nicht im Sinne eines Religionsunterrichts, sondern vielmehr orientiert an den jahreszeitlichen Festen und Erfahrungen der Kinder. Der Unterricht ist auf diese Weise an den individuellen Besonderheiten der Kinder orientiert, so dass alle nach ihren Möglichkeiten *individuell gefördert* werden und es „gerecht ist, Unterschiede zu machen“. Auch der *persönliche, kreative Ausdruck der eigenen Persönlichkeit* soll einen Raum innerhalb des Unterrichts bekommen.

Nach seinen individuellen Möglichkeiten lernen

Die Kinder lernen laut der Mitarbeiter*innen, *individuelle Ziele durch Lernvereinbarungen oder Arbeitspläne* für sich zu stecken. Die Heterogenität der Kinder wird genutzt – zum Beispiel bei der *Kooperation in leistungsheterogenen Gruppenarbeiten*. So werden zu einem gemeinsamen Thema zum Beispiel *unterschiedliche Materialien und Zugangsformen* angeboten (z.B. „Lerntheke“, „Lernbuffet“, Theater spielen, Texte schreiben, betont vorlesen, zeichnen, ...). Insgesamt ist den Mitarbeiter*innen eine „*Lernkultur der Vielfalt und Wertschätzung*“, erreicht durch „*offene Lernaufgaben*“, wichtig. Auch soll ein *individuelles Lerntempo* sowie das Arbeiten an *variierenden Lernorten* (Fußboden, Bank, Tisch, Nebenraum, Flur ...) möglich sein.

Die Welt verstehen lernen

Die Mitarbeiter*innen gaben an, dass vor allem das *Alltagsdinge-in-den-Unterricht-Bringen* den Kindern hilft, die Welt verstehen zu lernen. So werden etwa aktuelle Situationen oder auch politische Angelegenheiten bereits in der Primarstufe aufgegriffen (z.B. Wahlen, politische Unruhen, regionalpolitische Entwicklungen), aber auch persönliche Angelegenheiten wie die Trennung der Eltern oder der Tod eines nahestehenden Menschen oder Tieres finden Raum innerhalb des Unterrichts. Durch die *Rhythmisierung des Tages und des Schuljahres* (an möglichst natürlichen Ereignissen orientiert) erleben die Kinder Strukturen und wiederkehrende Rituale, die ihnen helfen, sich zu orientieren. Die Kinder werden zudem nach einem *Spiralcurriculum* unterrichtet, in dem sich auch sehr alltagspraktische Dinge wie z.B. der Haushaltspass finden lassen. Eine Mitarbeiterin beschreibt den Unterricht so: „Aus vielen kleinen Teilen entsteht mit der Zeit ein großes zusammenhängendes Puzzle“. Die Kinder sind darüber hinaus in *Gremien* organisiert, es gibt den Gruppenrat und das Kinderparlament der Stufen I und II, ab und zu nehmen Primarstufenkinder an der Schulkonferenz teil.

Als Individuum in der Gemeinschaft leben

In dieser Kategorie geht es den Mitarbeiter*innen um das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Im Mittelpunkt steht hier eine *gelingende Kommunikation*, die mit den Kindern erarbeitet und gelebt werden muss. Es soll darum gehen, die eigenen Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu äußern, aber auch empathisch mit den anderen umzugehen. Auch wird hier die *vertraute Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern* angesprochen: Die Kinder sollen sich aufgehoben fühlen und in den Erwachsenen gute Gesprächspartner, aber auch Vorbilder finden. Die Kinder übernehmen *individuelle Aufgaben für die Gemeinschaft*, wie z.B. Versammlungsleitung, Gruppenrat, Planung von Sportstunden.

Verstehen zu lernen, was es für ein gelingendes und glückliches Leben braucht

In dieser Kategorie geht es den Mitarbeiter*innen darum, dass die Kinder erfahren, dass sie etwas ändern und beeinflussen können im Leben, dass sie *Selbstwirksamkeit* erfahren. Auch die *Selbsterfahrung durch Natur, Bewegung, Entspannung, Spielen, In-sich-Spüren* wird als wichtige Komponente genannt, um verstehen zu lernen, was es für ein gelingendes und glückliches Leben braucht. Ebenfalls genannt wird *angemessene Kommunikation*, z.B., dass die Kinder lernen, mit Konflikten umzugehen und sie gewinnbringend zu lösen. Zugleich wird auch die *Haltung der Erwachsenen* thematisiert: diese sollte möglichst gewaltfrei und nicht verurteilend sein; die Erwachsenen sollten „beharrlich mit den Kindern in Beziehung bleiben“, wie eine Mitarbeiterin es formuliert. *Kooperations- und Teamfähigkeit* wird in gemeinsamen Projekten und auf den gemeinsamen Reisen geübt, genau wie solche Aspekte, bei denen es darum geht, gut für sich selbst zu sorgen – wie z.B. individuelle, gesunde Ernährung, Annahme von eigenen Voraussetzungen, Freuen über Erfolge.

Zusammenfassung der Befragung und Ausblick

Die Ergebnisse der Befragung und die erarbeiteten Kategorien ergeben ein erstes Bild von der kinderstärkenden Pädagogik der Laborschule. Insbesondere die vielen überfachlichen Ziele und Elemente stehen dabei in engem Zusammenhang mit den zehn „Life skills“ der WHO. Um der vorangehend beschriebenen Perspektive des Pädagogischen Personals auf kinderstärkende Elemente der Laborschulpädagogik die Perspektive von Schüler*innen gegenüberstellen zu können, führen wir zurzeit Interviews zu ausgewählten Elementen mit Schüler*innen durch. Befragt werden Kinder, die sich aktuell in der Primarstufe der Laborschule befinden. Sobald das Forschungsvorhaben mit der COVID-19-Lage vereinbar ist, werden wir außerdem Interviews mit Schüler*innen höherer Jahrgänge sowie Absolvent*innen durchführen. Die inzwischen jungen Erwachsenen möchten wir zu einem Gesprächskreis einladen, um einen Rückblick vorzunehmen. Für eine möglichst heterogene Gruppe der Befragten achten wir auf die Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund, Portrait und Leistungsstärke (Abschluss).

5 Implementation innerhalb der Laborschule

Als Beispiele für unsere Implementationsarbeit möchten wir uns – um den Rahmen dieses Artikels nicht zu sprengen – im Folgenden auf drei Bereiche konzentrieren: Achtsame Kommunikation, Tanz als kreativen Ausdruck und die Morgenzeit als bewussten Start in den Schultag.

Achtsame Kommunikation (Tatjana Wolf)

Durch die Einführung der achtsamen Kommunikation in einigen Gruppen der Stufe I entsteht derzeit ein für die Laborschulpädagogik angepasstes Konzept zur Erarbeitung achtsamer Kommunikation in den Jahrgängen 0 bis 2. Schritt für Schritt werden diesbezügliche Unterrichtsstunden entsprechend den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe

entwickelt, geeignete Materialien gesucht und angefertigt, Achtsamkeitsübungen erprobt und abgewandelt. Jede Stunde wird reflektiert, dokumentiert und gegebenenfalls verändert. Auf diese Weise entsteht eine Reihe von Unterrichtsbausteinen, die weitergegeben und übernommen werden können, sodass sich die Sprache und Haltung der gewaltfreien, achtsamen Kommunikation in der Schule etablieren kann. In diesem Zusammenhang stellen wir fest, dass es nicht ausreicht, die grundlegenden Konzepte und Werkzeuge verfügbar zu machen, sondern dass es darüber hinaus von großer Bedeutung ist, dass die Erwachsenen der Schule in ihrer Haltung das Konzept auch verinnerlichen und leben. Hierfür braucht es Zeit für regelmäßigen Austausch und reflektierende Gespräche, wie sie an einigen Stellen bereits stattfinden. So werden wöchentlich aktuelle Konflikte in Gruppen der Stufe I vom pädagogischen Personal der jeweiligen Gruppe zusammen mit einem Mitglied unserer FEP-Gruppe beratend besprochen. Da wir dies als sehr fruchtbar erleben und weiteren Bedarf sehen, wünschen wir uns noch mehr Zeit, um individuelle Unterstützung und Beratungen ermöglichen zu können.

Darüber hinaus haben wir inzwischen zahlreiche Fortbildungen und Konferenzen verwirklicht, die unsere Kolleg*innen optimal dabei unterstützen sollen, den Weg einer kinderstärkenden Pädagogik weiterzugehen und auszubauen. Hierzu gehört die Fortbildung „Training Empathy“, die etwa 20 Kolleg*innen (multiprofessionell zusammengesetzt) mit Helle Jensen in der Laborschule durchgeführt haben. Außerdem haben wir mit einem Team der Stufe II und einigen interessierten Kolleg*innen zwei Fortbildungen im systemischen Arbeiten bei Detlef Gieske besucht. Eine weitere von uns organisierte Fortbildung zu „Neuer Autorität“ konnte im Rahmen der Schulinternen Lehrer*innenfortbildung (SchiLF) stattfinden und auch eine Einheit zum Thema „Konflikte lösen“ wurde auf einem SchiLF-Tag angeboten. Auch in den pädagogischen Konferenzen arbeiten wir immer wieder zu bestimmten inhaltlichen Bereichen. Durch diese Arbeit wurden die Betreuungslehrer*innen und Pädagogischen Mitarbeiter*innen der Primarstufe inzwischen in die gewaltfreie, achtsame Kommunikation eingeführt und haben dazu von unserer FEP-Gruppe entwickeltes Material erhalten. Außerdem fand eine Fortbildung für alle Schulbegleiter*innen und neuen Mitarbeiter*innen der Schule statt. An solchen Ansätzen der Implementation einer wertschätzenden Kommunikation in unserer Schule möchten wir weiterhin arbeiten. Um Familien zu stärken, in achtsamer Haltung miteinander umzugehen, möchten wir auf einer Elternratssitzung eine Einführung für alle interessierten Eltern anbieten, um Werkzeuge, die insbesondere in Konfliktsituationen zu einer wertschätzenden Haltung verhelfen, weiter in unserer Schule zu verbreiten. Außerschulisch können wir uns vorstellen, in Kooperation mit der Universität Bielefeld Student*innen in die achtsame Haltung einzuführen. Außerdem wäre es denkbar, auch eine Einführung im Studienseminar Bielefeld für angehende Lehrer*innen anzubieten.

Tanz (Bianca Bahle)

Im Bereich Tanz geht es im Rahmen unserer Implementation darum, die stärkenden Elemente aus diesem Bereich weiter auszubauen, hervorzuheben und weiterzugeben. Als wesentliche, kinderstärkende Faktoren im Bereich Tanz haben wir erstens die Arbeit am eigenen Fokus identifiziert, welche dazu beiträgt, sich wahrzunehmen, sich auf sich selbst zu fokussieren und den eigenen Körper zu spüren. Dadurch kann man sich neu ordnen, um wirklich „richtig da zu sein“, was sowohl physisch als auch psychisch zu einer positiven Grundhaltung führt. Zweitens lassen sich wiederkehrende Übungen zum An- und Entspannen, Lockern, Dehnen und Aufwärmen im Tanzunterricht an vielen Stellen in den Schulalltag integrieren. Sie dienen dazu, sich immer sicherer im tänzerischen Erleben mit dem eigenen Körper zu fühlen. Drittens erachten wir sowohl das gemeinsame Tanzerlebnis als Gruppe als auch die Erfahrung, sich körperlich auszudrücken und darzustellen, als stärkende Elemente. Die Schüler*innen erleben durch gemeinsame Aufführungen in kleineren und größeren Rahmen Erfolgserlebnisse, die zu einem positiven Selbstkonzept und zur Stärkung der eigenen Persönlichkeit beitragen. Hierfür

möchten wir im Rahmen unserer Implementation im Schulalltag immer wieder Gelegenheiten schaffen. Außerdem besteht ein wesentliches Ziel unserer Implementation darin, noch mehr Kindern und Jugendlichen stärkende Tanzerfahrungen zu ermöglichen, und zwar auch über das Kurssystem hinaus. Es wurde damit begonnen, dass Tanz nicht nur im Wahlgrundkurs- und Wahlkursbereich der Jahrgänge 5 bis 10 etabliert ist, sondern nun auch eine Wahlgruppe für die Kinder ab dem Jahrgang 3 möglich gemacht wurde. Begrüßenswert wäre es, wenn auch die jüngeren Kinder unserer Schule ab Jahrgang 0 diese Erfahrungen bereits machen könnten. Auch eine Tanz-AG wäre vorstellbar, in der ältere Schüler*innen ihre tänzerischen Erfahrungen an andere weitergeben. Darüber hinaus können Pausenzeiten von den Schüler*innen dazu genutzt werden, in der Gymnastikhalle an ihren eigenen Choreografien zu arbeiten, sich tänzerisch zu erproben und ausleben können. Dabei steht ihnen eine erwachsene Ansprechperson als Stütze zur Seite. Es entstehen immer mehr Jahresarbeiten, in denen sich die Jugendlichen mit Tanz auseinandersetzen und die praktische Umsetzung im Vordergrund steht. Dafür braucht es Zeit, Ressourcen und Kompetenzen, um diese Schüler*innen gut begleiten und unterstützen zu können. Ferner wollen wir Kolleg*innen dazu ermutigen, einige Tanzelemente in ihre Bewegungs- oder Sportzeiten zu integrieren.

Morgenzeit (Nicole Freke)

Die Morgenzeit hat in der Primarstufe der Laborschule eine lange Tradition und umfasst viele der in Kapitel 4 dargestellten kinderstärkenden Elemente. Insbesondere die Kategorien „eigene Interessen entdecken und verfolgen“, „nach seinen individuellen Möglichkeiten lernen“ und „als Individuum in einer Gemeinschaft leben“ konnten dabei in einer von der Autorin durchgeführten ethnografischen Studie in der Stufe I der Laborschule präzisiert werden (vgl. Freke, 2020). Die Ergebnisse dieser Untersuchung geben dabei einen ersten Hinweis darauf, dass die an der Laborschule praktizierte Form der Morgenzeit tatsächlich ein gewinnbringender Baustein an einer „kinderstärkenden Schule“ sein kann. Die Morgenzeit an der Laborschule ist dabei recht lang, etwa 30 bis 45 Minuten, so dass viele Aktivitäten, die Zeit bedürfen (wie z.B. ein Gesellschaftsspiel spielen, Fußball spielen oder in einem Arbeitsheft arbeiten), tatsächlich möglich werden und gleichzeitig auch ein Wechsel der Tätigkeiten innerhalb dieser Zeit realisierbar ist. Auch Haushaltstätigkeiten sowie ein fließender Übergang zum gemeinsamen Start in die Unterrichtszeit finden in einer Zeitspanne dieser Länge ihren Platz (vgl. Freke, 2020). Der offene Raum der Laborschule (vgl. Zenke, 2017) trägt in diesem Zusammenhang zugleich dazu bei, dass die Kinder zwar einerseits beaufsichtigt sind und Kontakt zu den ihnen vertrauten Personen aufnehmen können, andererseits aber auch in Ruhe und ohne „Überwachung“ bestimmte Dinge tun können – wie z.B. draußen Fußball spielen, ein Tier beobachten oder in Ruhe lesen. Durch eine sorgfältige Vorbereitung der Lernumgebung scheinen die Kinder auch ohne Anweisungen der Erwachsenen genau zu wissen, was sie tun möchten bzw. tun dürfen. Die Kinder dürfen in dieser ersten Zeit des Tages ganz selbstbestimmt nach ihren Bedürfnissen agieren (vgl. Freke, 2020). Gerade die Anwesenheit derjenigen Personen, die auch sonst im Schulalltag der Kinder eine Rolle spielen, scheint bedeutsam für die Kinder zu sein, da sie so an Gegebenheiten anknüpfen können, die zu anderen Zeiten des Tages eine Rolle gespielt haben – z.B. ein Projekt, ein Lerngegenstand oder eine Aktivität, die die Kinder zuvor gelernt haben und eventuell Unterstützung durch diese Personen braucht. Aber auch der persönliche Kontakt zu den vertrauten Personen ermöglicht den Kindern von sich selbst zu erzählen und über Persönliches zu berichten. Durch die Sichtbarkeit der Erwachsenen im Raum können die Kinder sich einen Ansprechpartner wählen. Eine achtsame Kommunikation scheint das Miteinander zu erleichtern (vgl. Freke, 2020).

Da es sich bei der Laborschule um eine inklusive Schule handelt, sind die Kinder sehr unterschiedlich (vgl. Biermann et al., 2019). Legt man einen weiten Inklusionsbegriff zugrunde, der viele Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt, ist es naheliegend, dass

Kinder zu unterschiedlichen Zeiten Unterschiedliches brauchen. Die Kinder kommen aus ganz verschiedenen Lebenswelten und mit ganz unterschiedlichen Erlebnissen am Morgen in der Schule an. Daher erscheint es sinnvoll, dass die Kinder für einen Start in den Schultag auch unterschiedliche Dinge tun dürfen – wie sich ausruhen oder bewegen; lernen oder spielen; essen oder sich austauschen. Dabei scheint es wichtig zu sein, dass die Kinder ein Gespür für die eigenen Bedürfnisse entwickeln, um aus der Vielzahl der vorbereiteten Möglichkeiten wählen zu können.

6 Implementation außerhalb der Laborschule: Vermittlung von Bausteinen einer kinderstärkenden Pädagogik

Auch wenn es eines umfassenden Konzepts bedarf, um Kinder nachhaltig zu stärken, möchten wir Kolleg*innen anderer Schulen ermutigen, den Weg einer kinderstärkenden Pädagogik zu gehen. Dazu bedarf es eines einfachen Zugangs, eines Startpunktes. Unserer Erfahrung nach könnte es eine gute Möglichkeit sein, sich an sogenannten Bausteinen zu bedienen: an von uns entwickelten Elementen, die man für sich adaptieren und verändern kann. Wir haben uns in diesem Zusammenhang aktuell für die folgenden Bausteine entschieden:

- Baustein 1: „Sich selbst spüren“
- Baustein 2: „Achtsame Kommunikation“
- Baustein 3: „Kreativer Ausdruck durch Tanz“
- Baustein 4: „Kreativer Ausdruck im offenen Atelier“
- Baustein 5: „Mitbestimmung im Unterricht durch Konsensverfahren“
- Baustein 6: „Ich bin stark – wir sind stark“ – ein Unterrichtsprojekt zu Ich-Stärke und Klassengemeinschaft
- Baustein 7: Bewusst in den Tag starten – die Morgenzeit in der Schule

Wir streben an, gezielt Kollegien mit Hilfe der von uns entwickelten Bausteine in Bezug auf eine kinderstärkende Pädagogik fortzubilden, auch weitere Bausteine zu entwickeln und zu systematisieren ist uns ein Anliegen (zum Beispiel den Bereich der Naturpädagogik). Begonnen haben wir damit bereits an der Grund- und Ganztagschule „Im Vogelsang“ Saarlouis, die auf einem pädagogischen Tag von uns in die achtsame (gewaltfreie) Kommunikation eingeführt wurde.

7 Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H., & Textor, A. (Hrsg.) (2019). *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brixius, B., Koerner, S., & Piltmann, B. (2006). FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung-eine kritische Übersicht*. (S. 137-159). Opladen: Buderich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzqrj.11>
- Büker, Petra (2015). Vorwort der Herausgeberin. In S. Miller & K. Velten (2015), *Kinderstärkende Pädagogik in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dür, W. (2008). *Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung*. Bern: Huber.
- European Commission (2002). *DECISION No. 1786/2002/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 23 September 2002 adopting a programme of Community action in the field of public health (2003-2008)*.

- Frank, A. (2008). *Belastungen von Kindern durch Mitschüler, Lehrer und Unterricht: Eine empirische Studie von Problemen, Ressourcen und Bewältigung im Grundschulalter*. Hamburg: Kovac.
- Freke, N. (2020). Zeit und Raum für Beziehungen? Der „Offene Anfang“ in der Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion* 2020 (2). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/567>.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M., Dörner, T., Kraus-Grüner, G., & Engel, E.-M. (2008). Kinder Stärken! – Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 57 (2), 98-116. <https://doi.org/10.13109/prkk.2008.57.2.98>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., & Fischer, S. (Hrsg.) (2012). *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2013). Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule. *Frühe Bildung*, 2 (4), 172-184. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000114>
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksamkeit lernen im schulischen Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heid, S., & Knörzer, W. (2016). Schüler stark machen – ein Projekt in der Tradition des Empowermentansatzes der Gesundheitsförderung. *Empirische Pädagogik*, 30 (2) 208-226.
- Hentig, H. v. (2007). *Bildung: Ein Essay*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hochstätter, G. (2017). *Selbstwirksamkeit leben und lernen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern der Laborschule – ein Vergleich zum Regelschulsystem*. Bielefeld (Unveröffentlichte Masterarbeit).
- Hurrelmann, K. (2006). *Gesundheitssoziologie*. Weinheim und München: Juventa.
- Krapp, A. (1997). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Literaturüberblick. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 325-339). Weinheim: Beltz.
- Kullmann, H., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Stanat & P. Kuhl (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301-333). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_11
- Miller, S., & Velten, K. (2015). *Kinderstärkende Pädagogik in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, G., & Fingerle, M. (Hrsg.) (2008). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Auflage. Regensburg: Friedreich Puste.
- Petermann, F., Niebank, K., & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: PVU.
- WHO (Hrsg.) (2005). *Mental Health Policy and Service Guidance Package: Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans*. Geneva.
- Wrase, M. (2017). Das Recht auf inklusive Beschulung nach der UN-Behindertenrechtskonvention – rechtliche Anforderungen und Umsetzung in Deutschland. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (17-25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153837
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Zenke, C. T. (2017). Schule als inklusiver Raum? *Zeitschrift für Inklusion* 2017 (4). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441/342>

Weiterführend:

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bles, P. (2002). Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien* (S. 234-253). Bern: Huber.
- Hascher, T. (Hrsg.) (2004). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Berne: Haupt.
- Herriger, N. (2002). *Empowerment in der sozialen Arbeit: Eine Einführung*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herriger, N. (2009). Empowerment in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Zugriff am 28.11.2016. Verfügbar unter http://jugend.ekir.de/Bilderintern/20090507_KinderarmutEmpowerment509.pdf.
- Jensen, H. (2014). *Hellwach und ganz bei sich. Achtsamkeit und Empathie in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kautter, H., & Munz, W. (2004). *Schule und Emotion*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Leuter, D., Klieme, E., Meyer, K., & Wirth, J. (2005). Die Problemlösekompetenz in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner & M. Neubrand et al. (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 125-146). Münster: Waxmann.
- Liekam, S. (2004). *Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analyse zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik*. Universität München, Unv. Dissertation.
- Marti, T. (2006). *Wie kann Schule die Gesundheit fördern? Erziehungskunst und Salutogenese*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rosenberg, M.B. (2011). *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*. Paderborn: Junfermann.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. 2. Auflage (S. 153-175). Berlin: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_7
- Zenke, C. T. (2017) *Schule als inklusiver Raum? Zeitschrift für Inklusion, 2017(4)*
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441/342>.

Soziokratie in der Laborschule – Auf dem Weg zu zufriedenstellenden Beschlüssen zum Wohle des Ganzen

Britta Cerulla¹, Sascha Engler², Axana Exner¹,
Konrad Herrmann¹, Dominik Zentarra²

¹ Laborschule Bielefeld

² Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche
Einrichtung Laborschule

Kontakt: britta.cerulla@uni-bielefeld.de, sascha.engler@uni-bielefeld.de,
axana.exner@uni-bielefeld.de, konrad.herrmann@uni-bielefeld.de,
dominik.zentarra@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Forschungsgruppe des Forschungs- und Entwicklungsprojekts (FEP) „Soziokratie“ arbeitet seit 2018 daran, Alternativen zu dem klassischen, im (Arbeits-)Alltag weit verbreiteten demokratischen Entscheidungsverfahren der Mehrheitsabstimmung zu finden, bei dem in der Regel eine Mehrheit über eine Minderheit bestimmt. Unserem Eindruck nach sind solche Abstimmungssituationen mit einer spürbar wachsenden Unzufriedenheit im Kollegium verbunden. Daraus ergaben sich für uns folgende Fragen: Wie können wir als Laborschule effektives und konstruktives Handeln sichern und zugleich demokratische Entscheidungen fällen, in der „dem Wohl des Ganzen“ (Waldhubel, 2009) Priorität gegeben wird und sich Einzelne nicht ausgeschlossen, sondern vielmehr beteiligt und gehört fühlen? Wie gelingt es, die Mitverantwortung und Mitbestimmung zu steigern? Wie stellt man Transparenz und Klarheit in einem Kollegium mit unterschiedlichen Professionen sicher? Und wie gelangt man zu zufriedenstellenden Entscheidungen? Dieser Beitrag gibt einen Überblick darüber, wie der Soziokratie-FEP in der aktuellen Forschungs- und Entwicklungsperiode – vor allem unter der Schwierigkeit der COVID-19-Pandemie – das Ziel weiterverfolgt, soziokratische Mitbestimmungsformen an der Laborschule einzubringen und zu fördern.

Schlagwörter: Soziokratie, Mitbestimmung, Demokratie, Partizipation, Zufriedenheit

Zitationshinweis:

Cerulla, B., Engler, S., Exner, A., Herrmann, K., Zentarra, D. (2022). Soziokratie in der Laborschule – Auf dem Weg zu zufriedenstellenden Beschlüssen zum Wohle des Ganzen. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 80-95. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6037

ISSN: 2940-0686



1 Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Soziokratie“ – Das Projekt und die Methode

1.1 Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Soziokratie“

Die Forschungsgruppe des Forschungs- und Entwicklungsprojekts (FEP) „Soziokratie“ arbeitet seit 2018 daran, Alternativen zu dem klassischen, im (Arbeits-)Alltag weit verbreiteten demokratischen Entscheidungsverfahren der Mehrheitsabstimmung zu finden, bei dem in der Regel eine Mehrheit über eine Minderheit bestimmt. Die in der Abstimmung unterlegene Minderheit muss eine Entscheidung mittragen, für die sie bewusst nicht gestimmt hat. Potenzielle Quelle von Unzufriedenheit und daher problematisch kann eine solche klassische Mehrheitsabstimmung beispielsweise in folgender Hinsicht sein:

- Bei einem knappen Wahlausgang von beispielsweise 43 zu 41 ist nur noch in arithmetischer Hinsicht möglich, von einer Mehrheit für die getroffene Entscheidung zu sprechen. Praktisch gesehen wäre das Kollegium in so einem Fall gespalten – was das behandelte Thema angeht – und die Legitimation der Mehrheit für ihre Entscheidung läge in der arithmetischen Logik, dass die eine Stimmenzahl höher als die andere ist.
- Bei einem Wahlausgang, bei dem eine Mehrheit sich gegenüber mindestens zwei alternativen Entscheidungsmöglichkeiten durchsetzt, kann es passieren, dass die Mehrheit im Vergleich zu allen anderen die Minderheit ist (z.B. 34 zu 27 zu 23). In diesem Beispiel bestimmt die Minderheit von 34 über die verbliebene Anzahl von 50 Personen, die die Mehrheit sind, zumindest in der Einigkeit darüber, dass sie nicht dem Thema der 34 zugestimmt haben.

Unserem Eindruck nach sind solche Abstimmungssituationen verbunden mit einer spürbar wachsenden Unzufriedenheit im Kollegium. Daraus ergaben sich für uns folgende Fragen:

- Wie können wir als Laborschule effektives und konstruktives Handeln sichern und zugleich demokratische Entscheidungen fällen, in der „dem Wohl des Ganzen“ (Waldhubel, 2009) Priorität gegeben wird und sich Einzelne nicht ausgeschlossen, sondern vielmehr beteiligt und gehört fühlen?
- Wie gelingt es, die Mitverantwortung und Mitbestimmung zu steigern?
- Wie stellt man Transparenz und Klarheit in einem Kollegium mit unterschiedlichen Professionen sicher?
- Und, für uns von großer Bedeutung, muss die Frage geklärt werden, wie man zu zufriedenstellenden Entscheidungen gelangt.

Die Soziokratie als praktische Methode zur Entscheidungsfindung war bei der Beschäftigung mit diesen Fragen die Antwort, die zur Formung des Soziokratie-FEP geführt hat. Wir sehen in der Soziokratie eine Methode, die die in den vorhergehenden Fragen genannten Aspekte fördert bzw. zu deren Ausbildung beitragen kann.

Dieser Beitrag soll einen Überblick darüber geben, wie der Soziokratie-FEP in der aktuellen Forschungs- und Entwicklungsperiode – vor allem unter der Schwierigkeit der COVID-19-Pandemie – das Ziel weiterverfolgt, soziokratische Mitbestimmungsformen an der Laborschule einzubringen und zu fördern.

1.2 Die Methode Soziokratie

Die Soziokratie ist eine Methode, um auf dem Weg zu einem gemeinsamen Ziel oder Arbeitsergebnis faire, nachhaltige und allgemein akzeptierte Entscheidungen über das gemeinsame Vorgehen und die nötigen Arbeitsschritte zu finden. Diese Entscheidungen

werden gemeinschaftlich und für jeden transparent im gegenseitigen Austausch gefunden, gutgeheißen und im sogenannten „Konsent“ validiert und schriftlich – für jeden einsehbar – festgehalten. Der Konsent besteht aus einem oder wenigen Sätzen, die eine Absicht erklären, und denen alle Mitglieder im Sinne der Ziele ihrer gemeinsamen Arbeit zustimmen. In Form eines Sitzkreises (soziokratische Kreismethode) steuern alle Mitglieder mithilfe einer Moderation der Reihe nach Informationen, Meinungen und Verbesserungsvorschläge bei. Anstelle eines Mehrheitsbeschlusses wird die zu beschließende Absicht so lange umformuliert und inhaltlich verbessert, bis jede*r Einzelne dem Konsent zustimmen oder ihn mittragen kann (Strauch & Reijmer, 2018). Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied zu den klassisch-demokratischen Mehrheitsabstimmungen: Einem Konsent zuzustimmen bedeutet nicht notwendigerweise, tatsächlich *dafür* zu sein, sondern es reicht auch, gewillt zu sein, ihn *mitzutragen*. Das setzt voraus, dass es keinen Einwand gibt. Bei einem soziokratischen Beschluss gibt es keine Einwände, weil diese in den Konsent eingearbeitet wurden. Bei einer Mehrheitsabstimmung dagegen gibt es einen Beschluss trotz Einwände, nämlich die der unterlegenen Minderheit. Die soziokratische Methode zu erproben, zunächst im Kollegium, war gemeinsamer Beschluss am Ende einer Gesamtkonferenz.

Es gibt nur wenige Studien, die die Wirksamkeit von Soziokratie untersuchen. Romme et al. (2018) finden beispielsweise heraus, dass die Nutzung soziokratischer Prinzipien wie der Organisation in Kreisstrukturen und der Entscheidung durch Konsent die lokale Demokratie und Bereitschaft zur Partizipation stärkt sowie Kollaborationen fördert und zu einer breiteren Zustimmung bezüglich getroffener Entscheidungen führt. Im Rahmen des FEP haben wir ad hoc Untersuchungen durchgeführt, die erste Hinweise darauf geben, dass Soziokratie zuträglich ist für die Gesprächskultur, Gemeinschaftlichkeit und das Beschließen komplexer Sachverhalte. Deutlicher Kritikpunkt ist die Zeiteffizienz: Die Soziokratie wird nach unserem derzeitigen Forschungsstand nicht mehrheitlich als zeiteffizient bewertet (Cerulla et al., 2020). Hierbei ist weiter zu erforschen, inwieweit die Größe eines soziokratischen Kreises, also die Anzahl der teilnehmenden Personen, Einfluss auf die wahrgenommene Zeiteffizienz hat. Weitere Auswertungen im Rahmen des FEP stehen noch aus.

2 Vorhaben und Neuorientierung in der COVID-19-Pandemie

2.1 Plan A – Ein ambitionierter Forschungsplan wird aufgestellt

Nach den positiven Erfahrungen im ersten Forschungszeitraum bei der Implementation soziokratischer Elemente in der Laborschule (Cerulla et al., 2020) sollte im gegenwärtigen Forschungszeitraum erhoben werden, welche Entscheidungsfindungsmethoden in den Gremien und Gruppen der Laborschule verwendet werden. Die Soziokratie sollte als alternative Methode in der Schüler*innenschaft ausprobiert und im Kollegium die bisherige Einführung fortgesetzt werden, damit sie weiter Einzug in die Laborschule hält und zu einer natürlichen Alternative bei Entscheidungsfindungsprozessen wachsen kann. Es sollte multimethodisch erforscht werden, im Kollegium weiterhin, in der Schüler*innenschaft neu, inwiefern Soziokratie zu mehr Zufriedenheit mit Entscheidungsfindungen führt, wie sich die diesbezügliche Gesprächskultur verändert und was für Erfahrungen mit der Soziokratie allgemein gemacht werden (Cerulla et al., 2020). Das ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, da wir in einer Gesellschaft sozialisiert werden, in der die klassische Mehrheitsabstimmung als gängig erlebt wird.

In Kooperation mit FEP-Mitgliedern aus den Stufen I und II sollte ein „Soziokratie-Koffer“ zusammengestellt werden, mit dem es Interessierten erleichtert wird, auch andere demokratische Entscheidungsformen in Gremien oder Gruppen auszuprobieren und einzuführen.

2.2 Plan B – Nichts geht mehr im Lockdown (Frühjahr 2020)

Mit dem Lockdown im Frühjahr 2020 und den damit verbundenen Zeiten von Distanz- und Präsenzunterricht während der COVID-19-Pandemie wurde der oben genannte Plan obsolet. Niemand hatte in den ersten Wochen und Monaten einen Blick für die Forschung und die Belange der Soziokratie – es ging vielmehr um die Aufrechterhaltung und Organisation des Unterrichts unter nie dagewesenen Bedingungen. In den schnellstmöglich eingeführten Videokonferenzen der Schule ging es auf Kollegiumsebene um die Organisation des Lernens aus der Ferne, Bereitstellung von Materialien und die Beschaffung digitaler Endgeräte für alle in der Schule Handelnden. Bedarf an soziokratischen Entscheidungsfindungen gab es aufgrund der ministeriellen Anordnungen zum Unterricht an den Schulen im Land keine. Die zeitlichen Ressourcen dafür waren auch knapp.

2.3 Plan C – Das zweite Schuljahr mit Corona: Beginnende Normalität zu Zeiten der Pandemie? (2020/2021)

2.3.1 Vor dem 2. Lockdown im Winter 2020/2021 – Kollegiale Mitbestimmung zurückgewinnen

Nach der Wahrnehmung der drei Lehrenden innerhalb unseres FEP war die kollegiale Mitbestimmung in der Zeit des ersten Lockdowns und in den Wochen danach insofern erschwert, als dass die COVID-19-Pandemie die Aufmerksamkeit und Ressourcen sehr stark auf das Umsetzen und Bewältigen der sich oftmals ändernden Rahmenbedingungen ministerialer Vorgaben fokussierte. Unserer Beobachtung nach war die Notwendigkeit gegeben, schnelle, flexible und vor allem zentrale Entscheidungen zu treffen, was die Schulleitung in dieser Phase auch wiederholt tat, in der Regel verbunden mit der Pflicht, sehr zügig die pandemiebedingten ministerialen Vorgaben umzusetzen. Informelle Absprachen, spontane Besprechungen, Konferenzen und das generelle Pflegen kollegialer Kontakte durch Treffen in Anwesenheit waren durch die zeitweise bis vollständige Umstellung des Schulalltags in Distanzphasen oftmals erschwert, zeitweise unmöglich. Auch der sonst gewohnte Informationsfluss hatte durch die Umstellung auf vornehmlich digitale Kommunikation eine ganz neue Qualität erhalten. Insgesamt gesehen waren diese Umstände für soziokratisch-demokratische Vorhaben sehr ungünstig. Einerseits sind für soziokratische Entscheidungsverfahren Treffen in Präsenz sehr wichtig, da dadurch das Gemeinschaftliche gefördert werden soll, andererseits braucht die Soziokratie Zeit, um zu Entscheidungen zu kommen, die von allen getragen werden können. Diese Zeit ließe sich zwar auch in Distanztreffen einplanen, jedoch brauchte es die knappen zeitlichen Ressourcen vor allem für die Bewältigung der organisatorischen Auswirkungen der Pandemie, so dass für soziokratisch-demokratische Abstimmungsarbeit kaum bis keine Zeit blieb.

So überlegten wir uns, wie man im Wechsel zwischen Distanz- und Präsenzunterricht soziokratischen Entscheidungsfindungsprozessen wieder mehr Raum in der Schule geben könnte. In einem Brief an die Schulleitung formulierten wir folgende Ideen:

- Demokratie blüht nicht durch eine Stimme pro Person bei einzelnen Abstimmungen, sondern durch den gemeinsamen Willen und die gemeinsamen Ziele einer sozialen Gemeinschaft.
- Unser Gemeinschaftsgefühl und die Ausübung gemeinschaftlichen Lebens in der Schule haben unter den Bedingungen der Pandemie gelitten. Sowohl im Kleinen, wenn wir uns im Flur begegnen und ein Lächeln von der Maske verdeckt wird und ein kurzes Gespräch nicht stattfindet, wie auch im Großen, wenn wir den Verlust von Kolleg*innen durch den Wegfall des Arbeitsplatzes nicht in Präsenz besprechen können, weil der Infektionsschutz gemeinsame Treffen verbietet.

- Um Demokratie zurückzugewinnen, müssen wir zunächst unsere Schulgemeinschaft zurückgewinnen. Um Demokratie zu stärken, müssen wir stetig unsere Schulgemeinschaft stärken.
- Wir brauchen gegenseitiges Kennenlernen, Respekt, Wertschätzung, regelmäßigen Austausch, Kenntnis der Leistungen und Herausforderungen und Nöte der bzw. des Anderen sowie die Möglichkeit, uns über unseren gemeinsamen Beruf und unsere pädagogischen Ziele auszutauschen.
- Als FEP Soziokratie haben wir folgenden Plan: Wir wollen, dass sich alle Kolleg*innen regelmäßig während der Arbeitszeit (also regelmäßig als Teil unserer Gesamtkonferenzen) in Kleinkreisen zusammenfinden. Diese Kleinkreise sind in der Vergangenheit sehr gut angekommen.
- Die Kleinkreise, bestehend aus 8 bis 10 Leuten, setzen sich aus einer Mischung von Mitgliedern aller Stufen und Berufsgruppen zusammen. Die Kreise werden von im Kreis bestimmten Menschen geleitet. Es soll einen formalen Teil mit Redestab und einen informellen Teil geben.
- Unsere Kolleg*innen sollen die Kreise mit einem positiven Gefühl von Gemeinschaft und Selbstwirksamkeit verlassen.
- Wir denken, dass aus der Gemeinschaft heraus mit der Zeit gemeinschaftliche Ziele und Handlungsanweisungen für uns entstehen.
- Mit der soziokratischen Kreismethode wollen wir eine Atmosphäre schaffen, in der Gespräche zugewandt, positiv und zielorientiert sind.
- Wir finden zudem einen Weg, unsere bisherigen positiven FEP-Ergebnisse (die wir für den Beirat bereits umfangreich aufgeschrieben und dargestellt haben) dem gesamten Kollegium transparent zu machen.

In der Folge gab es zwei Termine mit dem Schulleitungsteam in unterschiedlicher Besetzung. Mit der nächsten Lockdown-Phase, die vor den Weihnachtsferien 2020 begann, war absehbar, dass unsere angedachten Pläne zunächst zum Stillstand kommen mussten.

Als Konsequenz unseres Vorstoßes allerdings folgte wenige Wochen später nach den Treffen eine Stufe-III/IV-Sitzung (27.10.2020), in der es genau darum ging, vom Kollegium zu erfahren, welche unmittelbaren Prioritäten die Erwachsenen der Laborschule für die Arbeit der kommenden Wochen und Monate, geordnet nach verschiedenen Themengebieten, identifizieren konnten. Gearbeitet wurde soziokratisch in informellen Kleinkreisen und jeweils ohne eine formal bestimmte Gesprächsleitung. Die Stufensitzung war hinsichtlich der positiven Arbeitsatmosphäre in den Kleinkreisen, in denen die Beteiligten zu Wort kamen und von ihren Kolleg*innen gehört wurden, sowie der Arbeitsergebnisse ausgesprochen erfolgreich und bestimmte auch inhaltlich die weitere Arbeit durch das gesamte Schuljahr 2020/2021 hindurch im Bereich der Sek I.

2.3.2 Nach dem 2. Lockdown: Die soziokratischen Happen

Nach den zurückliegenden Erfahrungen und Erlebnissen mit der COVID-19-Pandemie, in der alle nach Kräften bemüht sind, den pädagogischen Alltag mit den immer neuen Anforderungen zu gestalten, wie zum Beispiel die Notwendigkeit von Distanzunterricht, zunehmender Digitalisierung, immer wieder neuen Hygienevorschriften, lag es uns am Herzen, das Nachdenken über demokratische Prozesse anzuregen. An vielen Stellen gab es gute Ideen, pädagogisches Engagement und tolle Impulse, die wir als Forschungsgruppe informell, meist in Telefonaten oder Videokonferenzen gesammelt haben.

Wir sahen auch, dass wir als FEP mit dem Thema „Soziokratie“ gerade nicht weiterarbeiten konnten, wie wir es gerne würden. Trotzdem wollten wir das Kollegium weiterhin begleiten. Dazu haben wir den Kolleg*innen vor den Sommerferien 2021 kleine „Häppchen“ angeboten. Diese sollten im Idealfall zum Nachdenken anregen, inspirieren

oder neu motivieren. Vielleicht hatte ja jemand nach den Wochen und Monaten in Videokonferenzen Lust, über demokratische Prozesse, Teilhabe, Partizipation, Kommunikation und Transparenz im pädagogischen Alltag nachzudenken? Vielleicht gab es bereits Ideen, die mit dem Kollegium geteilt werden können? Die „soziokratischen Happen“ wurden per E-Mail an die Kolleg*innen geschickt.

Soziokratischer Happen 1

Der erste Happen war als stiller Impuls gedacht, über die digitale Unterrichtsgestaltung/den Alltag in der Notbetreuung zu reflektieren und neue Impulse für die pädagogische Praxis (in Distanz und Präsenz) zu entwickeln (siehe Abbildung 1).

Von: FEP SOZIOKRATIE

an: alle Kolleg*innen

Reflexionsfragen für deine (digitale) pädagogische Praxis

- ✓ Welchen Stellenwert hat Partizipation in meiner pädagogischen Praxis?
- ✓ An welchen Stellen können sich die Kinder und Jugendlichen (im digitalen Raum) mit ihren Stärken und Themen einbringen?
- ✓ Übertrage ich Verantwortung an die Schüler*innen?
- ✓ Wie löse ich (Online-)konflikte? Gibt es Modelle zur Konfliktbearbeitung an meiner Schule? Sind sie thematisiert und eingeübt?
- ✓ Wie und an welchen Stellen gebe ich den Schüler*innen Anerkennung und Wertschätzung?
Welche anderen Formen der Rückmeldung bekommen die Schüler*innen?
- ✓ Wie rege ich die Meinungsbildung der Schüler*innen an?
- ✓ Wie unterstütze ich die Schüler*innen andere Perspektiven einzunehmen?
- ✓ Wie profitieren die Schüler*innen von demokratischen Prozessen in meiner pädagogischen Praxis? Wie mache ich ihnen das bewusst?
- ✓ Wie sicher bewege ich mich im digitalen Raum im Vergleich zu meinen Schüler*innen?

Inspiziert durch und verändert nach:

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (Hrsg.) Demokratiepädagogik & Digitale Bildung. www.dgpede.de | V1.5.3.7: Ulrike Kahn

Abbildung 1: Soziokratischer Happen 1 – Reflexionsfragen für die eigene pädagogische Praxis

Als Feedback aus dem Kollegium gab es zu diesem ersten Impuls wenige, aber positive Rückmeldungen.

Soziokratischer Happen 2

Als zweiten Impuls wollten wir den Kolleg*innen neue Ideen für demokratische, partizipative Tools geben, die sie mit wenig Einarbeitungszeit und Vorwissen direkt in ihre digitale Praxis einbauen konnten (siehe Abbildung 2). Hierzu gab es bereits eine Stufensitzung in der Stufe III/IV und die Absicht, dies auch in der Stufe I/II vorzustellen. Diesen Plan machte wieder die Pandemie zunichte. Es gab schlicht keine gemeinsame Sitzung, auf der Raum für die Vorstellung war. Die Organisation und Durchführung von Distanzunterricht hatten die höhere Priorität.



Abbildung 2: Soziokratischer Happen 2 – Kollaborierende Tools für den (digitalen) Unterricht

Es gibt für die Praxis viele kollaborierende Tools, die die pädagogische Arbeit im Blick auf Partizipation, Transparenz, Teilhabe, Kommunikation oder Demokratieprozesse bereichern. Auf vielfältigen Wegen haben sich Kolleg*innen in der Laborschule auf den Weg gemacht, diese in ihre digitale Praxis einzubauen. Wir haben in den Wochen zwischen den Weihnachtsferien 2020 und Ostern 2021 viele dieser Ideen gesammelt, selbst ausprobiert, an einer Online-Schulung zum Thema teilgenommen und nach der Einführung mit den Schüler*innen in den eigenen Gruppen reflektiert, was die Stärken und Schwächen dieser Tools sind. Nach den Osterferien hatten wir einige Tools in einer Präsentation gesammelt, um diese dem Kollegium per E-Mail vorzustellen und anzubieten sowie mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, wenn sie erprobt werden möchten. Auch hier gab es wenige Reaktionen aus dem Kollegium – diese jedoch waren interessiert, nachfragend und zeigten auf, dass es einige gute Ideen zur kollaborierenden Arbeit in der Schule gibt.

Eines wird deutlich – die pandemischen Anforderungen seitens des Bildungsministeriums, deren sofortige Umsetzbarkeit, die zum Teil ganz unterschiedlichen Herausforderungen der verschiedenen Professionen im Haus (Notbetreuung, Ad-hoc-Planungen von Unterricht, individuelle Betreuung und Versorgung der Schüler*innen unter Pandemiebedingungen und wesentlich erhöhte Anforderungen an die individuelle Arbeitszeit aller Beteiligten sowie die individuelle Organisation und ggf. Fortbildung in punkto Digitalisierung, erschwerte Kommunikationswege im Alltagsgeschäft) machten es unmöglich, sich anderen Dingen zu widmen. Eine Kraft zehrende Zeit.

2.4 Plan D – Wege zurück in die Soziokratie mit der soziokratischen Gruppensprecher*innenwahl (Schuljahr 2021/2022)

Das neue Schuljahr startete mit der Hoffnung, möglichst zu einem hohen Maß an Normalität und Präsenzunterricht zurückzukommen. Daher stellte die Forschungsgruppe dem Kollegium die Idee vor, die Gruppensprecher*innenwahl soziokratisch zu gestalten.

Auf diese Weise wäre es möglich, die ursprüngliche Idee aus Plan A umzusetzen und soziokratische Abstimmungen und Beschlüsse auch auf Schüler*innenebene durchzuführen und daraus entstehende Ideen in der Schule in vielen Gruppen zu implementieren. Von diesem Schritt, über die Gruppensprecher*innenwahl zurück zum soziokratischen Entscheiden zu gelangen, berichten wir im folgenden Kapitel 3.

3 Befähigung der Erwachsenen – Anleitung für eine soziokratische Gruppensprecher*innenwahl

Die Vorstellung unserer innerhalb des FEP gereiften Idee, die uns allen bevorstehende Gruppensprecher*innenwahl auf soziokratischem Wege zu gestalten, erfolgte zu folgenden Zeiten und an folgenden Orten:

- am 22.06.2021 auf der Gesamtkonferenz für alle Kolleg*innen
- am 24.06.2021 für die Schüler*innen in der SV-Sitzung
- am 16.08.2021 für die Stufen I und II auf der Primarstufenkonferenz
- am 17.08.2021 für die Stufen III und IV auf der Stufenkonferenz

In der *Gesamtkonferenz* wurde erstmals der Leitfaden zur soziokratischen Klassensprecher*innenwahl (Tage der Utopie – Verein zur Förderung enkeltauglicher Zukunftsbilder, 2019) vorgestellt und unser Vorhaben umrissen, mehr Soziokratie in der Schule zu etablieren. Hierbei benutzten wir auch den Begriff der *kommunikativen Demokratie*, um einerseits bei einem vertrauteren Wort als dem der Soziokratie zu bleiben, andererseits den soziokratischen Aspekt der Kommunikation bei Entscheidungsfindungen durch das Sprechen und Hören aller im soziokratischen Kreis hervorzuheben. Das Gleiche wurde in der *Sitzung der Schüler*innenvertretung* vorgestellt und zu beiden Gelegenheiten gab es die Möglichkeit, Fragen zu stellen und Antworten darauf zu erhalten. Insbesondere die Schüler*innen zeigten sich durch ihre Nachfragen sehr interessiert.

Die *Primarstufenkonferenz* war eine lange und durchgetaktete Konferenz mit vielen unterschiedlichen Themen und Inhalten, auf der die Vorstellung unserer Idee eigentlich nicht vorgesehen war.

Wir formulierten also die Einladung im Namen unseres FEP, die Soziokratie nochmals als Methode in den Schulalltag und die eigene pädagogische Praxis einzubinden, diesmal als eine erweiterte Form der demokratischen Wahl. Wir erklärten die soziokratische Wahl als ein Konsentprinzip, bei dem Entscheidungen nicht länger durch eine Mehrheit an Stimmen erwirkt würden, die unter Umständen eine unzufriedene Minderheit hervorbrachten, sondern als eine Methode, mit der Einwände bedacht und ausgeräumt werden könnten, damit *alle* Wahlbeteiligten die Entscheidung mittragen könnten. Auf diese Weise könnten also nachhaltige Entscheidungen getroffen werden. Ein weiterer positiver Effekt sei die hohe Transparenz, mit der Entscheidungen getroffen würden, weil *öffentlich* und *begründet* gewählt würde. Der entscheidende von uns vermutete Vorteil aber sei, vor allem aus pädagogischer Sicht, eine höhere Zufriedenheit der Teilnehmenden, die nicht zuletzt dadurch erwirkt würde, dass alle an der Wahl Beteiligten die Chance hätten, gehört zu werden und sich miteinzubringen.

Da im Primarstufenkollegium Elemente der Soziokratie bereits selbstverständlich genutzt würden, seien Vorteile des Konsentprinzips sicherlich bekannt. Trotzdem erfordere eine soziokratische Wahl vor allem Zeit und ein bestimmtes Vorgehen sowie eine gute Anleitung. Zu diesem Zwecke gäbe es für interessierte Kolleg*innen die Broschüre „Wir

wählen! Anleitung für eine soziokratische Klassensprecher*innen-Wahl“, einen Leitfaden mit wertvollen Tipps zur Durchführung (Tage der Utopie – Verein zur Förderung enkeltauglicher Zukunftsbilder, 2019). Jedes Team einer Gruppe bekam einen solchen Leitfaden ausgehändigt und die Empfehlung des Films „School Circles – Every Voice Matters“ (Shread & Osório, 2018) für weitere Inspiration zur Integration der Soziokratie in den Schulalltag. Obwohl es bereits spät am Tag war und die Konferenz an dieser Stelle ihr Ende fand, gab es ein reges Interesse und die Nachfrage nach mehr Broschüren.

3.1 Neun Schritte der soziokratischen Gruppensprecher*innen-Wahl

Die Broschüre „Wir wählen! Anleitung für eine soziokratische Klassensprecher*innen-Wahl“ enthält eine Anleitung in 9 Schritten, die hier in Kürze aufgeführt werden (Tage der Utopie – Verein zur Förderung enkeltauglicher Zukunftsbilder, 2019):

- 1 Die Rollen und Aufgaben definieren
- 2 Die Rollenbeschreibung im Konsent beschließen
- 3 Den Wahlzettel ausfüllen – offen und ehrlich
- 4 Die erste Meinungsrunde – Argumente hören
- 5 Die zweite Meinungsrunde – denn Meinungen können sich ändern
- 6 Den Wahlvorschlag formulieren – Eine Herausforderung
- 7 Einen Wahlvorschlag beschließen – Einwände einarbeiten
- 8 Die Wahl abschließen – Durchatmen und Feiern
- 9 Die Wahl reflektieren – Erkenntnisse fürs nächste Mal

Diese Broschüre mit ihren neun Schritten diene als Leitfaden, an dem sich orientiert werden konnte. Nicht jede Gruppe der Laborschule bzw. deren betreuende Lehrkraft nahm den Impuls auf, die für die Gruppe sprechende Person soziokratisch zu wählen (wählen zu lassen) oder wenn, dann auch nicht notwendigerweise alle beschriebenen 9 Schritte durchzuführen. Die Broschüre enthält neben diesen Schritten auch weiterführende Hinweise und Tipps, soziokratische Aspekte bei Abstimmungen einfließen zu lassen und mit potentiell auftretenden Problemen oder Herausforderungen umzugehen.

3.2 Ausgewählte Rückmeldungen der Vorstellungen des Wahlkonzepts

Bei der Vorstellung dieses Vorgehens auf einer Stufenkonferenz der Stufe III/IV stellte sich durch Rückfragen heraus, dass Schritt 6 – „Den Wahlvorschlag formulieren“ – von besonderem Interesse ist, da es zu einer sozial und für das Gruppengefüge anspruchsvollen Situation kommen kann, wenn die Wahlleitung eine Person als Gruppensprecher*in vorschlägt und dann zehn Leute einen Einwand erheben. In der Diskussion wurde hervorgehoben, wie wichtig es ist, vor einem Vorschlag genau zuzuhören, was die Gruppe will. Man sollte vorher so lange miteinander reden, dass der Vorschlag dann möglichst tragfähig ist. Bei diesem Prozess ist es hilfreich, wie im Leitfaden vorgeschlagen kriteriengeleitet zu verfahren.

Nachdem das Konzept in der SV vorgestellt worden war, meldeten die Schüler*innen zurück, dass die Wahl am Ende aber auch noch Spaß machen solle. Das ist ein wichtiger Hinweis, der nachvollziehbar ist, angesichts der Tatsache, dass die soziokratische Wahl formell aufwändiger ist als eine Mehrheitsabstimmung. Gleichzeitig wird der Wunsch nach Spaß von der Soziokratie auch adressiert, wie in dem Titel „Durchatmen und feiern“ des achten Schrittes im Leitfaden zur soziokratischen Wahl angedeutet wird. In der folgenden beispielhaften Vorstellung der Durchführung einer solchen Wahl (siehe 4.1) wird auch deutlich, wie die Pädagogin einige Schritte aus dem Leitfaden verändert und über anerkennende Handlungen die Motivation der Schüler*innen aufrechterhält.

4 Durchführung der soziokratischen Wahlen und Erfahrungsberichte

4.1 Die soziokratische Gruppensprecher*innenwahl einer Gruppe der Jahrgangsmischung 3/4/5

Im Folgenden wird vom ersten Versuch einer Pädagogin berichtet, die Gruppensprecher*innenwahl einer Gruppe der Jahrgangsmischung 3/4/5 mithilfe des Leitfadens soziokratisch zu gestalten. Die Überschriften der einzelnen Schritte entsprechen, wo sie inhaltlich übereinstimmen, den Bezeichnungen der Schritte aus dem Leitfaden zur soziokratischen Wahl (siehe 3.1). Diese Beschreibung steht stellvertretend für diejenigen Gruppen, in denen die Wahl nah an dem Leitfaden durchgeführt wurde.

1. Erklärung der soziokratischen Wahl

In der Versammlung erklärt die Pädagogin der Gruppe allen anwesenden Kindern und Erwachsenen, dass die bevorstehende Gruppensprecher*innenwahl diesmal erstmalig auf soziokratische Weise durchgeführt werden solle, und bezieht diejenigen Kinder mit ein, die an der vorangegangenen soziokratischen Wahl des Versammlungsortes beteiligt waren. Sie dürfen das Prinzip erklären und die Vorgehensweise beschreiben, anschließend wird ergänzt.

2. Die Rollen und Aufgaben definieren

Es erfolgen gemeinsame Überlegungen dazu, welche Eigenschaften und Fähigkeiten ein*e Gruppensprecher*in haben sollte, um dieses Amt gut leisten zu können. Die Kinder nennen ihre Ideen und die Pädagogin sammelt an der Tafel, auch die Ideen der Erwachsenen werden mit aufgenommen. Die Kinder nehmen einander selbstständig dran, bis niemand mehr aufzeigt.

3. Die Rollenbeschreibung beschließen (hier durch die Pädagogin festgesetzt)

Die Pädagogin erklärt, dass diese Sammlung an Eigenschaften und Fähigkeiten die Orientierungsgrundlage für die Nominierung von geeigneten Gruppenmitgliedern sei. Überdies erfolge die Nominierung offen und begründet.

4. Den Wahlzettel ausfüllen – offen und ehrlich

Die Kinder bekommen jeweils einen Zettel und dürfen nun, da die Wahl transparent ist, ihren eigenen Namen und den der nominierten Person aufschreiben. Die Erwachsenen nominieren nicht mit, sondern helfen den Kindern ihre Zettel auszufüllen und stehen für Fragen zur Verfügung. Einige Kinder fragen, ob sie auch sich selbst oder ihre beste Freundin nominieren dürften, wenn sie dies begründen könnten, was von der Pädagogin bejaht wird.

5. Sammlung der Wahlzettel

Alle Zettel mit den Nominierungen werden gesammelt und die Namen der Nominierten werden nebeneinander an die Tafel geschrieben. Die Pädagogin erklärt, dass es hierbei keine Reihenfolge gäbe und es allein um die Argumente ginge, die für die jeweilige nominierte Person sprächen, diese würden gleich gesammelt.

6. Die erste Meinungsrunde – Argumente hören

Es folgt eine Begründungsrunde, in der jedes Kind sagt, wen es nominiert hat und aus welchem Grund. Die Pädagogin notiert unter den Namen der Nominierten die Gründe für die Nominierung. Teilweise fällt es den Kindern schwer, Begründungen zu formulieren, die aussagekräftig sind. Die Pädagogin unterstützt mit Beispielen (z.B. „Ich, Leo, nominiere Ylva, weil sie immer pünktlich in der Versammlung sitzt und gut die Uhr

lesen kann“) und stellt Fragen, um den Kindern beim Formulieren zu helfen. Es werden nur Argumente für die jeweiligen Personen gesammelt, keine Kontra-Argumente.

7. Die erste Meinungsrunde – Argumente ergänzen

Die Kinder werden dazu eingeladen, Nichtgesagtes noch hinzuzufügen. Unter einigen Namen werden noch nicht genannte Argumente ergänzt. Dabei fällt es einigen Kindern zunehmend schwerer, die Meinungen anderer Kinder zu akzeptieren, sie sprechen in den Redekreis, obwohl sie nicht dran sind mit einem Wortbeitrag. Sagen Dinge wie zum Beispiel: „Das stimmt doch gar nicht, die kann das nicht.“ Die Pädagogin erklärt, dass es häufig unterschiedliche Meinungen zu einer Sache gibt und innerhalb einer Gruppe Meinungen auch auseinandergehen können, das sei völlig in Ordnung. Wichtig sei, dass man die freie Meinungsäußerung des anderen zunächst akzeptiere, um anschließend ins Gespräch kommen zu können. Die Kinder beruhigen sich langsam wieder, und da die Stunde sich dem Ende nähert, wird die Wahl vertagt. Die Pädagogin bittet die anwesende Gruppenlehrerin, ein Foto von den Tafelbildern zu machen, und bittet die Kinder aber trotzdem, nichts wegzuwischen, damit beim nächsten Mal weitergearbeitet werden könne. Die Kinder dürfen sich auf die Schulter klopfen, weil sie sich auf etwas Neues eingelassen haben und sehr konzentriert mitgearbeitet haben. Nur kurze Zeit später sind Argumente für nominierte Kinder weggewischt. Die Gruppenlehrerin bemerkt dies und entscheidet mit der Pädagogin zusammen, dass in diesem Zuge alles weggewischt werde und die vorher geschossenen Fotos zu einer Abschrift auf Plakate dienen sollen, die beim nächsten Mal von der Pädagogin mitgebracht würden.

8. Die zweite Meinungsrunde – zum Verständnis und für neu aufgekommene Argumente

Die Pädagogin bringt eine vollständige Abschrift des Tafelbildes mit und erzählt den Kindern, was passiert ist. Sie erklärt den Kindern, es ginge bei dieser Wahl um einen Gruppenprozess, bei dem die Meinung aller Beteiligten wichtig sei. Neben der eigenen Meinung gebe es weitere Meinungen, die z.T. stark von der eigenen abweichen können. Es sei wichtig, offen zu bleiben für die Sichtweise anderer Beteiligter und die „Wahrheit“ nicht für sich allein zu beanspruchen, sondern eine „gemeinsame Wahrheit“ auszuhandeln. Danach werden die Plakate noch einmal vorgelesen und alle Anwesenden von der Pädagogin gefragt, ob, nachdem jetzt doch einige Zeit vergangen sei, noch alles verständlich und nachvollziehbar sei. Einige Kinder melden sich, um noch Argumente zu ergänzen.

9. Den Wahlvorschlag formulieren

Für die Formulierung eines ersten Wahlvorschlages fragt die Pädagogin, ob es Kinder gebe, die sich dieser schwierigen Aufgabe stellen wollen würden. Einige Kinder melden sich. Zwei Kinder werden ausgewählt. Sie beraten sich einen kurzen Moment und formulieren dann entschieden einen Wahlvorschlag aus den acht Nominierten. Und schreiben diesen für alle sichtbar an die Tafel.

10. Einen Wahlvorschlag beschließen

Die Kinder werden noch einmal über die Bedeutung der Handzeichen informiert, mit denen sie sich zu diesem Vorschlag äußern könnten. Dabei entspricht die Hand aufs Herz dem Konsent, eine erhobene Hand dem Konsent mit Bedenken, zwei erhobene Hände einem schwerwiegenden Einwand. Die Kinder und Erwachsenen werden daraufhin von der Pädagogin gefragt, ob sie zu dem soeben formulierten Wahlvorschlag ihren Konsent geben könnten. Alle Anwesenden geben ihren Konsent. Die Pädagogin fragt noch ein zweites Mal, ob sich die Beteiligten, auch die beiden für das Amt der Gruppensprecher*in vorgeschlagenen Kinder, zum soeben formulierten Wahlvorschlag per Handzeichen äußern könnten. Wiederholt geben alle Anwesenden ihren Konsent.

11. Die Wahl abschließen

Wenn es jetzt keine Einwände mehr gebe, sagt die Pädagogin, dann sei der Vorschlag angenommen und die Gruppe hätte nun neue Gruppensprecher*innen. Dann sei jetzt Zeit für Applaus. Alle Anwesenden applaudieren und sehen entspannt und zufrieden aus.

Nur in wenigen Punkten weicht dieses Vorgehen von dem im Leitfaden ab. Es fehlt die abschließende Reflexion der Wahl sowie die Beschließung der Rollen- und Aufgabenbeschreibungen im Konsent. Letzteres wurde in diesem Fall durch die Pädagogin festgesetzt, nachdem die festgesetzten Beschreibungen zuvor gemeinsam mit den Schüler*innen gesammelt wurden. Im nachfolgenden Kapitel wird der Erfahrungsbericht der bei dieser soziokratischen Wahl ebenfalls anwesenden Lehrkraft geschildert (siehe 4.2.1), bevor dann weitere Erfahrungsberichte und Rückmeldungen aus anderen stattgefundenen Wahlen aufgeführt werden.

4.2 Rückmeldungen zur soziokratischen Gruppensprecher*innenwahl

Um zu erfahren, wie die Gruppensprecher*innenwahlen in den Gruppen, in denen sie (vor allem soziokratisch) durchgeführt wurden, abliefen, hat die Forschungsgruppe Rückmeldungen eingeholt, um einen ersten Eindruck zu bekommen. Es wurde jeweils ad hoc entschieden, wie die Rückmeldungen erfragt wurden. Nachfolgend werden die Rückmeldungen einer Gruppe der Jahrgangsmischung 3/4/5 sowie Gruppen der Jahrgänge 7 und 9 dargestellt.

4.2.1 Die soziokratische Gruppensprecher*innenwahl einer Gruppe der Jahrgangsmischung 3/4/5 (Rückmeldung einer ebenfalls anwesenden Lehrkraft)

Im Folgenden werden die Gedanken der anwesenden Lehrkraft zu der in Kapitel 4.1 dargestellten soziokratischen Gruppensprecher*innenwahl in der Jahrgangsmischung 3/4/5 geschildert.

Die Lehrkraft gibt eine schriftliche Rückmeldung zu „[s]oziokratisch wählen“. Sie benennt als positiv, dass „Argumente suchen für sich und andere Kinder“ zum einen das Argumentieren schule und zum anderen die Kinder auf die für das Amt benötigten Fähigkeiten fokussiere. Des Weiteren gebe es für „Konsent und Ablehnung eindeutige Handzeichen“, die alle Kinder verstünden.

Unsicher sei sie sich allerdings, ob „den Kindern direkt bewusst geworden ist, dass es keine weitere Abstimmung/Vorschläge gibt [...]“, wenn sie ihren Konsent zum ersten Wahlvorschlag geben und es keine weiteren Einwände mehr gibt: „Warum nur einen Vorschlag hören zu einem Sprecherpaar?“

Die benötigte Zeit für die soziokratische Gruppensprecher*innenwahl betrug zwei Mal 60 Minuten. Nach der ersten Stunde habe sie „das Gefühl“ gehabt, die Kinder „[...] wollten weitermachen, aber auch zum Ende kommen“.

Das sei für die meisten, sie eingeschlossen, die erste richtige soziokratische Wahl gewesen. Würde man das Verfahren „mehr integrieren“, dann würde es für die Kinder „greifbarer“ werden. Letztere hätten doch häufig gefragt, warum sie nicht einfach per Mehrheitsentscheid abstimmen, wer Gruppensprecher*in wird.

Interessant fände die Lehrkraft, „so einmal die Sitzordnung festzulegen“.

4.2.2 Die soziokratische Gruppensprecher*innenwahl in einer Gruppe des Jahrgangs 7 (Rückmeldung der Gruppe)

Nach der Wahl zur Gruppensprecher*in in einer Gruppe der Jahrgangsstufe 7 hatte eine Lehrerin in ihrer Gruppe eine schriftliche Rückmeldung erbeten. Diese fand in einer offenen Form statt, um möglichst ungefiltert eine Rückmeldung zu erhalten.

Auf die offene Fragestellung „*Was fandest du gut an der soziokratischen Gruppensprecher*innenwahl?*“ gab es unterschiedlichste Antworten der Schüler*innen. Einige waren sich sechs Schüler*innen darüber, dass „mit dem Ergebnis am Ende alle einverstanden [sind]“. Aber auch die gemeinsame Entscheidung wurde von fünf Schüler*innen positiv hervorgehoben. Hierbei fanden wir besonders interessant, dass ein*e Schüler*in schrieb: „Ich fand gut, dass ich Mitrecht hatte.“ Angesichts der Vielfalt an etablierten Begriffen im Diskursfeld der Demokratie und Partizipation ist diese Wortschöpfung einer genaueren hermeneutischen Betrachtung wert, die hier aber nur kurz angeschnitten werden kann: Zum einen verweist das Wort „Mitrecht“ durch die Komponente „Mit“ auf den Aspekt der Teilhabe und Beteiligung an etwas, und zwar „mit“ anderen zusammen. Der Aspekt der Gemeinschaftlichkeit ist eine zentrale Komponente dessen, was das Partizipative nach Biedermann ausmacht (Biedermann, 2006, 109f.). Der Wortbestandteil „recht“ lässt sich als Verweis auf Rechte interpretieren, seien es Menschen- oder Kinderrechte, die hier mitgedacht werden. Was der*die befragte Schüler*in hier nun ausdrückt, ist, dass er*sie das Innehaben des „Mitrechts“ gut findet, dass er*sie Mitrecht „hatte“. Also das Recht, bei der Gruppensprecher*innenwahl mitzuentcheiden bzw. mit anderen zusammen dieses Recht innezuhaben und gemeinsam ausüben zu können.

Auf die anschließende Frage „*Was müsste man noch anders/besser machen?*“ haben sieben Schüler*innen geantwortet, dass sie eine „schnellere Entscheidungsfindung“ wünschen. Drei Schüler*innen schrieben auf, dass sie wieder eine „klassische Strichwahl“ machen wollen, da die Wahl in diesem Jahr viel zu lange gedauert hat, zu „anstrengend“ war und dies „einfach kacke“ ist und sie „keinen Bock darauf haben“. Bei allen diesen Äußerungen steht die Länge bzw. Dauer der Wahl im Vordergrund.

Zwei Schüler*innen wünschen sich von ihren Mitschüler*innen, dass sie sich „mehr einlassen können und nicht nur an sich denken“ sollen. Ein*e Schüler*in möchte, dass man sich ausreden lässt und (echte) Argumente vorbringen sollte.

Prägnant ist: Die Hälfte der Gruppe benennt die Dauer der Wahl als negativ. Diese Erfahrung haben die Erwachsenen an der Laborschule bei soziokratischen Entscheidungsprozessen oft ebenso quälend empfunden und wir denken, dass der erkennbare Mehrwert der Wahl in gutem Einklang mit der Dauer stehen sollte. Als Mehrwert wird in den geführten Interviews mit den Erwachsenen beispielsweise die Anregung zum Mitdenken und Mitentscheiden, das Gehörtwerden aller oder die Entscheidungsfindung zur Zufriedenheit aller genannt.

Solchen Einwänden ließen sich folglich mit der Bitte um Geduld und Vertrauen entgegen, verknüpft mit dem Hinweis, dass die soziokratischen Entscheidungsrunden eingeübt und damit auch immer zügiger werden.

4.2.3 Soziokratisch wählen in einer Gruppe des Jahrgangs 9 (Erfahrungsbericht einer Lehrkraft)

Im Folgenden werden die Gedanken der leitenden Lehrkraft einer Gruppe der Jahrgangsstufe 9 zu einer soziokratischen Gruppensprecher*innenwahl geschildert, die nicht so lang dauerte wie die Wahl in der Gruppe des Jahrgangs 7 (siehe 4.2.2).

Zu Beginn des Schuljahres 2021/2022 steht auf dem Lehrplan der Gruppe 9 Himmelblau¹ im Deutsch/Sowi-Unterricht das Thema „demokratische Prozesse“. In Bezug auf die Bundestagswahl 2021 stellt sich die Frage nach dem Anforderungsprofil politischer Funktionsträger*innen. Da die Gruppensprecher*innen-Wahl zu Beginn des Schuljahres ebenfalls ansteht, bittet die Lehrkraft die Gruppe 9 Himmelblau, in vier verschiedenen Arbeitskreisen das Anforderungsprofil für eine*n Gruppensprecher*in zu erstellen. Dabei kommen viele Anforderungen zusammen, die ein*e Gruppensprecher*in erfüllen

¹ Gruppenfarbe zwecks Anonymisierung frei erfunden.

sollte. Soziale Kompetenzen haben unter den gesammelten Anforderungen den höchsten Stellenwert (z.B. „zuhören können“, „Kompromisse eingehen können“, „Streit klären“). Wichtig sind auch organisatorische Kompetenzen (z.B. „Dinge umsetzen können“), personale Kompetenzen (z.B. „zuverlässig sein“, „Verantwortung zeigen“) und eine grundsätzlich neutrale Einstellung („alle gleich behandeln“, „unparteiisch sein“).

Nach dieser Vorarbeit in einer Stunde dauerte die Gruppensprecher*innen-Wahl am darauffolgenden Tag noch weitere 25 Minuten. Für diesen zügigen Ablauf machte die zuständige Lehrkraft folgende Faktoren verantwortlich:

- Die Schüler*innen kennen sich bereits seit drei Jahren in dieser Gruppenkonstellation und es besteht ein gutes Vertrauensverhältnis.
- Bereits in der Phase der Nominierungen zeichnete sich deutlich eine Zustimmung für die am Ende erfolgreichen Kandidat*innen ab.
- Es gelang der Gruppe in allen Phasen, das Anforderungsprofil des Amtes auf eine positive und unterstützende Art mit dem Persönlichkeitsprofil der jeweiligen Kandidat*innen abzugleichen – mit dem Ergebnis, dass alle Gruppenmitglieder den nach der Nominierungsphase von der Lehrkraft vorgeschlagenen Kandidat*innen schnell und ohne Vorbehalte zustimmen konnten.

Geschwindigkeit kann in einem so wichtigen politischen Prozess auf keinen Fall ein Selbstzweck sein. Vor dem Hintergrund jedoch, dass nach der Erfahrung unserer FEP-Gruppe gerade der Zeitfaktor der soziokratischen Methode oft Anlass zu Bedenken zu geben scheint, ist es aber immerhin erwähnenswert, dass unter günstigen sozialen Bedingungen auch die Soziokratie zeiteffizient sein kann.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Nachdem die Laborschule aus dem pandemiebedingten Notfallmodus wieder herausgetreten ist, arbeitet der Soziokratie-FEP weiter an transparenten, inklusiven und einigen Entscheidungen im Namen unserer Schulgemeinschaft. Die soziokratische Gruppensprecher*innen-Wahl war nach den beiden Lockdowns ein erstes, erfolgreiches Wiederherantasten an das bewusste Einbringen von Soziokratie in den Schulalltag, hier bewusst mit dem Schwerpunkt auf den Schulalltag der Schüler*innen. Die Gespräche mit den Schüler*innen und dem pädagogischen Personal hatten uns wie auch schon bei den Rückmeldungen nach der Durchführung soziokratischer Kreise im Kollegium wertvolle Rückmeldungen zu den Herausforderungen und der Akzeptanz einer solchen neuartigen demokratischen Entscheidungsmethode gegeben. Entscheidend bei der Einführung der soziokratischen Gruppensprecher*innen-Wahl ist jedoch das Wiedereinbringen soziokratischer Prozesse in der Schule, die aufgrund der COVID-19-Pandemie und den ständig wechselnden Anforderungen an den Schulbetrieb für derart tiefgreifende Änderungen nur wenig zeitliche Ressourcen hatte.

In unseren Augen stellt die Soziokratie – auch bei Berücksichtigung kritischer Haltungen – eine hervorragende Methode der Entscheidungsfindung innerhalb unserer Gemeinschaft dar, indem sie auf Vertrauen, Wohlbefinden, Zufriedenheit und Kooperation fußt (Cerulla et al., 2020; Strauch & Reijmer, 2018). Die Soziokratie als *kommunikative Demokratie*, die uns für unsere Schule vorschwebt, soll an die bereits in der langjährigen Geschichte der Laborschule etablierten demokratischen Strukturen und Entscheidungsfindungsprozesse anknüpfen (Asdonk, Hugenroth & Wachendorff, 2017) und diese sinnvoll ergänzen. Wir sehen beispielsweise, dass sich soziokratische Aspekte bereits an verschiedenen Stellen unseres schulischen Zusammenlebens erkennen lassen.

Ohne formal soziokratische Methoden anzuwenden, diskutiert eine Gruppe im Haus 1 beispielsweise darüber, welches gemeinschaftliche Projekt als Nächstes angegangen werden könnte, mit welchem jedes Individuum in der Gruppe einverstanden ist und das für die ganze Gruppe einen Gewinn bringt. Manche wollen Sport machen, rennen, toben,

sich bewegen. Andere wollen malen, zeichnen, gestalten, etwas Kreatives machen. Aber die Entscheidung wird nicht starr getroffen, nicht „entweder oder“, nicht „Mehrheit über Minderheit“, nicht „überzeugen oder nachgeben“, sondern man überlegt und redet und ist sozial und kreativ. Und am Ende des Prozesses steht eine neue Form der Bewegung und eine neue Form der Kunst, die die gemeinsame Entscheidung benennt: „Bewegte Kunst“.

Verschiedene andere Gruppen benutzen durch die individuelle Pädagogik der entsprechenden Lehrkraft Formen der Entscheidungsfindung, die soziokratische Aspekte beinhalten, wie das Sich-reihum-Mitteilen oder die Einbeziehung von Einwänden, ohne dass bewusst soziokratisch im Sinne der explizit so benannten Methode gearbeitet wird. Unser Anliegen als Soziokratie-FEP ist, diese Formen des demokratischen Miteinanders zu strukturieren und sichtbar zu machen, ggf. in interessierten Gruppen zu fördern und grundsätzlich durch die Anwendung in konkreten Projekten wie der Projektwoche oder der Gruppensprecher*innenwahl schulweit bekannter zu machen.

Durch die Arbeit des FEP beginnen soziokratische Methoden – oder zumindest an die Soziokratie angelehnte Methoden – an der Laborschule Einzug zu halten und bereits Bestehendes dieser Art bewusster zu werden. Während wir selbst als FEP-Gruppe uns fortbilden, unseren Horizont erweitern und im gemeinsamen Gespräch stetig dazulernen, wollen wir durch Aktionen im und für das Kollegium, aber vor allem auch in und für die Schüler*innenschaft die Methode der gemeinschaftlichen, fairen, transparenten, inklusiven und vereinenden Entscheidungsfindung fördern und befördern. Hierbei setzen wir auf Wissen, Kenntnis, Erfahrung, Gewöhnung und auf die Überzeugungskraft der Methode selbst, um die Laborschule weiterhin weg von dem Modell „Mehrheit über Minderheit“ und hin zu einem rücksichtsvollen Miteinander auf den Weg zu bringen und zu begleiten.

Wir verfolgen den Anspruch, mit soziokratischen Methoden an die bisher gewachsenen demokratischen Entscheidungsfindungsprozesse anzuknüpfen und sie sinnvoll zu ergänzen, so dass die Zufriedenheit aller Beteiligten im Mittelpunkt steht und das Gemeinschaftliche an der Schule gefördert wird. Denn im Sinne Hartmut von Hentigs müssen wir uns nach dem „guten Leben“ fragen, in dessen Zentrum ein glückliches, selbstbewusstes und emphatisches Individuum steht, das sich seiner Eingebundenheit in soziale Gruppen bewusst ist.

6 Literaturverzeichnis

- Asdonk, J., Hugenroth, R., & Wachendorff, A. (Hrsg.). (2017). *Demokratie Leben und Lernen: Erfahrungen der Laborschule Bielefeld*. <https://gruene-fraktion-nrw.de/wp-content/uploads/2021/01/Laborschule-Bielefeld.pdf>
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit: Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Internationale Hochschulschriften: Bd. 458*. Waxmann.
- Cerulla, B., Derksen, A., Engler, S., Herrmann, K., Raabe, L., & Zentarra, D. (2020). Soziokratie: FEP 2020–2022. In A. Textor, M. Dorniak, J. Gold, C.T. Zenke & D. Zentarra (Hrsg.), *Laborschulforschung 2020: Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (Werkstattheft Nr. 55, S. 119–143). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Romme, A. Georges L., Broekgaarden, Jan, Huijzer, Carien, Reijmer, Annewiek, van der Eyden, Rob A. I. (2018). From Competition and Collusion to Consent-Based Collaboration: A Case Study of Local Democracy. In *International Journal of Public Administration* 41 (3), S. 246–255. <https://doi.org/10.1080/01900692.2016.1263206>
- Shread, C., & Osório, M. (2018). *School Circles: Every Voice Matters* [DVD]. Wondering School.

- Strauch, B., & Reijmer, A. (2018). *Soziokratie: Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen*. Verlag Franz Vahlen.
<https://doi.org/10.15358/9783800654178>
- Tage der Utopie – Verein zur Förderung enkeltauglicher Zukunftsbilder. (2019). *Wir wählen! Anleitung für eine soziokratische Klassensprecher*innen-Wahl*. https://tagederutopie.org/media/1801/soziokratie_130x180mm_2019-03-06_check.pdf
- Waldhubel, T. (2009). Soziokratie: Die Magie des Kreises. *SEIN* (165), 18–20.

Analoge und digitale Medien als Lerngelegenheiten im Schul- und Unterrichtsalltag der Primarstufe

Christian Timo Zenke¹, Nicole Freke², Katharina Kemper¹,
Claudia Bernat², Marie Spreter von Kreudenstein²,
Jutta Walter²

¹ Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule

² Laborschule Bielefeld

Kontakt: claudia.bernat@uni-bielefeld.de, nicole.freke@uni-bielefeld.de,
k.kemper@uni-bielefeld.de, marie.spreter_von_kreudenstein@uni-bielefeld.de,
jutta.walter@uni-bielefeld.de, timo.zenke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Mittelpunkt des Forschungs- und Entwicklungsprojekts steht die Frage, wie es gelingen kann, digitale und analoge Medien gezielt als bereichernde Lerngelegenheiten in den Schul- und Unterrichtsalltag der laborschuleigenen Primarstufe zu integrieren – ohne dabei zugleich die schwierige Balance von individuellem und gemeinsamem Lernen aus dem Blick zu verlieren. Das Projekt zielt vor diesem Hintergrund darauf ab, ein grundlegendes Konzept zum Umgang mit digitalen Medien in der laborschuleigenen Primarstufe (Vorschuljahr bis Jahrgang 5) zu entwickeln, zu evaluieren und zu implementieren – und dies unter besonderer Berücksichtigung der Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts im schulischen Großraum.

Schlagwörter: Digitalisierung, Medienpädagogik, Schulentwicklung, Individualisierung

Zitationshinweis:

Zenke, C. T., Freke, N., Kemper, K., Bernat, C., Spreter von Kreudenstein, M., Walter, J. (2022). Analoge und digitale Medien als Lerngelegenheit im Schul- und Unterrichtsalltag der Primarstufe. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 96-106. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6034

ISSN: 2940-0686



1 Einleitung, oder: Unterricht als „Gesamt-Ensemble“

Bei Unterrichtsmedien wie Tafeln, Heften oder auch Computern handelt es sich nicht einfach um neutrale „bloße Werkzeuge“ (Kalthoff, Rieger-Ladich & Alkemeyer, 2015, S. 24), die im Sinne einer einmal gewählten didaktischen Maßnahme ebenso neutral angewandt werden könnten, sondern vielmehr um eigenständige Akteure, die als eine „die Praxis des Unterrichts formende Technologie“ aktiv am jeweiligen Unterrichtsgeschehen mitwirken (Kalthoff, Rieger-Ladich & Alkemeyer, 2015, S. 25). Als schulische Artefakte sind sie also unmittelbar am „Vollzug“ der „soziale[n] Wirklichkeit“ Schule beteiligt: „sie induzieren menschliche Handlungen und sind gleichzeitig auf den Vollzug der Handlungen angewiesen“ (Kalthoff et al., 2015, S. 24). Sowohl analoge als auch digitale Unterrichtsmedien sollten in diesem Sinne denn auch nicht *für sich* betrachtet werden, sondern vielmehr als einzelne Instrumente in einem durch Heterogenität und Historizität geprägten Gesamt-Ensemble Unterricht. Und genau wie das Hinzukommen eines neuen Musikinstrumentes unter Umständen die dauerhafte Neuorganisation eines gesamten Musik-Ensembles erfordert (und gegebenenfalls sogar einen Umbau des gesamten Orchestergrabens), so verändert sich auch das Zusammenspiel sämtlicher Unterrichtsmedien (einschließlich ihrer räumlichen Einbettung) unweigerlich bei Hinzukommen eines neuen Mediums.¹

Wenn wir daher heute vermehrt auch über *digitale* Unterrichtsmedien nachdenken, sollte es dabei nicht allein um *einzelne*, scheinbar auf dieses eine Medium beschränkte didaktische und technische Fragestellungen gehen, sondern immer auch um die damit verbundenen Folgen und Entscheidungen für den *gesamten* Unterricht – einschließlich seiner räumlichen Dimension. Dies gilt dabei für den Bereich der digitalen Medien noch einmal insofern in besonderem Maße, als ebenjenes neue „Instrument“ mehrere, einander zum Teil diametral entgegenstehende Effekte zu verursachen vermag:

- Einerseits kann die verstärkte Nutzung digitaler Medien zu einer anhaltenden (beziehungsweise sogar zunehmenden) *Zentralisierung* des Unterrichtsgeschehens beitragen, gewissermaßen also zur Fortsetzung der Tafel mit anderen Mitteln: Alle schauen in Richtung PowerPoint-Präsentation; das Klassenzimmer wird zum Kinosaal; die Verdunklungsanlage lässt den Rest des Raumes in den Schatten treten; das neu angeschaffte Smartboard wird letztlich doch in erster Linie „tafelanalog“ (Röhl, 2013, S. 183) verwendet usw.
- Andererseits aber (und dem entgegenstehend) kann die Nutzung digitaler Medien auch zu einer zunehmenden *Dezentralisierung* (oder sogar Delokalisierung) des Unterrichts führen: Alle arbeiten an ihren Laptops und/oder Tablets; Gespräche und Begegnungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen werden in den virtuellen Raum ausgelagert; aus Präsenzzeit wird Bildschirmzeit usw. (vgl. hierzu genauer Petko, Schmid, Pauli, Stebler & Reusser, 2017).
- Auf einer dritten Ebene wiederum (und mit dem vorangegangenen Aspekt der Dezentralisierung eng verbunden) können digitale Medien grundsätzlich auch zu einer inhaltlichen wie methodologischen *Flexibilisierung* des Unterrichts beitragen: Verschiedene Lernmaterialien können individuell zugewiesen und schneller beschafft werden; Lernfortschritt wird flexibler messbar; jeder kann auf die Art lernen, die ihm an besten passt usw. (vgl. hierzu genauer Bastian, 2017).
- Demgegenüber jedoch steht auf einer vierten Ebene zugleich der Umstand, dass die Nutzung digitaler Medien zwangsläufig immer auch zu einer gewissen *Deflexibilisierung* führt: Bestimmte Programme, Arbeitsmittel und Inhalte sind nur über bestimmte Plattformen, Devices oder Netzwerke zugänglich, während bestimmte Plattformen und Devices wiederum nur eine spezifische Auswahl an Inhalten, Programmen und Arbeitsmitteln anbieten. Hinzu kommt: Während sowohl Buch als auch

¹ Diese sowie die folgenden Überlegungen basieren auf Zenke (2021).

Tafel fast immer „funktionsbereit“ sind, brauchen technische Geräte Strom, Internet, Updates, Adapter, Experten, gutes Zureden usw. – ein Umstand, der letztlich, wie Tobias Röhl (2013) gezeigt hat, zu einer stetigen, medienbezogenen Praxis des „Um-sorgen[s] und Zuwenden[s]“ (S. 166ff.) führt, die dementsprechend viel „Zeit und Aufmerksamkeit“ (S. 168) absorbiert.

In Zusammenhang mit dieser „Vielgesichtigkeit“ digitaler Unterrichtsmedien ist in den vergangenen Jahren denn auch im Bereich der Primarstufe verstärkt über die spezifischen Herausforderungen einer „Bildung in der digitalen Welt“ (Heinen & Kerres, 2017) nachgedacht worden. Neben dem Erfordernis, Medienbildung als Element schulischer Grundbildung („Lebensweltargument“) sowie als notwendigen Bestandteil der Vorbereitung von Kindern auf ihr zukünftiges Leben („Zukunftsargument“) zu etablieren (vgl. Irion, 2018, 4f.), steht dabei insbesondere die Frage im Mittelpunkt, wie es gelingen kann, „digitale Medien ergänzend zu traditionellen Medien und Originalerfahrungen lernförderlich“ einzusetzen („Lernargument“), ohne dabei zugleich „die Auseinandersetzung mit Primärerfahrungen“ in der Grundschule zurückzudrängen (vgl. Irion, 2018, S. 5f.). Ganz in diesem Sinne resümiert Johannes Zylka (2018) denn auch mit Blick auf das *grundsätzliche* Verhältnis von Digitalisierung und Schulentwicklung:

„Die erfolgreiche Integration digitaler Medien in den schulischen Alltag ist derzeit eine der zentralen Herausforderungen für Schulen – und wird als solche auch auf absehbare Zeit bestehen bleiben. Doch dafür, wie die Digitalisierung in der einzelnen Schule umgesetzt werden kann, gibt es keinen Königsweg, nur wenige einheitliche Vorgaben und noch weniger allgemeingültige Lösungen [...]“ (S. 8)

Dieser Umstand gilt dabei gerade auch für einen stark auf Individualisierung ausgerichteten Unterricht, wie er in der Laborschule Bielefeld praktiziert wird: Hier stellt sich in besonderem Maße die Aufgabe, digitale Medien zwar einerseits produktiv in bestehende Praktiken des individuellen und gemeinsamen Lernens einzubinden, sich andererseits jedoch auch für die Gefahr zu sensibilisieren, mit spezifisch digitalen *Lernumgebungen* und *Nutzungsanforderungen* zugleich unhinterfragt auch spezifische Formen der *Zentralisierung* und *Deflexibilisierung* des Schul- und Unterrichtsgeschehens zu übernehmen.

2 Digitale Medien in der Laborschule

Die skizzierten Entwicklungen stellen nicht zuletzt auch die Laborschule Bielefeld vor immense Herausforderungen: Ursprünglich einer bezüglich „neuer“ Medien eher *kritischen* Tradition verhaftet (vgl. Hentig, 1984; Hentig, 2002; Bosse, Plaß, Wiczorek & Zorn, 2003), wurden seit der Jahrtausendwende zwar auch hier vermehrt Versuche unternommen, insbesondere die *digitalen* Medien gezielter in Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung einzubinden (vgl. bspw. Fischer, Hoppstädter, Müller & Krause, 2000; Geist, Seidensticker & Zorn, 2003; Bosse, Halemeyer & Zorn, 2005; Bosoanca, Dominguis, Friedli, Kullmann & Plaß, 2011; Friedli et al., 2016), den tatsächlichen Unterrichtsalltag zumindest der laborschuleigenen *Primarstufe* jedoch konnten die mit solchen Bemühungen verbundenen bisherigen Forschungs- und Entwicklungsprojekte bisher noch kaum nachhaltig verändern.²

Dies mag zum einen mit Gründen der *Personalfluktuaton* zu tun haben³, gleichzeitig jedoch auch mit einer eher auf projektbezogene *Arbeitsteilung* oder sogenannte „Mini-

² Hierauf weisen zumindest die Ergebnisse einer internen Befragung des Primarstufenkollegiums zur Vorbereitung des FEP im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung am 05.06.2018 hin.

³ So haben beispielsweise fünf von sechs Personen des von 2009 bis 2013 durchgeführten FEP „Integrierte Nutzung digitaler Medien als Beitrag zu einer erweiterten Lernkultur“ (Friedli et al., 2016) in den Jahren nach Beendigung des Projekts (oder sogar währenddessen) die Schule verlassen – und auch das von 2003 bis 2005 durchgeführte Projekt „Neue Medien an der Laborschule“ hatte mit massiven Personalfluktuationen zu kämpfen (vgl. Bosse, Halemeyer & Zorn, 2005, S. 9).

FEPs“ ausgerichteten Strategie der entsprechenden Forschungsvorhaben (vgl. bspw. Bosse et al., 2005, 12ff.; Friedli et al., 2016, S. 96). Mit anderen Worten: Bisherige Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Laborschule zum Themenfeld „Digitalisierung“ haben sich zwar einerseits immer wieder bemüht, „die Bedeutung digitaler Medien an der Laborschule grundsätzlich zu überdenken“ (Friedli et al., 2016, S. 96) und dabei die gesamte Schule, von Jahrgang 0 bis Jahrgang 10, in den Blick zu nehmen; was die damit verbundene Veränderung der konkreten Schulpraxis anging, konzentrierten sie sich jedoch andererseits in der Regel darauf, die Nutzung jener digitalen Medien arbeitsteilig in „ausgewählten Bereichen zu studieren bzw. zu verbessern“ (Friedli et al., 2016, S. 96) – also beispielsweise durch die Entwicklung einer Grundschrift-App für die Stufe I (Friedli et al., 2016, S. 97ff.), durch die „Steuerung von Schreibprozessen mit digitalen Werkzeugen im Englisch-Unterricht bzw. beim Verfassen von Jahresarbeiten“ (Friedli et al., 2016, S. 104ff.) oder durch die „Entwicklung und Erprobung eines medienbasierten Lernangebots zum Thema Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit“ (Geist et al., 2003).

Auf diese bisherige Geschichte des Umgangs mit digitalen Medien in der Laborschule versucht das hier skizzierte Forschungs- und Entwicklungsprojekt nun zu reagieren, indem es den Blick einerseits ganz gezielt *verengt* (nämlich auf den Bereich der Primarstufe), ihn andererseits jedoch zugleich ebenso gezielt zu *weiten* versucht: und zwar auf das eingangs skizzierte „Gesamt-Ensemble“ Unterricht, mitsamt aller darin vollzogenen Praktiken des Umgangs sowohl mit analogen wie auch mit digitalen Medien. Ganz in diesem Sinne geht es im Projekt „Analoge und digitale Medien als Lerngelegenheiten im Schul- und Unterrichtsalltag der Primarstufe“ denn auch weniger darum, ein gesondertes Konzept des Umgangs speziell mit *digitalen* Medien zu entwickeln, welches dann additiv der bereits bestehenden (vornehmlich „analogen“) Laborschulpraxis hinzugefügt werden könnte, sondern vielmehr darum, das Nachdenken über digitale Medien zum Anlass zu nehmen, um ganz grundsätzlich den Umgang mit analogen wie digitalen Unterrichtsmedien in der LS-Primarstufe in den Blick zu nehmen – und dies unter besonderer Berücksichtigung sowohl der spezifischen Raumsituation der Laborschule als „Offener Lernlandschaft“ (vgl. Zenke, 2017) als auch deren spezifischer pädagogischer Ausrichtung als „Lebens- und Erfahrungsraum“ (vgl. Groeben, Geist & Thurn, 2011, 261f.).

3 Pädagogische Rahmung und ursprüngliche Zielsetzung des Projekts

Mit der beschriebenen Schwerpunktsetzung ordnet sich das Forschungs- und Entwicklungsprojekt in Hinblick auf die pädagogische Integration digitaler Medien denn auch zugleich dem Ansatz einer eher „postdigital“ ausgerichteten Pädagogik zu, in der es – wie Felicitas Macgilchrist (2019) es formuliert – „primär um neue Lehr- und Lernpraktiken, Bildungsziele und Vorstellungen von ‚guter Schule‘ in einer digital vernetzten Welt geht“:

„Digitale Technologien sind für diese Praktiken und Ziele notwendig, aber sie sind den pädagogischen Überlegungen untergeordnet. Digitalität wird zum Hintergrund des Alltags. Sie muss nicht mehr explizit als ‚Digitalisierung‘ thematisiert werden, sondern ist lediglich ein Aspekt eines umfassenden Transformations- oder Schulentwicklungsprozesses.“ (S. 22f.)

Indem entsprechend *postdigital* ausgerichtete Ansätze also „sowohl architektonische als auch soziale und technologische Änderungen“ mit in den Blick nehmen (S. 23), befinden sie sich zugleich „jenseits von Technoskeptizismus, aber auch jenseits von Technik euphorie“ (Macgilchrist, 2019, S. 23). „Innovation“ wird einem solchen Verständnis nach also „nicht als die Einführung von Tablets, VR [Virtual Reality], AR [Augmented Reality] oder KI [Künstliche Intelligenz] verstanden, sondern als die subtile Transformation

der schulischen Alltagspraktiken“ (Macgilchrist, 2019, S. 23). Oder, wie Johannes Zylka (2018) es formuliert:

„Es kann nicht darum gehen, die digitalen Medien möglichst umfassend, aber blind und unreflektiert in den schulischen Alltag zu integrieren. [...] Es muss folglich stets das Primat der Pädagogik gelten: Digitale Medien müssen integriert werden, aber ihr Einsatz ist stets auf seinen Mehrwert und seine Sinnhaftigkeit zu prüfen. Damit geht es nicht nur um die Ausstattung von Schulen mit digitalen Medien, sondern auch um die für die gestiegenen methodischen Überlegungen erforderliche Arbeitszeit, um entsprechende Kompetenzen im Umgang mit der Technologie und vieles mehr.“ (S. 8)

Im Sinne einer ebensolch „subtile[n] Transformation der schulischen Alltagspraktiken“ bei gleichzeitiger Berücksichtigung des „Primat[s] der Pädagogik“ verfolgte das FEP-Projekt daher zum Zeitpunkt seiner Konzeption im Herbst 2019 auch mehrere eng miteinander verbundene Zielsetzungen:

- In einem *ersten* Schritt sollte die bestehende Praxis des Umgangs mit analogen und digitalen Unterrichtsmedien in der LS-Primarstufe einer gezielten Revision unterzogen werden. Dafür sollte im Rahmen sowohl von Befragungen als auch durch teilnehmende Beobachtung im Unterrichtsalltag untersucht werden, welche Medien (von der Tafel über den Rechenschieber bis hin zum Computer) von wem (Lehrer*innen, Schüler*innen, Sonderpädagog*innen etc.) zu welchem Zweck (gemeinsames Bearbeiten eines einheitlichen Themas, individuelle Arbeit mit „maßgeschneiderten“ Inhalten usw.) sowie in welchem Umfang (von „regelmäßig und gezielt gesteuert“ bis hin zu „gelegentlich und eher zufällig“) aktuell bereits genutzt werden.
- Auf den Ergebnissen dieser Revision aufbauend, sollte in einem *zweiten* Schritt sodann versucht werden, die bestehende Medienpraxis einzelner Laborschulgruppen gezielt zu verändern. Dabei sollte – ausgehend von intensiver Literaturrecherche sowie in Auseinandersetzung mit thematisch fokussierten Exkursionen zum Thema – ein entsprechend „postdigitales“ Medienkonzept für die Primarstufe entwickelt und danach in den Stammgruppen der am Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrer erprobt und evaluiert werden.
- Im Anschluss an diese beiden Schritte sollte in einem *dritten* und *vierten* Schritt schließlich der Versuch unternommen werden, in enger Abstimmung mit ähnlich ausgerichteten Bemühungen in den Stufen III und IV der Laborschule das entwickelte (und auf Grundlage der durchgeführten Evaluation gegebenenfalls noch einmal überarbeitete) Medienkonzept in die übrigen Gruppen der LS-Primarstufe zu implementieren und es – nach einer erneuten Evaluation ebendieser Implementationsbemühung – so aufzubereiten, dass es auch für andere Einrichtungen außerhalb der Laborschule adaptier- und anwendbar ist.

Im Mittelpunkt der Arbeit der Projektgruppe sollte insofern von Beginn an insbesondere die Frage stehen, wie es gelingen kann, digitale und analoge Medien gezielt als bereichernde Lerngelegenheiten in den Schul- und Unterrichtsalltag der Primarstufe einzubinden – und zwar ohne dabei zugleich die schwierige Balance von individuellem und gemeinsamem Lernen aus dem Blick zu verlieren.

4 Beeinträchtigungen des Projekts durch die COVID-19-Pandemie

Ebenso wie andere Forschungs- und Entwicklungsprojekte wurde auch das Projekt „Analoge und digitale Medien als Lerngelegenheiten im Schul- und Unterrichtsalltag der Primarstufe“ ab Frühjahr 2020 massiv durch die Folgen der COVID-19-Pandemie beeinträchtigt – und das sogleich in mehrererlei Hinsicht: So gab es *erstens* seit März 2020 keinen „normalen“ Schulalltag mehr, im Rahmen dessen die ursprünglich geplante

„Bestandsaufnahme“ der alltäglichen Mediennutzung in der Laborschul-Primarstufe hätte durchgeführt werden können, *zweitens* waren – bis heute – plötzlich keine Exkursionen mehr möglich, um sich direkt vor Ort mit anderen Schulen und deren Medienkonzepten auseinanderzusetzen, und *drittens* sahen sich auch an der Laborschule alle Lehrer*innen, Schulleitungsmitglieder und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen einer immensen Zusatzbelastung ausgesetzt, die eine kontinuierliche Weiterarbeit an den geplanten Projektschritten fortdauernd erschwerte, während gleichzeitig das Thema „Digitale Medien“ unweigerlich in den Mittelpunkt des nun zu organisierenden Distanzunterrichts rückte.

Zusätzlich zu diesen pandemiebedingten Entwicklungen war die Projektgruppe darüber hinaus mit der Anforderung konfrontiert, bereits im Sommer 2021 (also zu einem Zeitpunkt, bis zu dem während der gesamten Projektlaufzeit noch kein normaler Unterrichtsalltag hatte stattfinden können) ein ausführliches Medienkonzept einschließlich einer detaillierten Auflistung der in Zukunft im Unterricht zur Verwendung geplanten digitalen Anzeige- und Endgeräte zu erstellen, um auf dringend benötigte Mittel des Digitalpaktes NRW zugreifen zu können. Dieses Erfordernis allerdings führte in Kombination mit den skizzierten Auswirkungen der COVID-19-Pandemie letztlich dazu, dass der ursprünglich geplante *zweite* Schritt des Projekts (also die Erprobung und Evaluation des zu entwickelnden Medienkonzepts in ausgewählten Gruppen der Primarstufe noch *vor* Entwicklung eines entsprechenden Gesamtkonzepts) nicht mehr wie ursprünglich vorgesehen realisiert werden konnte.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung entschied sich die Projektgruppe schließlich dazu, ihr Vorgehen grundlegend zu modifizieren und dabei auch die im Zuge der pandemiebedingten Umstellung des gesamten Unterrichtsbetriebs auf Distanzlernformate gesammelten *neuen* Erfahrungen des Kollegiums im Umgang insbesondere mit digitalen Medien konstruktiv in die weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeit einzubinden. Zu diesem Zweck wurden zunächst zwei unterschiedliche Erhebungsformate entwickelt: *erstens* die Anfertigung von ausführlichen, autoethnografisch ausgerichteten Erfahrungsberichten der am Projekt direkt beteiligten Lehrkräfte sowie *zweitens* die Durchführung einer Online-Befragung sämtlicher Primarstufenlehrer*innen und pädagogischen Mitarbeiter*innen der Laborschule. Während die zuerst genannten Erfahrungsberichte dabei in einer späteren Publikation des Projekts detaillierter in den Blick genommen werden sollen, möchten wir an dieser Stelle zumindest einen ersten Einblick in die Ergebnisse unserer Kollegiumsbefragung geben.

5 Erste Ergebnisse einer Kollegiumsbefragung zur Mediennutzung

Die Befragung wurde im Februar und März 2021 mithilfe des Online-Tools *ScoSci Survey* durchgeführt, wobei insgesamt 28 vollständig ausgefüllte Fragebögen eingingen.⁴ Ziel dieser anonymen Befragung war es, die Erfahrungen des Kollegiums im Umgang mit digitalen Medien während des Distanzlernens gezielt festzuhalten, um so

- a) akute Probleme zu identifizieren, auf die sofort (also zum Befragungszeitpunkt selbst) reagiert werden könnte,
- b) digitale Medien, deren Nutzung sich im Zuge des Distanzlernens bereits bewährt hatte, auch in den späteren „normalen“ Schulalltag einbinden zu können,
- c) einen Überblick über die für eine solche spätere Einbindung notwendigen technischen Voraussetzungen zu erlangen sowie

⁴ Bei insgesamt 38 Kollegiumsmitgliedern der Primarstufe haben wir es also mit einer fast 75-prozentigen Rücklaufquote zu tun.

- d) einen Überblick auch über diejenigen analogen Medien zu erhalten, auf die während des Distanzlernens zwar (zum Teil) hatte verzichtet werden müssen, die jedoch gerade durch diesen erzwungenen Verzicht im Rückblick noch einmal als besonders wertvoll wahrgenommen wurden.

Neben allgemeinen Fragen zur Stufe sowie zur Motivation der Beteiligten sollten die Befragten deshalb unter anderem die folgenden offenen Fragen schriftlich beantworten:

- (1) Welche digitalen Medien und Tools, die du derzeit im Rahmen des Distanzlernens einsetzt, möchtest du langfristig beibehalten und in den Schulalltag integrieren (und zwar zunächst unabhängig von der Möglichkeit ihrer technischen Umsetzung)?
- (2) Welche technischen und organisatorischen Rahmenbedingungen bräuchtest du, um dies auch tatsächlich umzusetzen?
- (3) Welche „alten“ Medien, Materialien oder Praktiken könntest du unter Zuhilfenahme der „neuen“ Medien und Tools auch in Zukunft in deinem Schul- und Unterrichtsalltag ersetzen oder ergänzen?
- (4) Welche analogen Medien oder Materialien, die dir und den Kindern sonst in der Schule zur Verfügung stehen, erscheinen dir vor dem Hintergrund deiner aktuellen Erfahrungen auch in Zukunft unverzichtbar?
- (5) Welche digitale Ausstattung hast du persönlich?
- (6) Welche Ausstattung fehlt dir noch, um deine Idealvorstellung digitalen Lernens umzusetzen?
- (7) Welche Unterstützungsangebote haben dir in den letzten Monaten geholfen, dich im Umgang mit digitalen Medien im Distanzlernen sicherer zu fühlen?
- (8) Was für Unterstützungsangebote würdest du dir in Bezug auf digitales Lernen in Zukunft wünschen?

Zwar wird es an dieser Stelle nicht möglich sein, die gesamte Befragung in aller Tiefe auszuwerten, es sollen aber dennoch einige wichtige Ergebnisse zumindest skizziert werden:

- So zeigen die Antworten der Kolleg*innen unter anderem, dass sich Lern-Apps wie bspw. *Antolin* und *Anton* sehr bewährt zu haben scheinen und auch das *Padlet* als Lernmanagementsystem sehr wertgeschätzt wird. Zur Organisation des Lernens wird darüber hinaus von zahlreichen Personen die Lernplattform *Logineo* als nützlich beschrieben und auch Videokonferenztools werden als bewährte Kontaktmöglichkeit (Sprechstunde, Elternabend) erwähnt.
- Gleichzeitig jedoch fehlen nach Einschätzung der Kolleg*innen diverse technische und organisatorische Rahmenbedingungen, um diejenigen digitalen Medien und Tools, die von ihnen als besonders wertvoll wahrgenommen werden, auch langfristig in den eigenen Schulalltag an der Laborschule integrieren zu können. Am häufigsten wird in diesem Zusammenhang der Mangel an funktionierender Infrastruktur genannt, weshalb das Hauptanliegen der Befragten denn auch eine flächendeckende, genügend schnelle WLAN-Abdeckung im gesamten Schulgebäude ist. Auch die Anschaffung von einheitlichen, leistungsstarken Endgeräten ist ein durchgehender Wunsch. Als Anschaffungswunsch gleichauf und am häufigsten genannt werden dabei Laptops und Tablets: Diese werden sowohl für die Schüler*innen gewünscht (dies hauptsächlich für den Einsatz in der Schule, vereinzelt jedoch ebenfalls zum Ausleihen für den Gebrauch zu Hause) als auch für die Lehrkräfte. Beim Wunsch nach Dienstgeräten werden allerdings Laptops den Tablets gegenüber favorisiert. Ein weiteres Anliegen stellen zudem Smartboards bzw. Beamer mit Projektionsflächen als Anzeigergeräte dar, so beispielsweise, um Arbeitsergebnisse präsentieren zu können oder gemeinsam Filme zu schauen.
- Gleichzeitig werden jedoch auch viele *analoge* Medien als „unverzichtbar“ genannt: darunter insbesondere die Bücher und die Hefte der Schüler*innen. So weisen die

befragten Lehrkräfte immer wieder darauf hin, dass ihnen insbesondere das erfahrungsbezogene Lernen mit haptischen Materialien, welches die verschiedenen Wahrnehmungskanäle einbezieht, unersetzlich erscheint und auch in Zukunft unbedingt beibehalten werden sollte. In diesem Zusammenhang werden besonders häufig mathematisches Anschauungsmaterial wie Rechenrahmen genannt, aber genauso finden Kunst- und Werkmaterialien, Musikinstrumente und Sportmaterial wertschätzende Erwähnung. Oder, wie eine befragte Person es formuliert: „Ich würde die digitalen Medien als Ergänzung sehen und in allen Bereichen mit nutzen, z.B. bei der Arbeit am Thema (Recherche, Gestaltung der Titelseite, ...), in Nawi ergänzend Filme gucken, z.B., wie man optimal Schneebälle formt, aber gerade auch das Analoge unbedingt weiter nutzen, gerade auch für Grundschul Kinder, also die Schneeballschlacht zum Film dann unbedingt auch machen, also immer auch etwas wirklich Praktisches dazu.“

- Was das Thema „Unterstützungsangebote“ angeht, gaben die Befragten an, dass neben selbstständig eingeholter Hilfe aus dem privaten Umfeld insbesondere der schulinterne Austausch die größte Unterstützung während ihrer Zeit im Distanzlernen darstellte. Sowohl der Austausch im Kollegium untereinander als auch schulinterne Fortbildungen auf Konferenzen wurden als sehr nützlich wahrgenommen. Ganz besonders betont wird dabei der Einsatz einzelner Kolleg*innen, welche die Fortbildungen gestalteten und als persönliche Ansprechpartner zur Seite standen.
- Auch in Hinblick auf Wünsche für zukünftige Unterstützungsangebote zeigt sich die Wertschätzung kollegialen Austauschs erneut, wenn zahlreiche Befragte angeben, dass dieser unbedingt beibehalten werden sollte. Mehr noch als der Austausch untereinander werden jedoch explizite, themenspezifische Beratungsangebote gewünscht – darunter insbesondere Fortbildungen, die spezifisch auf die Vorstellung von Software ausgerichtet sind. Als weitere Unterstützung wünschen sich die Teilnehmer*innen zudem eine konstante Ansprechperson, an die sie sich bei Fragen wenden können, und die sie auch bei der Einrichtung und Wartung von Geräten unterstützt.

6 Neuausrichtung und weiteres Vorgehen

Auf Grundlage der skizzierten Vorüberlegungen sowie unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der genannten Erhebungsformate entwickelte die Projektgruppe schließlich – neben pandemiespezifischen Sonderkonzepten im Bereich des Distanzlernens – ein Medienkonzept für die laborschuleigene Primarstufe, welches auch den Ausgangspunkt für die Bestellung technischer Geräte aus Mitteln des Digitalpaktes bildete. Dieses Konzept zielt darauf ab, dass der in der Primarstufe der Laborschule bereits heute praktizierte wenig gefächerte, sondern eher projektorientiert angelegte Unterricht durch die Hinzunahme verschiedener digitaler Medien erweitert wird. Konkret bedeutet dies, dass jede Gruppe der Primarstufe einen Grundstock an Tablets (ca. 6–8 pro Gruppe mit 17 bzw. 23 Kindern) erhalten soll, die als Lerngelegenheiten eingesetzt werden können – zum Beispiel als Lernstation im Rahmen einer von der Lehrkraft entsprechend vorbereiteten Stationenarbeit (wie etwa beim Anhören von Vogelstimmen zum Thema „Tiere im Winter“) oder als Übungsangebot mit entsprechenden Apps zum Schreiben-, Lesen-, Rechnenüben (wie *Antolin*, *Anton* oder *Zebra*). Die entsprechenden Tablets sollen darüber hinaus auch gezielt im Bereich der themenbezogenen Projektarbeit eingesetzt werden (etwa zum Anfertigen von Fotos oder kurzen Videos im Rahmen der Arbeit an sogenannten „Themenheften“) und dazu dienen, kleine Präsentationen zu erstellen. Darüber hinaus soll es in jeder Gruppe zwei Laptops geben, die zum Beispiel zum Schreiben von Geschichten, von Biographietexten oder von kleinen Zeitungsartikeln dienen können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass derzeit vorgesehen ist, nicht in erster Linie solche Unterrichtsformate zu unterstützen, im Rahmen derer alle Kinder einer Gruppe gleichzeitig an jeweils einem eigenen Tablet arbeiten. Zwar soll auch ein

solches Vorgehen in Einzelfällen möglich sein (indem die Tablets eines „Flächenteams“ kurzzeitig von nur einer Gruppe genutzt werden), im Normalfall sollen die Tablets jedoch nur eine Lerngelegenheit unter mehreren darstellen.

Darüber hinaus soll jeder Gruppe ein interaktives Smartboard zur Verfügung gestellt werden, um Präsentationen und Arbeitsergebnisse der Kinder anzeigen zu können und das Unterrichtsgeschehen begleitend zu dokumentieren (im Sinne eines digitalen Tafelbildes). Außerdem sollen so Filme, Logo-Nachrichten oder Ähnliches im Gruppenverbund auf der jeweiligen Unterrichtsfläche angeschaut werden können. Entsprechende Geräte wurden von der Projektgruppe bereits in zwei Gruppen getestet (sowie im gesamten Primarstufenkollegium vorgeführt und diskutiert) und für geeignet befunden, um den erfahrungsorientierten Unterricht der Laborschule zu bereichern und zu ergänzen, ohne dessen Charakter grundlegend zu verändern.

Gerade auch mit Blick auf die eingangs skizzierte Rolle digitaler Medien im „Gesamt-Ensemble Unterricht“ erscheint es der Projektgruppe in diesem Zusammenhang allerdings zugleich absolut entscheidend, die Anschaffung und Einführung entsprechender Smartboards sorgfältig mit der bisherigen „Großraumdidaktik“ der Laborschule abzustimmen – also gezielt der Gefahr entgegenzuwirken, durch die schiere Präsenz der entsprechenden Smartboards a) zu einer anhaltenden Zentralisierung des jeweiligen Unterrichtsgeschehens beizutragen und b) die etablierte akustische Balance zwischen den einzelnen, im Großraum nebeneinander agierenden Gruppen aus dem Gleichgewicht zu bringen. Aus diesem Grund sollen daher auch verhältnismäßig kleine Smartboards angeschafft werden, welche die jeweiligen Großraumflächen eben nicht zum „Kino“ werden lassen, sondern sich vielmehr organisch in die jeweilige Versammlungssituation der Gruppen einfügen. Mit anderen Worten: Die Smartboards sollen so klein sein, dass sie die jeweiligen Gruppen für die Dauer des entsprechenden Unterrichtsereignisses im Versammlungskreis *zusammenführen* und sie sich eben nicht über die gesamte Fläche *verteilen* lassen.⁵

Mit diesen Hinweisen sind dabei zugleich die weiteren Schwerpunkte der Projektgruppenarbeit benannt. So soll ab Sommer 2022 eine durch die FEP-Mitglieder begleitete Erprobungs- und Evaluationsphase der angeschafften Endgeräte im gesamten Primarbereich der Laborschule durchgeführt werden, im Rahmen derer insbesondere die folgenden beiden Fragen im Mittelpunkt stehen werden:

- Wie lassen sich die angeschafften Medien tatsächlich ganz konkret als bereichernde Lerngelegenheiten in den bisherigen Schul- und Unterrichtsalltag der Primarstufe einbinden – und zwar ohne dabei zugleich die schwierige Balance von individuellem und gemeinsamem Lernen aus dem Blick zu verlieren? Welche Tools sind hierfür geeignet? Wie kann das Zusammenspiel von analogen und digitalen Medien gezielt koordiniert werden? Und: Inwiefern lässt sich eine solche Form der Integration mit den skizzierten Grundideen einer „postdigitalen Pädagogik“ verbinden?
- Welche Auswirkungen hat die Einführung und Nutzung speziell von Smartboards auf die raumbezogene Ordnung des Laborschulunterrichts – und dies sowohl hinsichtlich der entsprechenden Nutzungsdynamiken innerhalb der *einzelnen* Gruppen als auch mit Blick auf das Zusammenspiel der *unterschiedlichen* Gruppen eines Großraumbereichs?

Parallel zu diesem Vorgehen finden darüber hinaus Aktivitäten in Kooperation mit dem *Cologne Cobots Lab* der *Technischen Hochschule Köln* statt, die das Ziel haben, Lehr- und Lernkonzepte zu künstlicher Intelligenz, maschinellem Lernen und Robotik im Grundschulalter zu entwickeln und zu erforschen. Zu diesem Zweck hat die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule im Dezember 2021 gemeinsam mit der TH Köln einen Antrag auf Förderung eines Verbundprojekts im Rahmen der Förderreihe

⁵ Siehe zur hier angesprochenen Problematik speziell im Großraum der Laborschule genauer Zenke, 2019.

„Forschung zur Entwicklung von Kompetenzen für eine digital geprägte Welt“ (Digitalisierung III) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gestellt.

Sollte es trotz dieses ohnehin bereits umfangreichen Arbeitsprogramms möglich sein, ist darüber hinaus angedacht, noch eine weitere, letztlich erst durch die Pandemie-Erfahrungen in den Blick der Projektgruppe geratene Frage (zumindest explorativ) in den Blick zu nehmen: diejenige nämlich nach dem Einfluss digitaler Kommunikationsformen speziell auf den Bereich der *Elternarbeit*. So soll insbesondere gefragt werden, inwiefern Videokonferenztools auch nach der durch die COVID-19-Pandemie erforderlich gewordenen Distanz-Kommunikation sinnvoll im Bereich der Elternarbeit angewandt werden können: Wie also verändert sich zum Beispiel die Teilnahmereitschaft an Elternabenden beim Wechsel von Vor-Ort-Veranstaltungen in digitale oder hybride Veranstaltungen?

7 Literaturverzeichnis

- Bastian, J. (2017). Tablets zur *Neubestimmung* des Lernens? Befragung und Unterrichtsbeobachtung zur Bestimmung der Integration von Tablets in den Unterricht. In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien* (S. 139–173). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7_7
- Bosoanca, B., Dominguis, N.R., Friedli, R., Kullmann, H., & Plaß, L. (2011). Integrierte Nutzung digitaler Medien als Beitrag zu einer erweiterten Lernkultur. Antrag zum FEP 2011–2013. In N. Freke, B. Koch, H. Kullmann, A. Textor & D. Timmermann (Hrsg.), *Laborschulforschung 2011–2013: Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan* (Werkstattheft Nr. 46, S. 29–36). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Bosse, U., Halemeyer, M., & Zorn, U. (2005). Vor-Forschung zum Komplex „Neue Medien an der Laborschule“. FEP 2003–2005. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *FEP 2003–2005: Arbeitsberichte* (Werkstattheft Nr. 35, S. 9–14). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Bosse, U., Plaß, L., Wiczorek, M., & Zorn, U. (2003). Vor-Forschung zum Komplex „Neue Medien an der Laborschule“. Antrag zum FEP 2003–2005. In I. Demmer-Dieckmann & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschulforschung 2003–2005. Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan* (Werkstattheft Nr. 27, S. 11–18). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Fischer, D., Hoppstädter, U., Müller, H., & Krause, C. (2000). Lernen im Internet. Medienkompetenz als Lernaufgabe in der Laborschule. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *FEP 1997–1999: Arbeitsberichte aus 13 Laborschul-Projekten* (Werkstattheft Nr. 20, S. 21–23). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Friedli, R., Plaß, L., Bosoanca, B., Klein, J., Dominguis, N.R., & Kullmann, H. (2016). Integrierte Nutzung digitaler Medien als Beitrag zu einer erweiterten Lernkultur. Abschlussbericht. In N. Freke, H. Kullmann, F. Lückner, B. Lütje-Klose, S. Schwab, A. Textor et al. (Hrsg.), *Laborschulforschung 2016. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (Werkstattheft Nr. 52, S. 91–138). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Geist, S., Seidensticker, W., & Zorn, U. (2003). Entwicklung und Erprobung eines medienbasierten Lernangebotes zum Thema Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Antrag zum FEP 2003–2005. In I. Demmer-Dieckmann & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschulforschung 2003–2005. Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan* (Werkstattheft Nr. 27, S. 19–24). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.

- Groeben, A. von der, Geist, S., & Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (IMPULS Laborschule, Band 5, 2. Auflage, S. 260–277). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heinen, R., & Kerres, M. (2017). „Bildung in der digitalen Welt“ als Herausforderung für die Schule. *Die Deutsche Schule*, 109 (2/2017), 128–145.
- Hentig, H. von (1984). *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien*. München, Wien: Hanser.
- Hentig, H. von (2002). *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Irion, T. (2018). Wozu digitale Medien in der Grundschule? Sollte das Thema Digitalisierung in Grundschulen tabuisiert werden? *Grundschule aktuell* (142), 3–7.
- Kalthoff, H., Rieger-Ladich, M., & Alkemeyer, T. (2015). Bildungspraxis – eine Einleitung. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 9–33). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845277349-9>
- Macgilchrist, F. (2019). Digitale Bildungsmedien im Diskurs. Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte. *aPuZ*, 69 (27–28/2019), 18–23.
- Petko, D., Schmid, R., Pauli, C., Stebler, R., & Reusser, K. (2017). Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Neue Potentiale zur Gestaltung schülerorientierter Lehr- und Lernumgebungen. *journal für schulentwicklung*, 21 (3), 31–39.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis* (Qualitative Soziologie, Bd. 16). Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110507263>
- Zenke, C.T. (2017). Schule als inklusiver Raum? *Zeitschrift für Inklusion*, 2017 (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441/342>.
- Zenke, C.T. (2019). Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. *PFLB, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 1 (1), 20–41. <https://doi.org/10.4119/pflb-3173>
- Zenke, C.T. (2021). Raum für Medien – Medien im Raum. (Digitale) Medien und ihre Bedeutung für die räumliche Organisation und Gestaltung von Schule und Unterricht. *Medienimpulse*, 59 (1). <https://doi.org/10.4119/pflb-3173>
- Zylka, J. (2018). *Digitale Schulentwicklung. Das Praxisbuch für Schulleitung und Steuergruppen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Schulische Bildung unter Berücksichtigung von Digitalität – in Präsenz und Distanz

Johanna Gold¹, Ulrich Hartmann², Cornelia Hofmann²,
Aslı Demiroğulları¹, Sabine Kaiser¹

¹ Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule

² Laborschule Bielefeld

Kontakt: ulrich.hartmann@uni-bielefeld.de,
cornelia.hofmann@uni-bielefeld.de, asli.demi@uni-bielefeld.de,
johanna.gold@uni-bielefeld.de, sabine.kaiser@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Wie kann schulische Bildung in einer digitalisierten Welt in der Sekundarstufe I der Laborschule verstanden werden? Wie ordnen sich Kritik- und Demokratiefähigkeit sowie Mündigkeit in einer digitalisierten Welt in dieses Verständnis ein? Wie sollen vor diesem Hintergrund digitale Medien in den Unterrichts- und Schulalltag integriert werden? Mit diesen Fragen hat das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Bildung in einer digitalisierten Welt im Unterrichts- und Schulalltag der Sekundarstufe I der Laborschule“ Anfang 2020 die Arbeit aufgenommen und sich auf den Weg gemacht, das Medienkonzept der Laborschule Bielefeld (weiter) zu entwickeln. Dieser Beitrag zeichnet nach, wie die COVID-19-Pandemie den Forschungszugang der Gruppe verändert und wie die Ergebnisse aus den in den Pandemie Jahren durchgeführten Studien für das ursprüngliche Ziel, die Weiterentwicklung des Medienkonzeptes, nutzbar gemacht werden.

Schlagwörter: Digitalisierung, Medienbildung, Distance Learning, Medienkonzept, COVID-19-Pandemie

Zitationshinweis:

Gold, J., Hartmann, U., Hofmann, C., Demiroğulları, A., Kaiser, S. (2022). Schulische Bildung unter Berücksichtigung von Digitalität – in Präsenz und Distanz. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 107-121. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6038

ISSN: 2940-0686



1 Einleitung

Angestoßen durch ein Strategiepapier der Kultusministerkonferenz (KMK, 2017) kommen auf Schulen in NRW inhaltliche Vorgaben zu Bildungs- und Erziehungsarbeit in einer digitalisierten Gesellschaft zu (Medienberatung NRW, 2019, S. 4). Basierend auf dem Medienkompetenzrahmen NRW ist die Einzelschule aufgefordert, ein Medienkonzept zu entwickeln, welches den schulformspezifischen Anforderungen sowie „Struktur- und Profilerkmale“ (Medienberatung NRW, 2019, 4) der jeweiligen Schule entspricht. Ein wichtiger Leitgedanke sowohl in bildungspolitischen als auch medienpädagogischen Debatten um Bildung in einer digitalisierten Welt ist das „Primat der Pädagogik“ (Zylka, 2018, S. 7).

In diesem Zusammenhang ist auch die Laborschule gefragt, sich angesichts der zunehmenden Mediatisierung von Alltagswelten und der damit verbundenen Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) den neuen Herausforderungen veränderter Lebenswelten zu stellen. Lernarrangements an der Laborschule sollen nicht unhinterfragt mit digitalen Medien ausgestattet werden; vielmehr sollen Bildungserfahrungen mit und über digitale Medien kritisch, partizipativ und gegenstandsbezogen ausfallen. Das Ziel schulischer Medienbildung kann letztlich als Bildung zur Mündigkeit in einer digitalen Welt verstanden werden. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Bildung in einer digitalisierten Welt im Unterrichts- und Schulalltag der Sekundarstufe I der Laborschule“ knüpft an diese Überlegungen an. Im Mittelpunkt des Projekts steht die Erforschung von Bildung unter den Bedingungen von Digitalität. Darauf basierend soll ein Konzept für den Umgang mit digitalen Medien im Schulalltag entwickelt werden. Das Forschungsprojekt trägt somit in seinem zentralen Auftrag forschungsbasiert zur (Weiter-)Entwicklung eines Medienkonzepts der Laborschule bei.

In diesem Beitrag soll zunächst auf die Ausgangssituation des Forschungs- und Entwicklungsprojekts (FEP) „Bildung in einer digitalisierten Welt im Unterrichts- und Schulalltag der Sekundarstufe I der Laborschule“, die theoretischen Grundlagen und den Forschungszugang selbst eingegangen werden. Durch die Coronapandemie veränderte sich der Schulalltag, aber auch die Forschungszugänge wurden immer schwieriger, sodass wir unsere Forschungstätigkeiten modifizierten. Dieses Vorgehen sowie die Ergebnisse sollen ebenfalls in dem Beitrag vorgestellt werden. Darauf folgt eine Erläuterung der aktuellen schulischen Situation zum Stand eines schulischen Medienkonzepts. Der Beitrag endet mit einem Ausblick.

2 Medienpädagogik und Laborschule: Entstehung und Vorhaben des FEPs

Das weite Feld der Medienpädagogik wird durch die zunehmende Mediatisierung und Digitalisierung von Alltagswelten gerahmt. Das Digitale wird dabei als ein integrales Moment in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft verstanden, welche von zunehmenden Unbestimmtheiten geprägt ist (Kerres, 2020). Wie eingangs bereits erwähnt, kommt es dadurch zu einer stärkeren Verschmelzung von Bildung und Erziehung mit medientechnologischen Fragestellungen. Quantitative Nutzungsdaten wie die breit angelegten KIM- und JIM-Studien (MpFS, 2018a; MpFS, 2018b), aber auch die EU-Kids Online-Befragung (Hasebrink, Lampert & Thiel, 2019) belegen die Relevanz digitaler und auch vorrangig mobiler Geräte im Alltag der Kinder und Jugendlichen im Alter von 10–16 Jahren. Allgemein strukturieren und formen digitale Medien die Lebenswelten der Heranwachsenden – sie werden zu Kommunikations- und Bildungsmedien, dienen der Zerstreuung und Entspannung und tragen zugleich neue Herausforderungen an die Heranwachsenden heran. Spezifisch für die Lebensphase Jugend sei angemerkt, dass die medialen Inhalte und Formate Angebote zur Bewältigung der Anforderungen an das

Jugendalter bereitstellen (Fleischer & Kroker, 2016; Hugger, 2013). Aus dieser Bestandsaufnahme resultiert die Aufgabe für Familie und Schule sowie außerschulische Bildungskontexte, die Heranwachsenden unterstützend zu begleiten, um einen souveränen Umgang mit digitalen Medien zu entwickeln, mit dem Ziel der Teilhabe in einer mediatisierten Welt (Brüggen, 2019). In medienpädagogischen Diskursen lassen sich diverse Begriffe und Konzepte identifizieren, die zum Teil synonym verwendet, zum Teil auch in Abgrenzung voneinander verwendet werden. Zentral ist gerade im schulischen Kontext noch immer der Begriff der Medienkompetenz (Medienberatung NRW 2019). Die bereits skizzierte Idee des souveränen Umgangs mit digitalen Medien lässt sich auch im Medienkompetenzrahmen NRW (Medienberatung NRW, 2019) erkennen. Die sechs hier benannten Kompetenzbereiche lauten: 1. Bedienen und Anwenden, 2. Informieren und Recherchieren, 3. Kommunizieren und Kooperieren, 4. Produzieren und Präsentieren, 5. Analysieren und Reflektieren, 6. Problemlösen und Modellieren. Dieser Konsens innerhalb der Medienpädagogik und der Bildungspolitik ist bei genauerer Betrachtung nicht konsistent. Der Begriff der Medienkompetenz – von Baacke entwickelt in den 1980/1990er Jahren – beinhaltet die Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Insbesondere die stetige Erweiterung von Medienkritik lässt sich als ein zentrales Element von Medienkompetenz identifizieren (Hugger, 2008), was durchaus rein instrumentelle Fähigkeit schafft. Dennoch muss sich der Begriff aufgrund einer zunehmenden Mediatisierung und Digitalisierung sowie der damit einhergehenden Verschmelzung von realen und digitalen Welten einer kritischen Prüfung unterziehen. Moser steht einer einseitigen Betrachtung von Kompetenzen im Kontext von Digitalität kritisch gegenüber, da hier seiner Auffassung nach individuelle Fähigkeiten stark im Fokus stehen. Zur Überwindung dieses Dilemmas entwickelt er das Konzept des „Digital Citizenship als Leitlinie der Medienbildung“ (2016). Dabei wird der Begriff der Medienbildung gestärkt. „Medienbildung bedeutet in dieser Konstellation denn auch nicht primär, individuelle Kompetenzen zu erwerben, welche einen besseren Umgang mit den Medien versprechen; vielmehr geht es um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dieser neuen medial geprägten digitalen Kultur“ (Moser, 2016, S. 215). In diesem Sinne sollen nicht nur individuelle instrumentelle Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien in den Fokus genommen werden, sondern die notwendige Unterstützung und Begleitung in einer digitalisierten Welt. Dies schließt auch an die Forderung nach der Entwicklung eines kritischen Umgangs mit digitalen Medien als fundamentalem Element für politische Bildung und einer Erziehung zur Demokratie an (Gapski, Oberle & Staufen, 2018). Diese erweiterte Perspektive ist für den FEP forschungs- und handlungsleitend, da die Berücksichtigung einer demokratiefördernden Medienbildung als anschlussfähig an pädagogische Leitlinien der Laborschule betrachtet wird. Medienbildung ist dabei als Fortführung einer strukturalen Bildungstheorie (Marotzki & Jörissen, 2008) und einem Verständnis von Bildung als (subjektivem) Transformationsprozess (Koller, 2018) zu verorten. Besonders deutlich wird die Komplexität von Medienbildung bei Marotzki & Jörissen. Sie „[...] verstehen unter Medienbildung in diesem Sinne die in und durch Medien induzierte strukturalen Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs“ (2008, S. 109). Pietraß verweist auf die Relation zwischen Medienkompetenz und Medienbildung, indem sie die Notwendigkeit sowohl kritisch-reflexiver als auch instrumenteller Kompetenzen für einen komplexen Bildungsprozess und auch der Teilhabe an Gesellschaft verdeutlicht (2011). Das Konzept der Medienbildung soll eingeführt werden, da es als umfänglich erachtet wird.

In einer digitalisierten Welt müssen auch Lernarrangements mit digitalen Medien in den Blick genommen werden, da Schule und Unterricht die Aufgabe zukommt, gesellschaftliche und somit technische Wandlungsprozesse zu berücksichtigen, um die Heranwachsenden für eine mediatisierte Welt zu stärken. Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass Unterricht vor dem Hintergrund technischer Wandlungsprozesse ausschließlich über digitale Medien gestaltet sein soll – so wie es auch das Konzept der Medienbildung

intendiert. Kerres verweist in diesem Zusammenhang auf die hohe Relevanz des didaktischen Konzepts, um die Entscheidung für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu treffen (2008, 119). Deutlich wird, dass Technik – sowohl Hard- als auch Software – pädagogischen und didaktischen Fragen nachgelagert ist. Um die pädagogischen und didaktischen Handlungsräume auszuloten, ist dennoch eine technische Bestandsaufnahme sinnvoll. Zusammenfassend spiegelt sich diese Forderung in mediendidaktischen Überlegungen wider, welche eine Berücksichtigung bildungstheoretischer Grundgedanken betonen: „[...] wie Bildung zu einer Bewältigung von Medien- und Wissensgesellschaft beitragen kann. Es geht darum, Menschen teilhaben zu lassen an einer hochgradig mediatisierten Kultur und Gesellschaft“ (Kerres, 2008, S. 121). Somit rücken neben erwähnten didaktischen Prämissen auch die Befähigung für und die Bestärkung einer kritischen Teilhabe in einer digitalisierten Welt in den Vordergrund. Medienbildung mit gesellschaftlicher Teilhabe und Mündigkeit zu verbinden soll Ziel des Forschungsvorhabens sein und somit in besonderem Maße Anschlussfähigkeit an die pädagogischen Leitlinien der Laborschule herstellen.

Der Umgang mit digitalen Medien wird seit Beginn des 21. Jahrhundert in der Laborschule thematisiert und hat zugleich in unterschiedlicher Intensität Eingang in Unterrichtspraxen gefunden. Dies wird auch an Publikationen und Berichten aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FEP) deutlich (Bosoanca et al., 2011; Friedli et al., 2016). Aufgrund dieses Fundus konnte auf bisher gewonnene Erkenntnisse zurückgegriffen werden. Weiterhin hat sich das inhaltliche Profil der hier vorgestellten FEP-Arbeit durch die Ergebnisse einer schulinternen Lehrer*innenfortbildung (SchiLF) zum Thema Digitalisierung im Jahre 2018 konkretisiert. An diesem Tag wurde in verschiedenen Arbeitsgruppen zu Themenschwerpunkten gearbeitet.

Die Arbeitsgruppe „Digitale Bildung“ auf der SchiLF erarbeitete eine Ausdifferenzierung und Sortierung des komplexen Begriffes. Dabei wurde deutlich, dass weder Mediendidaktik – verstanden als ein Lernen mit (digitalen) Medien – noch Medienerziehung – verstanden als ein Lernen über (digitale) Medien losgelöst voneinander betrachtet werden können. Das Lernen mit digitalen Medien sollte zugleich auch als Lernen über digitale Medien angelegt sein und als Bildung zur Mündigkeit in einer digitalen Welt verstanden werden. Die AG „Curriculare Einbindung von digitalen Medien“ erstellte eine Sammlung zum vorhandenen Einsatz bzw. Aufgreifen digitaler Medien im Unterricht und im Anschluss daran Erweiterungsformen, welche vorrangig aus den Erfahrungen im Schulalltag resultieren. Die Förderung weiterer technischer Fähigkeiten sowie weiterer Möglichkeiten zur Präsentation und Recherche mit digitalen Medien sind abhängig von der technischen Ausstattung und der Bereitschaft der jeweiligen Lehrkraft. Weiterhin spielte die Auseinandersetzung mit exzessiver Mediennutzung sowie die Reflexion von Medienwirkungen eine Rolle. An diese Themen schließt die Arbeit in der AG „Schnittstelle Elternhaus“ an. Auch hier folgt eine Sondierung bereits bestehender Angebote sowie Anregungen für weitere Strukturen, die verstärkt die Alltagspraktiken der Schüler*innen in den Blick nehmen. Ein besonderes Potenzial sehen die Lehrkräfte hier in peer to peer-Ansätzen.

Zur Frage des Einsatzes von Computern im Unterricht ist seit 2006, als die Curricula der Schule überarbeitet wurden, und dann vertiefend im Jahr 2011, als die Curricula noch einmal im Rahmen der QA-Vorbereitung angepasst und diskutiert wurden, immer wieder das Thema der „digitalen Mündigkeit“ in den Vordergrund gerückt worden. Lernarrangements an der Laborschule sollen demnach nicht unhinterfragt mit digitalen Medien ausgestattet werden, vielmehr sollen Bildungserfahrungen mit und über digitale Medien kritisch, partizipativ und gegenstandsbezogen ausfallen.

Die Aufgabe von Bildung in einer digitalisierten Welt und die daraus resultierende Integration digitaler Medien im Sinne einer Laborschulprogrammatik verstehen Lehrer*innen-Forscher*innen als Aufgabe, den Einsatz von digitalen Medien und damit ein-

hergehende Unterrichtsarrangements basierend auf dem altersspezifischen Lebensweltbezug zu erforschen, um tragfähige und nachhaltige Konzepte aus diesen Forschungsergebnissen abzuleiten. Dabei sind folgende Fragen forschungsleitend:

1. Wie kann Bildung in einer digitalisierten Welt in der Sekundarstufe I der Laborschule verstanden werden? Wie ordnen sich Kritik- und Demokratiefähigkeit sowie Mündigkeit in einer mediatisierten Welt in dieses Verständnis ein?
2. Wie sollen vor diesem Hintergrund digitale Medien in den Unterrichts- und Schulalltag integriert werden?

Die bisherigen Ausführungen zeigen die Notwendigkeit eines Auslotens pädagogischer Positionierungen sowie den Bedarf eines Konzeptes für Bildung in einer digitalisierten Welt der Laborschule. Der Forschungsprozess hat das Ziel, diese zu entfalten und zugleich einen Austausch anzuregen, wie z.B. Fragen zu Regulierungen der Smartphone-Nutzung und die Frage einer ethischen Kompetenz als medienbildnerische Aufgabe. Zentrales Anliegen ist es, die Heterogenität der medialen Praktiken der Lehrkräfte sichtbar zu machen, um anschließend diverse mediale Arrangements, welche das Ziel einer Bildung für eine digitalisierte Gesellschaft verfolgen, zu entwickeln.

Dieses Vorhaben wollte der FEP bei Antragstellung – die noch vor dem Beginn der COVID-19-Pandemie erfolgte – folgendermaßen realisieren:

Um die medialen Lebenswelten der Schüler*innen und Lehrer*innen zu erforschen, war ein Mixed-Methods-Design geplant, in dessen Rahmen sowohl Methoden aus dem qualitativen als auch dem quantitativen Paradigma eingesetzt werden. Im ersten Schritt sollte eine qualitative Untersuchung in Form von Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zu deren alltäglichen Medienpraktiken durchgeführt werden. Des Weiteren sollten Gruppeninterviews mit Lehrkräften durchgeführt werden. Der Fokus des Leitfadens der Interviews mit Lehrkräften sollte verstärkt auf dem Themenfeld digitale Medien und schulischer Bildung liegen. Mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse sollten aus dem Material Kategorien herausgearbeitet werden, die von den Befragten als relevant für das Feld gesetzt werden. Diese Kategorien sollten zum einen als Erweiterungen des Feldverständnisses dienen und zum anderen Implikationen für die Weiterarbeit generieren und somit die Grundlage für die Konstruktion eines quantitativen Instruments darstellen.

3 Corona-Maßnahmen: Aktualisierung der Fragestellung und veränderter Forschungszugang

Nach Antragstellung und Bewilligung des Projekts, jedoch noch vor Beginn der eigentlichen Laufzeit des Projekts, im März 2020, erreichte die COVID-19-Pandemie Deutschland in vollem Umfang und führte bundesweit u.a. zu Schulschließungen. Dieser Umstand hatte weitreichende Auswirkungen auf die Arbeit in allen Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Laborschule, so auch auf die Tätigkeiten der hier berichtenden Forschungsgruppe. Praxisforschungsprojekte an der Laborschule zeichnen sich durch enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften der Schulen und Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung aus. Durch die Verortung in der Schule und den engen Austausch innerhalb der Forschungsgruppen sind die Forschungstätigkeiten auf die Schulstruktur abgestimmt und fügen sich so in die Logiken und Abläufe des Schulalltags ein. Durch die Pandemiesituation und die weitreichenden Kontaktbeschränkungen und Schulschließungen mussten für die Projektarbeit neue Wege gefunden werden, da die üblicherweise genutzten Strukturen der engen Zusammenarbeit vor Ort zeitweise nicht zur Verfügung standen. Die Pandemiesituation nahm somit sowohl Einfluss auf den Forschungszugriff wie auch auf die Arbeitsorganisation der Projektgruppe und führte auf beiden Ebenen zu Modifikationen und Anpassungen.

Die bis zu diesem Zeitpunkt im Rahmen des Forschungsantrags und der Entwicklung des Forschungsdesigns geleisteten Vorarbeiten konnten aber genutzt werden, um den

Einsatz digitaler Medien und Konzepte im *distance learning* und im Wechselunterricht zu untersuchen. Die so gewonnenen Erkenntnisse wurden sowohl direkt in die Schule zurückgespielt wie auch im Rahmen von Publikationen und Vorträgen in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht (Gold, Kaiser, Hartmann, Wittbrock, 2020). Darüber hinaus werden die generierten Erkenntnisse aktuell für die Weiterentwicklung des schulischen Medienkonzepts – dem genuinen Forschungsauftrag der Gruppe – aufgearbeitet. Im Folgenden berichten wir über zwei durchgeführte Untersuchungen und skizzieren die dabei gewonnenen Ergebnisse. Zum einen wird eine Befragung vorgestellt, die kurz nach Beginn der ersten Schulschließung durchgeführt wurde und den Umgang der Eltern und Lehrkräfte mit *distance learning* in der Laborschule mit Fokus auf den Einsatz digitaler Medien und Konzepte zum Gegenstand hatte. Zum anderen wird eine Interviewstudie mit Schüler*innen des achten bis zehnten Jahrgangs skizziert, die am Übergang der zweiten Schulschließung zum Wechselunterricht durchgeführt wurde.

3.1 Befragung Eltern und Lehrkräfte¹

Ab Anfang April 2020, rund drei Wochen nach der Schulschließung, wurden eine Befragung unter allen Eltern der Schüler*innen wie auch allen Lehrkräften durchgeführt. Die Befragung wurde schriftlich per Mail durchgeführt. Die Antworten konnten sowohl per Mail wie auch auf einer dafür vorbereiteten Onlineplattform gegeben werden. Folgende Leitfragen zur aktuellen Situation wurden gestellt:

Die Fragen an die Eltern lauteten:

- Wie habt ihr² die (ersten drei) Wochen des Homeschoolings erlebt?
- Wie habt ihr die digitale Kommunikation von Seiten der Lehrenden und der Schule mit euch und den Kindern und Jugendlichen erlebt?
- Wie habt ihr die digitalen Lernangebote für die Schülerinnen und Schüler erlebt?
- Wie habt ihr den Umgang eurer Kinder mit den digitalen Lernangeboten erlebt?
- Wenn es „analoges“ Arbeitsmaterial gab, wie habt ihr den Umgang damit erlebt?

Die Fragen an die Lehrkräfte lauteten:

- Welche Bereiche von Austausch mit Schüler*innen sind dir besonders wichtig?
- Mit welchen Mitteln hältst du Kontakt zu deinen Schüler*innen? Welche Erfahrungen hast du damit gemacht?
- Auf welche Art lässt du deinen Schüler*innen Lernmaterialien und Lernunterstützung zukommen?
- Was sind für dich Gütekriterien bei der Auswahl digitaler Formate oder Kommunikationskanäle?
- Was stellt dich vor Probleme/Herausforderungen? Welche Bedenken hast Du dabei?

Bei den Leitfragen an die Eltern lag der Fokus auf ihrer Lebenswelt. Die Erzählimpulse wurden bewusst offen und niedrigschwellig gewählt, um möglichst viele Eltern zu erreichen, besonders in der Ausnahmesituation, die das *distance learning* darstellte. Die Lehrer*innen wurden in ihrer professionellen Rolle angesprochen, hier wurden die Impulse

¹ Die Ergebnisse der Befragung wurden in der *PraxisForschungLehrer*innenBildung, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* unter dem Titel „Wir mussten uns erst einmal eingrooven.“ *Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften der Laborschule Bielefeld zum Umgang mit Distance Learning und Homeschooling* publiziert und können hier abgerufen werden: <https://doi.org/10.4119/pflb-3939>

² In der Laborschule ist das „Du“ als Ansprache bei allen beteiligten Gruppen (Eltern, Lehrkräfte, Schüler*innen) üblich.

enger gesetzt, um gezielt auch Praktiken und Bedarfe unter den Bedingungen von *distance learning* zu erfassen. Die Antworten wurden primär mit Hilfe der Onlineplattform „Padlet“ erhoben, konnten aber auch per E-Mail an die Forschungsgruppe übermittelt werden. An der Beantwortung der Fragen haben sich jeweils ca. 20–25 Personen³ beteiligt, so dass die Sichtung und Auswertung der Antworten nicht als Überblick über die Situation der Schule behandelt wurde.

Die Analyse des Materials nahm die Forschungsgruppe mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse vor (Mayring & Fenzl, 2014). Aufgrund der unterschiedlichen Leitfragen wurde das Material der Eltern und der Lehrkräfte separat kategorisiert und ausgewertet. Als Kodiereinheit wurde die thematische Bearbeitung eines Aspektes innerhalb eines Beitrags gesetzt. Dadurch sollte der Kontext der Äußerungen ausreichend berücksichtigt werden. Die Entwicklung und Anwendung des Kategoriensystems wurde innerhalb der Forschungsgruppe vorgenommen, so konnten die aus der multiprofessionellen Zusammensetzung resultierenden unterschiedlichen Perspektiven auf das Material berücksichtigt werden.

Ein zentraler Befund sowohl der Eltern- wie auch der Lehr*innenbefragung lag darin, dass in der damals neuen Situation des *distance learning* der Rückgriff auf bereits bekannte, eingeübte und bewährte Strukturen und Praktiken – E-Mail und ANTON-App – als hilfreich empfunden wurden. Für diese zwei digitalen Formate hat die Schule schon vor (und unabhängig von) der Pandemie eine Grundlage gelegt, die in den Familien der Schüler*innen tragfähig ist, und auf die auch ohne Präsenz in der Schule zurückgegriffen werden konnte. Aus dem Antwortverhalten der Eltern kann der erste Schluss gezogen werden, dass die unbegleitete Einarbeitung in unbekannte digitale Ressourcen verbraucht, die dann für das eigentliche Nutzen der Strukturen nicht mehr zu Verfügung stehen oder die Nutzung gar ganz verhindern. Aus diesem Befund folgt für die Weiterentwicklung des Medienkonzepts, dass digitalen Formate, die pädagogisch zum Schulkonzept und zu einzelnen Jahrgangsstufen passen, verbindlich bereitgestellt werden und insbesondere der Umgang mit diesen Formaten eingeübt werden muss.

Die Aussagen der Lehrkräfte legten nahe, dass persönliche Interaktion Grundlage schulischer Bildung betrachtet wird. So zeigte sich in vielen analysierten Textpassagen, dass die Lehrkräfte nach Wegen suchten, wie diese als notwendig erachtete persönliche Interaktion auch auf Distanz gewährleistet werden kann. Digitale Angebote (Videos, Plattformen) wurden größtenteils nicht abgelehnt, jedoch mehr als Ergänzung gesehen, die persönliche Interaktion nicht ersetzen kann. Die Lehrkräfte äußerten den Wunsch nach einer verlässlichen Ausstattung an Hard- und Software sowie mediendidaktischer und administrativer Unterstützung. Der Wunsch nach mediendidaktischer Unterstützung kann als Hinweis gelesen werden, dass die direkte Übertragung des klassischen Unterrichts in den virtuellen Raum als nicht zielführend betrachtet wird.

Das Handeln der Lehrkräfte bewegte sich ihren Aussagen nach zwischen der Orientierung an der Aufrechterhaltung schulischer Lernprozesse und dem Wunsch, für die Schüler*innen allgemeine Ansprechperson zu sein und mit ihnen in Beziehung zu bleiben. Kommunikation stellt für die Lehrkräfte sowohl aus fachinhaltlicher als auch pädagogischer Perspektive einen wechselseitigen Vorgang dar, der von direkter Ansprache und Antwort geprägt ist und im *distance learning* größtenteils nicht befriedigend umgesetzt werden konnte. Die unterschiedliche – insbesondere technische – Ausstattung der Elternhäuser führte zu ungleichen Möglichkeiten sowohl der persönlichen wie auch der fachbezogenen Kommunikation. Dieser Umstand wurde sowohl von Lehrkräften wie auch von Eltern erkannt und problematisiert.

Auch die Eltern trennten stark zwischen zwei Aufgaben der Schule, zum einen der persönlichen Bindung und Unterstützung, zum anderen der Wissensvermittlung und Lernbegleitung. Die Eltern beurteilten die Umsetzung der Kommunikation unterschied-

³ Bei den Lehrkräften entspricht das ca. 30 Prozent, bei den Eltern ca. 4 Prozent.

lich, fokussierten aber ähnlich wie die Lehrkräfte den wechselseitigen und durch Lebendigkeit und Spontanität gekennzeichneten Charakter der Kommunikation, der im *distance learning* nicht hinreichend bedient werden konnte.

Zusammenfassend liegt die zentrale Erkenntnis dieser Studie für Weiterentwicklung des Medienkonzepts darin, dass digitalisierte Lehr-Lern-Arrangements nur dann ihr Potenzial entfalten können, wenn die medientechnischen Rahmenbedingungen stimmen und die Nutzung im persönlichen Kontakt angeleitet und begleitet wird.

3.2 Interviewstudie mit Schüler*innen

In der Übergangszeit von der zweiten Schulschließung zum Wechselunterrichtsmodell wurden Schüler*innen des achten bis zehnten Jahrgangs zu ihren Erfahrungen mit dem *distance learning* befragt. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit acht Schüler*innen geführt. Der Untersuchungsplan sah vor, sowohl als leistungsstark wie auch als leistungsschwach eingeschätzte Schüler*innen zu befragen wie auch Schüler*innen aus Elternhäusern, in denen viel und wenig Unterstützung vermutet wird. Bei der Auswahl und Zuordnung der Schüler*innen wurde die Einschätzung der Lehrkräfte herangezogen. In der Laborschule erfolgt eine Bewertung mit Ziffernoten erst ab Jahrgang neun, so dass eine Einordnung des Leistungsniveaus anhand der Noten nicht vorgenommen werden konnte.

Der Leitfaden orientierte sich an thematischen Blöcken:

- Beschreibung des Tagesablaufs
- Situation und Unterstützung im Elternhaus
- Umgang mit LOGINEO und Jitsi
- Beschreibung der Technik, die genutzt wird
- Interaktion mit Lehrkräften und Lerngruppe
- Verbesserungsvorschläge

Die Erzählimpulse waren bewusst offengehalten, um eine größtmögliche Selbstläufigkeit der Erzählung zu ermöglichen. Im Rahmen der inhaltsanalytischen Aufarbeitung des so gewonnenen Materials wurde folgendes Categoriesystem erstellt:

1. Geräteausstattung, Arbeitsausstattung oder Arbeitssituation
2. Angebotene Strukturen und Abläufe des digitalen Unterrichts durch Schule und Lehrkräfte
3. Angebotene Arbeitsweisen und Lernplattformen des digitalen Unterrichts durch Schule und Lehrkräfte
4. Strukturelle Ausgestaltung des digitalen Unterrichts durch Schüler*innen
5. Formale und inhaltliche Ausgestaltung durch Schüler*innen
6. Lehrkräfte als Ansprechpartner*innen
7. Außerschulische/Außerunterrichtliche Aktivitäten und Begegnungsmöglichkeiten
8. Wohlergehen in Zeiten der Pandemie

Die Befunde weisen darauf hin, dass die von der Schule angebotenen digitalen Arrangements von den Schüler*innen auf sehr verschiedene Art angenommen und auf ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten hin modifiziert werden. Vier Aspekte wurden in einem weiteren Arbeitsschritt identifiziert, die für die weitere Entwicklung eines Medienkonzepts – auch für den Präsenzunterricht – ausformuliert wurden:

- a. Orientierung der Schüler*innen an den organisatorischen, technik-orientierten Vorgaben von Seiten der Schule
- b. Kommunikationsformen im digitalgestützten Distanzunterricht

- c. Eigenständige Nutzungsweisen digitaler Angebote durch die Schüler*innen
- d. Welche Aspekte unterstützen Schüler*innen beim schulischen Lernen?

3.2.1 Orientierung der Schüler*innen an den organisatorischen, technik-orientierten Vorgaben von Seiten der Schule

Auch der Einbezug digitaler Medien ändert nichts an der Prämisse des individualisierten Unterrichts in der Laborschule. Die Ausrichtung und Gestaltung der eigenen Arbeit wird durch vorgegebene Lernplattformen oder andere Strukturen gerahmt und individuell von Seiten der Schüler*innen ausgefüllt. Das bedeutet, dass die Schüler*innen individuelle Organisationsformen und Arbeitsweisen entlang flankierender Vorgaben entwickeln.

Die schulweit genutzte moodlebasierte Lernplattform LOGINEO NRW (im Folgenden: LOGINEO) schafft durch ihren Aufbau und ihre Funktionen Struktur, indem sie Aufgaben und Abgabefristen zeitlich sortiert und zugleich Fächersortierungen ermöglicht. Dabei steht LOGINEO als Stellvertreter für die jeweiligen Vorgaben der Lehrkräfte, deren Vielfalt über die Plattform gebündelt wird. Zugleich orientieren sich die Schüler*innen an verschiedenen strukturierenden Vorgaben der Lehrkräfte, wie zum Beispiel Abgabeformate.

*Dann um 9 Uhr fange ich an mit Arbeiten, das heißt, ich geh halt auf LOGINEO und guck mir halt da die Sachen an, die da hochgeladen wurden, und entscheide halt aufgrund der Abgabefrist, welches ich als Erstes mache. Videokonferenzen zu festen Zeiten zum Austausch werden als strukturgebende Elemente geschätzt, auch hier wird allerdings die Möglichkeit der Anpassung an eigene Abläufe und Bedürfnisse der Schüler*innen als wertvoll herausgestellt.*

Neben dem Bedürfnis nach eigenen Ausgestaltungsmöglichkeiten entlang technischer und struktureller Vorgaben spielt auch die Lehrkraft zur Unterstützung für die Organisation des Lernens eine wichtige Rolle. So geben Schüler*innen ihr eine beratende Funktion oder auch die Aufgabe, über zusätzliche Aufgaben oder alternative Arbeitszugänge die formale Seite ihres Lernprozesses mitzugestalten.

Ich mach - also wir haben halt morgens meistens eine Videokonferenz, wie schon gesagt - und immer mit anderen Lehrern dann, mit denen wir dann den Stoff besprechen, den wir gerade machen. Sonst kann ich die halt noch per Mail ganz oft anschreiben, wenn ich Fragen habe - oder halt über Logineo. Und so bleibe ich dann im Kontakt mit denen.

Zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen werden strukturierende bzw. strukturgebende Absprachen getroffen. Diese wirken im Schulalltag „ordnend“ bzw. geben einen Rahmen vor, in dem die Schüler*innen ihren Alltag gestalten können. Schüler*innen können sich dabei jederzeit an die Lehrkräfte wenden.

Ja. Also wir sollten uns melden, wenn wir nichts mehr oder nicht mehr viel zu tun hatten.

Kommunikationsformen im digital gestützten Unterricht

Im digitalgestützten (Distanz-)Unterricht arbeiteten die Schüler*innen in verschiedenen Kommunikations- und Sozialformen. Die Ausgestaltung dieser Formen ist im Verhältnis mit den Lehrer*innen zu betrachten und an unterschiedlichen Aspekten festzumachen. Eine wichtige Erkenntnis, die auch für den Präsenzunterricht relevant ist, liegt darin, dass die Ansprechbarkeit der Lehrkraft als sehr wichtig gesetzt und eingefordert wird.

Oder als wir auch keine Schule hatten, habe ich die zum Beispiel auch einfach anrufen können, wenn ich ne Frage hatte. Oder über E-Mail. Manchmal sogar über Whatsapp. Ich hab also jedes Mal ne Möglichkeit gehabt, jemanden zu erreichen.

Die vorgegebenen Kontaktwege und -möglichkeiten werden häufig bei Verständnis- und Abgabefragen genutzt. Auch darüber hinausgehende Angelegenheiten werden (wenn

auch selten) thematisiert (beispielsweise, wenn es um den eigenen zukünftigen Bildungsweg geht).

Meistens frag ich einfach nach Abgaben, wenn ich das zu spät abgegeben habe oder Verständnisfragen sind auch relativ oft. Also das sind eigentlich die beiden einzigen Sachen, warum ich meistens Lehrkraft 2 anschreibe oder per E-Mail das mache. Ja also Verständnisfragen oder zu spät abgegeben und dann da abgeben.

Und zum Beispiel auch, wenn ich persönlich - wegen ner Bewerbung oder so ne Frage hatte, konnte ich auch immer meine Lehrer fragen.

Insgesamt wird die Ansprechbarkeit und Erreichbarkeit der Lehrkräfte im digitalen Schulalltag seitens der Schüler*innen wahrgenommen und genutzt, auch mit Blick auf Problemlösungen.

Was ich jetzt ja nochmal ganz interessant fand, du hast ja auch direkt schon erzählt, dass die Lehrerinnen und Lehrer da aber dann auch sehr flexibel so mit umgehen. Also da gibt's dann immer auch direkt 'ne Lösung, wenn so Probleme da sind? #00:18:18-9# - Ja. Also meistens.

Wenn man 'ne Frage – also hätte ich 'ne Frage gehabt, hätte ich immer anrufen können und – finde ich, bringt einem auch Sicherheit, wenn man die fragen kann. Und es war eigentlich gut.

Eigenständige Nutzungsweisen digitaler Angebote durch die Schüler*innen

Es lässt sich festhalten, dass die Schüler*innen die Lehrkräfte an erster Stelle zur Lernbegleitung und konkreten Unterstützung anfragen. Digitale Formen der Wissensaneignung werden nachgelagert.

Eh ja auf jeden Fall, also der Lehrer oder Lehrerin hilft eigentlich immer extremst gut weiter, weil man halt direkte Fragen kann- Fragen nachstellen kann, also konkreter. Und dann halt auch 'ne bessere Antwort kriegt als wenn man jetzt zum Beispiel das bei den Quellen sucht. Das dauert erstens länger meistens und ist dann auch unverständlicher, also mit'm Lehrer das zu machen auf jeden Fall einfacher.

Dennoch lassen sich vielfältige Formen des eigenständigen Lernens mit digitalen Medien finden. Auch Unterschiede in der Anwendung zwischen den jeweiligen Schüler*innen werden sichtbar, die mit der allgemeinen Selbstständigkeit zu korrespondieren scheinen.

Und ich hatte halt ab und zu das nicht so richtig im Kopf gehabt mehr. Deshalb habe ich einfach selber im Internet so Recherchen gemacht und selber geschaut. Das hat auch irgendwie sehr gut geklappt. Also ich habe mir das innerhalb ner halben Stunde so direkt wieder verstanden, war wieder alles im Kopf. Hab ich ein Video gedreht und das meinem Mathelehrer geschickt. Und ne gute Rückmeldung kam auch zustande.

3.2.2 Unterstützende Aspekte beim schulischen Lernen

Beim schulischen Lernen wirken für die Schüler*innen verschiedene Aspekte unterstützend, die auch beim Einsatz von digitalen Medien im Unterricht relevant sein können.

In den Interviews wird zum einen auf den Punkt der „Gleichmäßigkeit“ der Verteilung des Unterrichts eingegangen. So wünschen sich Schüler*innen eine strukturiertere Aufgabenverteilung im Rahmen des Distanzunterrichts, die seitens der Lehrer*innen berücksichtigt bzw. vorgenommen werden sollte.

Ja, also ich hätte gerne gleichmäßigere Unterrichtsverteilung auf die Wochen.

Aber was mich häufig gestört hat, war das ähm- ich konnt mich halt nie darauf einstellen wie lang die- man konnte sich halt nie richtig darauf einstellen wie lang die Aufgaben jetzt dauern. Es war halt mal so, ich hab ne Woche - letzte Woche hab ich- jetzt ein Beispiel: Zum Beispiel Deutsch brauchte ich letzte Woche richtig lange, heute brauch ich kurz. Das ist halt

nur so 'n Beispiel, das ist jetzt nicht so, dass es so war. Aber so ist das häufiger halt manchmal, dass man halt nicht weiß wie lange brauch ich jetzt für das einzelne Fach.

Zum anderen wird der Aspekt der Organisation genannt: Schüler*innen weisen insoweit auf die Notwendigkeit der Schaffung übersichtlicherer Organisationsstrukturen hin. Diese umfasst insbesondere, dass sich zu erledigende Aufgaben nicht häufen, sondern über die Woche verteilt ein für die Schüler*innen planbarer und gleichmäßiger Workload entsteht.

Oder - der größte Kritikpunkt, den ich jetzt so hab - dass halt manche Wochen sehr voll sind und dann andere Wochen sehr leer. Also dass halt dann plötzlich mal Freitag dann fast gar nichts zu tun hast und dann am Freitag, eine Woche später, dann wieder plötzlich wieder richtig viel zu tun hast. Das ist mir so am meisten aufgefallen.

Als zentrales Element der Bewältigung der neuen Form schulischer Anforderung im Distanzlernen wird von den Schüler*innen eine solide Organisation und zeitliche Planung genannt.

Aber sonst klappt das auch ganz gut. Man muss sich halt echt wirklich selber strukturieren. Das ist ganz wichtig, dass man selber halt immer sich festlegt, wann will ich damit anfangen - wann will ich damit anfangen - und dass sich weiter nach hinten zieht. Darüber haben wir auch heute in der Klasse geredet. Ja. Und wenn man das drauf hat, dann klappt das eigentlich ganz gut.

Bei der Reflexion und Bewertung der Arbeitsstrategien sprechen die Schüler*innen über ihre eigene Organisation der Arbeit. In den Interviews findet sich dieser Aspekt auf zwei verschiedene Weisen bewertet. Zum einen – und diese Passagen sind häufiger zu finden – finden sich Berichte von Schwierigkeiten, das Arbeitspensum angemessen selbständig auf die Woche zu verteilen. Es werden motivationale Aspekte angesprochen, da das Verschieben von Arbeitspaketen auf Folgetage möglich ist, dadurch das Arbeitspensum aber irgendwann stark anwächst. Dies führt zu Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeitsweise.

Ehm ja, also ich seh ja immer den Wochenplan und wenn ich dann halt schon die Aufgaben gemacht hab, die ich mir vorgenommen habe, und dann seh ich halt mal ab und zu noch, dass ich noch mehr Aufgaben habe und dann wenn ich dann halt so mir vorstell wie die Woche ablaufen kann und dann denk ich mir schon, dass ich manchmal noch 'n bisschen mehr machen sollte, aber manchmal ist es auch so, dass ich nicht so viel gemacht habe und mir dann denke, dass ich dann halt am nächsten Tag mehr mache. Und das ist dann halt so das, was mich schon 'n bisschen nervt, dass ich immer so 'n unregelmäßigen Tag habe.

Eng verbunden damit sind das selbständige Lernen insgesamt, was von den Schüler*innen geschätzt wird und somit auch die Chance, Arbeits- und Lernprozesse eigenständig auszugestalten. Zum einen wird die eigene Disziplin kritisch reflektiert. Das bedeutet, dass die Motivation und Disziplin mit zunehmender Dauer des Distanzlernens nachlässt. Zum anderen ist die eigenständige Zeiteinteilung nicht immer leicht zu bewerkstelligen.

Ehm ja, also ich seh ja immer den Wochenplan und wenn ich dann halt schon die Aufgaben gemacht hab, die ich mir vorgenommen habe, und dann seh ich halt mal ab und zu noch, dass ich noch mehr Aufgaben habe und dann wenn ich dann halt so mir vorstelle wie die Woche ablaufen kann und dann denk ich mir schon, dass ich manchmal noch 'n bisschen mehr machen sollte, aber manchmal ist es auch so, dass ich nicht so viel gemacht habe und mir dann denke, dass ich dann halt am nächsten Tag mehr mache. Und das ist dann halt so das, was mich schon 'n bisschen nervt, dass ich immer so 'n unregelmäßigen Tag habe.

Ein weiterer Punkt, der im Rahmen der Interviews angesprochen wird, ist der eigene Umgang mit den verschiedenen medialen Anforderungen an die Bearbeitung und Abgabe von Aufgaben. Die Schüler*innen thematisieren zum einen, dass der Wechsel zwischen verschiedenen Medien zu einem Mehraufwand führt.

Aber ich mach das gerne am Computer, weil ich dann das nicht noch abfotografieren muss und so. Da kann ich's einfach dann verschicken. Da muss ich einmal nur das eingeben,

speichern und verschicken. Bei der (unv.) musst du es halt noch schriftlich schreiben, fotografieren und (unv.).

Im Deutschunterricht zum Beispiel kann man das auch mit der Hand schreiben, denke ich mal, und das dann auch zuschicken, aber für mich persönlich ist es doch irgendwie simpler, wenn man das per Laptop oder Computer macht.

Auf der anderen Seite bemängeln die Schüler*innen ungleichmäßige Vorgaben von Seiten der Schule, wodurch die schwierige Aufgabe des strukturierten und gleichförmigen Arbeitens erschwert wird. Angesprochen wird auch eine Metaebene, also die Reflexion des eigenen Umgangs mit den zwischen den einzelnen Lehrkräften variierenden Ansprüchen an mediale Herangehensweisen.

Mmh, nicht lange, also – ich bin 'n Mensch, der sehr schnell checkt, aber – ich hab – also nach 'ner Woche war mir halt klar, was ich welchem Lehrer wie schicken soll. Oder was halt ein absolutes Tabu ist. Und ja – dann hat sich das jetzt halt mittlerweile auch einfach eingependelt.

Insgesamt lässt sich noch eine Auseinandersetzung mit der Digitalität feststellen. So beschreibt eine Schülerin die Wertigkeit handschriftlicher Notizen, wohingegen an anderer Stelle funktionale Gründe für das Zeichnen und/oder Schreiben per Hand hervorgehoben werden. Handschrift wird als weiterhin wichtig gesetzt, aber im privaten Umfeld verortet.

Ehm also (...) für mich ist das jetzt- also für mich ist okay, also ich schreib halt trotzdem immer noch relativ viel handschriftlich. Ich schreib, weil ich auch sowieso Briefe mit meiner Oma schreibe oder so.

Insgesamt wird der eigene Umgang mit Technik allgemein als wenig problematisch beschrieben. Dieser Punkt ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass häufig von technischen Störungen bei Videotools oder beim Laden von Inhalten auf Speichermedien berichtet wird, diese Sachverhalte aber subjektiv als unproblematisch oder zumindest wenig problematisch gerahmt werden.

Eigentlich gibt es so keine Probleme, nur einmal beim Stick, also so rein- – also wir sollten bei so 'm Stick was runterladen und auch so bearbeiten, und das hat nicht ganz so gut geklappt, aber – ja.

4 Zusammenführung: *DigitalPakt Schule* und Forschung: Medienkonzept

Der Ausgangspunkt des vor zwei Jahren initiierten FEPs ist das Bestreben, die Integration digitaler Medien in die Laborschule zu begleiten und bei der Erstellung bzw. Weiterentwicklung eines entsprechenden Medienkonzeptes unter Einbezug der Lehrenden und Schüler*innen zu unterstützen. Durch das Förderprogramm *DigitalPakt Schule* kommt den Medienkonzepten an den Schulen durch die starke materielle digitale Ausstattungsmöglichkeit und den Ausbau der Infrastruktur eine noch höhere Bedeutung zu als noch vor Corona. Aufgrund der COVID-19-Pandemie lag der Fokus der Forschung zwischenzeitlich auf dem Umgang mit digitalen Medien im Distanzlernen. Dennoch war es notwendig, im Frühjahr 2021 im Rahmen des *DigitalPakt Schule* eine Strategie zur Ausstattung der Laborschule mit digitalen Medien voran zu bringen.

Somit wurde zeitgleich zur beschriebenen Forschungsarbeit, welche pandemiebedingt die Erfahrungen von Schüler*innen und Lehrkräften mit digitalen Medien beim Lernen in Distanz fokussierte, unter Berücksichtigung der stetig herausgearbeiteten Erkenntnisse ein erster Entwurf eines erweiterten Medienkonzeptes verfasst. Dieses dient als Grundlage, um Gelder aus dem *DigitalPakt Schule* für einen Ausbau der digitalen Ausstattung zu erhalten.

Durch die Arbeit des FEPs ist es möglich, einige der oben genannten Ergebnisse in die Entwicklung eines Medienkonzeptes einzubinden und diese im Sinne der Geräteausstattung zu berücksichtigen:

1. Digitale Medien werden als Ergänzung des Unterrichts mit Potenzial für innovative Unterrichtsformen betrachtet, das Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch spielt weiterhin eine zentrale Rolle im schulischen Bildungsprozess.
2. Schüler*innen schätzen bzgl. der Nutzung digitaler Medien auch die Unterstützung durch Lehrkräfte sowohl auf einer instrumentellen und anwendungsbezogenen Ebene als auch auf einer reflexiven Ebene.
3. Aufgrund individueller Aneignungsweisen der digitalen Lernsettings (z.B. diverse Nutzungsvarianten von LOGINEO) durch Schüler*innen soll die Implementierung digitaler Geräte in den Unterricht Flexibilität ermöglichen.

Weiterhin konnten bei der digitalen Ausstattung die bereits geleisteten Vorarbeiten innerhalb der Laborschule aus der Zeit vor der Konstitution des FEPs (siehe Kap. 2) einbezogen werden.

Aufgrund der hohen Bedeutsamkeit und der weitreichenden Implikationen eines schulischen Medienkonzeptes und der damit verbundenen digitalen Ausstattung wurde der Prozess zur Beantragung aus der gesamten Schulgemeinschaft heraus initiiert. Auf Gesamtkonferenzen und ersten Gesprächen im Sommer 2020 folgte dann nach einem offenen Austausch aller interessierten Pädagog*innen und Mitarbeiter*innen der Laborschule während des ersten Präsenzhilbjahres im Mai 2021 die schulformspezifische Weiterarbeit. Dabei galt es insbesondere, die Bedarfe einzelner Erfahrungsbereiche einzufangen und zu berücksichtigen, aber auch zugleich das Verständnis von Medienbildung in einer digitalisierten Welt weiter zu konkretisieren. In zwei weiteren digitalen Austauschrunden und schulübergreifenden Konferenzen erfolgten die Sammlung didaktischer Ideen, inhaltlicher Schwerpunkte und daraus resultierend konkreter Anschaffungsvorschläge. Neben der Herausforderung, unterschiedliche Perspektiven und Prioritäten im Kontext der Medienbildung zu vereinen, stellt die Gleichzeitigkeit und Wechselseitigkeit der inhaltlichen Entwicklung und formale Beantragung von konkreten digitalen Geräten zumindest einen erhöhten, wenn auch nicht unüberwindbaren Anspruch an die formale, vor allem aber inhaltliche Gestaltung des Prozesses dar.

Als wichtige Rahmenbedingung für die Erstellung eines Konzeptes und die Entscheidung für konkrete Anschaffungen ist die offene räumliche Gestaltung der Laborschule zu nennen. Gerade mobile Arbeitsgeräte wie Tablets, Laptops, aber auch digitale Smartboards knüpfen in besonderer Weise an das offene Raumkonzept und das individualisierte Lernen der Schüler*innen an. Diesem Aspekt wurde bei der Geräteauswahl im Rahmen des *Digital Pakt Schule* Rechnung getragen. Die zusätzlichen Arbeitsgeräte sollen auf einzelne Unterrichtsflächen der Laborschule verteilt sein, um Schüler*innen ad hoc die Möglichkeit zu geben, digitale Geräte zu nutzen – insbesondere zur Informationsbeschaffung. Eine stationäre Integration auf den Flächen und somit in den Unterrichtsalltag der Laborschule soll die Schüler*innen sensibilisieren, für welche Aktivitäten und Handlungen im Unterrichtsalltag die Nutzung digitaler Geräte sinnvoll bzw. notwendig ist. So kann in Zukunft in diversen Unterrichtssituationen die themenrelevante Recherche verbunden mit einem kritischen Hinterfragen von Informationen und Daten niederschwellig in den Unterricht eingebunden werden.

Nach einigen Überlegungen und Abwägungen fiel die Entscheidung, die bereits bestehenden Computerräume neu auszustatten, um in der ansonsten offen gestalteten Schule ein intensives Arbeiten an leistungsstarken Rechnern zu ermöglichen. So stehen diese Geräte für das Erstellen und das Bearbeiten von Medienprodukten (Audio/ Video) und Präsentationen zur Verfügung. In diesen Arbeitsprozessen können digitale Gestaltungsmittel erprobt, analysiert und reflektiert werden. Des Weiteren können die Computerräume für einzelne Schüler*innen ruhige Arbeitsplätze darstellen, um Aufgaben in

Einzelarbeit zu erledigen. Zugleich sind sie aufgrund eines größeren Bildschirms geeignete Arbeitsplätze für Partner- oder Gruppenarbeiten. Ebenso ermöglichen Computerräume solche medial gestützte Unterrichtsszenarien, die auf den offenen Flächen andere Lerngruppen stören würden, da zum einen audiovisuelle Inhalte präsentiert werden als auch Kommunikationen zwischen den Schüler*innen erfolgen soll.

Die digitalen Arbeitsgeräte für die Lehrkräfte erweitern diese Ausstattung und ermöglichen es, Unterrichtsvorbereitungen zeitnah zu überarbeiten und zu aktualisieren. Insgesamt bleibt noch hervorzuheben, dass mit der allgemeinen erweiterten Ausstattung eine tiefere Nutzung der 2020 eingeführten Schulplattform LOGINEO NRW sichergestellt ist.

Dadurch wird die starke Verwobenheit des FEPs in den Schulalltag deutlich. Sowohl in die inhaltlich-didaktischen Überlegungen als auch in die formalen, verwaltungstechnischen Aufgaben zur Digitalisierung über die Beantragungen der Fördergelder aus dem *DigitalPakt Schule* sind neben den FEP-Mitgliedern der beiden Forschungsprojekte viele andere schulische Akteure maßgeblich eingebunden.

Das Medienkonzept muss unter Berücksichtigung weiterer Forschungsergebnisse des FEPs und der notwendigen Kommunikationsschleifen innerhalb der Laborschulgemeinde stetig ausgearbeitet und, insbesondere nach Erprobungsphasen von Unterrichtsarrangements mit und über digitale Medien, überarbeitet werden. Hierzu initiiert der FEP im zweiten Schulhalbjahr 21/22 Arbeitsgruppen bestehend aus Lehrer*innen, Schüler*innen und FEP-Mitgliedern, um die unterschiedlichen Ideen, Bedarfe, Möglichkeiten, aber auch Grenzen der digitalen Medien im Unterricht in den jeweiligen Erfahrungsbereichen auszuloten.

5 Literatur

- Bosoanca, B., Dominguis, N.R., Friedli, R., Kullmann, H. & Plaß, L. (2011). Integrierte Nutzung digitaler Medien als Beitrag zu einer erweiterten Lernkultur. Antrag zum FEP 2011–2013. In N. Freke, B. Koch, H. Kullmann, A. Textor & D. Timmermann (Hrsg.), *Laborschulforschung 2011-2013: Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan* (Werkstattheft Nr. 46, S. 29–36). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Brüggen, N. (2019). Bildung der Jugend für den digitalen Wandel. In *aPuZ 69* (27-28/2019), S. 30–35.
- Fleischer, S., & Kroker, P. (2015). Mediale Zugänge Jugendlicher – verschmolzene Lebenswelten. In J. Fischer & R. Lutz (Hrsg.), *Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge* (S. 124–134). Weinheim: Beltz Juventa.
- Friedli, R., Plaß, L., Bosoanca, B., Klein, J., Dominguis, N.R., & Kullmann, H. (2016). Integrierte Nutzung digitaler Medien als Beitrag zu einer erweiterten Lernkultur. Abschlussbericht. In N. Freke, H. Kullmann, F. Lückner, B. Lütje-Klose, S. Schwab, A. Textor & C.T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2016. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan*. (Werkstattheft Nr. 52, S. 91–138). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Gapiski, H., Oberle, M., & Staufer, W. (2018). Medienkompetenz als Demokratiekompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. In T. Knaus, D.M. Meister, & K. Narr (Hrsg.), *Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Standards* (S. 71–83). München: kopaed Verlag.
- Gold, J., Kaiser, S., Hartmann, U., & Wittbrock, A. (2020). „Wir mussten uns erst einmal eingrooven“. Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Lehrkräften der Laborschule Bielefeld zum Umgang mit Distance Learning und Homeschooling. *Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 2(6), 123–138. <https://doi.org/10.4119/pflb-3939>

- Hasebrink, U., Lampert, C., & Thiel, K. (2019). *Online-Erfahrungen von 9- bis 17-Jährigen. Ergebnisse der EU-Kids Online Befragung in Deutschland 2019*. 2., überarbeitete Auflage. Hamburg: Hans Bredow-Institut.
- Hugger, K.-U. (2008). Medienkompetenz. In U. Sander; F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 93–99). Wiesbaden: VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_10
- Hugger, K.-U. (2013) (Hrsg.). *Digitale Jugendkulturen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9>
- KMK (2017) (Hrsg.). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Abgerufen am 08.01.2020 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Kerres, M. (2020). «Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen». *Zeitschrift MedienPädagogik 17* (Jahrbuch Medienpädagogik), 1–32. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X>
- Koller, Hans-Christoph (2018):
Medienberatung NRW (2019) (Hrsg.). *Medienentwicklungsplanung in NRW. Eine Orientierungshilfe für Schulen und Schulträger*.
- Moser, H. (2016). Digital Citizenship als Leitlinie der Medienbildung. In T. Hug, T. Kohn, & P. Missomelius (Hrsg.), *Medien – Wissen – Bildung. Medienbildung wozu?*. Innsbruck: Innsbruck University Press (Medien – Wissen – Bildung), 211–229. <https://doi.org/10.25969/mediarep/1471>
- Pietraß, M. (2011). «Medienkompetenz oder Medienbildung? Zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 20* (Medienbildung– Medienkompetenz), 121–35. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.16.X>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Zylka, J. (2018). *Digitale Schulentwicklung. Das Praxisbuch für Schulleitung und Steuergruppen*. Weinheim: Beltz.

Vorträge mit dem im FEP entstandenen Material:

„Da ist mir Präsenzunterricht deutlich lieber“

Befunde einer Erhebung zu Homeschooling an der Laborschule

Videovortrag, Ringvorlesung Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (ZKJF)

Bildung in einer digitalisierten Welt.

Ein Konzept für den Unterrichtsalltag und Schulalltag in der Laborschule Bielefeld

Videovortrag, FluxDays

Mathematik an der Laborschule – Auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10

Jan Wilhelm Dieckmann¹, Johanna Gold²,
Holger Knerndel¹, Yannik Wilke²

¹ Laborschule Bielefeld

² Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche
Einrichtung Laborschule

Kontakt: j.dieckmann@uni-bielefeld.de, johanna.gold@uni-bielefeld.de,
holger.knerndel@uni-bielefeld.de, yannik.wilke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird die Arbeit des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „*Mathematik an der Laborschule. Auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10*“ vorgestellt. Das Ziel des Projekts besteht darin, zu ergründen, welche grundlegenden Verzahnungsmöglichkeiten die derzeitigen curricularen Strukturen des Faches Mathematik an der Laborschule bieten und wie diese für die Ausgestaltung eines stufenübergreifenden Curriculums genutzt werden können, um die wahrgenommenen Brüche zwischen den Stufen zu verringern. Zu diesem Zweck wurde ein multimethodischer Zugang zum Forschungsfeld entwickelt, welcher im Folgenden dargestellt und erläutert wird. Es werden Ergebnisse und Implikationen für die Weiterarbeit und die tatsächliche Implementation der Befunde skizziert. Abschließend wird ein konkretes Produkt der Forschungsgruppe, eine digitale Plattform, die als Medium gemeinsamer Konzeptentwicklung dient, vorgestellt.

Schlagwörter: Curriculum, Schulentwicklung, Mathematikunterricht, Digitalisierung

Zitationshinweis:

Dieckmann, J. W., Gold, J., Knerndel, H., Wilke, Y. (2022). Mathematik an der Laborschule – Auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 122-147. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6045

ISSN: 2940-0686



1 Einleitung und theoretische Einordnung

Die (Neu-)Entwicklung eines Curriculums – insbesondere in einem der klassischen Hauptfächer – ist eine große Herausforderung, weil diese nicht nur schulinternen Bestrebungen und teils widersprüchlichen subjektiven Überzeugungen von Lehrkräften (Reh & Wilke, 2021) entsprechen muss, sondern ebenso die zentralen Elemente der Kernlehrpläne zu berücksichtigen hat (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021) – auch wenn die Laborschule als Curriculumwerkstatt den Auftrag hat, neue Formen des Lehrens und Lernens zu erproben (Groeben, 2005) und somit mehr Freiheiten in der Umsetzung der Kernlehrpläne genießt, werden grundsätzliche Regularien nicht vollständig nivelliert. Eine weitere Herausforderung und gleichzeitig große Chance sowie Ausgangspunkt des Forschungsprojekts liegt in der schulspezifischen Besonderheit als Schule, die Primar- und Sekundarstufe ohne Übergang miteinander verbindet (Althoff et al., 2005).

Die hohe Bedeutung und gleichzeitig die Herausforderung der gemeinsamen Erarbeitung eines stufenübergreifenden Curriculums erschließt sich, wenn der Begriff Curriculum in seiner Bedeutung einer näheren Betrachtung unterzogen und auf die Umstände der Laborschule hin definiert wird. Allgemein orientiert sich das Grundverständnis des Begriffs Curriculum im bildungswissenschaftlichen Diskurs an der Planung, Reihenfolge, Auswahl, Optimierung und Evaluation von Lehrinhalten (Hericks, Kunze & Meyer, 2008). Die curriculare Grundfrage besteht darin, wie Lernsituationen geschaffen werden können, die sowohl auf der fachlichen wie auch gesellschaftlichen Ebene den Möglichkeiten der Beteiligten angemessen sind und gleichzeitig die Möglichkeit zur Selbstentfaltung der Beteiligten sicherstellen (Frey, 1980). Übersetzt in die Logik der Laborschule bedeutet dies, dass der Aspekt der Auswahl und Reihung der Unterrichtsinhalte – insbesondere vor dem Hintergrund der Prämisse des individualisierten Unterrichts – nur unter Einbezug aller an der Gestaltung der Lernprozesse beteiligten Lehrkräfte vorgenommen werden kann, weil diese über einen Einblick in die Lebenswelten der ihnen anvertrauten Lernenden verfügen.

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *„Mathematik an der Laborschule. Auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10“* verzahnt die ministerialen Vorgaben und die schulinternen Besonderheiten der Laborschule, um ausgehend von den bestehenden Erfahrungen innerhalb der Schule die Voraussetzungen für die Entwicklung eines stufenübergreifenden Curriculums für das Fach Mathematik zu schaffen. Hierbei erscheint dies im Fach Mathematik besonders angeraten, da innerhalb des mathematikdidaktischen Diskurses *„die stufig strukturierten, aber spiralig miteinander vernetzten mathematischen Inhalte sowohl Herausforderung als auch Chance dar[stellen]“* (Häsel-Weide et al., 2021, o.S.), um nicht zuletzt den Lernenden unabhängig von ihren individuellen Kompetenzen, Potenzialen und Lernständen ein aktives Arbeiten in sämtlichen Kompetenzbereichen und an mathematischen Fragestellungen zu ermöglichen (Häsel-Weide & Nührenbörger, 2017).

In den einzelnen Stufen der Laborschule sind die pädagogischen und didaktischen Grundprinzipien größtenteils deckungsgleich, trotzdem erscheinen die Curricula nicht immer passend aufeinander abgestimmt. Eine Ausrichtung des Unterrichts an den bestehenden Curricula der Stufen führt im Besonderen in den Stufen III und IV immer wieder zu der Beobachtung, dass einem Teil der Schüler*innen für die im Curriculum veranschlagten Themen Vorerfahrungen fehlen oder diese lückenhaft sind. Problematisch erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Curricula nicht durchgängig von den gleichen Ritualen sowie mathematischen Begriffen und Konzepten ausgehen. Zudem sind im Schuljahr kaum Zeiten eingeplant, um die Übergänge zwischen den Stufen sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrer*innen zu gestalten. Es stellt sich daher die Frage, warum in einer Schule, die aufgrund ihrer Struktur (11-jährige Laufbahn) eine Kontinuität in der Lernbiographie der Schüler*innen forcieren kann, Übergänge zwischen den

Stufen als Brüche wahrgenommen werden. Hieraus resultiert das Forschungsinteresse des FEPs an der zentralen Fragestellung:

Welche grundlegenden Verzahnungsmöglichkeiten bieten die derzeitigen curricularen Strukturen des Faches Mathematik an der Laborschule und wie können diese für die Ausgestaltung eines stufenübergreifenden Curriculums genutzt werden, um die wahrgenommenen Brüche zwischen den Stufen zu verringern?

Im Folgenden werden die verschiedenen Schritte des methodischen Vorgehens erläutert und die Ergebnisse dieser Schritte dargestellt, ehe anschließend eben diese diskutiert werden und ein Ausblick auf die Implementation einer Onlineplattform für den Austausch und die Rückschau auf bisherige Ergebnisse der mathematikdidaktischen Forschung an der Laborschule zu geben.

2 Methodisches Vorgehen und Ergebnisse

Im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand wurden verschiedene Forschungszugänge in das Feld gewählt. In einem ersten Schritt wurden dabei die Forschungsbefunde der Lehrer*innenforschung an der Laborschule einer systematischen Revision unterzogen (Kap. 2.1), bevor im Folgenden mittels einer teilstandardisierten Fragebogenerhebung sowohl die Kenntnis dieser Ergebnisse als auch die vorherrschenden Ausgestaltungspraktiken des Mathematikunterrichts in den jeweiligen Stufen abgefragt wurden (Kap. 2.2).

2.1 Reviews der Forschungsbefunde der Laborschule

Innerhalb der letzten 20 Jahre haben zahlreiche Forschungsprojekte mit verschiedenen Ansätzen versucht, den Mathematikunterricht der Laborschule weiterzuentwickeln und auf unterschiedlichen Ebenen Schulentwicklungsprozesse anzustoßen. Die im initialen Antrag formulierte Annahme war, dass die Ansätze und Produkte dieser FEPs zwar vielversprechend sind, aber die Implementationsprozesse weitestgehend nicht nachhaltig waren. Im ersten Schritt wurden dieser Annahme folgend die Publikationen der vorausgegangenen FEPs einer systematischen Revision unterzogen. So konnte als erstes Ergebnis ein breiter Überblick über die Inhalte, Vorgehensweisen und Erkenntnisse der vergangenen laborschuleigenen Forschung zur Mathematik gewonnen werden. Als ein weiteres Teilergebnis dieses Revisionsprozesses hat dieser FEP eine erste Zusammenstellung von einerseits bereits entwickelten Curricula, Diagnosebögen, Unterrichtssequenzen und Materialsammlungen und andererseits bereits festgehaltenen Forschungsergebnissen zum Mathematikunterricht an der Laborschule angelegt.

Um einen systematischen und nachvollziehbaren Prozess der Revision der FEP-Ergebnisse zu gewährleisten, wurde in einem weiteren Schritt ein Datenkorpus erstellt, der aus allen Veröffentlichungen der letzten 20 Jahre zur mathematikbezogenen Laborschulforschung besteht. Diese Zusammenstellung wurde mit Hilfe der Literaturdokumentationsstelle der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule angefertigt und umfasst insgesamt 84 Titel. Die Arbeit am Datenkorpus ist angelehnt an die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Vorgegangen wurde mit einer Kombination aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung (Mayring & Frenzl, 2014, S. 543f.). Aus arbeitspragmatischen Gründen wurde für die gemeinsame Arbeit am Datenkorpus das Programm Citavi gewählt. Die vom Programm Citavi eigentlich für Literaturdokumentation bereitgestellten Funktionen eignen sich für eine Systematisierung und Verschlagwortung von Texten und Textpassagen. Dieses Vorgehen ist übertragbar auf das an die Qualitative Inhaltsanalyse angelehnte Vorgehen der hier vorliegenden Arbeit. Im ersten Schritt wurden aus den theoretischen Vorüberlegungen induktive Kategorien gebildet, die als Grundlage für die Textarbeit dienten. Im Laufe der Kategorisierung wurden weitere Ka-

tegorien deduktiv aus dem Datenkorpus extrahiert und als Grundlage für die weitere Arbeit verwendet. Im darauffolgenden Arbeitsschritt wurden die den Kategorien zugeordneten Textteile zusammengefasst und in eine kohärente Form gebracht.

Im nächsten Schritt hat die Arbeitsgruppe die komprimierten zentralen Aussagen aus der Literaturrevision noch einmal verdichtet und in Form von Arbeitshypothesen gebracht, die für die Weiterarbeit herangezogen wurden. Wichtig ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Arbeitshypothesen aus Dokumenten aus 20 Jahren Laborschulforschung extrahiert wurden. Sie stellen also nicht den Status quo dar, sondern vielmehr die Arbeitsgrundlage zur Prüfung der Aktualität. Parallel dazu wurde auf Grundlage des Kategoriensystems die Konstruktion eines Fragebogens vorgenommen. Die daraus resultierende Erhebung und ihre Ergebnisse werden im folgenden Kapitel dargestellt und erläutert.

2.2 Fragebogenerhebung

Im Anschluss an die Literaturrevision wurden die so gewonnenen Erkenntnisse in die Schule zurückgespiegelt und mit Hilfe des Kollegiums überprüft. Zu diesem Zweck wurde mit den Kolleg*innen, welche an der Laborschule in den Stufen I bis IV Mathematik unterrichten, eine teilstandardisierte Befragung durchgeführt.¹ Der erste Teil des eingesetzten Befragungsinstruments bestand aus einer Replikation einer zwischen 2009 und 2011 durchgeführten Befragung des FEPs „Individuelles und gemeinsames Lernen im jahrgangsgemischten Mathematikunterricht“ (Freke et al., 2012). Der zweite Teil hatte die Abfrage zur Kenntnis und Nutzung konkreter, im Rahmen von FEP-Arbeit entwickelter oder untersuchter Materialien für den Mathematikunterricht im Fokus. Die Zusammenstellung der erfragten Materialien basierte auf den Ergebnissen der Revision der Literatur zu mathematischen Forschungsprojekten. Daran anschließend wurden im dritten Teil des Fragebogens den Lehrer*innen drei Fragen zur Nutzung des Curriculums und zu Wünschen bzgl. der Curriculumentwicklung vorgelegt. Abschließend wurde die Möglichkeit gegeben, frei einen Kommentar zu hinterlassen. Die Befragung wurde anonym durchgeführt, wobei allerdings angemerkt werden muss, dass durch die relativ geringe Fallzahl und die Abfrage der Stufen, in denen unterrichtet wird, ein Rückschluss auf Personen zumindest teilweise theoretisch möglich wäre. Die Forschungsgruppe hat diese Problematik reflektiert und die Entscheidung getroffen, die primäre Unterrichtstätigkeit in den Stufen dennoch abzufragen, da diese Information für die Einordnung der Einschätzungen und berichteten Praktiken in den Gesamtkontext des Forschungsvorhabens wichtig ist.

Insgesamt haben 19 Kolleg*innen aller Stufen an der Erhebung teilgenommen. Im Rahmen dieses Beitrags werden erste Ergebnisse der Datensichtung vorgestellt, die genaue Auswertung und Analyse der Daten ist Gegenstand des laufenden Forschungszeitraums. Die Kolleg*innen wurden im Fragebogen gebeten anzugeben, welche konkreten, von vergangenen FEPs erarbeiteten Materialien sie kennen (Abb. 1). Die 13 aufgeführten Materialien wurden vorgegeben und die Kenntnis binär über die Antwortmöglichkeiten ja und nein abgefragt. Es fiel auf, dass die Kenntnis der Materialien stark variiert. Im Anschluss an diesen Frageblock wurde im offenen Format die Kenntnis von weiteren FEP-Materialien abgefragt. Zu dieser offenen Abfrage gab es keine Nennungen.

¹ Fragebogen im Anhang

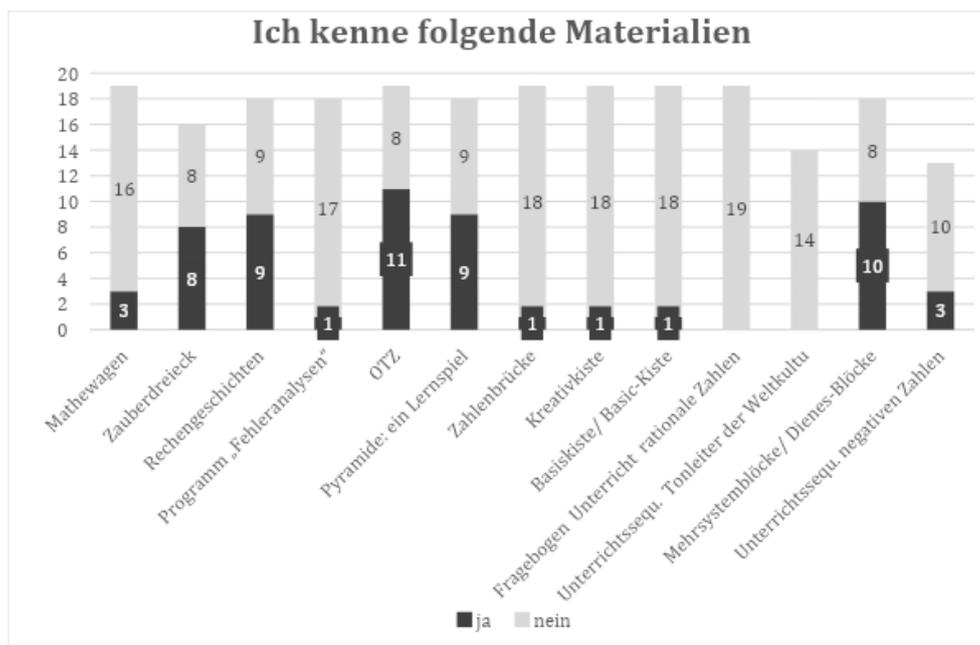


Abbildung 1: Absolute Zahlen zur Kenntnis über FEP-Materialien (eigene Darstellung).

Neben den geschlossenen Fragen bestand der Fragebogen aus offenen Fragen, die in verschiedenen Bereichen Praktiken, Einstellungen und Wünsche der Lehrkräfte abfragten. Als besonders interessant haben sich bei der Auswertung der Daten die Antworten auf die Frage nach der Beschreibung der Art, wie die Kinder im Mathematikunterricht lernen, dargestellt, da hier deutlich wird, wie sowohl das individuelle als auch das gemeinsame Lernen im Mathematikunterricht umgesetzt wird. In der nachfolgenden Tabelle (Tab. 1) wird die Bandbreite der verschiedenen Nennungen nach Stufen aufgeteilt dargestellt.

Tabelle 1: Auflistung der Nennungen der Arbeitsweisung in den jeweiligen Schulstufen ohne Anzahl der Nennungen.

Stufe I
<p>Arbeitsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Einzelarbeit <ul style="list-style-type: none"> ▪ in individuellen Heften ○ Arbeit in Kleingruppen ○ gemeinsam in der Gruppe <ul style="list-style-type: none"> ▪ während der Versammlung ▪ zur Wiederholung genutzt: z.B. Rechenstrategien ▪ kleine Aufgabenformate: Zwillingaufgaben, verliebte Zahlen, Matherätsel, Verdoppeln, Halbieren ▪ Matheversammlungen ○ themenbezogen zum Projekt ○ handlungsorientiert mit individuellem Material <ul style="list-style-type: none"> ▪ Freiarbeitsmaterial ▪ Lernspiele ▪ Logiko, Rechenpyramiden, Paletti, selbsterfundene Aufgaben <p>Einführung in neue Themen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ individuell durch Lehrkraft, Lernpartner und Einzelarbeitsphasen ○ in Kleingruppen durch Lehrkraft

Stufe II
<p>Arbeitsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Einzelarbeit <ul style="list-style-type: none"> ▪ in individuellen Heften ▪ differenziertes Material: selbsterstellte Ordner mit Arbeitsblättern ▪ eigener Mathematikbereich im individuellen Arbeitsplan ○ Arbeit in Kleingruppen <ul style="list-style-type: none"> ▪ aufgabenabhängig: jahrgangsgemischt, jahrgangsgleich ○ Gemeinsam in der Gruppe <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rituale: Zahl des Tages, Kopfrechnen, Schätzaufgabe der Woche ▪ Einmaleinstraining ▪ Wiederholungen von Themen: u.a. schriftliche Rechenverfahren ▪ Matheprojekte: Kalender, Lerndörfer, Rechnen mit Einheiten, Uhrzeiten, ○ Mathewerkstatt <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oberthema mit differenzierenden Aufgaben und Materialien ▪ aus der Lebenswelt der Kinder: z.B. Kosten/Einnahmen auf dem Weihnachtsbazar <p>Einführung in neue Themen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ während der 3/4er-Stunden durch Lehrkraft ○ während der Versammlungen: Großgruppe und/oder Kleingruppe

Stufe III / IV
<p>Arbeitsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bearbeitung der Aufgaben in Einzelarbeit, Partner- oder Kleingruppen ○ Themen durch Lehrkraft vorgegeben mit differenzierenden Aufgaben ○ Vertiefungsübungen / Wahlaufgaben in Partner- oder Kleingruppenarbeit ○ Matheversammlungen <p>Einführung in neue Themen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ in der Großgruppe

Es fiel eine große Heterogenität der Angaben auf, wobei in den Stufen I und II eine sehr große Bandbreite der angebotenen Lernzugänge und Sozialformen auffällt, während in den Stufen III und IV dagegen eine gewisse Schließung bzw. Engführungen der Zugänge zu beobachten war. Bestimmte Schlüsselbegriffe traten insbesondere bei den Daten der Lehrkräfte der Stufen I und II besonders häufig auf. So fand sich der Begriff „individuell“ insgesamt zehn Mal in sieben verschiedenen Beiträgen. Auch die Begriffe „Versammlung“ mit acht Nennungen in sieben Beiträgen und „Kleingruppe“ mit fünf Nennungen in drei Beiträgen tauchten verhältnismäßig häufig auf. Hier wird sichtbar, dass die Benennung der Sozialformen im Vordergrund steht. Gegenläufig zeigte sich für die Stufe III eine Fokussierung auf Begrifflichkeiten wie Vertiefungsübungen und differenzierte Aufgaben, die symbolisch zum Ausdruck bringen, dass eine stärkere Fokussierung auf die Vermittlung von Inhalten gelegt wird.

Im Rahmen des Fragebogens wurde das Thema Curriculum explizit behandelt und anhand von drei offenen Fragen wurden Einstellungen der Lehrkräfte dazu abgefragt. Zuerst wurde die Frage danach gestellt, was ein Curriculum für die Lehrkraft persönlich leisten sollte. Auffällig war die häufige Nennung von Begriffen wie *Verbindlichkeit*, *Orientierung* und *Rahmen*. Hier schien ein Wunsch nach einer Übereinkunft und Verständigung sichtbar zu werden. Ein weiteres, häufig auftauchendes Thema lag in der

Äußerung des Wunsches nach besserer Verknüpfung der einzelnen Stufen der Laborschule. Die Idee der Verknüpfung bzw. der Gestaltung der Übergänge war einer der Ausgangspunkte der Forschungstätigkeiten der Gruppe. Die Frage nach den Wünschen der Lehrkräfte für die Gestaltung der Übergänge zwischen den Stufen wurde beim Design des Fragebogens explizit eingeplant. Die Antworten machten zwei thematische Blöcke auf. Zum einen wurde häufig der Wunsch nach Austausch über die Lerninhalte und auch über einzelne Schüler*innen verbunden mit einem Wunsch nach Zeit und Raum für diesen Austausch bei Übergängen geäußert. Zum anderen wurde eine fachliche Ebene benannt und eine Verbindlichkeit von Inhalten (teilweise wurden die Inhalte explizit benannt) in den einzelnen Stufen gewünscht, auf denen die folgenden Stufen aufbauen können.

Abschließend wurde die Frage gestellt, welchen Anspruch die Lehrkräfte an ein stufenübergreifendes Curriculum haben. Sehr auffällig war hier, dass die Antworten eine große Ähnlichkeit zu den Antworten auf die Frage nach den persönlichen Ansprüchen an ein Curriculum hatten. Hier könnte ein Hinweis darauf liegen, dass die Lehrkräfte der Laborschule den Begriff Curriculum kaum abgegrenzt für ihre jeweilige Stufe denken, sondern die durchgehende Struktur der Schule hier abgebildet wurde.

3 Voraussetzungen für eine gelungene Implementation

Die Beschäftigung mit den Forschungsergebnissen der letzten 20 Jahre und die – zuweilen ernüchternde – Feststellung, dass nur wenige der Forschungsbefunde und erarbeiteten Materialien Eingang in die Schul- und Unterrichtspraxis gefunden haben, hat die Forschungsgruppe bewogen, sich mit Gelingensbedingungen von Implementationsprozessen vertieft auseinanderzusetzen. Ziel dieses Forschungs- und Entwicklungsprozesses war es nicht, innerhalb der ersten Forschungsperiode die zu erwartenden Ergebnisse zu implementieren, vielmehr wollte der FEP mit der kritischen Rückschau auf die letzten 20 Jahre unterschiedliche Forschungsstränge und -ergebnisse zum Mathematikunterricht an der Laborschule sammeln, zusammenführen und eine mögliche Implementation vorbereiten.

Genau mit dieser Thematik hat sich das Forschungsprojekt „Implementation und Schulentwicklung“ (2007–2009) befasst. Es wurden Bedingungen herausgearbeitet und Möglichkeiten aufgezeigt, „die eine ergiebigerere nachhaltigere Implementation der Forschungsarbeit an der Laborschule ermöglichen“ (Biermann et al., 2009, S. 31), um so andere FEPs zu unterstützen, die mit Beginn ihrer Arbeit bereits den Prozess der Implementation mit in den Blick nehmen. So kam der FEP zu dem Ergebnis, dass die Implementationsreichweite und konkrete Schritte bereits zu Beginn der Forschungsarbeit in die Planung mit einbezogen werden müssen, dass die einzelnen Implementationsanstrengungen innerhalb der Organisation Schule einer Steuerung bedürfen und dass Implementation in der Verantwortung des gesamten Kollegiums liegt. Das Forschungsprojekt wurde mit Hilfe eines Prozessportfolios festgehalten, welches in verschiedene Bausteine gegliedert ist. Für den vorliegenden FEP war der letzte Baustein „Folgerungen für die Verankerung im Kollegium“ von besonderer Relevanz. Es ließ sich eine klar definierte Abfolge von Arbeitsschritten festlegen. Diese wurden in vier Kommunikationsphasen von Implementationsprozessen eingeteilt.

1) Erste Kommunikationsphase

Während der ersten Phase des Implementationsprozesses sollte eine Klärung folgender Fragen erfolgen:

- 1) Welche Relevanz besitzt die Fragestellung für die Praxis?*
- 2) Welches Innovationspotential besitzt die Fragestellung?*
- 3) Welcher Erkenntnisgewinn wird erwartet?*

Daher wurden im Rahmen des vorliegenden FEPs alle mathematikunterrichtenden Kolleg*innen hinsichtlich ihrer Art des Unterrichtens, der Relevanz vorausgegangener Forschungsergebnisse und der individuellen Erwartungen an den Mathematikunterricht an der Laborschule befragt (Kap. 3).

2) Zweite Kommunikationsphase

Die zweite Phase zielt auf eine möglichst große Transparenz des Arbeitsprozesses hin: „Zu empfehlen ist hier, dass die FEP-Gruppe in einer kontinuierlichen, parallel zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit geführten Reflexionsschleife immer wieder die Relevanz der erwarteten oder schon vorhandenen Ergebnisse für die Praxis einschätzt und (wenn möglich) die Erwartungen und Perspektiven des Kollegiums einholt“ (Biermann et al., 2009, S. 1).

Die Erwartungen und Perspektiven des Mathematikkollegiums sind bereits mit Hilfe eines Fragebogens in der ersten Kommunikationsphase erhoben worden. Dennoch bedarf es zur Überprüfung der Aktualität dieser Daten einer kontinuierlichen Reflexionsschleife, sodass dieser Teil der FEP-Arbeit an den Arbeitsprozess der schulintern durchgeführten „Werkstatt Lernen“ angeknüpft worden ist. Der FEP und seine Mitglieder können während dieser Arbeitsphasen als Impulsgeber und auch Verwalter der erarbeiteten Ergebnisse dienen, um anschließend den Implementationsprozess dieser zu begleiten und zu unterstützen.

3) Dritte Kommunikationsphase

In der dritten Kommunikationsphase sollen die erarbeiteten Ergebnisse und Produkte in die Kommunikation gebracht werden.

Der FEP möchte abhängig vom Bedarf der mathematikunterrichtenden Kolleg*innen eine interaktive Datenbank initiieren und pflegen, mit der alle sinnvoll arbeiten können. Diese Erarbeitung läuft parallel und bedarf einer aktiven Einbindung aller mathematikunterrichtenden Kolleg*innen. Durch den Austausch untereinander, geleitet durch den FEP, soll eine Sammlung entstehen, welche erarbeitete Ergebnisse und Produkte in den mathematischen Alltag bringt (Kap. 5).

4) Vierte Kommunikationsphase

*Die vierte Phase meint den Einbezug des Kollegiums oder einer geeigneten Adressatengruppe in den Prozess. Anschließend an den FEP sollen die ehemaligen Mitglieder als Ansprechpartner*innen, Moderator*innen oder Multiplikator*innen fungieren (ebd.).*

Die FEP-Gruppe besteht mittlerweile aus Mitgliedern der Stufen I bis IV, sodass diese als Moderatoren*innen oder auch Multiplikatoren*innen alle Stufen im Haus direkt erreichen können.

4 Eine digitale Plattform als Medium gemeinsamer Konzeptentwicklung

Ziel dieses FEPs ist es, die zukünftigen Entwicklungen des Mathematikunterrichts an der Laborschule sowohl nachhaltiger zu gestalten als auch eine Arbeitsgrundlage für die gemeinsame Arbeit der einzelnen Stufen zu schaffen. Der FEP hat zu diesem Zweck den mathematikunterrichtenden Kolleg*innen aller Stufen zu Anfang dieses Jahres eine Onlineplattform zur Verfügung gestellt, die bereits über einzelne, vorgefertigte Elemente verfügt, aber überdies von den Kolleg*innen nach gemeinsamer Abstimmung weiter ausgestaltet werden kann. Die Grundstruktur der Homepage ist zu diesem Zweck in die

drei Hauptsäulen (1) „Inhaltsbezogene Kompetenzen“, (2) „Prozessbezogene Kompetenzen“ und (3) „Unsere Datenbank“ vorstrukturiert (vgl. Abb. 2).



Abbildung 2: Startseite der Onlineplattform mit der Grundstruktur (eigene Darstellung).

In der weiteren Gliederung der Onlineplattform werden in den entsprechenden Subdatenbanken inhaltliche und prozessbezogene Kompetenzen in Anschluss an das Curriculum von Berlin-Brandenburg² und somit auch in Abgleich mit den laborschul-eigenen Curricula der Stufen I und II aufbereitet und dargestellt (Abb. 3). Hingegen bildet der Bereich ‚Unsere Datenbank‘ den praktischen Kern der gesamten Plattform in Form einer digitalen Datenbank (Abb. 4).

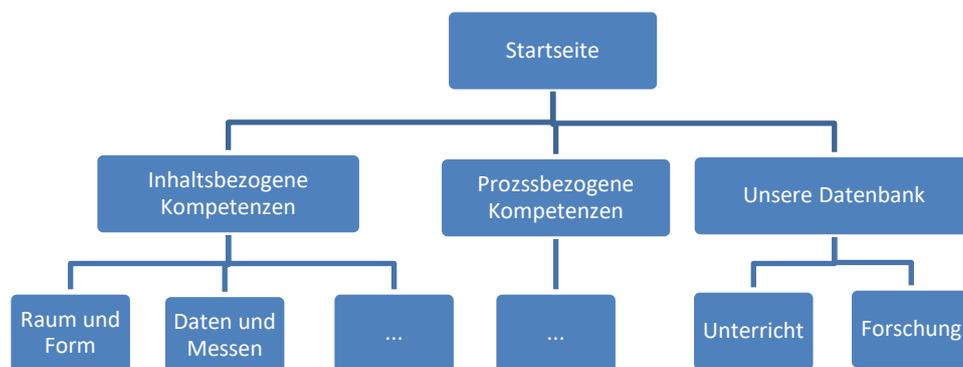


Abbildung 3: Darstellung der Aufgliederung der Onlineplattform (eigene Darstellung).

Die Lehrenden bekommen die Möglichkeit, selbst erstellte Medien in die Datenbank hochzuladen und diese dem Kollegium zur Verfügung zu stellen. Dabei werden die Medien kategorisiert und verschlagwortet und jede/r Benutzer*in kann die Beiträge und

² An dieser Stelle wurde das Curriculum von Berlin-Brandenburg als Referenzrahmen herangezogen, da dieses – im Unterschied zu den anderen Bundesländern – das Curriculum des Primar- und Sekundarbereichs bereits miteinander verzahnt, weshalb dieses Curriculum besonders anschlussfähig sowohl an den Grundgedanken des FEPs als auch die Organisationsstruktur der Laborschule erscheint (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2015).

Medien anderer Nutzer kommentieren. Kategorisiert werden diese Medien einerseits nach der möglichen Nutzung in den Stufen I bis IV und andererseits nach einzelnen Leitideen der Schulmathematik (Vollrath & Roth, 2011). Daher sollen die Überlegungen des FEPs einen sinnvollen didaktischen Aufbau erhalten. Hierfür arbeitet der FEP mit Frau Prof. Dr. Kerstin Tiedemann und Herrn Dr. David Bednotz von der Universität Bielefeld zusammen. Als Mathematikdidaktiker sollen sie über den aktuellen Diskurs und Forschungsstand in diesem Bereich der Forschung informieren und die FEP-Ergebnisse und -Ideen aus ihrer Sicht beleuchten. Herausfordernd ist hierbei die konsequente Umsetzung der mathematischen Anforderungen für elf Schuljahre, da sich die Forschung häufig in Primar- und Sekundarstufe unterteilt. Diese beiden Stufen gilt es aber ohne große Brüche miteinander zu verbinden. Abschließend wurde sich darauf geeinigt, den Lehrplan von Berlin-Brandenburg als eine Handlungsgrundlage zur Arbeit mit dem Kollegium zu nehmen, da er die theoretischen Vorüberlegungen abbildet und durch die Verbindung von Primar- und Sekundarbereich die strukturellen Gegebenheiten der Laborschule in weiten Teilen widerspiegelt. Hierzu wurden mit Hilfe der Mathematikdidaktiker*innen einzelne Leitideen des Mathematikunterrichts aufgestellt und diese in Unterkategorien aufgeteilt und ihre innere Progression in jeweils acht Niveaustufen differenziert (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg; insb. Teil C (Mathematik). Exemplarisch wurde dies schon im Bereich ‚Raum und Form‘ und ‚Geometrie‘ dargestellt (Abb. 5–7).

In die genannte Datenbank sollen aber nicht nur Alltagsmaterialien Eingang finden, sondern auch Ergebnisse vergangener und zukünftiger Mathematik-FEPs. Daher pflegt der FEP die erarbeiteten Ergebnisse der Laborschulforschung im Bereich der Mathematik der letzten 20 Jahre (Kap. 2) bereits in die Datenbank ein. Diese Datenbank, verstanden als interaktives Angebot an das Kollegium, soll daher sowohl als Gedächtnis der individuellen und gemeinsamen Unterrichtsentwicklung dienen, aber auch einen Austausch zwischen den Kolleg*innen ermöglichen.

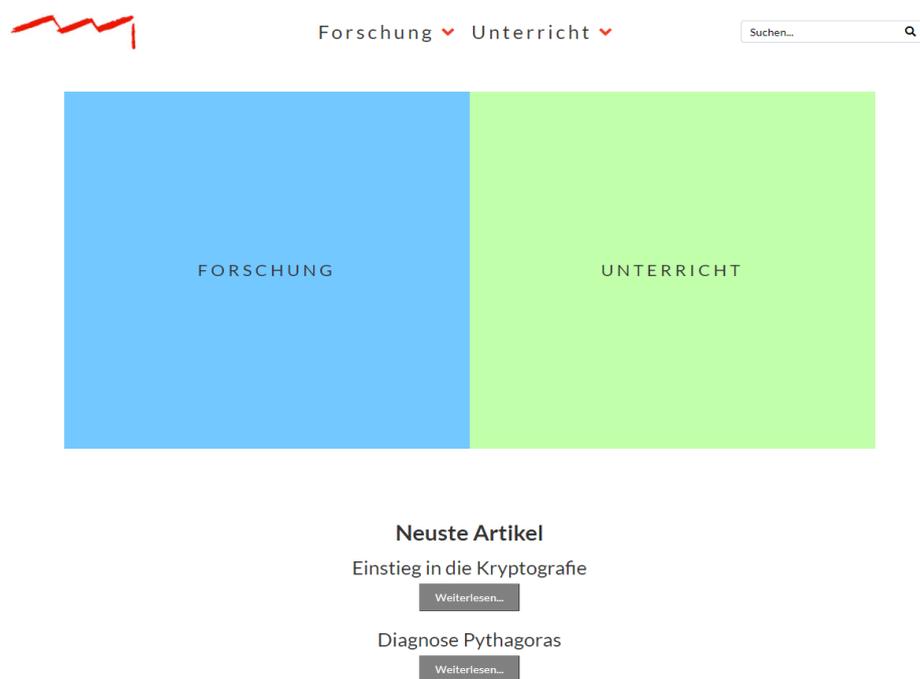


Abbildung 4: Benutzeroberfläche: Datenbank mit Differenzierung in laborschuleigene Forschungsbefunde zum Mathematikunterricht (blau) und an der Laborschule entwickeltes/verwendetes Unterrichtsmaterial (grün).

Um dem Kollegium der einzelnen Stufen über diese Datenbank hinaus ein gemeinsames Arbeiten an Lernzielen, Lernvoraussetzungen, Stufenübergängen, Unterrichtsformaten und Unterrichtsmaterialien zu ermöglichen, erscheint aber die Arbeit an einem gemeinsamen und in seinen einzelnen Teilen aufeinander abgestimmten Curriculum notwendig. Durch die besondere Struktur der Laborschule ergibt sich allerdings das Problem, dass die mathematikunterrichtenden Kolleg*innen sich nur selten in gemeinsamen, stufenübergreifenden Sitzungen ausschließlich zu mathematischen Themen treffen können. So ist es wichtig, dass die einzelnen Stufen stets über die Arbeit der jeweils anderen informiert sind und für die wenigen gemeinsamen (mathematischen) Sitzungen sowohl eine optimale Arbeitsgrundlage sowie eine effiziente Sicherung der Ergebnisse möglich ist.

Um dies zu realisieren, soll die Onlineplattform über eine reine Datenbank hinaus dem Kollegium als Arbeitsgrundlage für ein gemeinsames, aktives Curriculum dienen. In den folgenden Abbildungen werden die Benutzeroberflächen der einzelnen Menüpunkte am Beispiel des Inhaltsbereichs ‚Raum und Form‘ illustriert (Abb. 5–7).



Abbildung 5: Benutzeroberfläche: Inhaltsbezogene Kompetenzen geordnet nach Inhaltsfeldern des Mathematikunterrichts/-curriculums.



Abbildung 6: Benutzeroberfläche: Anhand der Unterkategorien zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen im Bereich „Raum und Form“



Abbildung 7: Benutzeroberfläche: Acht Niveaustufen zu ‚Geometrische Objekte und ihre Eigenschaften beschreiben‘ in der Unterkategorie zu Inhaltsbezogene Kompetenz ‚Raum und Form‘.

5 Ausblick

Die bisherige FEP-Arbeit wurde zu Beginn des Jahres dem (Mathematik-)Kollegium vorgestellt. Dies bezieht insbesondere sowohl die Auswertung des Fragebogens als auch eine Einführung in die digitale Datenbank mit dazugehöriger Onlineplattform ein. Nach Auffassung des FEPs sind damit alle Kolleg*innen der Stufen I und II und die Mathematiklehrenden der Stufen III und IV gemeint. Somit erschienen im Besonderen die Strukturen einer schulinternen Lehrer*innenfortbildung bzw. der Werkstatt Individualisierung hierfür ideal, um alle mathematikunterrichtenden Lehrkräfte gleichzeitig zu erreichen, damit anschließend, basierend auf den vorgestellten FEP-Ergebnissen, ein Diskurs über ein mögliches Curriculum von 0 bis 10 angeregt werden konnte. Die Onlineplattform erhält große Zustimmung, da sie aus Sicht der Mathematiklehrer*innen einen gewinnbringenden Beitrag zur Vernetzung leistet und zu mehr Transparenz innerhalb der Fachgruppe beiträgt. Kritisch wurde angemerkt, dass insbesondere die Stufung der Kompetenzen weiter ausgearbeitet werden sollte. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse dieser inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Mathematikunterricht an der Laborschule sollen als Arbeitsauftrag an den FEP verstanden werden. Dieser wird daraufhin ein erstes Konstrukt auf Grundlage dieses Diskurses für ein Curriculum von 0 bis 10 erstellen, welches mit Hilfe der bereits beschriebenen Implementationsschleifen (Kap. 4) immer wieder eine Rückversicherung und Tragbarkeit durch alle Mathematikkolleg*innen erhält. Zudem kann jeder während des laufenden Arbeitsprozesses innerhalb des FEPs jederzeit digital Einblick in diesen erhalten und durch das Nutzen der Onlineplattform selbst Impulse geben. Darüber hinaus sollten immer wieder die Wege über die Stufen und Erfahrungsbereiche als Mitsprachemöglichkeit aller genutzt werden, sodass die Entwicklung der Onlineplattform und der (fach-)didaktischen Entwicklungen an der Laborschule aufrechterhalten werden können. Innerhalb dieser Auseinandersetzung kann ebenso auch ein stärker fachlicher Zugang in Bezug auf die Fragestellung des FEPs dazu genutzt werden, besondere Hürden aufzuzeigen und deren potentielle Ursachen zu bearbeiten, insbesondere dann, wenn ein neuer Unterrichtsinhalt, der auf (eigentlich) Bekanntem aufbaut, nicht verstanden wird. Dafür können ebenso folgende (Teil-)Fragestellungen durch regelmäßigen Austausch und Vernetzung mittels der Onlineplattform fokussiert und bearbeitet werden:

- Wie und mittels welcher Methoden können diagnostische Prozesse für Lehr-Lern-Prozesse nutzbar gemacht werden?
- Welche dialogischen Rückmeldeformate und welche Formen der Dokumentation erscheinen geeignet für den Austausch mit Schüler*innen und Lehrkräften?
- Welche Einigung auf Verbindlichkeiten in Bezug auf Material, Begrifflichkeiten usw. lassen sich stufenintern als auch stufenübergreifend erzielen?

Die Fokussierung dieser (fachdidaktischen) Teilfragestellungen erscheint dabei für künftige curriculare Entwicklungen im Fachbereich Mathematik an der Laborschule im Übergang zwischen den Stufen besonders geeignet. Dies ist im selben Zuge damit verbunden, bisherige Ressourcen zu nutzen, diese zu ergänzen, weiterzuentwickeln und ggf. zu ersetzen.

6 Literaturverzeichnis

- Althoff, P., Husemann, G., & Thurn, S. (2005). „Wir werden immer größer ...“: Altersmischung von Anfang an. In S. Thurn & K.-J. Tillmann. (Hrsg.), *Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft* (S. 112–128). Bad Heilbrunn.
- Biermann, C., Bosse, U., Hollenbach, N., Husemann, G., Krohne, J., Schütte, M., & Wagner, F.-S. (2009). Implementation und Schulentwicklung. In WE-Mitarbeiter

- rinnen (Hrsg.) (2009), *Kurzberichte der Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan 2007–2009* (S. 29–32). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule (Werkstattheft Nr. 45).
- Freke, N., Bürger, M., Husemann, G., Viehmeister, F., Zenke, C.T., & Banik, M. (2012). Individuelles und gemeinsames Lernen im jahrgangsgemischten Mathematikunterricht. Abschlussbericht zum FEP 2009–2011. In N. Freke, B. Koch, H. Kullmann, A. Textor, D. Timmermann & C.T. Zenke (Hg.), *Laborschulforschung 2012. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (S. 33–52). Bielefeld (Werkstattheft 47).
- Frey, K. (1980). Curriculum – Lehrplan. In L. Roth (Hrsg.), *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer* (S. 44–51). München.
- Häsel-Weide, U., Seitz, S., Wallner, M., Wilke, Y., & Heckmann, L. (2021). *Mit Aufgaben im inklusiven Mathematikunterricht professionell umgehen – Erkenntnisse einer Interviewstudie mit Lehrpersonen der Sekundarstufe*. Qfi – Qualifizierung für Inklusion, 3. <https://doi.org/10.21248/qfi.57>
- Häsel-Weide, U. & Nührenböcker, M. (2017). Gemeinsam Mathematik lernen. Mit allen Kindern rechnen. Grundschulverband e.V., Frankfurt a. Main, S. 8–23.
- Hericks, U., Kunze, I., & Meyer, M.A. (2008). Forschung zu Didaktik und Curriculum. In W. Helsper & J. Böhme (eds), *Handbuch der Schulforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_30
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2015). Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 - 10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementation-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung/>
- Mayring, P., & Frenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–558). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Verlagsgruppe. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Groeben, A. von der (2005). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft* (S. 252–268). Bad Heilbrunn.
- Reh, A., & Wilke, Y. (2021). Lehrerkooperation im Kontext habitualisierter Abgrenzungspraktiken im inklusiven Unterricht: Ein Regressions-Innovations-Dilemma. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/607>
- Vollrath, H.-J., & Roth, J. (2011). *Grundlagen des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2855-4>

Forschungs- und Entwicklungsprojekt

Mathematik an der Laborschule – auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10

FEP-Laufzeit

2018 – 2023

Mitglieder

Laborschule Bielefeld

Böhm, Katja (ab 2022); Dieckmann, Jan Wilhelm; Knerndel, Holger;
Kunstmann, Anja (2018–2019); Strecke, Matthias (2020–2021);

Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule

Dorniak, Marlena (2020–2021); Gold, Johanna (2019–2020);
Wilke, Yannik (ab 2021), Zenke, Christian Timo (2018–2019);
Steinhäuser, Melina (WHK, ab 2021)

Anhang: Fragebogen zur Erhebung

September/Oktober 2019

Liebe Kolleg*innen,

wir, der FEP *Mathematik in der Laborschule*, haben uns intensiv mit den bisherigen Forschungsprojekten (FEPs) zur Mathematik an unserer Schule beschäftigt. Jetzt möchten wir verstehen, wie an der Laborschule Mathematik unterrichtet wird und welche in den vorangegangenen Projekten entwickelten Elemente Eingang in Euren Laborschulalltag gefunden haben. Zusätzlich interessiert uns noch die Arbeit mit den Curricula des Bereichs Mathematik.

Unter Umständen kommt Euch Teil A des Fragebogens bekannt vor. Wir haben ihn von einer Befragung übernommen, die im Rahmen des FEPs *Individuelles und gemeinsames Lernen im jahrgangsgemischten Mathematikunterricht* entwickelt und durchgeführt wurde.

Eure Angaben werden **anonym** behandelt. Uns interessiert das **Gesamtbild** des Mathematikunterrichts.

Wenn Du mit der Bearbeitung fertig bist, wirf den Bogen bitte bis zum **04. Oktober** in die „Wahlbox“ in Debbies Büro.

Für den Überblick über den Mathematikunterricht bitten wir Dich um zwei Angaben:

Bitte gib an, in welcher Stufe Du überwiegend Mathematik unterrichtest:

- Stufe I Stufe II Stufe III Stufe IV

Unterrichtest Du Mathematik fachfremd?

- ja nein

TEIL A

A1. Beschreibe, wie die Kinder in Deinem Mathematikunterricht lernen (jede an einem individuellen Thema im Hef/Buch; an vorgegebenen Themen; in Matheprojekten, Matheversammlungen; Einführung neuer Themen individuell oder in Kleingruppen, der ganzen Gruppe; in Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit; im Rahmen von Mathewerkstätten...) und versuche eine Gewichtung der einzelnen Bereiche.
A2. Welche Mathebücher / Arbeitshefte verwendest Du aktuell in Deiner Gruppe?
A3. Welche Lern- und Arbeitsmittel verwendest Du?
A4. Wie viel Zeit verbringen die Kinder im Durchschnitt in der Woche mit mathematischen Themen?
A5. Woran orientierst Du dich bei der Planung deines Mathematik-Unterrichts (z.B. Curricula)?
A6. Wie nutzt Du die Mathematik-Curricula der Laborschule?

B7. Kreativkiste

<u>Ich kenne das Material</u>	O ja	O nein
<i>Wenn Du ja angekreuzt hast, beantworte bitte die weiteren Fragen dazu. Hast Du nein angekreuzt, bearbeite direkt Frage B8.</i>		
<u>Ich nutze das Material</u>	O ja	O nein
<u>Was sind deine Gründe für oder gegen die Nutzung dieses Materials?</u>		

B8. Basiskiste / Basic-Kiste

<u>Ich kenne das Material</u>	O ja	O nein
<i>Wenn Du ja angekreuzt hast, beantworte bitte die weiteren Fragen dazu. Hast Du nein angekreuzt, bearbeite direkt Frage B9.</i>		
<u>Ich nutze das Material</u>	O ja	O nein
<u>Was sind deine Gründe für oder gegen die Nutzung dieses Materials?</u>		

B15. Kennst und nutzt Du weitere FEP-Produkte?

<p><u>Ich kenne noch das Material:</u> _____</p>
<p><u>Es ist aus folgendem FEP (falls bekannt):</u> _____</p>
<p><u>Ich nutze das Material</u> O ja O nein</p>
<p><u>Was sind deine Gründe für oder gegen die Nutzung dieses Materials?</u></p>

Wenn Du noch weitere FEP-Produkte anführen möchtest, tue das bitte hier:

--

TEIL C

Abschließend möchten wir Deine Erwartungen und Wünsche in Bezug auf das Mathematik-Curriculum und die Übergänge zwischen den Stufen erfahren.

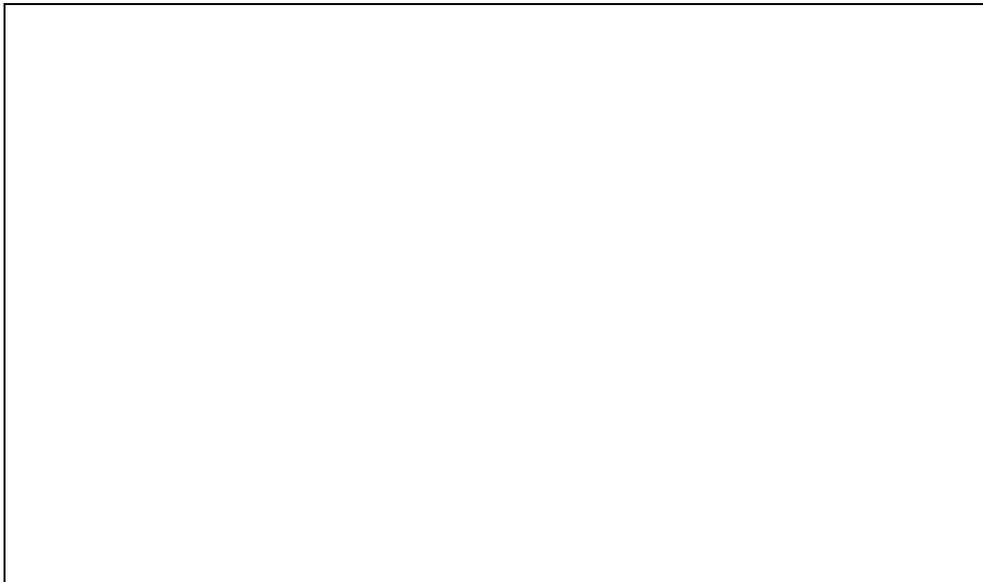
C1. Was sollte ein Curriculum für dich leisten?



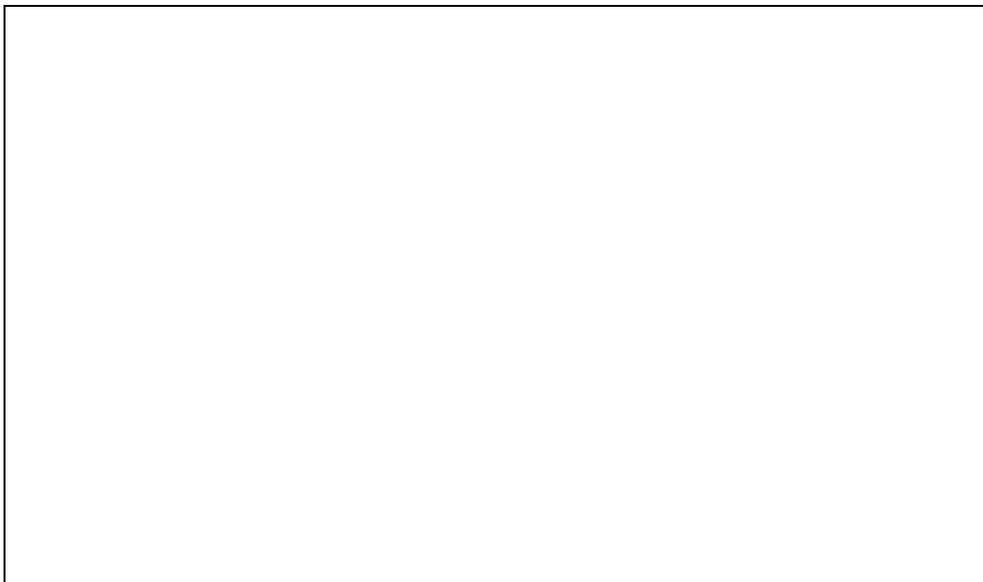
C2. Wie wünschst Du dir die Gestaltung der Übergänge zwischen den Stufen?



C3. Welchen Anspruch hättest Du an ein stufenübergreifendes Curriculum?



D: Wenn Du noch etwas schreiben möchtest, was bisher keinen Raum gefunden hat, ist hier der Platz dafür.



Vielen Dank für deine Hilfe!

Abgabe in der „Wahlbox“ in Debbie's Büro

LabSchoolsEurope

Partizipative Schulforschung und Demokratiepädagogik in europäischen Laboratory Schools

Benedict Kurz², Christian Timo Zenke², Kirsten Beadle¹,
Jan Wilhelm Dieckmann¹, Christine Drah²,
Cornelia Hofmann¹, Katharina Kemper²,
Alexander Matthias¹

¹ Laborschule Bielefeld

² Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche
Einrichtung Laborschule

Kontakt: benedict.kurz@uni-bielefeld.de, timo.zenke@uni-bielefeld.de,
kirsten.beadle@uni-bielefeld.de, j.dieckmann@uni-bielefeld.de,
christine.drah@uni-bielefeld.de, cornelia.hofmann@uni-bielefeld.de,
katharina.kemper@uni-bielefeld.de, alexander.matthias@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Partizipative Schulforschung und Demokratiepädagogik haben eine lange (Forschungs-)Tradition sowohl an der Universität Bielefeld als auch an der Laborschule Bielefeld. Im Rahmen des Projekts *LabSchoolsEurope: Participatory Research for Democratic Education* arbeiten die Laborschule Bielefeld und ihre Wissenschaftliche Einrichtung nun auch europaweit eng mit anderen *Laboratory Schools* und deren kooperierenden Forschungseinrichtungen zu diesen beiden Themenkomplexen zusammen. Der Beitrag gibt einen Überblick über Ausgangspunkt, Zielsetzung und bisherigen Verlauf des Projekts und stellt erste Ergebnisse vor.

Schlagwörter: Laboratory Schools, Erasmus, Partizipative Schulforschung, Demokratiepädagogik

Zitationshinweis:

Kurz, B., Zenke, C. T., Beadle, K., Dieckmann, J. W., Drah, C., Hofmann, C., Kemper, K., Matthias, A. (2022). LabSchoolsEurope. Partizipative Schulforschung und Demokratiepädagogik in europäischen Laboratory Schools. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 148-158. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6040

ISSN: 2940-0686



Einleitung: Das Projekt und seine Ausrichtung

Als *Laboratory Schools* – oder kurz: *Lab Schools* – werden Schulen bezeichnet, die in der Tradition John Deweys stehend nicht nur „eng mit einer Universität, einer Hochschule oder einem anderweitigen Forschungsverbund assoziiert sind“, sondern deren Arbeit darüber hinaus gekennzeichnet ist durch eine „systematische, auf Dauer gestellte Bemühung um a) die empirische Beforschung der eigenen schulischen Praxis, b) die Entwicklung, Evaluation und Dissemination schulischer Innovationen und c) die Öffnung des eigenen Schul- und Unterrichtsalltags für praxisorientierte Prozesse der Lehreraus- und -weiterbildung“ (Zenke, 2020, S. 178f.).

Seit ihrer Eröffnung im Jahr 1974 war die Laborschule Bielefeld lange Zeit die einzige Schule in Europa, die sich explizit in Deweys Tradition als *Laboratory School* verortete (vgl. Zenke & Kurz, 2021, S. 56). Seit einigen Jahren (und bis die COVID-19-Pandemie diese Entwicklung abrupt abbremsste) werden jedoch auch in anderen europäischen Ländern vermehrt *Lab Schools* gegründet. Hierzu zählen die seit 2016 bestehende *Laboratorní škola Labyrinth* in Brno/Tschechien und die im darauffolgenden Jahr in Paris/Frankreich eröffnete *Lab School Paris*. Bereits 2015 nahm außerdem die *University of Cambridge Primary School* ihren Betrieb auf.¹

Diese Lab-School-Gründungswelle scheint Teil eines neuen Trends zur Gründung von Universitätsschulen zu sein (siehe Heinrich & Klewin, 2020). Das Phänomen der fast gleichzeitigen aber dennoch weitgehend voneinander unabhängigen Gründung von Lab Schools in verschiedenen europäischen Ländern bildete dementsprechend auch den Ausgangspunkt des Forschungs- und Entwicklungsprojekts (FEP) *LabSchoolsEurope: Participatory Research for Democratic Education*, an dem Schulpraktiker*innen der Laborschule sowie Forscher*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule beteiligt sind. Um die internationale Ausrichtung der Laborschule und ihrer Wissenschaftlichen Einrichtung weiter voranzutreiben und mit neugegründeten Lab Schools kooperieren zu können, wurde zudem ein durch die Europäische Union finanziertes Erasmus+ Projekt für Strategische Partnerschaften eingeworben, an dem Schulen und Universitäten aus fünf Ländern beteiligt sind: École des hautes études en sciences sociales Paris und Lab School Paris, Masaryk University Brno und Labyrinth Laboratory School Brno, Pädagogische Hochschule Wien und deren Praxismittel- und Praxisvolksschule, University of Cambridge Primary School sowie Laborschule Bielefeld und die Wissenschaftliche Einrichtung

Im Mittelpunkt des FEPs sowie des daran angeschlossenen Erasmus-Projekts steht dabei einerseits das Prinzip der *Laboratory School* sowie andererseits dasjenige der *Democratic Education*:

- Den wichtigsten historischen wie systematischen Bezugspunkt des Prinzips *Laboratory School* bildet die im Chicago der 1890er Jahre von John Dewey gegründete *Laboratory School* der University of Chicago. Einzigartig an Deweys Schule war insbesondere ihre Konzeption als „experimental station“ (Dewey, 1896/1972, S. 244) der dortigen *Faculty of Education*. Ausgehend von dieser Grundlegung Deweys ist der besondere Fokus von *Laboratory Schools* bis heute auf „research, innovation and bridging theory and practice“ (Cucchiara, 2010, S. 97) gerichtet. Mit dieser Schwerpunktsetzung unterscheiden sich Lab Schools auch tendenziell von anderen Formen der Universitätsschule, deren Augenmerk stärker auf der Ebene der Lehrer*innenbildung liegt. Hinsichtlich ihrer Forschungsaktivitäten vereint Lab Schools das Ziel, „durch eine *transdisziplinäre*, auf *Partizipation* zwischen Wissen-

¹ Die *University of Cambridge Primary School* bezeichnet sich nicht explizit als Lab School. Trotzdem erfüllt sie verschiedene Kriterien einer Lab School: sie bezieht sich auf Deweys historische *Laboratory School*, verfügt über eine enge Verbindung zur *Faculty of Education* der *University of Cambridge* und wirkt selbst aktiv an Forschung mit (siehe hierzu genauer Zenke & Kurz, 2021, S. 58f.).

schaffler*innen und Schulpraktiker*innen setzende und dabei zugleich *experimentierend* vorgehende Form der Forschung und Entwicklung die gezielte *Transformation* der Schullandschaft“ voranzutreiben (vgl. Zenke & Kurz, 2021, S. 60f.). Dennoch ist auch das Feld der Laboratory Schools geprägt von einer großen Vielfalt an Einrichtungen und Zielsetzungen – einer Vielfalt, welcher die *International Association of Laboratory Schools* (IALS) mit der Aufstellung von insgesamt fünf „Core Characteristics of Laboratory Schools“ Rechnung zu tragen versucht: „Research“, „Educational Experimentation“, „Curriculum Development“, „Professional Development“ und „Teacher Training“ (vgl. Dillon & Pinedo-Burns, 2017, S. 15).

- Ebenfalls ausgehend von Dewey (1899/1976, S. 12) lässt sich Schule darüber hinaus zugleich als „embryonic society“, als Gesellschaft im Kleinen und Werden, begreifen. Damit wird ein Zusammenhang hergestellt „zwischen einer demokratischen Schule und der Verwirklichung einer demokratischen Gesellschaft“ (Retzar, 2020, S. 16). Im deutschsprachigen Raum wird für diese Verknüpfung vorwiegend der Begriff der *Demokratiepädagogik* verwendet: als Dachbegriff für die pädagogische Aufgabe, die mit dem Erhalt und der Erneuerung von Demokratie verbunden ist (vgl. Beutel & Fauser, 2007, S. 7). Demokratiepädagogik stellt demnach „ein Repertoire von Lerngelegenheiten und Kontexten, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen der Individuen und zur Entwicklung demokratischer Schulqualität beitragen“ (Edelstein, 2009, S. 10), dar, bei dem es um „den Erwerb von Kenntnissen *über* Demokratie, den Erwerb von Kompetenzen *für* Demokratie und um Prozesse des Lernens *durch* Demokratie im Kontext gemeinsamer Erfahrung demokratischer Verhältnisse“ (Edelstein, 2009, S. 10, Hervorhebung im Original) geht. Im internationalen Diskurs zum Thema findet sich unter dem Begriff der *Democratice Education* eine vergleichbare Unterscheidung zwischen „education for democracy“, „education within democracy“ und „education through democracy“ (vgl. Sant, 2019, S. 681ff., Hervorhebung im Original). Im Sinne eines Verständnisses der Schule als *Embryonic Society* wird Demokratie deshalb nicht nur als Regierungsform verstanden, sondern gerade auch als Lebensform, die von jeder Generation neu erlernt werden muss. Entsprechend umfasst eine solchermaßen ausgerichtete Form der Demokratiepädagogik nicht nur den Fachunterricht, sondern das gesamte Schulleben.

Internationalisierung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit mithilfe von Erasmus+

Durch das an das laborschuleigene Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) *Lab-SchoolsEurope: Participatory Research for Democratic Education* angeschlossene und von der Europäischen Union geförderten Erasmus+ Projekt gleichen Namens konnte die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule Bielefeld erstmals mit einer Förderung im Rahmen der Erasmus-Programmlinie „Strategische Partnerschaften in der Hochschulbildung“ verknüpft werden. Dies ermöglicht es der Projektgruppe, eine enge, nachhaltige Kooperation mit weiteren europäischen Lab Schools sowie deren kooperierenden Forschungseinrichtungen einzugehen.²

Bei der Förderlinie „Strategische Partnerschaften in der Hochschulbildung“ handelt es sich um eine Förderlinie der Europäischen Union, die explizit darauf abzielt, „die Entwicklung, den Transfer und/oder die Umsetzung von Innovationen und von gemeinsamen Initiativen zur Förderung der Zusammenarbeit, des Peer-Learning und des Erfahrungsaustauschs auf der europäischen Ebene [zu] unterstützen“. Im Rahmen der entsprechenden Projekte sollen dabei „innovative Ergebnisse erarbeitet und/oder die intensive

² Alle Projektpartner*innen danken der Europäischen Union sowie der Nationalen Agentur für Erasmus+ Hochschulzusammenarbeit des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) herzlich für ihre Unterstützung.

Verbreitung und Nutzung bestehender und neu geschaffener Produkte oder innovativer Ideen gefördert werden“ (NA DAAD 2018b, S. 107).

Das Erasmus+ Projekt *LabSchoolsEurope: Participatory Research for Democratic Education* verfolgt vor diesem Hintergrund mehrere eng miteinander verbundene Ziele:

- a) Die verschiedenen Forschungszugänge und organisationalen Rahmenbedingungen der beteiligten Laboratory Schools werden transnational vergleichend dokumentiert, analysiert und im Sinne einer komparativen Systematik der partizipativen Schulforschung weiterentwickelt.
- b) Unter Anwendung der herausgearbeiteten Formen partizipativer Schulforschung werden demokratiepädagogische Praktiken zum Umgang mit Heterogenität in der Primarstufe in Form von mehrsprachigen Praxis-Leitfäden, Unterrichtsmaterialien und Good-Practice-Beispielen verschriftlicht, weiterentwickelt und einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt.
- c) Die beteiligten Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen werden forschungsmethodisch und pädagogisch weitergebildet.
- d) Die Schul- und Unterrichtspraxis der beteiligten Einrichtungen wird nachhaltig unter demokratiepädagogischen Gesichtspunkten verbessert.
- e) Die an den verschiedenen Standorten bereits praktizierte Kooperation von Schule und Universität wird gezielt gestärkt und verstetigt.



Die Teilnehmenden des LabSchoolsEurope-Projekts bei der Auftaktveranstaltung in Bielefeld (von links nach rechts): Matthias Bischoff (Wien), Christine Drah (Bielefeld), Oliver Wagner (Wien), Sabine Jakl (Wien), Kirsten Beadle (Bielefeld), Gabriele Kulhanek-Wehlend (Wien), Monika Mandelíčková (Brno), Christian Timo Zenke (Bielefeld), Pavlína Loňková (Brno), Alexander Matthias (Bielefeld), Pauline Paquet (Paris), Jana Chocholatá (Brno), Benedict Kurz (Bielefeld), Pascale Haag (Paris), Gabriela Oaklandová (Brno), Caroline Nilles (Paris), Jan Wilhelm Dieckmann (Bielefeld), Gabrielle Allante (Paris), James Biddulph (Cambridge), Nicole Freke (Bielefeld)

Internationale Projekttreffen

Im Zentrum des FEPs und des Erasmus-Projekts stehen – ganz im Sinne der europäischen Erasmus-Idee – die gegenseitigen Besuche an den Projektstandorten in Bielefeld, Brno, Cambridge, Paris und Wien. Diese länderübergreifenden Projekttreffen bilden die Grundlage der gemeinsamen Projektarbeit. In einer ersten Runde stand dabei zunächst das Kennenlernen der beteiligten Schulen, ihrer pädagogischen Praxis, der praktizierten Forschungskonzepte und ihrer Kontextfaktoren im Zentrum. Aufbauend auf eine erste Besuchsrunde waren ursprünglich bis Sommer 2022 fünf weitere Projekttreffen geplant, bei denen die gemeinsame Erstellung und Erprobung der geplanten Unterrichtsmaterialien, Leitfäden und Handreichungen erfolgen sollte. Auf Grund der COVID-19-Pandemie konnten zunächst lediglich die beiden ersten Projekttreffen in Bielefeld (November 2019) und Cambridge (Februar 2020) wie geplant stattfinden. Alle weiteren Projekttreffen mussten zunächst abgesagt werden und fanden bis April 2022 ausschließlich digital statt.

Zur Auftaktveranstaltung an der Laborschule Bielefeld im November 2019 reisten dreizehn Gäste aus Paris, Brno, Wien und Cambridge an. Nach einem ersten Kennenlernen der Projektgruppe stand das Kennenlernen der Laborschule im Fokus. Hierfür wurde eine Unterrichtshospitation (samt anschließender Reflexion), eine Schulführung durch Laborschüler*innen, ein Austausch mit Laborschullehrer*innen sowie ein Mittagessen in der von Schüler*innen betriebenen Orangerie (Catering-Kurs der Laborschule) angeboten. Darüber hinaus erfolgte der Start der gemeinsamen Projektarbeit. Nach einer Vorstellung der beteiligten Einrichtungen und einer Zusammenfassung der Projektziele wurden hierfür in ausführlichen Workshop-Phasen sowohl erste konkrete Ideen für die gemeinsame Projektarbeit entwickelt als auch bereits zu ausgewählten Themen gearbeitet.

Erfahrungsbericht einer Teilnehmenden am Auftakttreffen

Die zwei Tage waren sehr spannend und informativ – im Gegensatz zu anderen Tagungen gab es keinen Leerlauf oder (leicht) uninteressante Teile. Jedes Mal, wenn ich auf Grund von Unterrichtsverpflichtungen nicht dabei sein konnte, hat mich das geärgert und das ging den Anderen genauso. Es kam mir vor wie ein Lidschlag und gleichzeitig wie ein ganzer Monat, weil wir uns so lebhaft und interessiert austauschen konnten. Für viele Themen oder Gespräche, die man aus persönlichem Interesse führen wollte, gab es gar keine Gelegenheit mehr. Nicht, weil wir keine Zeiten für solche Gespräche gehabt hätten, sondern weil wir alle gerne mehr miteinander in den Austausch gegangen wären.

Wir waren und sind alle sehr neugierig auf die anderen Schulen, Methoden, Wege und Denkweisen – auch die Pausen haben wir in der Regel gemeinsam verbracht. Trotzdem hat die Zeit für all die spannenden Themen, wie gesagt, nicht ausgereicht.

Diese Offenheit und positive Einstellung neuen oder anderen Kulturen, Ideen oder Herangehensweisen gegenüber halte ich für eine große Errungenschaft dieses Projektes, die unbedingt nach außen getragen werden muss. Gerade im Hinblick auf aktuelle politische Entwicklungen hin zu mehr „me first“ und Fokus auf das eigene Land, zeigt dieses Forschungsprojekt im Kleinen, dass der Austausch, die Neugier und das gemeinsame Entwickeln von Ideen uns alle bereichert.

Cornelia Hofmann, Laborschule Bielefeld

Das zweite Projekttreffen fand im Februar 2020 an der *University of Cambridge Primary School* (UCPS) in England statt. Die UCPS ist eine 2015 eröffnete Grundschule, die von der sogenannten *Reception Class* (Alter 4-5 Jahre) bis zu *Year 6* (Alter 10–11 Jahre) geht (vgl. Rallison & Gronn, 2016, S. 14). Seit dem Schuljahr 2021/2022 besuchen etwa 700 Schüler*innen die Schule. Ihrem Selbstverständnis nach ist die UCPS eine Schule, die sowohl Forschungsergebnisse nutzt, als auch selbst an Forschung mitwirkt (vgl. Ward, 2018, S. 29; Higham & Biddulph, 2018, S. 390). Dies zeigt sich auch in der engen Kooperation und den verschiedenen Projekten mit der University of Cambridge. In der Mitte des preisgekrönten Schulgebäudes (vgl. RIBA, 2017) liegt ein grüner Innenhof (architektonisch angelehnt an die berühmten Colleges in Cambridge, allerdings im kleineren Maßstab).

Auf der Agenda für dieses zweite Treffen stand das Kennenlernen der UCPS im Rahmen von Hospitationen, Gesprächen und Präsentationen. Vor Ort begann der Tag mit dem obligatorischen gemeinsamen Singen (begleitet von Schulleiter James Biddulph am Klavier). Nach einer Schulführung, Unterrichtshospitation und gemeinsamen Mittagessen fanden auch zwei Vorträge von Professor*innen aus Cambridge statt. Der Politikwissenschaftler David Runciman stellte seine historische Argumentation für seine öffentliche Forderung vor, Kindern bereits ab sechs Jahren das Wahlrecht zu erteilen. Susan Robertson, Dekanin der Fakultät für Erziehungswissenschaft, hielt einen Vortrag zum Thema *Global Citizenship Education* und reflektierte darin die entsprechenden Aktivitäten von OECD und UNESCO kritisch. Darüber hinaus wurden die inhaltlichen Fäden der Projektarbeit aufgenommen und weitergesponnen. So wurden beispielsweise Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Forschungszugang der beteiligten Institutionen herausgearbeitet und in einem projektinternen Reader mit "Lab-School-Stories" zusammengeführt.

Erfahrungsbericht zweier Teilnehmenden am zweiten Projekttreffen in Cambridge/England

Die zwei Projektstage waren unglaublich intensiv, die Züge fuhren unregelmäßig (wegen Sturm), das Wetter war die meiste Zeit schlecht – und trotzdem war auch dieses Projekttreffen wunderbar! Wir freuen uns sehr, mit so engagierten Kolleg*innen aus ganz Europa zusammenarbeiten zu dürfen und dass wir unser gemeinsames Lab-SchoolsEurope-Erasmus-Projekt wieder ein Stück haben voranbringen können.

Beeindruckt waren wir vom Enthusiasmus und der nahezu perfekten Vorbereitung des Planungsteams des zweitägigen Treffens, von sämtlichen, wegweisenden Ideen und dem unbedingten Willen trotz Brexit und völlig unklarer Zukunft, was die Verbindung, Kooperations- und Austauschmöglichkeiten zu Kontinentaleuropa angeht, weiter zusammen arbeiten zu wollen und gerade damit dem Brexit zu trotzen, der die Bildungsmenschen und alle Leute besonders hart trifft, die an engem Austausch mit anderen Ländern in Europa interessiert sind. Wie immer bei solchen Treffen nahmen alle Beteiligten allein durch das Hospitieren, also die Beobachtung des Schulalltags, sowie von den informellen Gesprächen in den Pausen und an den Abenden enorm viele Eindrücke, Ideen und ein Gemeinschaftsgefühl mit, und das, obwohl man sich erst so kurz kennt und noch nicht viel (Arbeits-)Zeit zusammen verbracht hat.

Wir bedanken uns ganz herzlich bei James Biddulph, Luke Rolls, Aimee Durning, Elena Natala und Ellen Millar von der UCPS für die herzliche Gastfreundschaft und die tolle Besuchsorganisation!

Jan Wilhelm Dieckmann & Alexander Matthias, Laborschule Bielefeld

Bisherige Produkte und Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit

Neben den internationalen Projekttreffen ist ein weiteres Kernstück speziell des Erasmus+ Projekts die gemeinsame Entwicklung „qualitativ hochwertige[r] Produkte“ – sogenannter „Intellectual Outputs“ (IOs) (NA DAAD, 2018a, Punkt 40). Vor diesem Hintergrund wurden in der ersten Phase der Projektarbeit unter anderem die folgenden Produkte erstellt:

- **Standort-Questionnaires**
 Zu Beginn der dreijährigen Laufzeit des Erasmus+ Projekts dokumentierten zunächst alle beteiligten Standorte (jeweils eine Schule plus Universität) Rahmendaten, Schulkonzept sowie den von ihnen praktizierten Forschungsansatz. Die entsprechenden „Questionnaires“ dienten sodann als Grundlage für die Diskussion der jeweiligen Rahmenbedingungen und Forschungszugänge auf dem Projekttreffen in Cambridge im Februar 2020.
- **Lab School Stories**
 Nachdem der *Questionnaire* in erster Linie auf eine konzeptionelle Darstellung der jeweiligen Schul- und Forschungspraxiskonzepte abzielte, wurden die Projektteilnehmer*innen während des zweiten Projekttreffens in Cambridge gebeten, ausgehend von bestimmten Gesprächsanlässen sich ganz konkrete *Lab-School-Stories* aus ihrem jeweiligen Arbeitsalltag zu erzählen. Durch dieses narrative Element sollten die persönlichen Erfahrungen und somit die tatsächliche Umsetzung der in den *Questionnaires* dargestellten Konzepte aus einer Praxisperspektive illustriert werden. Diese Stegreif-Erzählungen wurden im Anschluss an das Projekttreffen verschriftlicht und in Form eines Readers zusammengefasst. Daran anschließend fand ein schriftlicher Austausch in Form eines themenbezogenen Briefwechsels zwischen jeweils zwei „Geschichtenerzähler*innen“ statt.
- **Grundlegende Forschungsprinzipien von Lab Schools**
 Ausgehend von den Erfahrungen im Erasmus+ Projekt und basierend auf einer umfassenden Literaturrecherche identifizierten Christian Timo Zenke und Benedict Kurz in ihrem Artikel *School as an „experimental station“: Über das Prinzip der Laboratory School und seine Verbreitung* in der Zeitschrift *Bildung und Erziehung* (01/2021) handlungsleitende Forschungsprinzipien von Laboratory Schools (siehe Zenke & Kurz, 2021). Zusammengefasst bilden diese Prinzipien den Anspruch von Lab Schools ab, „durch eine *transdisziplinäre*, auf *Partizipation* zwischen Wissenschaftler*innen und Schulpraktiker*innen setzende und dabei zugleich *experimentierend* vorgehende Form der Forschung und Entwicklung die gezielte *Transformation* der Schullandschaft“ (Zenke & Kurz, 2021, S. 60f.) vorantreiben zu wollen. Diese Grundprinzipien bilden dabei zugleich die Grundlage für die Abschlusspublikation des Gesamtprojekts.
- **Sharing Democratic Practices**
 Alle am Projekt beteiligten Lab Schools haben eigene demokratiepädagogische Konzepte entwickelt und erprobt. Um diese Schätze der Schulpraxis zu heben und Interessierten verfügbar zu machen, werden ausgewählte Praktiken mithilfe umfangreichen Anschauungsmaterials wie Einführungstexte, Videos und Unterrichtsmaterialien aufbereitet und anschließend ab Herbst 2022 als *Open Education Resources* über die Projektwebsite geteilt.
- **Projektwebsite (www.labschoolseurope.eu)**
 Auf der Website des LabSchoolsEurope-Projekts werden sämtliche erstellte Materialien (z. B. Informationen zum Lab-School-Konzept, Praxis-Leitfäden und Unterrichtsmaterial) kostenfrei zum Download zur Verfügung gestellt.

Ausblick

Dass Lehrer*innen und Forscher*innen aus verschiedenen europäischen Ländern sich über ihre Praxis austauschen, ihre Schulen vor Ort besuchen und dabei im Unterricht hospitieren können sowie im Anschluss die Möglichkeit haben, gemeinsam zu reflektieren und Neues zu entwickeln, ist außergewöhnlich. Aus diesem Grund begrüßen alle beteiligten Pädagog*innen und Forscher*innen aus Deutschland, England, Frankreich, Österreich und der Tschechischen Republik die Möglichkeit einer solchen transnationalen Kooperation im Rahmen des Erasmus+ Projekts.

Während der ersten Projekthälfte lag der Fokus der Projektarbeit auf den verschiedenen Ansätzen partizipativer Schulforschung der beteiligten Standorte sowie darauf, diese zu vergleichen. In der zweiten Projekthälfte verlagerte sich der inhaltliche Fokus zunehmend auf den *demokratiepädagogischen* Teil des Projekts, also auf die partizipative Entwicklung, Evaluation und Dissemination von *demokratiepädagogischen Praktiken zum Umgang mit Heterogenität in der Primarstufe* in Form von mehrsprachigen Praxis-Leitfäden, Unterrichtsmaterialien und Beispielen aus dem Schulalltag. Während die inhaltliche Arbeit zum Thema der partizipativen Schulforschung bereits vor der COVID-19-Pandemie begann und erfreulicherweise auch digital fortgeführt werden konnte, wurde die Arbeit im Bereich Demokratiepädagogik leider deutlich erschwert, da gemeinsame Projekttreffen und Unterrichtshospitationen vor Ort nicht vollständig durch digitale Alternativen ersetzt werden können. Trotz dieser Einschränkungen zeigte sich, welcher immensen Wert Begegnung und Austausch mit europäischen Kolleg*innen haben – auf *individueller* wie auch *institutioneller* Ebene. Beispielsweise entstanden aus dieser Partnerschaft neue Kooperationen sowie Publikationen.

Im Rahmen des Erasmus+ Projekts zeigte sich ebenfalls, dass zahlreiche Gemeinsamkeiten, aber auch diverse Unterschiede zwischen den beteiligten Lab Schools bestehen. Alle beteiligten Schulen sind mit übergreifenden gesellschaftlichen Herausforderungen, wie einem zunehmenden Infragestellen der demokratischen Grundordnung durch rechtspopulistische Kräfte, konfrontiert. Auf Grund nationaler Bestimmungen unterscheiden sich die fünf am Erasmus+ Projekt beteiligten Lab Schools jedoch graduell hinsichtlich ihrer Konzeption, beispielsweise als Fakultäts-, Universitäts- oder Praxisschule, sowie hinsichtlich ihres Auftrags. Geprägt ist die schulische Arbeit darüber hinaus durch die spezifische Situation vor Ort. Als junge Schule in einer vergleichsweise jungen Demokratie ist die Labyrinth Schule Brno beispielsweise mit anderen Herausforderungen konfrontiert als die nur 100 Kilometer entfernten Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Wien. In Paris ist es ungleich schwieriger, bezahlbare Räumlichkeiten für eine wachsende Schule zu finden, als dies in Bielefeld der Fall wäre. Während die University of Cambridge Primary School auf der einen Seite über viele Freiheiten bezüglich Budgetverwendung und Personalauswahl verfügt, drohen ihr andererseits bei einer negativen Beurteilung durch die Schulinspektion schwerwiegende Konsequenzen. In Deutschland, Frankreich und Österreich ist der Grad an Schulautonomie zwar deutlich geringer, ein solches *high stakes testing* ist hingegen nicht vorgesehen.

Dies zeigt, dass das Lab-School-Konzept letztlich lediglich als Rahmen fungiert, der Möglichkeiten zur individuellen Ausgestaltung sowie der Anpassung an nationale und lokale Bedingungen zulässt. Diese verschiedenen „Wege nach Rom“ vor Ort kennenlernen und anschließend gemeinsam reflektieren zu dürfen, ist zweifellos inspirierend! Gleichzeitig ist es jedoch auch notwendig, einer Beliebtheit des Konzepts entgegenzuwirken. Deshalb arbeitet die Projektgruppe, wie oben bereits dargestellt, an dessen weiterer Ausschärfung: ein Vorhaben, im Rahmen dessen auch bereits erste forschungsbezogene Grundprinzipien von Lab Schools herausgearbeitet, diskutiert und publiziert werden konnten (vgl. Zenke & Kurz, 2021).

Die Projektgruppe freut sich bereits sehr, interessierte Kolleg*innen aus über zehn Ländern, die zu ähnlichen Themen arbeiten, im September 2022 zur offiziellen Abschlusskonferenz des Projekts in Bielefeld begrüßen zu dürfen. Bei dieser ersten europäischen Tagung für Labor-, Universität- und Versuchsschulen soll der nächste Schritt hin zu einer stärkeren Vernetzung und Zusammenarbeit der europäischen Lab-School-Landschaft gelegt werden. Darüber hinaus arbeiten die Teilnehmer*innen des Erasmus+ Projekts gegenwärtig an einer gemeinsamen Abschlusspublikation. Darin wird das Phänomen *Laboratory School* betrachtet, dessen Realisierung in den beteiligten Ländern beschrieben und kontextualisiert. Die Veröffentlichung erfolgt zum Ende des Projektzeitraums im Winter 2022.

Zum Weiterlesen:

- **Einblick in die Praktiken europäischer Lab Schools**

Im Band *Unleashing Children's Voices in Democratic Primary Education* der Reihe *Unlocking Research* im Routledge Verlag geben alle beteiligten Projektstandorte einen Einblick in ihre Schul- und Forschungspraxis. Darin enthalten ist auch ein Kapitel zur Laborschule Bielefeld mit dem Titel *Schools as Embryonic Societies: Introducing Elements of Democratic Education in Everyday School Life* (siehe Kurz, Dieckmann, Freke & Zenke, 2022).

- **Zur Kooperation von Universitäten und Schulen**

Einen Überblick zum deutschlandweiten Trend zur Gründung von Universitätsschulen sowie einen Einblick in die am neugegründeten *Verbund Universitäts- und Versuchsschulen* (VUVS) beteiligten Einrichtungen ist im von Martin Heinrich und Gabriele Klewin herausgegebenen *Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld 2020* zu finden (Open Access verfügbar unter https://www.biejournals.de/index.php/we_os).

Anmerkung



Finanziert von der
Europäischen Union

Das Erasmus+ Projekt *LabSchoolsEurope: Participatory Research for Democratic Education* (2019-1-DE01-KA203-005003) wird (teilweise) durch die Europäische Union finanziert. Die Europäische Kommission und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) tragen keine Verantwortung für die Inhalte des Projekts und übernehmen keine Haftung für Verluste oder Schäden, die infolge der Nutzung dieser Materialien entstehen.

Literaturverzeichnis

- Beutel, W., & Fauser, P. (2007). Einleitung. In W. Beutel, & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 7–14). Schwalbach: Wochenschau.
- Cucchiara, M. (2010). New Goals, Familiar Challenges?: A Brief History of University-Run Schools. *Perspectives on Urban Education*, 7 (1), 96–108.
- Dewey, J. (1896/1972). The University School, *Early Essays* (S. 436–441) The Early Works, 1882–1898: Bd. 5: 1895–1898. London, Amsterdam: Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc.
- Dewey, J. (1899/1976). The School and Society. In J.A. Boydston (Hrsg.), *J. Dewey, The Middle Works, Volume 1: 1899–1901* (S. 1–109). Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc.: London & Amsterdam.
- Dillon, A., & Pinedo-Burns, H.J. (2017). Intercultural Reflective Conversations: Fulfilling the mission of laboratory schools in the United Arab Emirates and United States. *IALS Journal*, 7 (1), 14–23.
- Edelstein, W. (2009). Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: W. Edelstein, S. Frank, & A. Sliwka (Hrsg.), *Praxisbuch Demokratiepädagogik – Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag* (S. 9–11). Weinheim, Basel: Beltz.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (Hrsg.) (2020). Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). *WE_OS-Jahrbuch*, 3. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Higham, R., & Biddulph, J. (2018). How has Dewey’s democratic theory influenced the development of a new primary school? A headteacher’s perspective. *Education 3–13*, 46 (4), 385–392. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445472>
- Kurz, B., Dieckmann, J.W., Freke, N., & Zenke, C.T. (2022). Schools as Embryonic Societies: Introducing Elements of Democratic Education in Everyday School Life. In J. Flutter, J. Biddulph, & L. Rolls (Hrsg.), *Unlocking Research. Unleashing Children’s Voices in Democratic Primary Education* (S. 110–129). Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003179429-11>
- NA DAAD = Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Programm Erasmus+ des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (2018a). *FAQ: Erasmus+ Strategische Partnerschaften (KA203)*. Zugriff am 01.11.2020. Verfügbar unter: <https://eu.daad.de/service/faq/partnerschaften-und-kooperationen/de/47986-erasmus-strategische-partnerschaften-ka203/>.
- NA DAAD = Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im Programm Erasmus+ des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (2018b). *Erasmus+ Programmleitfaden. Version 2 (2018): 15/12/2017*.
- Rallison, J., & Gronn, P. (2016). Introduction. In P. Gronn, & J. Biddulph (Hrsg.), *A University’s Challenge: Cambridge’s Primary School for the Nation* (S. 1–17). University Press: Cambridge.
- Retzar, M. (2020). *Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. Schulkulturen mit umkämpfter Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30343-3>
- RIBA = Royal Institute of British Architects (2017). *RIBA East Award winners. University of Cambridge Primary School*. Zugriff am 26.6.2020. Verfügbar unter: <https://www.architecture.com/awards-and-competitions-landing-page/awards/riba-regional-awards/riba-east-award-winners/2017/university-of-cambridge-primary-school>.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2007–2017). *Review of Educational Research*, 89 (5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>

- Ward, L. (2018). Here to change the world: University of Cambridge Primary School. In University of Cambridge (Hrsg.), *Research Horizons*, 37, (S. 29–31).
- Zenke, C.T. (2020). Schule als „Labor“. Eine internationale Perspektive auf das Prinzip der „Laboratory School“. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 175–184.
https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- 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>

„Im Alltag der Reform“: Eine Interview-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld

Christian Timo Zenke¹, Rainer Devantié² & Nicole Freke²

¹ Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule

² Laborschule Bielefeld

Kontakt: timo.zenke@uni-bielefeld.de, rainer.devantie@uni-bielefeld.de,
nicole.freke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Projekt wird der Alltag des Lernens, Lehrens, Lebens und Forschens in den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule dokumentiert und analysiert. Ziel ist es dabei, a) aktuellen und zukünftigen Forschungsarbeiten zur Geschichte der Laborschule eine wichtige Ergänzung zu den bereits vorliegenden Aktenmaterialien und Publikationen bereitzustellen, b) bereits heute einen gezielten Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Geschichte der westdeutschen Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre zu leisten, c) zur Herausbildung eines laborschuleigenen „Organisationsgedächtnis“ beizutragen und d) in Auseinandersetzung mit der mittlerweile knapp fünfzig Jahre andauernden Geschichte der Laborschule grundsätzliche Schwierigkeiten und Chancen partizipativer Schulforschung und -entwicklung zu analysieren.

Schlagwörter: Geschichte der Laborschule, Aufbaukommission, Bildungsreform

Zitationshinweis:

Zenke, C. T., Devantié, R., Freke, N. (2022). „Im Alltag der Reform“: Eine Interview-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 159-167. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6046

ISSN: 2940-0686



1 Anlass und Zielsetzung des Projekts

Die beiden Bielefelder Schulprojekte, Laborschule und Oberstufen-Kolleg, zielen seit ihrer Gründung im Jahr 1969 nicht nur darauf ab, neue Formen des Lernens, Lehrens und Zusammenlebens in der Schule zu entwickeln und zu erforschen (vgl. Textor et al., 2020), sondern sie verfolgen darüber hinaus den Anspruch, ihre eigene, mit ebendieser Bemühung verbundene Forschungs- und Entwicklungsarbeit fortdauernd sowohl zu *dokumentieren* als auch selbstkritisch zu *reflektieren*. So heißt es bereits im Vorwort der 1971 erschienenen Gründungsschrift der beiden Einrichtungen, gerade deren „wissenschaftliche[r] und politisch-öffentliche[r] Charakter“ fordere von allen Beteiligten, dass sie „Rechenschaft geben – und dies sowohl für die Experten wie für die interessierten Laien“ (Hentig et al., 1971, S. 7). Wie ein solch öffentliches „Rechenschaftgeben“ dabei konkret aussehen könnte, wird an gleicher Stelle – im Anschluss an den Hinweis, beide Schulprojekte leisteten „außerdem so etwas wie einen Innovations-Dienst“ – wie folgt umrissen:

„Sie [die Schulprojekte] zeichnen ihren eigenen Planungs- und Entwicklungsprozeß auf und veröffentlichen ihn; sie geben dabei ihre Schwierigkeiten, Umwege und Fehler ebenso bekannt wie ihre Kosten, Aufwendungen an Zeit, Personal- und Verwaltungshilfe. Sie ersparen anderen Einrichtungen dadurch die entmutigenden und falschen Anfängerschritte und stellen Muster für die Organisation der Selbstreform zur Verfügung“ (Hentig et al., 1971, S. 15).

Auf ebendiesen Anspruch Bezug nehmend erschien schließlich bereits 1974 ein erster Rückblick speziell auf die vierjährige „Aufbaukommissionzeit“ der Schulprojekte (Harder, 1974) und auch für die folgenden Jahre und Jahrzehnte nach Eröffnung beider Einrichtungen im September 1974 finden sich verschiedene Publikationsreihen, Einzelveröffentlichungen und anderweitige Dokumentationsformate, die einen (zum Teil überaus detaillierten) Einblick in die jeweils aktuelle Forschungs- und Entwicklungsarbeit beider Einrichtungen geben (siehe hierzu genauer Zenke in diesem Band). Während allerdings im Fall des Oberstufen-Kollegs zusätzlich zu diesen Dokumentationen vor wenigen Jahren eine mehr als achthundert Seiten umfassende ausführliche Institutionsgeschichte der Jahre 1969 bis 2005 vorgelegt wurde (Jung-Paarmann, 2014), gab es bezogen auf die Laborschule über lange Zeit keine vergleichbaren Versuche, die wendungsreiche, nunmehr über fünfzig Jahre umfassende Geschichte auch *dieser* Einrichtung ausführlicher festzuhalten und zu bearbeiten – und zwar gerade auch mitsamt all ihrer „Schwierigkeiten, Umwege und Fehler“ (Hentig et al., 1971, S. 15).

Die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule wiederum hat auf diesen Umstand reagiert, indem sie sich seit nunmehr knapp zehn Jahren deutlich intensiver um eine systematische Dokumentation und Aufarbeitung ihrer eigenen Geschichte bemüht: sei es durch die Einrichtung eines Laborschularchivs als Teil des Universitätsarchivs Bielefeld oder durch die Bereitstellung und Pflege einer eigenen Literaturdokumentationsstelle (siehe hierzu genauer Devantié et al., 2016, S. 216f.). Und auch das hier skizzierte Forschungsprojekt lässt sich als Teil – oder genauer: als Fortführung – ebendieser Bemühungen begreifen. Insofern nämlich, als hier insbesondere zwei Dimensionen der Laborschulgeschichte in den Blick genommen werden, die im Rahmen der bisher vorliegenden Dokumentationen bestenfalls am Rande berührt worden waren: *erstens* die inhaltliche Ebene des schriftlich nicht fixierten schulischen und wissenschaftlichen Alltags und *zweitens* die personelle Ebene derjenigen Personen, die in der Regel keine längeren, reflexiv ausgerichteten Publikationen oder Akteneinträge hinterlassen haben. Ergänzend zur offiziellen *Akten- und Publikationsgeschichte* der Laborschule konzentriert sich das Projekt insofern also auf deren gewissermaßen „inoffizielle“ *Alltagsgeschichte*. Schließlich ist es gerade jener Alltag des Lernens, Lehrens, Lebens und Forschens, aus dem heraus sämtliche an der Laborschule entwickelten Innovationen entstanden sind, an dessen „schmuddeliger Wirklichkeit“ (Hentig, 1985, S. 4) sie sich zu bewähren hatten und an dessen Ansprüchen und Unzulänglichkeiten sie zuweilen auch scheiterten.

Im Forschungsprojekt „Im Alltag der Reform“ wird daher ebenjener Alltag des Lernens, Lehrens, Lebens und Forschens an der Laborschule im Rahmen einer Interview-Studie genauer dokumentiert und analysiert – und zwar mit einem speziellen Fokus auf den *Gründungs-* und *Anfangsjahren* der Laborschule zwischen 1969 und 1979. Ziel dieses Vorhabens ist es dabei,

- a) aktuellen und zukünftigen Forschungsarbeiten zur Geschichte der Laborschule eine wichtige Ergänzung zu den bereits vorliegenden Aktenmaterialien und Publikationen bereitzustellen;
- b) bereits heute einen gezielten Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Geschichte der westdeutschen Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre zu leisten (einer Epoche, die zunehmend in den Fokus der Erziehungswissenschaft zu rücken beginnt, vgl. bspw. Baader, 2008; Baader & Casale, 2018; Benner & Kemper, 2009; Jansa, 1999 oder Blömer, 2011);
- c) zur weiteren Herausbildung eines laborschuleigenen „Organisationsgedächtnis[s]es“ (Rolff, 2013, S. 35) beizutragen, um so (angesichts des mittlerweile vollständig vollzogenen Generationswechsels des Kollegiums) gerade auch das spezifische Transformations-Wissen und die spezifischen Transformations-Praktiken der Laborschule festzuhalten und zu tradieren zu helfen (siehe hierzu genauer Zenke, 2023), sowie
- d) in Auseinandersetzung mit der mittlerweile knapp fünfzig Jahre andauernden Geschichte der Laborschule grundsätzliche Schwierigkeiten und Chancen partizipativer Schulforschung und -entwicklung genauer zu untersuchen und zu analysieren, um so zugleich einen Beitrag leisten zu können zur Konstitution und Weiterentwicklung gerade auch des grundsätzlichen Prinzips der Universitäts- und Versuchsschule.

Insbesondere der zuletzt genannte Punkt hat dabei in den vergangenen Jahren noch einmal insofern an Relevanz gewonnen, als ebenjenes Konzept der Universitätsschule speziell im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren einen regelrechten Boom erlebt (vgl. Zenke & Kurz, 2021): Neugründungen wie die *Universitätsschule Dresden* (Langner & Heß, 2020) oder die *Heliosschule Köln* (Reich, 2019) tragen ebenso zur Etablierung eines „neue[n]‘ bildungspolitische[n] Trend[s]“ (Heinrich & Klewin, 2020, S. 1) bei wie ähnlich gelagerte, jedoch standortübergreifend organisierte Aktivitäten etwa im *Siegener Netzwerk Schule* (Siewert & Trautmann, 2020) oder im Rahmen des Projekts *Campussschule* der *Justus-Liebig-Universität Gießen* (Peukert & Wissinger, 2020). So kommt in Anbetracht dieser Entwicklung der Alltagsgeschichte gerade der *Gründungs- und Anfangsjahre* der Laborschule eine wachsende Bedeutung zu: als Ausgangspunkt nämlich für die Erforschung der spezifischen Chancen und Herausforderungen, die sich bei dem komplexen Versuch ergeben, schulische und wissenschaftliche Praxis nicht nur zu verbinden, sondern diese Verbindung zugleich in Form eines standortspezifischen Universitätsschulkonzepts zu institutionalisieren und zu verstetigen. Die Ergebnisse des Projekts „Im Alltag der Reform“ könnten insofern also nicht zuletzt auch dazu dienen, anderen Universitätsschulen zumindest einen Teil derjenigen „entmutigenden und falschen Anfängerschritte“ (Hentig et al., S. 15) zu ersparen, welche die Gründer*innen der Bielefelder Schulprojekte bereits 1971 am Horizont hatten aufziehen sehen.

2 Methodische Klärungen I

Nach einer ersten Sichtung und Lektüre sämtlicher verfügbarer Veröffentlichungen zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule (u.a. Harder, 1974; Kleinespel, 1989; Asal, 2009; Koinzer, 2011; Jung-Paarmann, 2014) sowie der systematischen Herausarbeitung eines Tableaus möglicher Interviewpartnerinnen und -partner richtete sich das Hauptaugenmerk der Projektgruppe zunächst auf die Entwicklung eines geeigneten methodischen Instrumentariums zur Bearbeitung der in den Blick genommenen Fragestellungen. Nach einem Vergleich diverser Interview-Varianten entschied sich die

Gruppe dabei letztlich für die Durchführung *episodischer* Interviews, um deren Stärke insbesondere in der Verknüpfung des Prinzips der „offene[n] Befragung“ mit demjenigen der „Narration“ nutzen zu können (vgl. Misoch, 2015, S. 57). So stehen im Zentrum des episodischen Interviews nicht nur das subjektive *Wissen* der Befragten, sondern immer auch deren subjektive *Erfahrungen*:

„Realisiert wird dies durch die Kombination von zwei verschiedenen Methoden, der Methode des offenen, leitfadengestützten Fragens (zur Ermittlung subjektiven Wissens) und der Methode der Erzählung, des narrativen Vorgehens (zur Ermittlung subjektiver Erfahrungen). Dieses Ineinandergreifen von zwei verschiedenen Zugängen zum Subjekt soll die Erfassung von zwei unterschiedlichen Wissensformen ermöglichen: Es soll damit semantisches als auch episodisches Wissen erhoben werden. Forschungspraktisch werden episodische Interviews als Kombination von offenen Erzählaufforderungen (zur Erhebung episodischen Wissens) und präzisierenden, semantisch-argumentativ ausgerichteten Fragen (zur Erhebung von semantischem Wissen) durchgeführt“ (Misoch, 2015, S. 57).

Gleichzeitig entschied sich die Projektgruppe, der ohnehin geplanten Transkription und Archivierung sämtlicher Interviews in Form von Audio- und Textdateien noch eine weitere Bearbeitungs- und Dokumentationsphase hinzuzufügen. Als Ausgangspunkt für diese Phase diente dabei ein von Petra Boden im Rahmen ihres DFG-Projekts „Arbeit an Begriffen. Zur Geschichte von Kontroversen in der Forschungsgruppe ‚Poetik und Hermeneutik‘“ (vgl. Boden, 2010) gemeinsam mit Rüdiger Zill entwickeltes Vorgehen zur nachträglichen, gemeinsam mit dem jeweiligen Gesprächspartner durchzuführenden Überarbeitung von Gesprächs-Protokollen. So interviewten Boden und Zill zwischen Herbst 2013 und Frühjahr 2016 knapp zwanzig ehemalige Mitglieder der von 1964 bis 1994 aktiven Forschungsgruppe „Poetik und Hermeneutik“, beließen es dabei jedoch nicht bei der Transkription und anschließenden Archivierung der geführten Interviews, sondern bearbeiteten die vorliegenden Transkripte zunächst selbstständig redaktionell, um die auf diese Weise gekürzten Gesprächsfassungen sodann den jeweiligen Interviewpartner erneut mit Bitte um Bearbeitung zukommen zu lassen (vgl. Boden & Zill, 2017). Die im Rahmen dieses Vorgehens getroffenen Entscheidungen und gesammelten Erfahrungen fassen Boden und Zill dabei wie folgt zusammen:

„Die durchweg entspannte und heitere Atmosphäre der Gespräche haben wir dann auch in den von uns zunächst redaktionell bearbeiteten Transkriptionen zu erhalten versucht; die Expressivität des Gedankens war dabei manchmal wichtiger als die Korrektheit der Grammatik. Das Nonverbale, das in solchen Situationen natürlich auch immer entscheidend ist, der Enthusiasmus, der in der Stimme der Antwortenden zum Ausdruck kommt, ihre Gesten, ihr Lachen, manchmal aber auch eine abweisende Miene finden wie immer natürlich nicht den Weg in den Druck. Das ist es ja auch, was den Unterschied zwischen den Tagungen selbst und ihren Dokumentationen in der Reihe Poetik und Hermeneutik ausmacht. Jan Assmann hat es als den Unterschied zwischen dem Geist, den man hat, und dem Geist, der sich ereignet, bezeichnet.

Die Befragten haben diese Versionen alle noch einmal mehr oder weniger stark überarbeitet, einige haben nur kleinere stilistische Unebenheiten beseitigt, andere hingegen ganze Passagen neu formuliert. Daraus ergibt sich zum Teil auch der unterschiedliche Grundton der gedruckten Texte. In allen Fällen aber haben sich die Sprecher in Autoren verwandelt. Die Endversionen sind also im doppelten Sinne das autorisierte Produkt ihrer Verfasser – auch das ähnelt dem Verfahren, durch das die Diskussionsbeiträge und Statements in Poetik und Hermeneutik selbst zustande gekommen sind.“ (Boden & Zill, 2017, S. 14)

Angelehnt an diese Vorgehensweise bemühen auch wir als Projektgruppe uns im Rahmen unserer Arbeit, die von uns geführten Interviews noch einmal intensiv gemeinsam mit den jeweiligen Gesprächspartnern zu überarbeiten: einerseits um eine *bessere Lesbarkeit* der verschriftlichten Interviews zu erreichen und die Ergebnisse unseres Projekts so auch für einen breiteren Leserkreis zugänglich zu machen, andererseits aber auch, um eine *sprachliche und inhaltliche Schärfung* der in den Interviews getroffenen Aussagen

zu generieren. Ganz im Sinne der von Boden und Zill gewählten Formulierung sollen also auch unsere Gesprächspartner*innen sich von „Sprechern in Autoren“ verwandeln und die auf dem skizzierten (Um-)Weg entstandenen Gesprächstexte somit zu „im doppelten Sinne autorisierten Produkte[n] ihrer Verfasser“ werden.

Konkret bedeutet dies, dass wir zunächst eine redaktionelle Überarbeitung der transkribierten Interviews vornehmen und das solchermaßen gekürzte und überarbeitete Dokument sodann erneut unseren jeweiligen Gesprächspartner*innen zukommen lassen – verbunden mit der Bitte, dieses in Ruhe durchzugehen und sprachlich und inhaltlich zu überarbeiten. Und das gerne auch radikal! Oder, wie es in einer unserer E-Mails an eine*n unserer Gesprächspartner*innen hieß:

„Wie bei unserem letzten Treffen [...] ja bereits besprochen, würden wir uns sehr freuen, wenn Sie die vorliegende Fassung einmal in Ruhe durchgehen und – soweit von Ihnen gewünscht – sprachlich und inhaltlich überarbeiten könnten. Das bedeutet konkret, dass Sie gerne auch tief in den Text eingreifen dürfen! Etwa indem Sie einzelne Absätze streichen oder neu formulieren, zusätzliche Passagen einfügen oder bereits Gesagtes korrigieren. Das Ziel ist es, auf diesem Wege eine verdichtete Fassung unseres Gesprächs zu erstellen, die wir dann im Anschluss auch publizieren können.“

Zu diesem Zweck erhalten unsere Interviewpartner nicht nur die von uns überarbeitete Fassung, sondern darüber hinaus auch die originale Transkription, so dass sie die von uns vorgenommene Überarbeitung direkt mit dem „Original“ abgleichen können.

Ähnlich gehen wir auch bei der Archivierung der auf diesem Wege generierten Gesprächsprotokolle vor: Während die überarbeiteten Interviewtexte zum Abschluss des Forschungsprojekts in einem Herausgeberband mit dem (Arbeits-)Titel „Im Alltag der Reform“: Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld“ publiziert und somit einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollen, verbleiben die originalen Transkriptionen im Universitätsarchiv Bielefeld. Auf diesem Wege erhoffen wir uns, zukünftigen Forscher*innen-Generationen nicht nur *zusätzliche* Primärquellen über die Gründungs- und Anfangsjahre der Laborschule zur Verfügung stellen zu können (die originalen Interviews sind in der Regel deutlich länger als die bearbeiteten), sondern diesen zugleich die Möglichkeit zu geben, aus dem Vergleich zwischen „Original“ und überarbeiteter Fassung weitere Erkenntnisse über die Geschichte der Laborschule und deren (Re-)Konstruktion speziell in den 10er und 20er Jahren des 21. Jahrhunderts liefern zu können. Die Möglichkeit der zukünftigen Historisierung unserer eigenen Historisierungsbemühungen ist in diesem Sinne also im Projekt bereits von Beginn an mitgedacht.

3 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf das Projekt: Methodische Klärungen II

Obwohl die skizzierte Form der Interviewführung und -aufbereitung sich bereits frühzeitig bewährt hatte, sah sich die Projektgruppe im Frühjahr 2020 mit der Notwendigkeit konfrontiert, das etablierte Verfahren an die besonderen Bedingungen der COVID-19-Pandemie anzupassen. So war es nun von einem Moment auf den anderen nicht mehr möglich, sich direkt mit unseren Interviewpartner*innen zu treffen, um mit ihnen Gespräche zu führen – ja, gerade das Alter der meisten von uns zu interviewenden Personen machte es dringend erforderlich, größtmögliche Vorsicht im Umgang miteinander walten zu lassen.

Vor diesem Hintergrund entschied sich die Projektgruppe schließlich, anstelle von *mündlichen* Gesprächen nun vermehrt *schriftliche* Interviews per E-Mail durchzuführen – bzw. den von uns kontaktierten Gesprächspartner*innen ebendiese Möglichkeit vorzuschlagen. Bis auf wenige Personen nahmen alle Interviewpartner*innen diese Möglichkeit gerne an, woraufhin sich zahlreiche, zum Teil über mehrere Monate laufende

Schreibgespräche entwickelten. Zwar unterscheidet sich dieses schriftliche Verfahren insofern deutlich von demjenigen der zuvor praktizierten mündlichen Befragung, als bestimmte Formen der spontanen, eher assoziativ hervortretenden Erinnerungen auf diesem Wege nur deutlich schwerer ihren Weg in den fertigen Text finden dürften, gleichzeitig jedoch eröffnet die schriftliche Form der Befragung den Interviewten bereits frühzeitig die Möglichkeit, sorgfältiger zu formulieren, längere Phasen der Reflexion einzulegen oder Bezug auf eigene Notizen der Anfangsjahre sowie anderweitige Veröffentlichungen zum Thema zu nehmen. Mit anderen Worten: Die Befragten verwandeln sich auf diesem Wege bereits deutlich früher und bewusster von „Sprechern in Autoren“ (Boden & Zill, 2017, S. 14) als im Falle des zuvor praktizierten Interview-Verfahrens. Umso wichtiger ist es uns allerdings, auch im Zuge dieser schriftlich geführten Interviews genügend Zeit und Raum für Spontanität und flexible Gesprächsverläufe zu lassen – etwa indem wir Gesprächsimpulse der Befragten gezielt aufnehmen und daraus resultierenden, biographisch relevanten Einzelthemen zuweilen über mehrere Fragerunden zu folgen versuchen. Infolgedessen unterscheiden sich die geführten Interviews nicht nur inhaltlich zum Teil stark voneinander, sondern gerade auch was ihre Länge angeht.

4 Bisheriges, derzeitiges und geplantes Vorgehen

Nachdem die erste Phase des FEP-Projekts in erster Linie durch inhaltliche Recherchen und methodologische Vorarbeiten geprägt gewesen war, begann die Projektgruppe im Frühjahr 2017 schließlich mit der Durchführung erster Interviews. Im Mittelpunkt unseres Interesses standen dabei zunächst die Mitglieder der *Aufbaukommission* der Laborschule, bevor wir uns im Anschluss daran verstärkt Vertreter*innen der ersten Lehrer*innengeneration *ohne* vorangegangene Mitarbeit in der Aufbaukommission zuwandten. Bei der Auswahl der befragten Personen versuchten wir dabei die Vielfalt der damaligen „Gründer*innengeneration“ möglichst umfassend widerzuspiegeln: Wir befragten also sowohl Personen, die von den 1970er Jahren an bis weit in die Nullerjahre des 21. Jahrhunderts an der Laborschule aktiv blieben, als auch solche, die die Schule bereits nach einigen wenigen Jahren wieder verließen; wir befragen Personen aus Wissenschaft, Schule, Schulleitung und Verwaltung – und wir bemühten uns, auch die *fachliche* Ausrichtung der befragten Personen sowie deren Positionierung im innerschulischen *Fraktionsdenken* der damaligen Zeit angemessen zu berücksichtigen. Nachdem diese Befragungsrunde der damaligen „Gründergeneration“ voraussichtlich im zweiten Halbjahr 2022 abgeschlossen sein wird, ist für die verbleibende Zeit des Projekts die zusätzliche Befragung von mehreren Laborschüler*innen der 1970er Jahre geplant. Ziel ist es, der bisher in den Blick genommenen Perspektive speziell der *Erwachsenen* auf die behandelte Zeit auf diesem Wege nun auch diejenige der damaligen *Kinder und Jugendlichen* (die Laborschule beheimatet Schüler*innen vom Vorschuljahr bis Jahrgang 10) zur Seite zu stellen, um so ein noch breiteres Panorama des laborschuleigenen „Alltags der Reform“ der 1970er Jahre zeichnen zu können.

Darüber hinaus ist vorgesehen, parallel zur Durchführung dieser letzten Interviews die Herausgabe und Publikation jenes oben bereits angesprochenen Sammelbandes mit „Gesprächen zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld“ vorzubereiten. Ziel ist es, diesen Band – versehen mit einer in gleichem Maße historiographisch einordnenden wie methodologisch reflektierenden Einleitung – zum Jahreswechsel 2023/2024 zu veröffentlichen, wobei wir von insgesamt knapp 20 zu publizierenden Interviews ausgehen. Zusätzlich hierzu hat Christian Timo Zenke als Mitglied des FEP bereits begonnen, die geführten Interviews im Rahmen seiner eigenen Forschungsarbeit auszuwerten: so beispielsweise im Rahmen eines gemeinsam mit Selma Haupt verfassten Aufsatzes zur Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre im Spannungsfeld von Theorie und Praxis (Haupt & Zenke, 2022), im Rahmen eines Beitrags zur Rezeptionsgeschichte des durch Ivan Illich geprägten Begriffs der „Entschulung“ (Zenke, 2022)

sowie im Zuge eines Vortrags zum Thema „Traditionelle Transformation: Schule als Ort der (stetigen) Veränderung“ auf der Jahrestagung 2021 der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (erscheint als Zenke, 2023).

Die auf diesem Wege bereits begonnene Form der vertieften Auseinandersetzung mit Teilaspekten der geführten Interviews soll im weiteren Verlauf des Projekts sodann im Form von Einzelaufsätzen fortgesetzt und intensiviert werden: sei es mit Blick auf die Entwicklung des „Lehrerforschermodells“ der Laborschule und dabei sichtbar werdende Chancen und Herausforderung der Konstituierung transdisziplinär arbeitender Universitätsschulen (zu ersten Überlegungen in diesem Zusammenhang siehe Zenke & Kurz, 2021); mit einem Fokus auf der Nutzungsgeschichte des Großraums der Laborschule als Beispiel für Prozesse der *occupation* und *inhabitation* alternativer Schulraummodelle (siehe hierzu genauer Zenke, 2019); oder mit Blick auf die veränderte Rolle der Schulleitung und deren Einflussnahme gerade auch auf die *didaktische* Fragen und Entwicklungen.

Um die Dissemination und Auswertung der im Rahmen des Projekts generierten Ergebnisse allerdings nicht allein auf den wissenschaftlichen Diskurs zu beschränken, sondern gerade auch die eingangs bereits angesprochene Herausbildung eines „Organisationsgedächtnisses“ der Laborschule zu unterstützen, ist darüber hinaus die Organisation, Durchführung und Nachbereitung von mehreren öffentlichen Gesprächsabenden ab Herbst 2023 (also parallel zum Erscheinen des Abschlussbandes) geplant. Zu diesen Abenden sollen jeweils mehrere der am Buchprojekt beteiligten Gesprächspartner eingeladen werden, um zunächst gemeinsam Ausschnitte der geführten Gespräche vorzulesen und im Anschluss daran eine öffentliche Diskussion der solchermaßen angesprochenen Inhalte anzustoßen. Auf diesem Wege, so die Hoffnung der Projektgruppe, könnte es nicht nur gelingen, gezielt einen *innerschulischen* Selbstverständigungsprozess der Laborschule als historisch gewachsene Organisation zu befördern, sondern darüber hinaus (und nicht zuletzt anlässlich des fünfzigjährigen Jubiläums der Bielefelder Schulprojekte im Jahr 2024) auch in der *lokalen* Öffentlichkeit die Herausbildung eines stärkeren Bewusstseins für die Geschichte der Laborschule als Teil speziell auch der *Bielefelder Stadtgeschichte* zu initiieren.

5 Literaturverzeichnis

- Asal, S. (Hg.) (2009). Was war Bielefeld? *Eine ideengeschichtliche Nachfrage*. Göttingen: Wallstein.
- Baader, M.S. (2008). „*Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!*“ *Wie 1968 die Pädagogik bewegte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Baader, M.S., & Casale, R. (Hg.) (2018). *Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik: 1968 Revisited* (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benner, D., & Kemper, H. (2007). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Blömer, D. (2011). *Topographie der Gesamtschule. Zum Zusammenhang von Pädagogik und Raum*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Boden, P. (2010). Arbeit an Begriffen. Zur Geschichte von Kontroversen in der Forschungsgruppe „Poetik und Hermeneutik“. Ein Forschungsprojekt. In *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* (IASL), Band 35, Heft 1, S. 103–121. <https://doi.org/10.1515/iasl.2010.007>
- Boden, P., & Zill, R. (Hg.) (2017). *Poetik und Hermeneutik im Rückblick. Interviews mit Beteiligten*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Devantié, R., Lücker, F., Makowski, T., & Zenke, C.T. (2016). „Im Alltag der Reform“: Eine Oral-History-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule

- Bielefeld. In N. Freke, H. Kullmann, F. Lücker, B. Lütje-Klose, S. Schwab & C.T. Zenke (Hg.): *Laborschulforschung 2016* (Werkstattheft Nr. 52, S. 215–221). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Harder, W. (1974). *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten*. Stuttgart: Ernst Klett (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4).
- 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), S. 141–168. <https://doi.org/10.15240/tul/006/2022-1-007>
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2020). Kooperation von Universitäten und Schulen als „neuer“ bildungspolitischer Trend? Editorial zur Gründungsschrift des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). In *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 1–10. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Hentig, H. v., et al., 1971a. *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. Unter Mitarbeit von Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Quickborner Teams, A. Harnischfeger, D. Hopf, L. Huber, C. Oehler & H.H. Wilhelmi. Stuttgart: Ernst Klett (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 1).
- Hentig, H. v. (1985). *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen*. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 7).
- Jansa, A. (1999). *Pädagogik – Politik – Ästhetik. Paradigmenwechsel um '68*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang (Studien zur Bildungsreform, Bd. 32).
- Jung-Paarmann, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kleinespel, K. (1998). *Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Koinzer, T. (2011). *Auf der Suche nach der demokratischen Schule: Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviewformen. Definition, Voraussetzungen, Auswertungen, Ablaufmodell und Kritik*. Berlin, München, Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110354614>
- Textor, A., et al. (2020). Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. In *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 77–97. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Peukert, L., & Wissinger, J. (2020). Campusschule als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis. In *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 159–169. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Reich, K. (2019). Die „Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln“. *Die Deutsche Schule*, 111 (1), 66–77. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.07>
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Siewert, J., & Trautmann, M. (2020). Siegener Netzwerk Schule (SiNet). Von der Universitätsschule zum Kooperationsverbund. In *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 150–158. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Zenke, C.T. (2019). Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. *PFLB*,

Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 1, 20–41.

<https://doi.org/10.4119/pflb-3173>

Zenke, C.T. (2022). Von der „Entschulung der Gesellschaft“ zur „Entschulung der Schule“: Ein Versuch über das Verschieben „radikaler Grenzpfiler“. *Pädagogische Rundschau* 76 (1), 61–76.

Zenke, C.T. (2023). Tradierte Transformation: Schule als Ort der (stetigen) Veränderung. In C. Demmer, J. Engel, T. Fuchs & A. Wischmann (Hrsg.), *Zwischen Transformation und Tradierung – Qualitative Forschung zum Wandel pädagogischer Institutionen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. [Im Erscheinen]

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>

Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung

Dominik Zentarra, Autor*innenteam SaFidS-FEP

*Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule
Kontakt: dominik.zentarra@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: „Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung“ (SaFidS) ist ein im Herbst 2019 gebildetes und im Sommer 2020 offiziell gestartetes Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) an der Laborschule Bielefeld. Dieser FEP besteht aus Schüler*innen, pädagogischem Personal der Laborschule sowie Wissenschaftler*innen der Universität Bielefeld. Angeknüpft an den hohen Stellenwert der demokratischen Bildung an der Laborschule ist dieser FEP der Versuch, die Forschung auch als Beteiligungsfeld für Schüler*innen zu erschließen. In diesem Beitrag möchten wir die Entstehung dieses FEP näher beleuchten, das Studiendesign und die Forschungsfragen vorstellen und Einblicke darin geben, wie wir unser Forschungsteam bestehend aus Menschen mit ganz unterschiedlichen Rollen innerhalb der Schule organisieren. Wir gehen anhand einer Studie der Frage nach, was die Schüler*innen motiviert, an diesem FEP teilzunehmen und diskutieren einige Herausforderungen einer solchen Forschungskonstellation.

Schlagwörter: Partizipation, partizipative Forschung, Praxisforschung, Schulentwicklung, qualitativ

Zitationshinweis:

Zentarra, D., Autor*innenteam SaFidS-FEP (2022). Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), 168-178. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6042

ISSN: 2940-0686



„Schüler*innen als Forscher*innen in der Schulentwicklung“ (SaFidS) ist ein im Herbst 2019 gebildetes und im Sommer 2020 offiziell gestartetes Forschungs- und Entwicklungsprojekt (FEP) an der Laborschule Bielefeld. Dieser FEP besteht aus Schüler*innen, pädagogischem Personal der Laborschule sowie Wissenschaftler*innen der Universität Bielefeld. Konstitutiv für ihre Schulentwicklung durch Praxisforschung ist an der Laborschule Bielefeld das „Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell“. Pädagogisches Personal und Wissenschaftler*innen agieren als Forschende gleichberechtigt miteinander und ergänzen sich gegenseitig mit ihren jeweiligen Expertisen und Kompetenzen. In den Beiträgen von Zenke sowie Textor & Zentarra im gleichen Band wird im Detail auf die Entwicklungsgeschichte des Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells, die praktische Ausgestaltung dieses Praxisforschungskonzepts sowie die bisherige Praxisforschung an der Laborschule eingegangen. Konstitutiv dafür ist, dass pädagogisches Personal und Wissenschaftler*innen als Forschende gleichberechtigt miteinander agieren und sich mit ihren Expertisen und Kompetenzen ergänzen (Zenke, Dorniak, Gold, Textor & Zentarra, 2019, S. 141f.). Schüler*innen nahmen bisher an dieser Forschung nicht teil und generell werden als Akteur*innen in der Praxisforschung im schulischen Bereich meistens Lehrkräfte genannt (Unger, 2014, S. 27). Angeknüpft an den hohen Stellenwert der demokratischen Bildung an der Laborschule ist unser partizipatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Versuch, die Forschung auch als Beteiligungsfeld für Schüler*innen zu erschließen. In diesem Beitrag möchten wir die Entstehung dieses FEP näher beleuchten, das Studiendesign und die Forschungsfragen vorstellen und Einblicke darin geben, wie wir unser Forschungsteam bestehend aus Menschen mit ganz unterschiedlichen Rollen innerhalb der Schule organisieren. In einem weiteren Abschnitt stellen wir eine im Rahmen des FEP durchgeführte Studie vor, in der der Frage nachgegangen wird, was die Schüler*innen motiviert, am FEP mitzuwirken. Zum Schluss werden wir einige Herausforderungen einer solchen Forschungskonstellation aufzeigen und unser langfristiges Ziel skizzieren, das „Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell“ zu einem „Schüler*innen-Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell“ zu erweitern.

1 Die Schüler*innen als Forscher*innen mitdenken

*„Also bisher haben nur die Lehrer und die Erwachsenen was bestimmt und das Projekt ist dafür da, dass die Kinder halt mitbestimmen können und sagen können was sie auch wollen, weil das bisher die Erwachsenen waren, die das bestimmt haben.“ (Schüler*in des SaFidS-FEP)*

Im Spätsommer 2019 entstand bei einem Gespräch über partizipative Forschung von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule (Marlena Dorniak und Dominik Zentarra) und einem Naturpädagogen der Laborschule Bielefeld (Jess Rehr) die Idee, den Kerngedanken der Praxisforschung, die Erforschung der eigenen Praxis durch die jeweiligen Akteur*innen, konsequent auch in der Praxisforschung der Laborschule umzusetzen. Zwar forschen gemäß des Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells seit Gründung der Laborschule Bielefeld die Lehrer*innen, ganz klar Akteur*innen ihres Feldes, zusammen mit Wissenschaftler*innen an für die Schule und die Bildungslandschaft relevanten Themen (u. a. Dorniak & Zenke, 2019; Heidemann & Zentarra, 2020; Textor, Devantié, Dorniak, Gold, Zenke & Zentarra, 2020). Die größte Akteur*innengruppe der Schule war von dieser Forschung jedoch stets ausgeklammert: die Schüler*innen (siehe Abbildung 1).

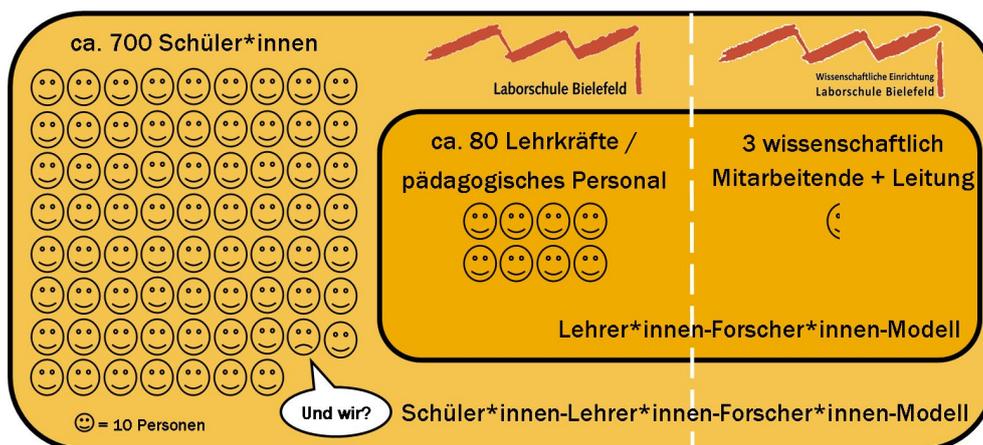


Abbildung 1: Die an der Praxisforschung der Laborschule Bielefeld beteiligten Personengruppen gemäß des bisherigen Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells und der von der SaFidS-Forschungsgruppe konzipierten Erweiterung zum Schüler*innen-Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell.

Zwar wurden Schüler*innen seit jeher befragt und brachten insbesondere bei qualitativer Forschung im Rahmen von Interviews wichtige Impulse für die jeweilige Forschung mit, allerdings waren sie nicht Teil der eigentlichen Forschungsgruppe. Sie waren nicht aktiv an den Forschungs- und Entwicklungsprojekten als forschende Akteur*innen beteiligt. Mit dem SaFidS-FEP stellen wir uns folgende Frage, ähnlich wie Klafki bereits Anfang der 1970er Jahre für die Handlungsforschung gefordert hatte (Klafki 1984): Wie können wir Schüler*innen als Akteur*innen ihres Feldes an der Praxisforschung beteiligen? So wie Lehrer*innen ihre schulische Expertise mit in die Forschung bringen, sehen wir die Expertise der Schüler*innen über ihre alltägliche, sie unmittelbar betreffende schulische Praxis als überaus wertvoll an. Mit der Erweiterung des Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells zu einem Schüler*innen-Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell möchten wir die Praxisforschung und die Forschungs- und Entwicklungsprojekte auch für Schüler*innen öffnen. Davon versprechen wir uns für die Schüler*innen eine Stärkung bzw. Vertiefung der demokratischen Bildung, die an der Laborschule ohnehin einen hohen Stellenwert hat, ein tieferes Verständnis der eigenen sozialen, schulischen Wirklichkeit, Gelegenheiten für Empowerment sowie Kompetenzerwerb (vgl. Unger, 2014). In der Institution Schule, die Schüler*innen üblicherweise als Lernende begreift, führt die Partizipation der Lernenden an der Forschung dazu, dass sie als Wissende und Produzent*innen von Wissen ernst genommen werden können (Dorniak, 2020, S. 77; Wöhrer, Arzmann, Windersteller, Harrasser & Schneider, 2017, S. 44) und so Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können. Weiterhin erhoffen wir uns vielversprechende Erkenntnisse und Impulse für die Schulentwicklung durch Beteiligung und Expertise nicht nur der erwachsenen, sondern auch der jugendlichen Akteur*innen der Schule.

2 Die Entstehung der Forschungsgruppe

Obwohl die Initiator*innen grundsätzlich offen für die Forschungsarbeit mit Schüler*innen jeder Altersstufe waren und diesbezüglich auch schon unterschiedliche Erfahrungen hatten, wurde beschlossen, den SaFidS-FEP mit Schüler*innen der Jahrgangsstufe 7 zu beginnen. Zentral war für uns die Überlegung, dass die Schüler*innen zumindest drei Jahre lang noch an der Schule verbleiben, um genug Zeit für eine FEP-Periode von zwei Jahren plus einem weiteren Jahr für die Vorlaufzeit sowie für den Endbericht zu haben. Bei einem Treffen mit den Betreuungslehrkräften der Gruppen der Jahrgangsstufe 7 besprachen wir die Notwendigkeit, dass die Forschungszeit für die Schüler*innen in der

Unterrichtszeit stattfinden müsse. Lehrkräfte haben an der Laborschule die Möglichkeit, für Forschung im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten Entlastungsstunden zu beantragen. Diese Möglichkeit haben Schüler*innen nicht, so dass es einer Absprache bedarf, dass sie sich während ihrer regulären Unterrichtszeit am FEP beteiligen können.

Um interessierte Schüler*innen für die Mitwirkung an dem FEP zu finden, fand zunächst für jede der drei Gruppen der Jahrgangsstufe 7 ein Workshop statt, in der das Vorhaben vorgestellt und organisatorische und inhaltliche Fragen geklärt wurden. Mit den Schüler*innen wurden da schon erste Ideen und Wünsche für mögliche Forschungsthemen gesammelt. Anschließend werteten wir die Nennungen der Schüler*innen aus und präsentierten die Ergebnisse auf einer weiteren Zusammenkunft, dieses Mal mit allen Gruppen der Jahrgangsstufe 7 gleichzeitig. Damit bekamen alle Schüler*innen einen Überblick über die Vielfalt der möglichen Forschungsthemen und erhielten an diesem Tag die Gelegenheit, sich für eine Teilnahme an der Forschungsgruppe zu melden. Noch am gleichen Tag setzten sich alle interessierten Schüler*innen zu einem ersten Kennenlernen zusammen und wir begannen das erste FEP-Treffen mit einer weiteren Einkreisung des potenziellen Forschungsthemas. So konstituierte sich im Herbst 2019 die SaFidS-Forschungsgruppe. Neben einem Kern von jungen Forschenden gab es auch Schüler*innen, die wieder absprangen, aber auch Schüler*innen, die später neu hinzukamen. Gegenwärtig besteht unsere Forschungsgruppe aus

- 8 Schüler*innen der Jahrgangsstufe 10 (Schuljahr 2022/23)
- 2 Lehrkräften
- 1 Naturpädagogin der Laborschule und
- 2 Wissenschaftler*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule sowie
- 1 studentischen Hilfskraft.

In den ersten FEP-Treffen bis zum offiziellen Start des FEP im Sommer 2020 ging es vorrangig um die Etablierung von Strukturen und Abläufen, um einen FEP in dieser personellen Konstellation zu gestalten. Es ergaben sich bereits in dieser Zeit erste Gelegenheiten, unser Forschungsvorhaben auf Konferenzen und Vernetzungsveranstaltungen zu präsentieren, so dass wir uns inhaltlich viel mit der grundlegenden Konzeption des Forschungs- und Entwicklungsprojekts und der Präsentation nach außen beschäftigten. Der Anspruch, die Schüler*innen an allen Aspekten des Forschungsprozesses mitwirken zu lassen, zeigte sich hierbei vor allem darin, dass auch sie bei Präsentationen auf Veranstaltungen zu den Vortragenden gehörten und bei Konferenzen im Ausland zumindest an den Präsentationsfolien mitwirkten. Der Beginn der COVID-19-Pandemie sorgte für eine starke Unterbrechung unserer Vorhaben, so dass ab Sommer 2020, obwohl der FEP eigentlich offiziell startete, nur wenige Treffen möglich waren. Erst ab Ende 2021 konnte die FEP-Arbeit in einem regelmäßigen Takt fortgesetzt werden. Schwerpunkt der ersten Monate des Jahres 2022 war die endgültige Bestimmung des zu beforschenden Themas, einer ersten Kurz-Studie in Vorbereitung auf diesen Beitrag (siehe Abschnitt 5) und der Erarbeitung von Forschungsfragen sowie der Planung einer ersten Fragebogenerhebung für das von den Schüler*innen bestimmte Thema auf der Kernebene des FEP (siehe Abschnitt 3).

3 Forschungsdesign und Forschungsfragen

*„Veränderungen zu machen und Ideen für Veränderungen zu sammeln und vielleicht auch zu verwirklichen“ (Schüler*in des SaFidS-FEP)*

Das Forschungsdesign des FEP besteht aus zwei Ebenen:

1. Auf der *Kernebene* des Projekts geht es um das inhaltlich auf die Laborschule bezogene Forschungsthema, also die Erforschung und laborschulbezogene Entwicklung

eines Sachverhalts, für den sich die Schüler*innen interessieren und für den sie sich entschieden haben. Das von ihnen gewählte Forschungsthema auf dieser Ebene ist Obdachlosigkeit und die Abwertung von obdachlosen Menschen. Das methodische Vorgehen ist gegenwärtig noch in der Planung. Angedacht sind leitfadenstrukturierte Interviews und Fragebogenerhebungen, um an der Laborschule Art und Ausmaß von Vorurteilen und Abwertungen gegenüber obdachlosen Menschen sowie mehr Informationen über die Lebenswirklichkeit von obdachlosen Menschen in Erfahrung zu bringen.

2. Auf der den Kern des Projekts umschließenden *Mantelebene* ist das Ziel, diese neuartige FEP-Konstellation selbst zu erforschen und zu evaluieren. Dieses Forschungsthema ist dem ursprünglichen Interesse derer geschuldet, die dieses Forschungsprojekt initiiert haben. Hier geht es hauptsächlich darum, zu erforschen, wie die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Gruppen dieser Forschungsgruppe gelingt und am besten gelingen kann. Dafür nehmen wir die FEP-Treffen regelmäßig mit einem Audio-Aufnahmegerät auf, transkribieren die Aufnahmen und analysieren die Transkripte mit einer qualitativen, kategorienorientierten Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39) mit Fokus auf ausgewählte Fragestellungen. Im Vorfeld dieses Beitrags haben wir zur Selbstreflexion der Teilnahmemotivation aller am FEP beteiligten Personen eine Studie durchgeführt, die in Abschnitt 5 vorgestellt wird.

Die nachfolgende Abbildung 2 illustriert das skizzierte Forschungsdesign anhand der wesentlichen Forschungsinhalte auf den entsprechenden Ebenen.



Abbildung 2: Forschungsfragen auf den zwei inhaltlichen Ebenen des FEP

Das Forschungsthema auf der Kernebene hat viele Diskussionen, Ideensammlungen und Neuausrichtungen mitgebracht, bevor es in dieser Form beschlossen wurde. Begonnen mit einer sehr breiten Ideensammlung in der gesamten Jahrgangsstufe 7, als das Forschungsprojekt vorgestellt und dafür sich interessierende Schüler*innen gesucht wurden, kreisten wir die Themen mehr und mehr ein. Es kamen auch neue Themen hinzu, da mit der langen Unterbrechung der FEP-Arbeit durch die COVID-19-Pandemie Schüler*innen die Gruppe verließen, neue hinzukamen und sich die Interessen der Schüler*innen im Jugendalter mit der Zeit auch wandelten. Der Prozess der Themenfindung nahm ein

Ende, als drei die Schüler*innen am meisten interessierenden Themen in einem FEP-Treffen dahingehend besprochen wurden, inwiefern sie sich aus einer Forschungs- und einer Schulentwicklungsperspektive für den FEP eignen, und dann die Schüler*innen abschließend darüber abstimmten. Das nun im FEP auf der Kernebene behandelte Forschungsthema ist „Obdachlosigkeit und Abwertungen von obdachlosen Menschen“. Wir wollen in Erfahrung bringen, was Obdachlosigkeit genau bedeutet, wie die Lebenswirklichkeit von obdachlosen Menschen aussieht, welche Vorurteile und Abwertungen gegenüber obdachlosen Menschen von Schüler*innen an der Laborschule geäußert werden und wie diesen Abwertungen in Form von Schulprojekten, Ausstellungen oder Unterrichtseinheiten begegnet werden kann.

Auf der Mantelebene liegt für uns das zentrale Erkenntnisinteresse darin, zu ergründen, wie eine gleichberechtigte Forschung in der vorliegenden Personenkonstellation aussehen kann, was die diesbezüglichen Herausforderungen sind und wie wir mit ihnen umgehen können. Schon frühzeitig zeigte sich die Wirkmächtigkeit von den typischen Rollen, die alle am FEP beteiligten Personen in der Schule innehaben. Die Schüler*innen sind es gewohnt, dass die Lehrer*innen bzw. Erwachsenen Entscheidungen treffen oder den Ablauf eines Treffens bestimmen. Die Erwachsenen fühlen sich immer wieder in der Pflicht, FEP-Treffen vorzubereiten und den Ablauf von Treffen in am Thema orientierte Bahnen zu lenken, wenn die Gruppe davon abweicht. Gleichzeitig sehen wir auch schon seit den ersten Treffen, dass die Schüler*innen gerne verantwortungsvolle Positionen übernehmen und gerne Entscheidungen treffen, wenn ihnen die Entscheidungsmacht gegeben wird. Auch geschieht es immer wieder, dass die Schüler*innen selbst auch Sorge dafür tragen, dass in einer Situation der Ablenkung der Fokus wieder zurück zum Thema gebracht wird. Diese hier nun unsystematisch berichteten Beispiele skizzieren Aspekte, die uns auf der Mantelebene wichtig sind. Wir haben den Anspruch, die Forschungsarbeit im FEP gleichberechtigt zu gestalten und zu ermöglichen, dass alle am FEP beteiligten Personen als forschende Akteur*innen ihre eigene Expertise einbringen können und sich auf die gemeinsame Forschung bezogen als selbstwirksam wahrnehmen.

4 Organisation der Zusammenarbeit

*„Französisch, Mathe und Nawi wird nicht funktionieren, das kann man nicht so gut nachholen.“ (Schüler*in des SaFidS-FEP)*

Während die Lehrer*innen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts Forschungsstunden erhalten, die sie für die FEP-Arbeit nutzen können, gibt es für Schüler*innen kein solches System. Deshalb findet die FEP-Arbeit für die Schüler*innen während ihrer Unterrichtszeit statt. Bei der Terminalsuche kam schnell die Frage auf, wer für den FEP auf welche Fächer verzichten will und kann. Dieses Problem haben wir gelöst, indem wir einen 15-tägigen Rhythmus für die FEP-Treffen vereinbart haben. Auf diese Weise treffen wir uns alle zwei Wochen plus einen weiteren Schultag, so dass gewährleistet ist, dass das Treffen stets an einem anderen Wochentag stattfindet und die Unterrichtsfächer, die für ein Treffen ausfallen müssen, nicht immer dieselben sind.

Im Laufe der Zeit haben wir verschiedene Rollen in Bezug auf ein FEP-Treffen eingeführt, die alle Beteiligten im Wechsel einnehmen: Protokollant*in, Gesprächsleitung, Zeitwächter*in, Ruhewächter*in. Wir tendieren dazu, verstärkt zu planen, was wir wie lange besprechen oder tun. Wesentlich ist die Einplanung einer Pause und der*die Zeitwächter*in hat die Aufgabe, alle daran zu erinnern, wenn diese bald ansteht. Die Rolle Ruhewächter*in entstand vor dem Hintergrund der Frage, wie wir mit Störungen und/oder Konflikten umgehen, die aus dem Schulalltag auch in das FEP-Treffen hineingetragen werden. Aus diesen Überlegungen heraus entstand auch eine Liste mit Gruppenregeln, auf der wir grundsätzliche Verhaltensregeln festgelegt haben, um damit ein möglichst effektives Arbeiten erreichen zu können. Von Zeit zu Zeit reflektieren wir diese Rollen und prüfen sie darauf, ob sie funktionieren, wie wir es uns gedacht haben, oder

ob es nötig erscheint, etwas abzuändern. Unsere Organisation und der Ablauf unserer Arbeit ist also mit der Zeit gewachsen und es ist absehbar, dass die Arbeitsform, wie wir sie jetzt praktizieren, sich mit der Zeit auch wieder ändern kann. Wir tauschen uns über unsere Vorstellungen darüber aus, sprechen situativ über unser Arbeitsverhalten, wenn wir merken, dass Unzufriedenheit aufkommt, und planen ein, in unregelmäßigen Abständen bewusst darüber zu reflektieren und den Status quo zu überdenken.

5 Gründe der Schüler*innen für ihre Beteiligung am FEP

*„Also mir geht’s auch darum Spaß zu haben und Neues zu lernen oder zu erfahren.“ (Schüler*in des SaFidS-FEP)*

Von Anfang an war stets der Eindruck da, dass alle Beteiligten viel Spaß und Interesse am FEP zeigten. Obwohl die COVID-19-Pandemie viele Treffen unmöglich machte und die Themenfindung lange dauerte und auch viel Zeit benötigt wurde, um eine Organisations- und Ablaufform zu finden, die ein effektives Arbeiten ermöglichte, war es bemerkbar, dass alle Beteiligten stets pünktlich bei den Treffen waren, mit Stift und Papier ausgerüstet und nur selten jemand fehlte. Bezeichnend dafür ist, dass die Schüler*innen zwei Treffen aus Eigeninitiative heraus ganz ohne Beteiligung der Erwachsenen durchgeführt hatten. In einer Phase des verstärkten Ausfalls der FEP-Treffen beschlossen die Schüler*innen spontan und selbstständig, dass sie sich nun treffen und die FEP-Arbeit fortsetzen würden. Sie verteilten wie gewohnt die zu der Zeit üblichen Rollen, Gesprächsführung sowie Protokollant*in, und weil das Audio-Aufnahmegerät, das sonst von einer*m der Erwachsenen mitgebracht wurde, nicht da war, benutzten sie kurzerhand das eigene Smartphone für die Aufnahme der Sitzung.

Um genauer herauszufinden, was die Schüler*innen an der Mitarbeit im FEP motiviert, auch als Selbstvergewisserung, um die oben beschriebenen Eindrücke zu überprüfen, wurden als Vorbereitung für diesen Beitrag Fragen gesammelt, die alle an einem FEP-Treffen im Januar 2022 teilnehmenden Personen beantwortet hatten. Ad hoc sammelten wir mögliche, offene Fragen, erstellten damit einen kurzen Fragebogen und füllten diesen jede*r für sich aus. Wer wollte, konnte anonym bleiben. Die Antworten von zwei der Fragen werden hier vorgestellt, um die Fragestellung „Was motiviert die Schüler*innen, am FEP teilzunehmen?“ zu bearbeiten. Es waren 6 Schüler*innen anwesend, so dass die Stichprobe $n = 6$ ist. Zwei weitere, erwachsene Personen hatten an dem Treffen und der Studie teilgenommen, doch der Fokus soll an dieser Stelle auf der Frage nach der Motivation der Schüler*innen liegen. Die Antworten sind hier nach inhaltlicher Ähnlichkeit sortiert und werden im Folgenden inhaltsanalytisch nach Kuckartz & Rädiker (2022) interpretiert.

Frage 1: *Warum bin ich diesem FEP?*

- Ich bin in diesem FEP, weil es mir Spaß macht, etwas zu planen und das Ergebnis zu „spüren“.
- Weil es mir Spaß macht.
- Ich bin hier, weil es mich interessiert und weil es mir Spaß macht.
- Ich bin hier, weil es mich interessiert.
- Ich bin im FEP, weil ich es sehr spannend finde, Sachen zu erforschen und zu entdecken.
- Weil ich spannend finde, was hier passiert.

Bei den Antworten zu der Frage „Warum bin ich diesem FEP?“ fällt auf, dass bestimmte Schlüsselbegriffe mehrmals genannt werden. 3 von 6 Schüler*innen schreiben „weil es mir Spaß macht“, und je 2 von 6 schreiben „weil es mich interessiert“ sowie „weil ich es (sehr) spannend finde“. Die Emotionen Spaß, Interesse und Spannung sind

also die Hauptbeweggründe für die Teilnahme der Schüler*innen an dem FEP. Das Erleben des FEP auf emotionaler Ebene scheint also eine hohe Relevanz zu haben. Unterstrichen wird das auch durch die Antwort „das Ergebnis zu ‚spüren‘“. Diese Formulierung impliziert, dass das Forschen/Arbeiten/Mitwirken im FEP („etwas zu planen“) zu körperlich wahrnehmbaren Ergebnissen oder Konsequenzen führt. Dass diese Wahrnehmung mit dem Spürsinn in Verbindung gebracht wird, gibt ihr einen hohen Stellenwert, der möglicherweise auch bewusst so von dem*der Schüler*in ausgedrückt wird. Darauf weisen die Anführungsstriche hin. Es ist bemerkenswert, dass dem Vorgang „etwas zu planen“, der eher der kognitiven Ebene zugeordnet würde, auf diese Weise ein emotionaler Aspekt hinzugefügt wird. Hier zeigt sich die Relevanz des emotionalen Erlebens des Mitwirkens am FEP. Einen Schnittpunkt zu dieser Beobachtung findet sich in einigen der Antworten zur zweiten Frage.

Frage 2: *Was mag ich am FEP?*

- Die Gemeinschaft.
- Es ist cool und lustig.
- Dass man mitentscheiden darf.
- Ich mag am FEP, dass wir vielleicht Menschen helfen können oder etwas verändern können.
- Ich mag alles.
- Eigentlich alles.

Gemocht wird am FEP unter anderem „die Gemeinschaft“ und dass es „cool und lustig“ ist. Beides verweist auf den Wert des sozialen Miteinanders, des Gemeinschaftlichen. Diese Antworten sind damit deutlich mit emotionalem Erleben verknüpft, insbesondere erlebtem Vertrauen, auch oder gerade in Gruppenkonstellationen, in denen Machtasymmetrien eine Rolle spielen (Biedermann, 2006, S. 109f.; siehe auch Abschnitt 6). „Cool und lustig“ hat von der Bedeutung her eine große Nähe zu „Spaß“ und die Aussage „dass wir vielleicht anderen Menschen helfen können“ lässt sich auch mit der Antwort „die Gemeinschaft“ verknüpfen. Es ist anzunehmen, dass für den*die Schüler*in, die*der „helfen können“ schreibt, dieser Aspekt vor allem auf emotionaler Ebene eine Rolle spielt.

Neben der starken Dominanz von Worten und Formulierungen, die auf die Relevanz von emotionalem Erleben hinweisen, finden sich jedoch auch Aspekte, die auf kognitiver Ebene die Schüler*innen motivieren. Diese sind „Sachen zu erforschen und zu entdecken“, „mitentscheiden“ und „etwas verändern“. Hier wird auf inhaltlicher Ebene auf den Forschungs- und Entwicklungsaspekt Bezug genommen bzw. auf den Anspruch des Projekts, dass alle gleichberechtigt an Entscheidungen teilnehmen. Das zeigt sich auch in der Verwendung von „weil es mich interessiert“, bei der Frage danach, warum man im FEP ist. Gleichzeitig lassen sich auch hier Verknüpfungen zur emotionalen Ebene ziehen, da „entdecken“ durchaus mit Gefühlen wie Überraschung, Neugier, Entdeckungslust verbunden werden kann, und „zu erforschen und zu entdecken“ wird auch explizit als „spannend“ bewertet.

Nun sind diese Ergebnisse einerseits nicht verwunderlich, da emotionales Erleben stets Teil des eigenen Handelns ist und sei es auch noch so sehr inhaltlich auf kognitiver Ebene begründet. Andererseits sind die Ergebnisse dennoch bemerkenswert, als dass hierbei deutlich wird, dass das emotionale Erleben, namentlich vor allem Spaß und Spannung, gerade auch in Verbindung mit dem sozialen Miteinander, für das Mitwirken der Schüler*innen am FEP eine hohe Relevanz hat. Die dieser Studie zugrunde liegende Frage nach den Gründen für die Motivation der Schüler*innen, an diesem Forschungs- und Entwicklungsprojekt teilzunehmen, lässt sich also damit beantworten, dass das emotionale Erleben einen bedeutsamen Beitrag dazu leistet. Das ist anknüpfbar an die Ergebnisse von Deci & Ryan (1993), nach denen die Befriedigung der psychologischen

Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben einen starken Einfluss auf intrinsische Motivation hat. Insbesondere die soziale Eingebundenheit und das Autonomieerleben sind zwei Aspekte, die von den Schüler*innen im FEP erlebt werden und die sich auch in einigen der Antworten auf die Fragen wiederfinden.

6 Herausforderungen

Wir möchten einige Herausforderungen nennen, die daraus resultieren, dass die Forschungsgruppe aus Akteur*innen besteht, die innerhalb der Schule unterschiedliche Rollen innehaben. Ein wesentlicher Aspekt, der dieser Verschiedenheit von schulischen Rollen eingeschrieben ist, ist die Machtasymmetrie. Diese besteht insbesondere zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen bzw. pädagogischen Fachkräften (Atkinson, 2019, S. 196), aber auch zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen generell, also auch zwischen Schüler*innen und Wissenschaftler*innen. Eine dritte Asymmetrie dieser Art ist auch zwischen den Initiator*innen des FEP und denen, die dazugekommen sind, denkbar. Auch wenn der Anspruch der Forschungsgruppe ist, dass alle als möglichst gleichberechtigte Akteur*innen forschend mitwirken, sind diese in die Rollenverhältnisse potentiell eingeschriebenen Machtasymmetrien von Akteur*innenmacht dennoch wirkmächtig (Klein, 2010). Das muss allerdings nicht grundsätzlich etwas sein, was problematisch ist. Es mag hinderlich sein, Schüler*innen zu selbstständigem Handeln und Entscheiden zu motivieren, wenn diese erwarten, dass die Erwachsenen vorgeben, was als Nächstes zu tun ist. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass oft konzentrierter gearbeitet wird, wenn eine Lehrerin bei einem FEP-Treffen teilnimmt. Jedoch sind auch andere FEP-Gruppen, die nur aus Lehrer*innen, pädagogischem Personal und Wissenschaftler*innen bestehen, nicht frei von Machtasymmetrien. In diesen Fällen lassen sich Dynamiken zwischen den Personen entlang der Differenzlinie der unterschiedlichen Expertisen nachzeichnen. Vorstellbar ist beispielsweise, dass unter dieser Perspektive diejenigen Personen eine abwartende, erwartungsvolle Haltung einnehmen, wenn es darum geht, zu bestimmen, wie methodisch vorgegangen wird. Eine andere wirkmächtige Differenzlinie könnten akademische Titel und berufliche Positionen sein, wenn zum Beispiel Professor*innen oder Angehörige der Schulleitung an Forschungs- und Entwicklungsprojekten teilnehmen. Und selbst wenn diese Differenzlinien adressiert und reflektiert werden, so gibt es weitere Personenmerkmale, die potentiell dafür sorgen können, dass bestimmten Menschen mehr Handlungsmacht zugeschrieben wird als anderen. Solche Kriterien können das Aussehen in Bezug auf Kleidung, das Alter oder habituelle Verhaltensweisen sein, aber auch Wahrnehmungen in Bezug auf das Ausmaß sozialer Beliebtheit oder Eingebundenheit einer Person, was über diesen Weg mit höherer Handlungsmacht verknüpft werden könnte. Was bleibt also? Unabhängig von der Personenkonstellation sind Hierarchien und Machtasymmetrien Aspekte, die reflektiert werden sollten, wenn der Anspruch darin besteht, allen Akteur*innen ein gleichberechtigtes Forschen innerhalb der Gruppe zu ermöglichen. Zentarra, Dorniak und Rehr haben das im Rahmen eines Beitrags in Bezug auf den SaFidS-FEP gemacht und anhand einer Agency- und Positioninganalyse der Transkripte von FEP-Treffen untersucht, wie sich Handlungsmacht in der Sprache manifestiert und verbal verhandelt wird (Zentarra, Dorniak & Rehr, 2021). In dieser Analyse der Transkripte anhand von Schlüsselwörtern, die auf unterschiedlich ausgeprägte Handlungsmacht verweisen¹, konnte gezeigt werden, wie sich insbesondere die wissenschaftliche Expertise in entsprechenden Formulierungen niederschlägt, die die eigene Macht diesbezüglich unterstreichen. Gleichzeitig ließ sich an anderen Stellen erkennen, wie Handlungsmacht auch geteilt bzw. abgegeben

¹ „Ich werde ...“ oder „Ich kann ...“ verweisen beispielsweise auf eine höhere, „es wäre gut, wenn wir ...“ dagegen auf eine geringere Handlungsmacht.

wird. Anhand solcher Analysen lassen sich Strategien bewusst machen und weiterdenken, um sich Machtasymmetrien situativ bewusst zu werden, sie sprachlich abzumildern oder die eigene Handlungsmacht mit dem Anspruch von Gleichberechtigung mit allen Teilnehmenden zu teilen (Zentarra et al., 2021).

7 Fazit und Ausblick

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt SaFidS möchte für Schüler*innen als Vertreter*innen der größten Akteur*innengruppe der Schule das Feld der Praxisforschung als Beteiligungsmöglichkeit erschließen. In diesem Beitrag haben wir das Projekt, dessen Entstehung und die Organisation und den Ablauf der FEP-Arbeit vorgestellt, um einen Einblick zu geben, wie das Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell zu einem Schüler*innen-Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell erweitert werden kann. Den subjektiven Eindruck, dass die Schüler*innen mit hoher Motivation an dem FEP teilnehmen, haben wir durch eine qualitative Fragebogenerhebung untersucht und gezeigt, dass vor allem das emotionale Erleben beim gemeinsamen Forschen eine wesentliche Rolle für die Motivation der Schüler*innen zu haben scheint. Dieses Ergebnis hat unseres Erachtens auch im Zuge des demokratiepädagogischen Konzepts der Laborschule einen wichtigen Stellenwert, denn es zeigt, dass eine Erschließung von neuen Partizipationsmöglichkeiten für Schüler*innen, die auf ein gleichwertiges Miteinander aller ausgelegt sind, mit bedeutungsvollem emotionalem Erleben einhergeht. Insbesondere Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit lassen sich in den Aussagen der Schüler*innen als Hinweise auf die damit verbundene intrinsische Motivation erkennen. Es sind weitere Untersuchungen geplant, um diese Forschungskonstellation zwischen Schüler*innen, pädagogischem Personal und Wissenschaftler*innen zu evaluieren und herauszufinden, inwiefern alle Beteiligte davon profitieren. Die Ergebnisse, die in diesem Beitrag aufgezeigt sind, sind schon vielversprechend und geben erste gute Hinweise auf den Wert der Öffnung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit auch für Schüler*innen.

8 Literatur

- Atkinson, C. (2019). Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the 'least adult role'. *Childhood*, 26 (2), 186–201.
<https://doi.org/10.1177/0907568219829525>
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit*. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 458).
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Dorniak, M., & Zenke, C.T. (2019). Die Laborschule Bielefeld – Öffnung von Pädagogik und Architektur. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung5*. Hausdruckerei AUVA, S. 38–53.
- Dorniak, M. (2020). Anchoring and Breaking Points – Biographies of Young People without School-Leaving Certificates. *The Journal of Youth Voices*. In *Education: Methods Theory Practice*. University of Cumbria. Vol 2 (1), 70–78.
<https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/Youth/article/view/627>
- Heidemann, A.W., & Zentarra, D. (2020). Eine andere Realität sehen. Praktika als Übergangshilfen. *Lernende Schule* 89, 36–39.
- Klafki, W. (1984). Handlungsforschung. In C. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung*. 6. Aufl., Neuausg., (1. Aufl. dieser Ausg.) (S. 267–272). München & Zürich: Piper.
- Klein, J. (2010). Sprache und Macht. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* (8), 7–13.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.

- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T., & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld: Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS-Jahrbuch* 3, 77–97. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/3355, https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Wöhler, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D., & Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6>
- Zenke, C.T., Dorniak, M., Gold, J., Textor, A., & Zentarra, D. (2019). Schulische Praxisforschung als Form der partizipativen Bildungsforschung. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In S. Eck (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (S. 136–148). Weinheim & Basel: Beltz, Juventa.
- Zentarra, D., Dorniak, M., Rehr, J. (2021). Schüler*innen als Praxisforscher*innen in der Schulentwicklung – eine Analyse von Machtstrukturen. In R. Zanin, F. Rauch, A. Schuster, C. Lechner, U. Stadler-Altmann & J. Drumbl (Hg.), *Herausforderung Sprache in Kindergarten, Schule und Universität* (S. 13–27). Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study Bd. 1. Wien: Praesens.

Die Absolvent*innenstudie der Laborschule

Johanna Gold, Dominik Zentarra

*Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule*

Kontakt: johanna.gold@uni-bielefeld.de, dominik.zentarra@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die Laborschule Bielefeld hat als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen den Auftrag, neue Formen des Lernens und Lehrens zu entwickeln und zu erproben und sowohl für die Schulentwicklung im eigenen Haus, für das Regelschulsystem wie auch für den wissenschaftlichen Diskurs nutzbar zu machen. In diese Zielsetzung reiht sich die Absolvent*innenstudie als ein auf Dauer gestellter, kontinuierlicher Baustein ein. Als primär quantitatives Messinstrument angelegt, dient sie der jährlichen Selbstevaluation und Selbstvergewisserung der Laborschulpädagogik sowie dem Transfer und der Dissemination ausgewählter Erkenntnisse. Dieser Beitrag gibt einen ausgewählten Überblick über die Historie, das Design und die Funktionen der Absolvent*innenstudie. Es wird auf organisatorische und methodische Herausforderungen einer solchen schon über 30 Jahre laufenden Studie eingegangen und dabei ein Schwerpunkt gelegt auf die Fallstricke der Heteronormativität in der Fragebogenkonstruktion sowie unsere Lösungen dafür. Den Abschluss bilden Beispiele des Transfers und der Dissemination.

Schlagwörter: Absolvent*innenstudie, Kohortenstudie, quantitativ, Transfer, Fragebogenkonstruktion, empiriegestützte Schulentwicklung

Zitationshinweis:

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

ISSN: 2940-0686



1 Historie und Design der Absolvent*innenstudie

Die Laborschule Bielefeld hat als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen den Auftrag, neue Formen des Lernens und Lehrens zu entwickeln und zu erproben und sowohl für die Schulentwicklung im eigenen Haus, für das Regelschulsystem wie auch für den wissenschaftlichen Diskurs nutzbar zu machen. Dieser Auftrag wurde zum Zeitpunkt der Gründung von der Schule selbst formuliert (Funke et al., 1980) und im Grundlagenerlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen festgehalten (MSW NRW, 2012). In diese Zielsetzung reiht sich die Absolvent*innenstudie als ein auf Dauer gestellter, kontinuierlicher Baustein ein. Als primär quantitatives Messinstrument angelegt, jedoch mit der Möglichkeit von bedarfsorientierter Erweiterung um qualitative Erhebungen, dient sie zum einen der jährlichen Selbstevaluation und Selbstvergewisserung der Laborschulpädagogik. Zum anderen spielen der Transfer und die Dissemination ausgewählter Erkenntnisse und der Methodik in das Regelschulsystem, die Bildungspolitik und die Wissenschaft eine zentrale Rolle: als Impulsgeberin für die Entwicklung und Untersuchung der Schulpraxis anderer Schulen sowie der Verbreitung konkreter Befunde zu pädagogischen Konzepten als Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs (Zenke et al., 2019).

1.1 Laufzeit und Stichprobengröße

Die Absolvent*innenstudie ist ein auf Dauer gestelltes Projekt der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung. In einer Pilotstudie wurden 1980 und noch einmal 1983 die Absolvent*innen befragt, die 1974 in die 5. Jahrgangsstufe eingeschult wurden (Hentig, 1985; Groeben & Schultz, 1985). 1985 wurde dann der Abschlussjahrgang befragt, der als erster Jahrgang die kompletten 11 Jahre der Laborschule durchlaufen hatte. Danach folgte eine zweijährige Erhebungspause, in der der Fragebogen überarbeitet und optimiert wurde (Jachmann & Weingart, 1999). Die nächste Erhebung fand 1988 statt und nach einer weiteren Überarbeitung liegen seit 1991 durchgängig für jeden Abschlussjahrgang Befragungsdaten vor.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt (zum Ende des Jahrgangs 10) nahmen bisher ca. 1880 Schüler*innen und zum zweiten Erhebungszeitpunkt (drei Jahre nach Verlassen der Laborschule) fast 1100 Schüler*innen teil. Der Grund für die geringere Anzahl bei der zweiten Befragung liegt daran, dass drei Jahre nach Abschluss der Laborschule nicht mehr alle ehemaligen Schüler*innen erreicht werden und die Abschlussjahrgänge 2019–2021 erst den ersten Befragungszeitpunkt durchlaufen haben, also noch nicht in die Zählung der zweiten Befragung einfließen.

1.2 Erhebungsinstrument und Erhebungsmodus

Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule (WE LS) befragen jeden Jahrgang kurz vor dem Abschluss der 10. Jahrgangsstufe und dann noch einmal nach Ablauf von drei Jahren. Die Schüler*innen werden mit Einstellungsfragebögen befragt, die im größten Teil Einstellungen, Meinungen und Einschätzungen erheben.

Bei der *ersten Erhebung* am Ende des 10. Jahrgangs werden die Schüler*innen um eine Einschätzung bezüglich konstituierender Merkmale der Laborschule und der Laborschulpädagogik gebeten: Stammgruppen, Großraum, (Leistungs-)Kurse, Lehrer*innen, Praktika und erworbene fachliche wie auch überfachliche Kompetenzen. Darüber hinaus werden persönliche Merkmale der Schüler*innen wie Selbstwertgefühl, Leistungsverständnis, Selbstkonzept und Interesse sowie die Perspektiven für den weiteren Weg nach der Laborschule erfragt und Angaben zum familiären Hintergrund erhoben.

Tabelle 1: Inhalte des Fragebogens der Absolvent*innenstudie (thematisch geordnet)

	Fragebogen T1: 1. Befragungszeitpunkt (in der Laborschule zum Ende der Abschlussjahrgangsstufe 10)	Fragebogen T2: 2. Befragungszeitpunkt (drei Jahre später)
1	Personenbezogene Merkmale Geschlecht, Geburtsjahr, Herkunft, Familiensprache, familiärer Hintergrund, seit wann an der Laborschule, Abschlussprognose, Schulabschluss	
2	Angaben zur weiteren beruflichen und schulischen Perspektive Jetzige Tätigkeit	Jetzige Tätigkeit
	Schulische Anschlüsse	Unmittelbare Zeit nach der Laborschule
	Berufliche Anschlüsse	
	Motive für die individuelle Perspektive	Motive
		Perspektive Abschluss
		Perspektiven nach der Bildungs- und Ausbildungsphase
3	Beurteilung konstituierender Merkmale der Lernumwelt Soziales Klima	Soziales Klima
	Umgang mit Leistungsstärkeren	
	Umgang mit Leistungsschwächeren	
	Praktika	
	Unterricht im Großraum	
4	Einschätzung erworbener Kompetenzen Persönlichkeitsentwicklung	Persönlichkeitsentwicklung
	▪ Selbstkonzept	▪ Selbstkonzept
	▪ Leistungsattribution/fachliche Attribution, bestes/schlechtestes Fach	▪ Leistungsattribution/fachliche Attribution, bestes/schlechtestes Fach
	▪ Schulangst	▪ Schulangst
	▪ Schulzufriedenheit	▪ Schulzufriedenheit
	▪ Selbstwertgefühl	▪ Selbstwertgefühl
	▪ Interesse	▪ Interesse
	▪ Lernformen	▪ Lernformen
	▪ Leistungsverständnis	
	Lernverhalten	Lernverhalten
	▪ Lernstrategien	▪ Lernstrategien
	Fachliche Kompetenzen	Fachliche Kompetenzen
	▪ Individuelles Fächerprofil	▪ Individuelles Fächerprofil
	Gelernte Fähigkeiten für das spätere Leben, bezogen auf	Fachliche Vorbereitung durch die Laborschule (gelernt und verlangt), bezogen auf
	▪ Leistungsanforderungen	▪ einzelne Fächer
	▪ Arbeitsorientierung	▪ Arbeitsorientierung
	▪ soziale Kompetenzen	▪ soziale Kompetenzen
5	Angaben zum Lernverhalten außerhalb der Schule Familiäre Unterstützung, Nachhilfe	Familiäre Unterstützung, Nachhilfe
6	Angaben zu Verbesserungen der Laborschule Nochmalige Entscheidung für Laborschule? Verbesserungsvorschläge	Nochmalige Entscheidung für Laborschule? Verbesserungsvorschläge

Bei der *zweiten Befragung* – drei Jahre nach Verlassen der Laborschule – wird ein Teil der Einstellungsfragen zu Themen und Konzepten der Laborschule sowie zu persönlichen Merkmalen der Schüler*innen noch einmal gestellt. Dazu kommen Fragen in Bezug auf ihre weiterführende Schule bzw. ihren Ausbildungsbetrieb und die Zufriedenheit der Schüler*innen mit ihrem bisherigen Weg. In beiden Fragebögen wird den Schüler*innen der Raum geboten, sich frei zu ihrer Zeit auf der Laborschule zu äußern und auch Anregungen zu geben oder Kritik zu formulieren (siehe Tabelle 1).

2 Die Bedeutung der Absolvent*innenstudie für die Laborschule

Die Absolvent*innenstudie nimmt eine besondere Rolle in der Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule ein. Im Gegensatz zu den Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FEP), die mit einem Antrag beginnen und einem Abschlussbericht enden und damit auf die für das Projekt notwendige Zeit beschränkt sind, ist die Absolvent*innenstudie wie die Versuchsschule selbst auf Dauer angelegt. Mit der aus Tabelle 1 ersichtlichen breiten Anlage von Fragebogeninhalten wird die Arbeit der Versuchsschule Jahr für Jahr quantitativ erforscht. Im Laufe der Zeit ist die Anzahl und Variation an erfragten Themen gewachsen oder hat sich verändert. Im Zentrum steht jedoch immer die Abfrage eines breiten Spektrums an Themen, die konstitutive Merkmale der Laborschule und die Absolvent*innen selbst betreffen. Damit erfüllt die Absolvent*innenstudie mehrere Aufgaben.

2.1 Aufgaben der Absolvent*innenstudie

Für die Laborschule als Versuchsschule ist sie das quantitative Herzstück der eigenen Forschung, mit ihrer Hilfe können die vielfältigen Abläufe der Laborschule (auch) in Zahlen dokumentiert werden. Auf Dauer angelegt, dient die Absolvent*innenstudie dazu, jährlich das Wirken der Laborschule durch die unmittelbare Rückmeldung der Schüler*innen messbar zu machen. Darüber hinaus fungiert die Studie auch als eine Art „Frühwarnsystem“ für relevante Themen. Veränderungen in bestimmten Meinungen, Einstellungen und Bewertungen der Schüler*innen können schnell erfasst und ausgewertet werden. Auch die frei formulierten Äußerungen der Schüler*innen geben Aufschluss darüber, welche Themen gerade bedeutsam sind, wo ein tieferer Blick lohnenswert erscheint und weitere Forschung angezeigt ist. Die Absolvent*innenstudie dient auch als empirisch fundierte Quelle des Wissens über die Laborschule: Wenn innerhalb der Laborschule beispielsweise in einem FEP an einem Thema geforscht wird oder Aspekte der Laborschule auch außerhalb von FEPs interessant sind, kann der Blick in die Daten der Absolvent*innenstudie aufschlussreich sein.

Darüber hinaus dient die Absolvent*innenstudie in jedem dieser Aufgabenbereiche auch der Dissemination von wissenschaftlichen Erkenntnissen. Sie spielt bei der Evaluation von Schulwirksamkeit sowie dem Vergleich mit Regelschulen eine Rolle, kann durch ihre seismographische Funktion im Sinne eines „Frühwarnsystems“ zu aktuell werdenden Debatten beitragen und lässt sich als empirische Datenquelle auch bei Kooperationen mit Externen nutzen.

2.2 Funktionen der Absolvent*innenstudie

Aus dem Bisherigen lassen sich fünf Funktionen der Absolvent*innenstudie ziehen, deren Bedeutsamkeit im Fokus auf die Laborschule herausgestellt werden soll.

2.2.1 Deskriptive Funktion

Die Absolvent*innenstudie hat den deskriptiven Fokus auf den selbstberichteten Meinungen und Eigenschaften der Absolvent*innen und deren Erfahrungen mit der Laborschule. Durch den Befragungszeitpunkt am Ende der Abschlussjahrgangsstufe 10 ist die Beschreibung der Schüler*innenschaft nur auf diese Gruppe beschränkt. Dafür ist es diejenige Gruppe, die die Laborschule in ihrer Gänze durchlaufen hat und die somit das bildende Wirken der Laborschule in sich trägt. Aus dieser Perspektive heraus sind die Absolvent*innen eine wichtige zu befragende Gruppe, um etwas über den Einfluss konstitutiver Merkmale der Laborschule zu erfahren. Bevor die Schüler*innen die Schule verlassen, gibt die Absolvent*innenstudie ihnen die Möglichkeit, eine direkte Rückmeldung zur Laborschule abzugeben: zu ihren gelernten und entwickelten Fertigkeiten und Fähigkeiten, Einstellungen und Handlungsmustern. Das passiert mehrheitlich anhand von geschlossenen, aber auch einigen offenen Items, die Kritik und Verbesserungsvorschläge ermöglichen. Der zweite Messzeitpunkt drei Jahre später vertieft diese Rückmelde- und Analysemöglichkeit, da die Absolvent*innen dann zu einem Zeitpunkt befragt werden, bei dem sie vor oder nach dem Abschluss ihrer gewählten weiterführenden Schule oder Ausbildung oder schon im Berufsleben stehen. Der Werdegang der Absolvent*innen kann durch die Erhebung wichtiger Lebensstationen sichtbar gemacht und die Stabilität oder Veränderung von Einstellungen gegenüber der Laborschule gezeigt werden.

2.2.2 Evaluative Funktion

An die die Laborschule und die Absolvent*innenkohorte beschreibende Funktion knüpft die evaluative Funktion an. Anhand der Daten der Absolvent*innenstudie lässt sich das Wirken der Laborschule nach verschiedenen Kriterien evaluieren, z.B. den Einfluss laborschulkonstitutiver Elemente wie dem Großraum. Eine weitere Evaluationsmöglichkeit liegt im Vergleich zu Regelschulen. Mit dem Hintergrund des Auftrags der Laborschule zur Beforschung und Verbesserung der Schule und des Transfers der Erkenntnisse ins Regelschulsystem ist insbesondere ein Vergleich mit ebendiesem von Bedeutung (als Beispiel für einen solchen Vergleich: Wischer, 1999).

2.2.3 Seismographische Funktion

Durch die auf Dauer angelegte jährliche, kontinuierliche Befragung der Absolvent*innen der Laborschule ist die explorative Möglichkeit gegeben, sich abzeichnende Entwicklungen und Trends sichtbar zu machen und bei der Auswertung in den Kontext der vergangenen und gegenwärtigen Schulentwicklung oder gesellschaftlicher Veränderungen zu stellen. Derartige Beobachtungen geben Hinweise darauf, was gegenwärtig und in naher Zukunft in der Schule von Bedeutung sein kann und welche Schwerpunkte bei der Einrichtung von neuen Forschungs- und Entwicklungsprojekten gelegt werden könnten oder sollten.

2.2.4 Datenergänzende Funktion

Die Daten der Absolvent*innenstudie stehen für alle Forschungs- und Entwicklungsprojekte als mögliche Ergänzung zu ihrer jeweiligen Forschung offen. Das Team der Absolvent*innenstudie bietet FEP-spezifische Auswertungen an. Durch die Vielfalt an erfragten Themenbereichen besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass unterschiedliche FEP im Datensatz der Absolvent*innenstudie fündig werden. Es besteht auch die Möglichkeit, eigene Items oder Itembatterien in die Absolvent*innenstudie gezielt hineinzutragen, die dann zum nächstpassenden Befragungszeitpunkt erhoben werden.

2.2.5 Adaptive Funktion

Die Absolvent*innenstudie ist eine adaptive Studie in dem Sinne, dass sie die Erhebungsinhalte nach Bedarf anpassen kann. Der Umfang beträgt derzeit ca. 20 Seiten und die Bearbeitungszeit liegt bei 30–45 Minuten. In diesem Rahmen hat die Absolvent*innenstudie Kapazitäten, um einzelne Items oder ganze Itembatterien von Forschungs- und Entwicklungsprojekten bedarfsorientiert aufzunehmen. Im Blick behalten werden muss, dass der Fragebogen nicht über die o.g. Maße hinaus zu lang wird, um den Aufwand für die Schüler*innen konstant zu halten. Andere Begebenheiten, die zu einer Inklusion von neuen Items führen können, könnten aktuelle gesellschaftliche, politische oder wissenschaftliche Diskurse sein, um unkompliziert, auch ohne Formung und Beantragung eines gänzlich neuen FEPs, erste Erkenntnisse zu einem bestimmten Thema bezogen auf die Laborschule zu erhalten. Daran anschließend könnte diese Möglichkeit auch genutzt werden, um erste Erkenntnisse oder gar Pre-Tests im Vorfeld der zukünftigen Planung von neuen FEP zu gewinnen bzw. zu ermöglichen. Umgekehrt wird auch im Rahmen der Entwicklung des Fragebogens und der Befragungsinhalte geprüft, inwieweit schon lange bestehende Inhalte noch interessant sind und deren Entfernung den Zugewinn von Kapazität für neue Inhalte haben könnte (vgl. Kapitel 2.2.2).

3 Herausforderungen der Absolvent*innenstudie

Ein Datensatz wie der der Absolvent*innenstudie ist beispiellos in der deutschen Schullandschaft. Die Datenmenge und die lange Laufzeit der Studie (über 30 Jahre) sind vergleichbar mit Studien von Forschungsinstituten oder universitären Verbundprojekten. Eine solche Langzeitstudie mit zwei Messzeitpunkten pro Jahr, die jeweils unterschiedliche Kohorten betreffen, bringt organisatorische und methodische Herausforderungen mit sich, die nachfolgend näher beschrieben werden. Neben organisatorischen Fragen vor dem Hintergrund eines sich verändernden Fragebogens stellen sich dabei auch solche nach Strategien, um die Ausschöpfungsquote beim zweiten Messzeitpunkt zu maximieren. Ein gegenwärtig wichtiges Thema ist die Auseinandersetzung mit heteronormativen Strukturen in immer noch gängigen Methoden der empirischen Sozialforschung.

3.1 Überarbeitung und Ergänzung des Erhebungsinstruments

Seit der ersten Durchführung der Absolvent*innenstudie 1985 bringt die methodologische Forschung neue Erkenntnisse und Entwicklungen zum Thema Fragebogenkonstruktion. Dies ist auch für die Zukunft erwartbar und bringt die Frage mit sich, wie bei einem bestehenden Erhebungsinstrument mit derartigen Entwicklungen umgegangen wird. Während es sinnvoll erscheint, neue Erkenntnisse umzusetzen und auf diese Weise einen bestehenden Fragebogen zu verbessern, muss dies mit der Problematik der Vergleichbarkeit von Daten ausbalanciert werden. Ob und inwieweit mit dem veränderten Fragebogen neu erhobene Daten mit Daten aus dem alten Fragebogen verglichen werden können, ist eine Fragestellung, die sorgfältig bedacht werden muss. Des Weiteren verfolgen wir das Erscheinen von wissenschaftlichen Studien, die ähnliche Themengebiete mit quantitativen Erhebungsinstrumenten bearbeiten und deren Skalen sich für die Übernahme in das Instrument der Absolvent*innenstudie eignen. Hier liegt die Herausforderung darin, angesichts der beschränkten Kapazität des Fragebogens für neue Skalen abzuwägen, welche den Weg in die Absolvent*innenstudie finden und welche nicht. Dazu gehört auch die Frage, welche alten Skalen entfernt oder gekürzt werden können.

Diese Überlegungen führten dazu, dass der Fragebogen im Zeitraum 2017–2018 überarbeitet wurde. Die Überarbeitung fand in enger Absprache mit Kolleg*innen der Laborschule statt. Der Fokus der Überarbeitung lag darauf, zwischen dem Verändern und dem Erhalten eine Balance zu finden. Das Instrument sollte demnach so verändert wer-

den, dass es dem gängigen wissenschaftlichen Stand entspricht und im wissenschaftlichen Diskurs bestehen kann, aber gleichzeitig sollten Kontinuität und Vergleichbarkeit der Daten gewährleistet bleiben. Dabei wurden zwei Schwerpunkte gesetzt. Einerseits wurden die im Fragebogen häufig eingesetzten Likert-Skalen zur Einschätzung von Aussagen von verbalisierten Skalen auf endpunktbenannte Skalen umgestellt und die Antwortrichtung geändert (Porst, 2011). Andererseits wurden einige Fragen, die bei Sichtung des Datensatzes als fehleranfällig und nicht sehr aussagekräftig eingeschätzt wurden, aus dem Fragebogen entfernt, und andere Fragen, die eine gute Vergleichbarkeit mit anderen Studien versprechen, in den Datensatz aufgenommen. Der Abschlussjahrgang 2017 wurde erstmalig mit Hilfe des überarbeiteten Fragebogens befragt. Bei der Präsentation von Ergebnissen im Kohortenvergleich muss diese Überarbeitung reflektiert werden.

3.2 Heteronormativität in der Fragebogenkonstruktion

Die Entstehung der Absolvent*innenstudie fällt in eine von Heteronormativität geprägte Zeit, die dementsprechend Ausdruck in der Formulierung von Items fand. Heteronormativität als „ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema“ (Degele, 2005, S. 19) spielt möglicherweise gerade der eingeschriebenen Notwendigkeit im Forschungsbetrieb in die Hände, komplexe Sachverhalte durch Reduktion (einfacher) erforschbar zu machen. Eine dichotome Variable, die das Geschlecht mit der Frage nach „weiblich“ oder „männlich“ erfragt, ist gewiss leichter in Analysen einzubinden und die späteren Ergebnisse zu interpretieren, als wenn sie 25 Ausprägungen hätte. 25 ist die Anzahl der Geschlechtsidentitäten, die Läger (2020, S. 99) vorstellt, mit dem deutlichen Hinweis, dass diese Liste nicht vollständig ist und sein kann. Eine jede Entscheidung für eine bestimmte Anzahl von Ausprägungen bei der Frage nach dem Geschlecht geht also mit hoher Wahrscheinlichkeit mit dem Ausschluss von Identitäten einher. Eine solche Bewusstmachung der darin liegenden Problematiken setzt jedoch ein entsprechendes kritisches Bewusstsein der immer noch stark heteronormativ geprägten Gesellschaft voraus. Seit der Entwicklung der Queer Theory in den späten 1980er Jahren wird diese Thematik auch in der Wissenschaft relevanter. Politische Entwicklungen wie der 2018 in Deutschland eingeführte Geschlechtseintrag „divers“ zeigen nochmals verstärkt auf, hier nun auch auf juristischer Ebene, dass das Modell von Zweigeschlechtlichkeit veraltet und unvollständig ist. Und die Debatten, die um den Begriff „divers“ geführt wurden und werden, heben hervor, dass dieser Begriff der geschlechtlichen Vielfalt jenseits des heteronormativen Modells bei weitem nicht gerecht wird (Muschalik, Otten, Breuer & Rüden, 2021).

Für uns als Forschende im Zusammenhang mit der Absolvent*innenstudie ist Heteronormativität ein Aspekt, auf den wir bei der Fragebogenentwicklung kritisch blicken. Die Thematik muss dabei sowohl aus einer forschungsethischen wie auch aus einer forschungspraktischen Perspektive betrachtet werden. Erstere – die forschungsethische Perspektive – zielt auf die Anerkennung der Lebensrealität(en) der Schüler*innen der Laborschule. Forschende legen mit der Konstruktion eines Fragebogens auch immer gleichzeitig eine Konstruktion von Wirklichkeit und Umwelt vor. Überspitzt ausgedrückt: Kategorien, die im Fragebogen nicht als Antwortmöglichkeit vorkommen, kommen in der situativ konstruierten Wirklichkeit nicht vor. Das macht es gerade für uns als Schulforscher*innen zu einer Notwendigkeit, diverse Lebenswelten und Lebensentwürfe in die Formulierungen der entsprechenden Fragen und Antwortmöglichkeiten im Fragebogen einzubringen, auch wenn das dazu führt, dass einzelne Teile des Bogens ggf. komplexer werden. Wir legen also den Schwerpunkt auf das Aufbrechen bzw. die kritische Auseinandersetzung mit bestehenden heteronormativen Vorstellungen, um diese nicht zu reproduzieren und Befragte in der Ansprache durch die Fragen und Items nicht auszuschließen.

Die forschungspraktische Perspektive fokussiert das Ziel, eine möglichst hohe Rücklaufquote und verlässliche Daten zu erhalten. Wir gehen davon aus, dass Schüler*innen, die sich durch den Fragebogen auch in ihrer Lebenswelt angesprochen fühlen, diesen zum einen überhaupt ausfüllen, zum anderen auch wahrheitsgemäß Items beantworten. Queertheoretisch durchdachte Itemformulierungen fördern unseres Erachtens die Beantwortung der Items bzw. vermeiden Irritationen, die es in manchen Fällen unmöglich machen, Items angemessen zu beantworten.

Im Folgenden möchten wir unsere gendersensiblen Lösungen einiger Aspekte des Fragebogens skizzieren.

Zu den den Lebensrealitäten einiger Schüler*innen nicht mehr entsprechenden heteronormativen Vorstellungen gehört, dass die Eltern immer aus einer Mutter und einem Vater bestehen. Das wird bei der Generierung der persönlichen Codes sowie den Fragen in Bezug auf die Abschlüsse und die Berufe der Elternteile relevant. Hier war für uns wichtig, Sorge zu tragen, dass die Fragen so formuliert sind, dass sich auch Schüler*innen mit zwei Müttern oder zwei Vätern und auch solche, die nur ein Elternteil haben, wiederfinden. Dafür ergänzten wir jede Frage der Art „Welchen Schulabschluss hat deine Mutter?“ um den Zusatz „(oder dein weiterer Vater, wenn du zwei Väter hast)“, entsprechend umgekehrt für den Fall von zwei Müttern. Beim persönlichen Code haben wir die Generierungsanweisungen präzisiert und schreiben explizit auf, was bei zwei Vätern oder zwei Müttern oder bei nur einem Elternteil zu tun ist. Dabei setzen wir die Reihenfolge von Codebestandteilen bei gleichgeschlechtlichen Elternteilen dadurch fest, wer zuerst im Jahr Geburtstag hat. Insbesondere bei der Generierung des persönlichen Codes ist diese Vorgehensweise sehr wichtig, da der Code die Grundlage dafür ist, dass Fragebögen zweier und mehr Messzeitpunkte zusammengeführt werden können. Wenn der Code also Angaben über die Eltern beinhaltet, ist es aus forschungspraktischen Gründen notwendig, Familienkonstellationen jenseits heteronormativer Vorstellungen zu berücksichtigen.

Bei der Frage nach dem Geschlecht war für uns schnell klar, dass eine Erweiterung der Antwortmöglichkeiten „weiblich“ und „männlich“ um „divers“ unzureichend war. Eine Erweiterung durch die Ergänzung einer offenen Ausprägung „sonstiges“ oder „anderes“ mit Angabemöglichkeit der eigenen Identität ist aus ethischer Sicht nicht tragbar, da sie durch eben jene Formulierungen dennoch ausgrenzt und die Geschlechtsidentität als etwas nicht der Norm Entsprechendes setzt. Als Lösung dessen ist die Frage nach dem Geschlecht nun komplett offen gestellt und lautet: „Welchem Geschlecht ordnest du dich zu?“. Damit berücksichtigen wir auch die sprachliche Uneindeutigkeit, die sich bei der persönlichen Suche und Bewusstwerdung der eigenen Geschlechtsidentität einstellen kann. Anstelle Vorgaben zu machen, ermöglichen wir den Jugendlichen den Freiraum, ihren eigenen Ausdruck für ihre Geschlechtsidentität zu finden und diese mitzuteilen. Damit sind wir in der Entwicklung unseres Fragebogens aber noch nicht am Ende. Es wäre überlegenswert, ob und inwieweit bei der Geschlechterfrage zwischen biologischem und sozialem Geschlecht unterschieden werden sollte. Weiterhin impliziert die o.g. offene Frage, dass es möglich sei, sich (nur) einem Geschlecht zuzuordnen. Doch gerade nichtbinäre oder genderfluide Geschlechtsidentitäten beinhalten beispielsweise auch die Möglichkeit, dass sich Menschen zwei oder mehreren Geschlechtsidentitäten gleichzeitig oder abwechselnd zugehörig fühlen können (Döring, 2013; Läger, 2020).

3.3 Einführung weiterer Messzeitpunkte

Die langfristige, noch nicht konkretisierte, Planung sieht die Einführung von weiteren Messzeitpunkten sowohl innerhalb der Schullaufbahn wie auch nach einem längeren Zeitintervall nach Verlassen der Laborschule vor. Die im Abschnitt 3.2 beschriebenen persönlichen Codes sind dabei das Fundament für die Erweiterung der Absolvent*innenstudie.

Die Analyse der Daten hat gezeigt, dass die Absolvent*innen drei Jahre nach dem Abschluss der 10. Jahrgangsstufe, also zum zweiten Befragungszeitpunkt, häufig noch nicht den nächsten Abschluss erreicht haben. Die Daten zeigen, dass die Absolvent*innen häufig Auslandsaufenthalte, Praktika oder ein freiwilliges soziales Jahr in den Jahren nach dem Abschluss absolvieren. Das ist ein interessanter und vor dem Hintergrund der Bildungsziele der Laborschule auch ein positiver Befund. Allerdings ist die Frage nach den weiteren Bildungsabschlüssen der ehemaligen Laborschüler*innen eine, die vor allem von außen, nicht nur, aber auch, von der Bildungsadministration an die Absolvent*innenstudie gerichtet wird. Diese Frage ist drei Jahre nach Abschluss der Laborschule nicht hinreichend zu beantworten, sie könnte sogar ein verzerrtes Bild zeichnen. Diese Überlegungen führen dazu, dass entweder der Messzeitpunkt für die zweite Befragung verschoben oder ein weiterer Messzeitpunkt angehängt werden sollte. Eine reine Verschiebung erscheint nicht erstrebenswert. Der zweite Messzeitpunkt, der an ein „Klassentreffen“¹ gekoppelt ist, ist mittlerweile fest im Schulleben etabliert und beschert der Absolvent*innenstudie kontinuierliche Rücklaufzahlen. Sinnvoll erscheint die Einführung eines weiteren Messzeitpunktes fünf Jahre nach dem Abschluss der Laborschule. Eine Präsenzerhebung erscheint zu diesem Zeitpunkt wenig erfolgversprechend, da davon ausgegangen werden kann, dass zumindest einige der ehemaligen Schüler*innen nicht mehr in Bielefeld wohnhaft sein werden. Dieser Messzeitpunkt wird also als reine Online-Erhebung konzipiert. Hier zeigt sich auch der Mehrwert der persönlichen Codes, denn mit ihrer Hilfe können beliebig viele Datensätze der jeweiligen Person zugeordnet werden. Auch bei höherer Gewalt wie der derzeitigen COVID-19-Pandemie, die das normalerweise in Präsenz stattfindende Zusammenkommen der Absolvent*innen zum zweiten Messzeitpunkt unmöglich macht, zeigt sich der Vorteil von persönlichen Codes, um zumindest die Erhebung selbst online zu ermöglichen.

Neben der Erweiterung um einen weiteren Messzeitpunkt fünf Jahre nach Verlassen der Laborschule sind weitere Messzeitpunkte im Rahmen der Schullaufbahn denkbar und ein Messzeitpunkt bereits in Planung. In Kooperation mit dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Herausforderungsmodell“, das Entschulungsprojekte durchführt und evaluiert, wird eine Datenerhebung in der 8. Jahrgangsstufe vorgenommen. Mit Hilfe der persönlichen Codes können die erhobenen Daten mit den Daten der Absolvent*innenstudie verbunden werden. Das langfristige Ziel ist also, die Absolvent*innenstudie zu einer Studie zu erweitern, die sowohl den Verlauf der Schullaufbahn wie auch den Verbleib nach der Schule abbilden kann.

4 Transfer und Nutzbarmachung der Ergebnisse der Absolvent*innenstudie im Kontext der Laborschule

4.1 Thematische Vertiefungen aus der Absolvent*innenstudie

Neben den fortlaufenden quantitativen Erhebungen und Auswertungen der Absolvent*innenstudie gibt es auch die „Absolvent*innenstudie mit Forschungsschwerpunkt“. Unter diesem Begriff, ergänzt um die Spezifizierung des Forschungsthemas, fungiert eine Fokussierung der Absolvent*innenstudie, die als FEP beantragt und auf Zeit durchgeführt wird. Teil des Forschungsteams sind in der Regel die Forscher*innen der klassischen Absolvent*innenstudie und, wie in jedem FEP, Angehörige des Kollegiums der Laborschule.

¹ Die 2. Erhebung findet im Rahmen eines „Klassentreffens“ statt, die Teilnehmer*innen unterhalten sich oft erst in Kleingruppen, bevor sie den Bogen ausfüllen.

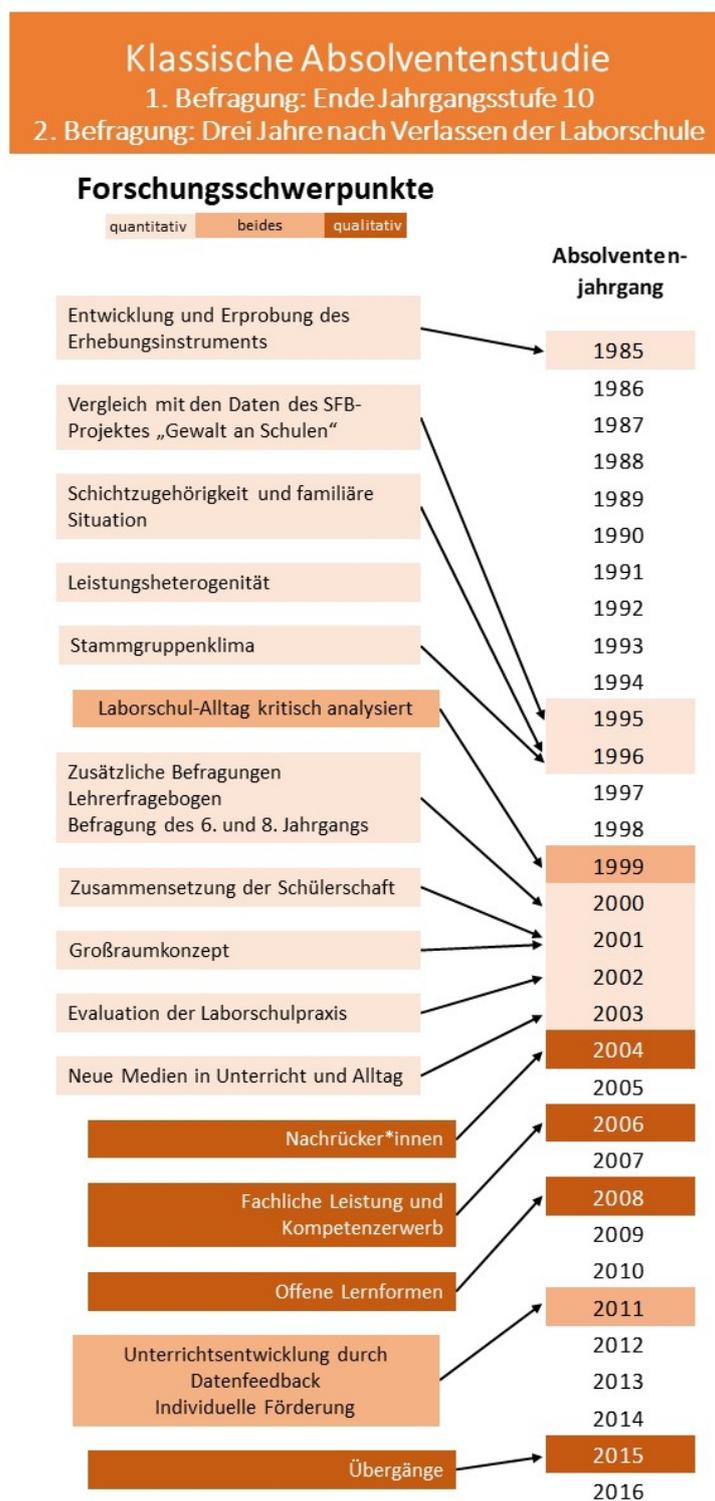


Abbildung 1: Forschungsschwerpunkte der klassischen Absolvent*innenstudie

Seit 1985 gab es 16 solcher Forschungsschwerpunkte, die abgeschlossen sind. Davon hatten 10 einen quantitativen und 4 einen qualitativen Schwerpunkt, 2 nutzten beide Forschungsansätze (siehe Abbildung 1). Diese FEP entstehen durch besondere Interessenschwerpunkte, die sich aus Auswertungen der Absolvent*innenstudie oder aktuellen Themen bzw. Beobachtungen der Laborschulpraxis ergeben. Dann werden die Daten der Absolvent*innenstudie entweder thematisch fokussiert ausgewertet, mit zusätzlichen

Fragebögen ergänzt oder es werden je nach Bedarf und Erkenntnisinteresse qualitative Vorgehensweisen gewählt. Diese können für sich alleinstehend ausgewertet oder auch mit den quantitativen Daten der Absolvent*innenstudie in einem Mixed-Method-Design verknüpft werden. Als Beispiel für so eine Schwerpunktsetzung der Absolvent*innenstudie ist der FEP „Übergang der Laborschüler*innen von der Sekundarstufe I in weitere schulische und berufliche Lebensumwelten“ (Kurzform „Übergänge“ in Abbildung 1) zu nennen. Dieser Forschungsschwerpunkt der Absolvent*innenstudie läuft bereits seit 2015, ist nun abgeschlossen und das Forschungsteam bereitet gegenwärtig einen Sammelband zur Publikation der Ergebnisse vor. Der Impuls, die Skala zur Selbstwirksamkeit in den Fragebogen der Absolvent*innenstudie zu integrieren, ist wesentlich durch die Forschungsarbeit im Übergänge-FEP begründet. Ein zentrales Ergebnis dieses FEPs war der hohe Stellenwert der in der Laborschule entwickelten Selbstwirksamkeit für die befragten Schüler*innen, die sich dadurch gut auf den Übergang vorbereitet gefühlt hatten (Gold & Biermann, 2020; Biermann, Gold & Zentarra, 2020).

4.2 Verbindung zu anderen Forschungs- und Entwicklungsprojekten

Generell dienen die Daten der Absolvent*innenstudie dazu, die Forschungsarbeit von Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit hauptsächlich quantitativen Daten zu ergänzen. FEP können diesbezüglich die sie interessierenden Daten oder Auswertungen anfragen oder auch vorschlagen, eigene Skalen in den Fragebogen der Absolvent*innenstudie aufnehmen zu lassen (siehe „Datenergänzende Funktion“ in 2.2.4). Beispielsweise kam die seit 1994 im Fragebogen der Absolvent*innenstudie hinzugefügte Itembatterie zum Lernen im Großraum der Laborschule dem FEP „Die Laborschule als inklusiver Raum“ zugute (Zenke, 2021). Hierbei führte das Team der Absolvent*innenstudie die Auswertung für den genannten FEP durch und reichte die Ergebnisse weiter.

4.3 Rückmeldung der Daten ins Kollegium

Die Schulinterne Fortbildung (SchILf) in der Laborschule bietet für die WE LS eine gute Möglichkeit, um Inhalte der empirischen Schulforschung ins Kollegium zu tragen. Am 04.06.2018 wurde den Kolleg*innen ein Einblick in die Ergebnisse und die Vielfalt an Auswertungsmöglichkeiten gegeben, zu denen die Absolvent*innenstudie in der Lage ist. Ausgewählte Aspekte wurden visuell als Tabellen und Diagramme aufgearbeitet und im Kollegium zur Diskussion gestellt. Ziel war es, einerseits die Vielfalt an unterschiedlichen Auswertungsmöglichkeiten zu zeigen, andererseits mit dem Kollegium über die Verständlichkeit der von uns ausgewählten Darstellungsformen wie auch über die Relevanz der Ergebnisse für die Laborschule zu diskutieren. Durch diese SchILf haben wir wertvolle Hinweise vor allem in Hinblick auf die Visualisierung der Daten, aber auch der interessierenden Inhalte gewonnen.

Diese Erfahrungen flossen in das aktuell neue (bzw. nach Jahren neu aufgenommene²) Projekt ein, die Absolvent*innenstudie in die Hauspostille, eine wöchentlich erscheinende Online-Publikation der Laborschule, zu bringen und somit im Schulalltag präsent zu machen. Da die Hauspostille an alle gegenwärtigen und ehemaligen Laborschulangehörigen (die Schüler*innen ausgenommen, sie können sie jedoch auch abonnieren) per E-Mail gesendet wird, war und ist die Idee hinter diesem Projekt, dieses Medium dafür zu nutzen, um die Absolvent*innenstudie als Projekt der Schule und der WE LS bekanntzumachen und die Daten bzw. Auswertungen niederschwellig zu veröffentlichen. Mit der Hauspostille Nr. 10 im Schuljahr 2018/2019 begonnen, startete die Serie „Neues aus der Absolvent*innenstudie“. Sie erscheint in loser Folge auf in der Regel zwei bis drei Seiten in der Hauspostille und hat stets ein Thema mit engem Fokus. Die entsprechenden

² Im Zeitraum von 1999 bis 2002 erschienen bereits Berichte aus der Absolvent*innenstudie in der Hauspostille unter dem Reihentitel „Neues aus den Absolventenstudien ...“.

Auswertungen auf Basis der Daten der Absolvent*innenstudie werden visuell aufgearbeitet, dargestellt und in Textform beschrieben, interpretiert und mit Anknüpfungsfragen für die Reflexion der eigenen schulischen Praxis und der Laborschule selbst ergänzt. Ziel ist es hierbei, die Ergebnisse der Absolvent*innenstudie zurück in die Laborschule zu transferieren, Diskussionen und Reflexionen anstoßen und Neugier auf insbesondere quantitative Forschung an der Laborschule zu säen und zu pflegen. Hierbei ist es ein wichtiges Anliegen, die Leser*innenschaft dazu zu motivieren, Anmerkungen und Kritik und vor allem auch eigene Wünsche für Auswertungen zu nennen. Die Hauspostille wird auch von ehemaligen Laborschulangehörigen und externen Personen gelesen, die in Forschung und Wissenschaft tätig sind. So trägt die Hauspostille neben der Veröffentlichung von Ergebnissen in Fachzeitschriften wie z.B. *Gemeinsames Lernen* (Gold & Zentarra, 2020) zur Dissemination von Forschungsergebnissen bei.

Ein enger Einbezug des Kollegiums der Laborschule in die Diskussion und Reflexion der Ergebnisse der Absolvent*innenstudie sowie in das Einbringen von Impulsen, Ideen und Aufträgen für Auswertungen oder thematischen Auskopplungen als Forschungsschwerpunkt ist unseres Erachtens ein übergreifender Ausdruck und ein wichtiges Element der Praxisforschung im Lehrer-Forscher-Modell. Die Absolvent*innenstudie dient hierbei als zentrales Messinstrument für wissenschaftliche, laborschulbezogene Fragestellungen, auf das in unterschiedlicher Art und Weise von allen Angehörigen der Laborschule zurückgegriffen werden kann. Ganz im Sinne der ursprünglichen Idee der Laborschule als Versuchsschule, in denen „Lehrende auch forschen“ (Funke et al., 1979), bietet die Absolvent*innenstudie niederschwellige Möglichkeiten, auch an Forschungsprozessen mitzuwirken, selbst ohne Teil eines FEPs zu sein.

5 Literatur

- Biermann, C., Gold, J., & Zentarra D. (2020). Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation an Gelenkstellen der Bildungsbiographie. Eine qualitative Studie an der Laborschule Bielefeld. In A. Habicher, T. Kosler, C. Lechner, C. Oberhauser, A. Oberrauch, M. Tursky-Philadelphly, F. Rauch & A. Schuster (Hg.), *Nachhaltige Bildung. Tagungsband zur VII. CARN D.A.CH-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, 18.-19.01.2019*. (S. 261-276). Innsbruck [= Beiträge zur Fachdidaktik, Band 4].
- Degele, N. (2005). Heteronormativität entselbstverständlichen. Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. *Freiburger FrauenStudien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung*. Jg. 11, Heft 17, 15–39
- Döring, N. (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queertheorie. *Gender. Zeitschrift für Geschlechtskultur und Gesellschaft*, 2, 94–113.
- Funke, J., Haebler, L. v., & Hentig, H. v. (1979). *Strukturplan der Laborschule*. IMPULS (Publikationsreihe der Laborschule) Bd. 1. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Funke, J., Groeben, A. v. d., Heuser, Chr., Kübler, H., Müller, H., Schmerbitz, H., & Stanzel, G. (1980). *Die Laborschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Ein Überblick*. IMPULS (Publikationsreihe der Laborschule) Bd. 2. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Groeben, A. v. d., & Schultz, H. (1985). *Laborschulabsolventen '80. Zwei Interpretationen*. IMPULS (Publikationsreihe der Laborschule) Bd. 8. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Gold, J. & Biermann, C. (2020). „Ich mache mir meinen Übergang selbst“. Zur Bedeutung von Selbstwirksamkeit bei Diskontinuitäten. *Lernende Schule*, 89, 28–36.

- Gold, J. & Zentarra, D. (2020). Handlungsbefähigungen am Ende der 10. Klasse. Einblicke in Ergebnisse der Absolvent*innenstudie der Laborschule Bielefeld. *Gemeinsam Lernen: Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft*, 6, (1), 80–85. <https://doi.org/10.46499/1588.1127>
- Hentig, H. v. (1985). *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen*. IMPULS (Publikationsreihe der Laborschule) Bd. 7. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Jachmann, M. Weingart, G (1999). *Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie*. IMPULS (Publikationsreihe der Laborschule), Bd. 33. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Läuger, L. (2020). *Gender-Kram. Illustrationen und Stimmen zu Geschlecht*. Münster: UNRAST-Verlag.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2012). *Grundlagenerlass für die Aufgaben und die Zusammenarbeit von Versuchsschule, Wissenschaftlicher Einrichtung, Gemeinsamer Leitung und Wissenschaftlichem Beirat. Gemeinsamer Runderlass des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung vom 13.07.1992, Stand 01.07.2012*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Muschalik, C., Otten, M., Breuer, J., Rüden, U. von (2021). Erfassung und Operationalisierung des Merkmals „Geschlecht“ in repräsentativen Bevölkerungstichproben: Herausforderungen und Implikationen am Beispiel der GeSiD-Studie. *Bundesgesundheitsbl* 64, 1364-1371 (2021). <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03440-8>
- Ployhart, R.E., & MacKenzie Jr., W.I. (2015). Two Waves of Measurement Do Not a Longitudinal Study Make. In C.E. Lance & R.J. Vandenberg (Hrsg.), *More Statistical and Methodological Myths and Urban Legends*. New York: Routledge.
- Porst, R. (2011). *Fragebogen. Studienskripten zur Soziologie* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92884-5>
- Wischer, B. (1999). Die Lernkultur an der Laborschule im Urteil ihrer Schüler(innen) – Ein Vergleich mit dem Regelschulsystem. In M. Jachmann & G. Weingart (Hrsg.), *Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie*. Impuls 33. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Zenke, C.T., Dorniak, M., Gold, J., Textor, A., & Zentarra, D. (2019). Schulische Praxisforschung als Form der partizipativen Bildungsforschung. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In S. Eck (Ed.), *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (1st ed., pp. 136-148). Weinheim & Basel: Beltz, Juventa.
- Zenke, C.T. (2021). Pädagogische Architektur – Schule als inklusiver Raum. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer, & S. Schwab (Eds.), *Inklusive Schulentwicklung* (p. 66–73). Münster, New York: Waxmann.