

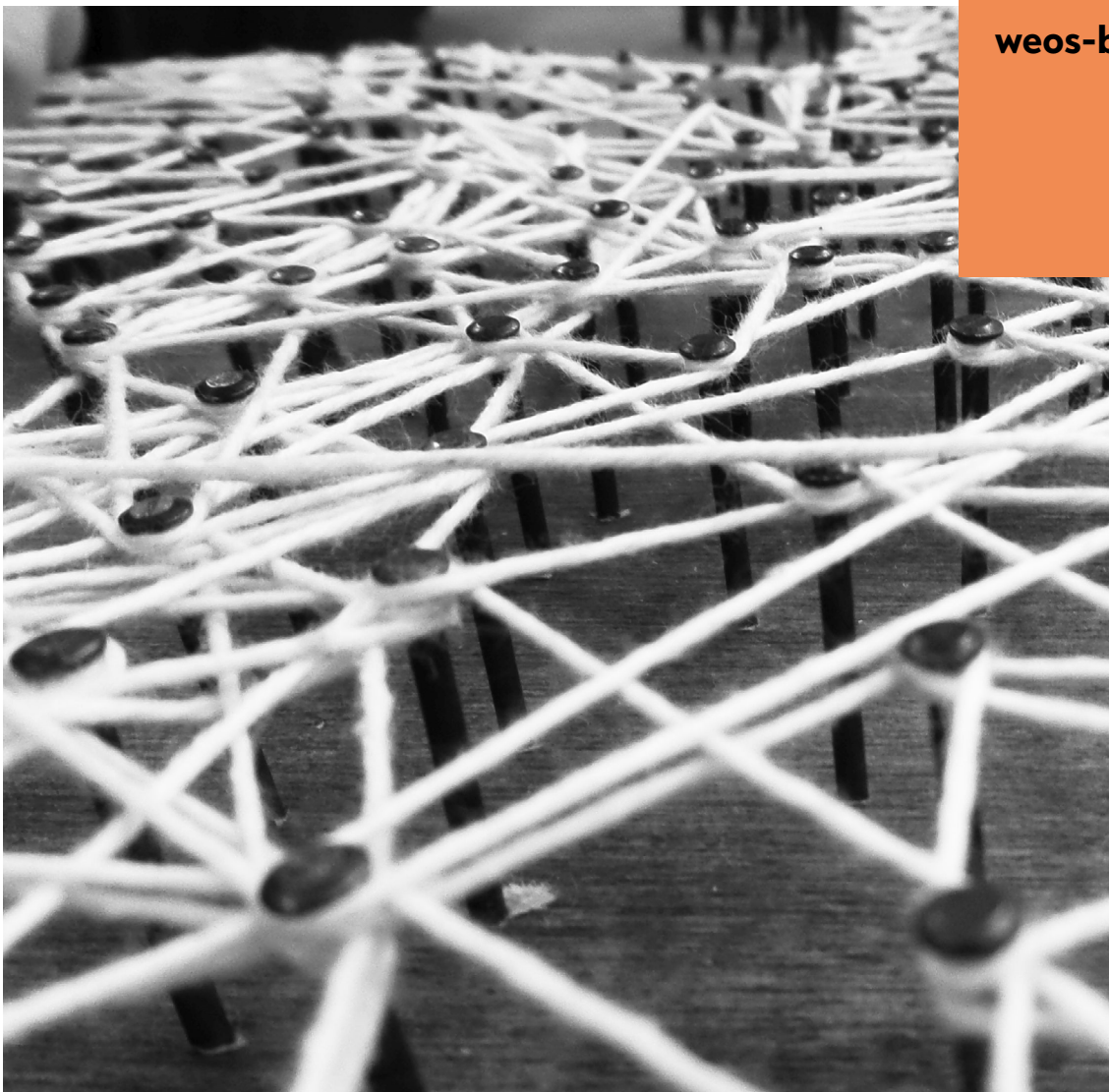
Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS)

WE_OS-Jahrbuch 2020

Jahresbericht & Forschungs- und Entwicklungsplan
der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg
der Universität Bielefeld

Martin Heinrich & Gabriele Klewin (Hrsg.)

weos-bielefeld.de





**Jahrbuch der
Wissenschaftlichen Einrichtung
Oberstufen-Kolleg,
Universität Bielefeld**

Ausgabe 3 | 2020

WE_OS-Jahrbuch

Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität

Bielefeld mit Forschungs- und Entwicklungsplan

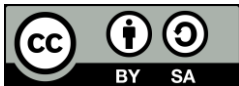
Jahrgang 3 | 2020

Herausgeber*innen

Martin Heinrich, Gabriele Klewin

Geschäftsführerin

Sylvia Schütze



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

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

© 2020. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2627-4450

Inhalt

Teil I: Themenschwerpunkt Jahrbuch 2020: Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS)

Martin Heinrich & Gabriele Klewin

Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift
des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS).

Eine Einführung in den Themenschwerpunkt 1

Universitäts- und Versuchsschulen

Anke Langner & Maxi Heß

Die Universitätsschule Dresden. Das Schulkonzept 11

*Marion Hensel, Andreas Niessen, Ellen Reuther, Lisa Rosen, Lucia Sehnbruch,
Burak Şengüler, Birgit Weber & Bünyamin Werker*

Die „Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“.

Gründungsgeschichte und aktuelle Entwicklungsperspektiven 37

Carmen Bietz, Barbara Asbrand, Felix Weichsel & Matthias Martens

Forschung und Schulentwicklung. Kollaboration von Schule und Universität am

Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung 48

Julia Hofmann, Barbara Koch & Hans Peter Kuhn

Strategische Partnerschaft zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Kassel und Versuchsschulen des Landes Hessen als Impuls

für Schulentwicklung und Forschung 62

Annette Textor, Rainer Devantié, Marlena Dorniak, Johanna Gold,

Christian Timo Zenke & Dominik Zentarra

Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 –

institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität 77

Wiebke Fiedler-Ebke & Gabriele Klewin

Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis

der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick 98

Johannes Leeb & Katharina Soukup-Altrichter

Die Europaschule-Linz. Modell- und Forschungsschule der

Pädagogischen Hochschule Oberösterreich 121

Konzeptionen für Universitäts- und Versuchsschulen

*Katrin Völkner, Juliane Wabnitz, Mathias Weißbach,
Sonja Zielke & Nadine Spörer*

Eine Universitätsschule für Brandenburg. Transfer im Bildungskontext
als Ausgangspunkt 132

Nicola Großbrahm, Isabell van Ackeren & Stefan Rumann

Eine neue Grundschule für das Nordviertel. Anfänge einer Kooperation zwischen
Stadt und Hochschule aus der Perspektive der Universität Duisburg-Essen 142

Netzwerke: Universität – Schule

Jörg Siewert & Matthias Trautmann

Siegener Netzwerk Schule (SiNet). Von der Universitätsschule zum
Kooperationsverbund 150

Lena Peukert & Jochen Wissinger

Campusschule als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und
schulischer Praxis 159

Selma Haupt, Sabine Hering & Tim Unger

Auf dem Weg. Aachener Kooperationsverbund 170

Christian Timo Zenke

Schule als „Labor“. Eine internationale Perspektive auf das Prinzip
der „Laboratory School“ 175

Teil II: Jahresrückblick 2019 & Forschungs- und Entwicklungsplan für das Jahr 2020 ex post

Martin Heinrich & Gabriele Klewin

Forschungs- und Entwicklungsplan ex post.
Vernetzung, Forschung und Entwicklung im Pandemiejahr 2020 185

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen
der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2019 194

- Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der
Wissenschaftlichen Einrichtung 194

- Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung 194

- Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung 203

- Schriftenreihen und Zeitschriften unter Mitherausgabe von Mitarbeiter*innen
der Wissenschaftlichen Einrichtung 203

- Monographien und Herausgeberbände von Mitarbeiter*innen der
Wissenschaftlichen Einrichtung 203

- Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung 204

- Zeitschriftenbeiträge von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung 206

- Rezensionen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen
Einrichtung 208

- Sonstige 209

- Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen
der Wissenschaftlichen Einrichtung 209

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg 2019	211
• Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	211
• Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	213
• Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	215
• Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule	216
• Künstlerische Aktivitäten	216

Kooperation von Universitäten und Schulen als „neuer“ bildungspolitischer Trend?

**Editorial zur Gründungsschrift des Verbundes
der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS)**

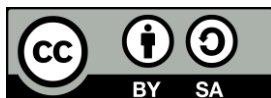
Martin Heinrich^{1,*} & Gabriele Klewin¹

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag beleuchtet die Hintergründe des aktuellen bildungspolitischen Trends in Deutschland, Versuchs- und Universitätsschulen zu gründen. Zudem gibt er einen Überblick über die sieben Beiträge dieses WE_OS-Jahrbuchs, in denen die pädagogischen Grundideen, die organisatorischen Ausgestaltungen, die Kooperationsmodalitäten und das Forschungsverständnis von Universitäts- und Versuchsschulen vorgestellt werden, die zwei Artikel zu Konzeptionen von in Entstehung befindlichen Universitätsschulen, die drei Beiträge, die die bestehenden Kooperationen zwischen einer Universität und Schulen beschreiben, sowie schließlich einen Text zu einem Netzwerk von Universitäten und Schulen aus vier europäischen Ländern. Der Beitrag beschreibt die bislang noch sehr kurze Gründungsgeschichte des Netzwerks und gibt einen Ausblick auf bereits erfolgte und mögliche weitere Aktivitäten des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS).

Schlagwörter: Netzwerk, Universitätsschule, Versuchsschule, Kooperation, Gründung, Wissenschaft-Praxis-Dialog



English Information

Title: Cooperation of Universities and Schools as a “New” Education-Political Trend? Editorial to the Founding Document of the “Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen” [Network of University and Experimental Schools]

Abstract: This contribution examines the backgrounds of the current education-political trend in Germany to found experimental and university schools. Furthermore, it gives an overview of the seven articles in this WE_OS-Jahrbuch, which depict the basic pedagogical ideas, the organization, the cooperation-modes, and the research concepts of university and experimental schools, the two articles about conceptions of developing university schools, the three articles, which describe existing cooperations between a university and schools, and finally the article about a network of universities and schools from four European countries. The article describes the to date still very short founding history of the network and provides an outlook both on actual and possible further activities of the “Verbund Universitäts- und Versuchsschulen” (VUVS).

Keywords: network, university school, experimental school, cooperation, foundation, science-practice dialogue

Traditionell wird an den beiden Bielefelder Versuchsschulen, Laborschule und Oberstufen-Kolleg, in Kooperation von Lehrenden und Wissenschaftler*innen eine Qualitätsentwicklung über Praxisforschung betrieben (Palowski, Gold & Klewin, 2019). Diese Modelle stammen zwar aus den 1970er-Jahren, wurden aber fortwährend weiterentwickelt (Hahn, Heinrich & Klewin, 2014; Hahn, Klewin, Koch, Kuhnen, Palowski & Stiller, 2019; Heinrich & Klewin, 2019). Bereits in den 1970er-Jahren war das Lehrer-Forscher-Modell als praxisbasierte Ergänzung bzw. Alternative zur vorherrschenden erziehungswissenschaftlichen Forschung gedacht.

Bemerkenswert ist derzeit, dass in den USA als Reaktion auf Implementationsproblematiken datenbasierter Schulentwicklung (Mintrop, 2016, S. 400; 2019) sich eine weitere Variante der gemeinsamen Erforschung schulischer Praxis durch Wissenschaftler*innen und pädagogische Professionelle Bahn bricht: die organisationale und designbasierte Schulentwicklung. Eine solche designbasierte Schulentwicklung wendet sich nicht nur gegen die Vorwürfe, dass Lehrkräfte sich aus Obstruktion gegen Innovationen sperrten, sondern auch gegen die damit oftmals einhergehende „Individualisierung“ von Lehrerproblemen. Damit reagiert diese designbasierte Schulentwicklung auf die unselige Tradition oftmals nicht passgenauer Programme und Designs von externen Unterstützer*innen, Forscher*innen oder Schulbuchverlagen, die dann zur mangelnden Adaption der Programme führte. Demgegenüber versucht designbasierte Schulentwicklung, Unterrichtsprogramme oder Interventionen für spezielle Probleme als Prototypen (mit wissenschaftlichen Standards evaluiert und validiert) bereitzustellen (vgl. Mintrop, 2016, S. 400f.; für erste Adaptionen in Deutschland siehe Bremm, Eiden, Neumann, Webs, van Ackeren & Holtappels, 2017). Damit erweist sich designbasierte Schulentwicklung als Adaption aus der Unterrichtsforschung (Implementierung von Unterrichtsprogrammen auf Klassenebene; Cobb, DiSessa, Confrey, Lehrer & Schauble, 2003) bei gleichzeitiger Ausweitung der Designidee auf die Organisationsebene: Comprehensive School Reform Designs, forschungsgestützte Design-Implementierung (Fishman, Penuel, Allen, Cheng & Sabelli, 2013) und „improvement science“ (Berwick, 2008; Bryk, Gomez, Grunow & Mathieu, 2015) (vgl. Mintrop, 2016, S. 404). Inzwischen liegen hier unterschiedliche Formate vor, so etwa vom Strategic Educational Research Partnership Institute (<http://serpinstitute.org>), das eine Laborphase in kooperierenden Schulen mit Universitätsforscher*innen vorsieht, um Prototypen für Interventionen zu entwickeln und diese in der Folge in den Schulbezirken auf freiwilliger Basis in einer Implementierungsphase

zu erproben, innerhalb derer im „Trial-and-Error“-Verfahren mit den Prototypen experimentiert wird (vgl. Mintrop, 2016, S. 408f.). Oder es existieren andere Verfahren wie etwa die Ko-Design-Partnerschaft, innerhalb derer ein Designteam aus Schulaufsicht, Schulleitung und freigestellten Lehrer*innen (als Coaches an den Schulen) gemeinsam in der Logik der designbasierten Schulentwicklung arbeitet (vgl. Mintrop, 2016, S. 409).

Es stellt sich damit die Frage: Wie sehen solche Ko-Design-Partnerschaften in Deutschland aus? Wie wird hier kooperiert?

„Kooperation von Universitäten und Schulen“ lautet der Titel des diesjährigen WE_OS-Jahrbuchs, in dem zumindest einige Antworten auf diese Frage gegeben werden sollen. Der Plural sowohl bei Universitäten als auch bei Schulen deutet bereits darauf hin, dass nicht ausschließlich, wie in den beiden vorangegangenen Jahrbüchern, die Arbeit des Oberstufen-Kollegs oder die Kooperation zwischen Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg im Zentrum steht, sondern dass der Blick über Bielefeld hinausgeht und weitere Kooperationen zwischen Universitäten und Schulen vorgestellt werden sollen. Das Jahrbuch 2020 ist insofern ein besonderes Jahrbuch; es ist zu zugleich die Gründungsschrift des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/275). Wir sprechen von Universitäts- und Versuchsschulen, weil beides sich zwar überschneiden kann, aber nicht gleichbedeutend ist. Während der Begriff Universitätsschulen recht offen beschreibt, dass eine in der Regel auch formal festgelegte Kooperation zwischen einer oder mehreren Schule(n) und einer Universität besteht, ist die Bezeichnung Versuchsschule enger definiert, wie in einigen Beiträgen deutlich wird. So ist der Status als Versuchsschule in den Schulgesetzen festgelegt und bedarf der Genehmigung des jeweiligen Ministeriums.

Kooperation ist im Bereich Schule aktuell mehr denn je gefragt, nunmehr auch vermehrt auf der Ebene der Einzelschule und von Akteuren innerhalb der Schule, dies insbesondere unter der Perspektive von Kooperation in multiprofessionellen Teams, die mit Inklusion verstärkt Einzug in den schulischen Alltag gehalten haben (Blasse et al., 2019; Bender & Heinrich, 2016; Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019; Lübeck, 2019; Sturm & Wagner-Willi, 2016). Aber auch vor dem Aufschwung der multiprofessionellen Teams galt Kooperation zwischen Lehrkräften bereits als anstrebenswert, da „Kooperation zwischen Lehrkräften als wichtiges Schulqualitätsmerkmal identifiziert wurde“ (Drossel, 2015, S. 155). Gleichzeitig zeigen Studien jedoch auch, dass sich eine gute Kooperation nicht von selbst ergibt (Boller, Fabel-Lamla & Wischer, 2018) und zuweilen durchaus schwierig sein kann (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Drossel, 2015; Blasse, 2015; Richter & Pant, 2016). Mit der Kooperation nicht nur innerhalb der Schule, sondern zwischen Schule und Universität wird die Komplexität erhöht, zumal das Schul- und das Universitätssystem unterschiedlichen Systemlogiken folgen (Tenorth, 1990, S. 93) und – zumindest aus governanceanalytischer Perspektive (Altrichter & Heinrich, 2007) – hiermit ein Mehrebenensystem mit spezifischen Aushandlungsbedarfen entsteht:

„Der Begriff des Mehrebenensystems erhebt [...] die systematischen Grenzüberschreitungen, die zwischen formalen Ebenen und Zuständigkeiten auftreten, zum Normalzustand, um die Bedingungen, Prozesse und Wirkungen von grenzüberschreitender Koordination zu erforschen.“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 33)

Dennoch haben die in solcher systematischen Grenzüberschreitung liegenden Herausforderungen diejenigen, die in diesem Band ihre Arbeit vorstellen, nicht davon abgehalten, sich auf den Weg zu machen oder den vor einigen Jahren begonnenen Weg weiterzuverfolgen. Im Gegenteil, Kooperationen zwischen Universitäten und Schulen und auch Gründungen von Universitätsschulen scheinen aktuell im Trend zu liegen, wie die z.T. noch recht jungen Projekte in diesem Band zeigen. Allerdings wird nicht nur aus den Beiträgen in diesem Band deutlich, dass es bereits einige seit langem etablierte Kooperationen und/oder Universitäts- und Versuchsschulen gibt. So wurde in Bayern im Rahmen der Lehrerbildung für berufliche Schulen bereits ab 2009 eine Kooperation

zwischen Universitäten und Universitätsschulen angestoßen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011; Bodenstein & Käfler, 2016). Wir erheben mit den hier vorgestellten Projekten also nicht den Anspruch auf Vollständigkeit; spezifisch für sie ist, dass es sich um allgemeinbildende Schulen handelt, was jedoch zufällig und nicht konzeptionelle Idee des Verbunds ist.

Die jeweils spezifische Motivation, eine Universitätsschule zu gründen, ein Netzwerk aufzubauen oder eine langjährige Kooperation weiterzuerfolgen, wird in den entsprechenden Beiträgen deutlich. Als übergeordnete Gründe bzw. Schwerpunktsetzungen für die Kooperation, insbesondere aus der Perspektive der Universitäten, lassen sich, Heinrich und van Ackeren (2019) folgend, die stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, d.h. die Schulen als Ausbildungsschulen, und der bessere Zugang zum Forschungsfeld Schule, d.h. Schulen als Forschungsschulen, feststellen.

Anhand der vorgestellten Projekte können beide Punkte ausdifferenziert werden, beim Schwerpunkt Ausbildung z.B. hinsichtlich des Nutzens der Kooperation von Schule und Universität im Rahmen von längerfristigen Praxisphasen, wie dem Praxissemester, die auch unabhängig von Universitäts- und Versuchsschulen notwendig ist (Schicht, 2017). Beim Schwerpunkt Forschung können unterschiedliche Varianten der Kooperation und auch des forschungsmethodischen Herangehens herausgearbeitet werden. Allerdings zeigt sich auch, dass es nicht um ein „Entweder-oder“ geht, sondern um eine Ausbalancierung beider Schwerpunkte. Ergänzt werden können die beiden Gründe um einen wichtigen dritten: das Bestreben, an den Schulen pädagogische Konzepte zu erproben und umzusetzen sowie notwendige Rahmenbedingungen für gelingende Schule aufzubauen. Damit wollen die Projekte auch einen direkten Beitrag zur Schulentwicklung und zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten.

Das Ziel, mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, produktiv mit Heterogenität umzugehen und Inklusion in den Schulen zu verwirklichen, sind die zentralen Triebfedern für viele der Projekte in diesem Band. Gleichzeitig findet sich in der konkreten Ausgestaltung eine breite Spanne, die zeigt, dass es viele Möglichkeiten gibt, zu kooperieren und Schule und Universität weiterzuentwickeln.

Überblick über die Beiträge der Gründungsschrift

Die angesprochene breite Spanne zeigt sich bereits in den Überschriften, die wir für die Gliederung der Beiträge der Schulen gewählt haben. Unter *Universitäts- und Versuchsschulen* finden sich sieben Beiträge, in denen die pädagogischen Grundideen, die organisatorischen Ausgestaltungen, die Kooperationsmodalitäten, das Forschungsverständnis und vieles mehr vorgestellt werden. Zwei Beiträge haben *Konzeptionen für Universitäts- und Versuchsschulen* als Inhalt, wobei hier auch nur „Universitätsschulen“ stehen könnte, weil in beiden gezielt eine Universitätsschule angestrebt ist. Vier Beiträge lassen sich unter der Überschrift *Netzwerke* fassen, wobei in drei Beiträgen die Kooperation zwischen einer Universität und Schulen beschrieben wird, im vierten ein Netzwerk von Universitäten und Schulen aus vier europäischen Ländern.

Universitäts- und Versuchsschulen

Die sieben Projekte ließen sich nach sehr vielen inhaltlichen Aspekten beschreiben – pädagogischer Fokus, Schulstufe, Art und Schwerpunkt der Kooperation mit der Universität, ... – und folglich auch in eine sinnvolle Reihenfolge bringen, aber gerade weil es so viele Möglichkeiten gibt, haben wir uns für eine sehr einfache Reihenfolge entschieden: den Zeitraum des Bestehens der jeweiligen Schule(n).

Aus diesem Grund beginnen wir mit der „jüngsten“ Universitätsschule – der Universitätsschule Dresden. *Anke Langner* und *Maxi Heß* beschreiben das pädagogische Konzept der zum Schuljahr 2019/20 gestarteten Grund- und Oberschule. Aufbauend auf der

Kulturhistorischen Theorie werden sowohl Individualisierung als auch kooperatives Lernen in der pädagogischen Umsetzung stark gemacht; beides soll durch Digitalisierung unterstützt werden. Auch Raum spielt in der Konzeption eine Rolle und dies in zweifacher Hinsicht: So muss der schulische Raum entsprechend der pädagogischen Anforderungen gestaltet sein, aber auch der Sozialraum, der Stadtteil, d.h. außerschulische Lernorte, finden Berücksichtigung, und die Universitätsschule will auch gestaltend in den Stadtteil wirken.

Marion Hensel, Andreas Niessen, Ellen Reuther, Lisa Rosen, Lucia Sehnbruch, Burak Şengüler, Birgit Weber und Bünyamin Werker stellen die Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln vor. Bereits im Namen wird eine der pädagogischen Leitlinien – konsequent inklusiv zu arbeiten – deutlich. Eine weitere der insgesamt zehn Leitlinien bezieht sich auf die Schularchitektur. Die Heiliosgrundschule und die Heliosgesamtsschule sind aktuell noch an zwei Standorten angesiedelt, werden nach einem Schulneubau jedoch an einem Ort arbeiten. Im neuen Schulgebäude werden dann auch die geplanten offenen Lernlandschaften verwirklicht werden. Da die pädagogische Konzeption in einer eigenen Gründungsschrift vorliegt, wird im Beitrag der Prozess der Schulgründung und der ersten Jahre des Schulbetriebs seit 2015 fokussiert, und die Schulen werden als Ausbildungs- und Forschungsschulen beschrieben.

In zwei Beiträgen werden vier hessische Versuchsschulen und ihre universitären Partner*innen vorgestellt. *Carmen Bietz, Barbara Asbrand, Felix Weichsel und Matthias Martens* erläutern die Zusammenarbeit der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden mit Erziehungswissenschaftler*innen der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Es wird skizziert, wie aus dem allgemeinen Versuchsschulauftrag Themen für die Schulentwicklung der Schule herausgearbeitet und gesetzt werden. An drei Beispielen – Lernen mit digitalen Medien, Lernen außerhalb der Schule und individualisiertes Lernen – wird gezeigt, wie Forschung die Schulentwicklung unterstützt. Forschung und Schulentwicklung sind innerhalb der Kooperation jeweils unterschiedlich verortet; während die universitären Beteiligten Expert*innen für die Forschung sind, sind die schulischen dies entsprechend für die Schulentwicklung.

Die Kooperation, genauer die Strategische Partnerschaft, des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel mit drei Versuchsschulen des Landes Hessen stellen *Julia Hofmann, Barbara Koch und Hans Peter Kuhn* vor. Im Beitrag werden die Akteure beschrieben und ausgewählte pädagogische Schwerpunkte der Reformschule Kassel, der Offenen Schule Waldau und der Steinwaldschule Neukirchen skizziert. Darüber hinaus wird aus zwei Forschungsprojekten, die Daten für die Schulentwicklung erhoben und ausgewertet haben, berichtet. An der Offenen Schule Waldau wurde das Angebot des freien Lernens untersucht, an der Reformschule Kassel das Stufenkonzept des jahrgangsübergreifenden Lernens. An der Steinwaldschule Neukirchen befinden sich die Forschungsprojekte noch in Planung.

Die nordrhein-westfälischen Versuchsschulen, die sich beide in Bielefeld befinden, skizzieren in zwei Beiträgen ihre Schwerpunkte. In der Vorstellung der Laborschule Bielefeld liegt der Fokus auf dem „Lehrer-Forscher-Modell“. *Annette Textor, Rainer Devantié, Marlena Dorniak, Johanna Gold, Christian Timo Zenke und Dominik Zentarra* umreißen zunächst das Konzept der Laborschule; Jahrgangsmischung, Großraum, Inklusion und Lernen durch Erfahrung sind hier die Stichpunkte. Anschließend beschreiben sie das aktuelle „Lehrer-Forscher-Modell“, das sich im Paradigma der Praxisforschung verortet. In diesem Modell haben alle Lehrkräfte grundsätzlich die Möglichkeit, gemeinsam mit den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule für sie relevante Praxisfragen zu untersuchen.

Die zweite nordrhein-westfälische Versuchsschule ist das Oberstufen-Kolleg Bielefeld, das sich in einem Gebäude mit der Laborschule befindet. *Wiebke Fiedler-Ebke und Gabriele Klewin* zeigen, wie auch nach vielen Veränderungen in den letzten Jahren grundsätzliche Schwerpunkte der Arbeit erhalten geblieben sind. Auch hier können die

Lehrenden, wie die Lehrkräfte am Oberstufen-Kolleg genannt werden, in Forschungs- und Entwicklungsprojekten gemeinsam mit wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg arbeiten. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt aber auf den pädagogischen Konzepten, seien es die besonderen Unterrichtsarten, die insbesondere auch dem produktiven Umgang mit Heterogenität dienen sollen, oder die übergeordnete Frage der Schule als Lebensraum der Gemeinschaft.

Den Abschnitt über Universitäts- und Versuchsschulen beschließt ein Beitrag von *Johannes Leeb* und *Katharina Soukup-Altrichter* über die „älteste“ Schule, die in diesem Band vorgestellt wird, die Europaschule-Linz. In den 1960er-Jahren in der Tradition der österreichischen Ausbildungsschulen gegründet, hat sie über die Zeit auch den Bereich der Forschungsschule entwickelt. Die Schule, eine gemeinsame Schule für Schüler*innen von sechs bis vierzehn Jahren, ist Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Eine in verschiedener Hinsicht heterogene Schüler*innenschaft ist wichtiger pädagogischer Grundsatz, ebenso altersübergreifender Unterricht und eine ganztägige Betreuung. Praxisschullehrkräfte und Wissenschaftler*innen der Pädagogischen Hochschule kooperieren auf unterschiedliche Weise im Rahmen der Forschung; die gemeinsame Forschung ist eine der Varianten.

Konzeptionen für Universitäts- und Versuchsschulen

In zwei Beiträgen werden die Konzeptionen für zukünftige Universitätsschulen dargestellt. *Nicola Großbrahm*, *Isabell van Ackeren* und *Stefan Rumann* schildern die Zusammenarbeit der Universität Duisburg-Essen und der Stadt Essen, deren Ziel es ist, eine Grundschule in einem „herausfordernden“ Stadtteil aufzubauen und damit einen Teil zur Weiterentwicklung des Stadtteils beizutragen. Bildungsgerechtigkeit, auch unabhängig von der Schulgründung ein Anliegen der Universität Duisburg-Essen, findet sich dementsprechend auch hier als wichtiger Grundsatz.

Anders als am Standort Duisburg-Essen ging die Initiative für die Gründung einer Universitätsschule für Brandenburg nicht von der Stadt Potsdam, sondern von der Universität Potsdam aus. Im Beitrag von *Katrin Völkner*, *Juliane Wabnitz*, *Mathias Weißbach*, *Sonja Zielke* und *Nadine Spörer* wird deutlich, wie die Schwerpunkte Forschung, Lehrkräftebildung und Transfer in die bereits vorhandenen Strukturen und Aktivitäten eingeordnet werden können und wie der Prozess und die Vorarbeiten gestaltet sind. Auf der inhaltlichen Ebene ist Bildungsgerechtigkeit hier ebenfalls ein Schwerpunkt, was sich u.a. an der Konzeption der Schule als Schulzentrum zeigt, die Primarstufe und Sekundarstufe umfassen soll.

Netzwerke: Universität – Schulen

Die abschließenden vier Beiträge widmen sich Netzwerken zwischen Universitäten und Schulen sowie einem Netzwerk von europäischen „Laborschulen“ (siehe unten). Der Aachener Kooperationsverbund, der von *Selma Haupt*, *Sabine Hering* und *Tim Unger* skizziert wird, hat seinen Ausgangspunkt in dem Wunsch nach Veränderungen in der Lehrerbildung. Mit den Formaten „Denkkollektiv“, „Aachener Bildungsgespräche“ und „Kooperation mit Schulen“ soll zum einen über relevante Themen der Lehrerbildung nachgedacht und diskutiert, zum anderen konkret zusammengearbeitet werden.

Jörg Siewert und *Matthias Trautmann* stellen das Siegener Netzwerk Schule (SiNet) vor, das sowohl die beteiligten Schulen in ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung unterstützen als auch dauerhafte Kooperation im Bereich des Praxissemesters aufbauen will. Der Entwicklungs- und der Ausbildungsaspekt werden also parallel verfolgt. Der Aufbau eines Netzwerkes war die Reaktion auf die Problematiken bei dem Versuch der Gründung einer Universitätsschule.

Schul- und Unterrichtsentwicklung ist ebenfalls ein Schwerpunkt des Gießener Campus-schulprojekts und des daraus resultierenden Campusschulnetzwerks, das *Lena Peukert* und *Jochen Wissinger* beschreiben. Zusätzlich zur Unterstützung der Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse werden auch die Konzepte des Forschenden Lernens und der Aktionsforschung verfolgt, so dass Studierende wie Lehrkräfte zur eigenen Forschung in diesem Bereich professionalisiert werden.

Der Beitrag von *Christian Timo Zenke* hätte auch unter einer eigenen Überschrift stehen können, da es im ersten Teil um grundsätzliche Fragen geht. So werden Kennzeichen für Laborschulen herausgearbeitet. Im zweiten Teil, und das ist ausschlaggebend für die Einordnung unter dem Stichwort Netzwerke, werden vier europäische Laborschulen und die dazugehörigen Universitäten beschrieben, die gemeinsam mit der Laborschule Bielefeld im „Erasmus+“-Projekt „LabSchoolsEurope: Participatory Research for Democratic Education“ arbeiten und sich vernetzen.

Warum braucht es einen Verbund?

Nach einem die Gründung des Verbundes vorbereitenden Fachtag an der Universität Bielefeld im Mai 2019 sollte unmittelbar im Anschluss an ein Symposium mit dem Titel „Optimierung des Wissenschafts-Praxis-Bezugs durch ‚Universitätsschulen‘? – Analysen eines neuen bildungspolitischen Trends“ auf dem DGfE-Kongress 2020 in Köln in einer ersten Steuergruppensitzung des Verbundes eine gemeinsame Verständigung über die Ziele des Verbundes in den nächsten Jahren erfolgen. Nachdem der DGfE-Kongress in Köln pandemiebedingt abgesagt werden musste, wurde auch der Termin für diese Steuergruppensitzung zunächst auf unbestimmte Zeit verschoben. Als Gründungsdatum des Verbundes soll daher die Publikation der Beiträge der Schulen zur Gründungsschrift des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen am ursprünglich geplanten Abschlussstag des Kongresses, dem 18. März 2020, gelten.

Da die konkreten Zielsetzungen des Verbundes nicht wie geplant diskursiv im Symposium und der anschließenden Steuergruppensitzung ausgehandelt werden konnten, sollen an dieser Stelle zunächst von uns, den beiden Koordinator*innen des Verbundes, kurz einige Überlegungen zu den Möglichkeiten, die ein solcher Verbund bieten kann, skizziert werden, die Ausgangspunkt für eine nachfolgende Diskussion der am Verbund Teilnehmenden sein können.

Als erstes ist der inhaltliche Austausch innerhalb des Verbunds zu nennen, etwa zu gemeinsamen Themen wie produktiver Umgang mit Heterogenität, Bildungsgerechtigkeit, Schulentwicklung oder auch Schularchitektur. Sowohl auf der praktischen als auch auf der theoretischen Ebene können hier Anregungen gewonnen werden. Dies gilt umso mehr für Themen, bei denen an einzelnen Standorten eine vermehrte Expertise vorliegt oder unterschiedliche Wege erprobt werden. Das sind z.B. die Fragen nach Digitalisierung im Schulalltag, nach der Kooperation mit dem Stadtteil oder danach, wie die Kooperation in der Forschung gestaltet wird.

Zusätzlich zur inhaltlichen Ebene bietet sich ein Austausch auf der organisationalen und der Prozessebene an. Hier liegt vielleicht die besondere Chance des Verbunds, denn ein inhaltlicher Austausch kann auch in anderen Netzwerken erfolgen, wie bspw. dem Schulverbund „Blick über den Zaun“; aber für die Frage, wie institutionsübergreifend die gemeinsame Forschung organisiert werden kann, gibt es eher selten Gesprächspartner*innen, die hier eigene Erfahrungen haben. Auf der Prozessebene ist es auch besonders spannend, voneinander zu lernen, welche Ideen, Schleichwege, „work arounds“ es gibt, wenn etwas einmal nicht klappt, wenn z.B. der Schulbetrieb bereits startet, ohne dass das gewünschte Gebäude schon fertig ist, oder wenn nicht, wie geplant, eine neue Schule gegründet werden kann.

Neben dem reinen Austausch und der Anregung, die daraus erfolgen kann, könnte der Verbund auch gemeinsame Themen und Ziele nach außen vertreten. Ein erster Schritt

waren bzw. sind das gemeinsam geplante Symposium von vier Schulen für den DGfE-Kongress 2020 sowie die inzwischen erfolgten beiden Antragstellungen von jeweils drei unterschiedlichen Verbundpartner*innen im Rahmen von zwei BMBF-Förderlinien. Auch die Überlegungen zu einem Netzwerk „Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung“ (Asbrand, Demmer, Heinrich & Martens, 2019) können hier als Aktivität von Verbundpartner*innen verortet werden. Hinzu kommen an der Universität Bielefeld die Planungen für ein Hospitationsprogramm von Lehramtsstudierenden, die die unterschiedlichen Versuchs- und Universitätsschulen in ihrer Lehramtsausbildung kennenlernen sollen, nicht zuletzt um zu erfahren, wie vielfältig Schule gedacht werden kann. Es zeigt sich also bereits jetzt: Auch wenn es nicht immer Aktivitäten aller Standorte des Netzwerks sein müssen, kann das Wissen um die jeweiligen Schwerpunkte helfen, Kooperationspartner*innen für spezifische Anträge, Maßnahmen u.ä. zu gewinnen.

Denkbar ist auch, vor einer größeren Dissemination von Produkten aus der Arbeit der jeweiligen Standorte zunächst innerhalb des Verbundes zu testen, ob der Transfer funktioniert und welche Modifikationen ggf. noch vorgenommen werden müssen.

Ein weiterer und bestimmt nicht der letzte Grund für diesen Verbund ist die Tatsache, dass es zuweilen sehr aufmunternd ist, sich austauschen zu können und einen Blick über den Tellerrand zu werfen, ohne viel erklären zu müssen, da das Gegenüber ähnliche Situationen kennt. Denn „neue Trends“ bedürfen bei den Promotor*innen in der Anfangszeit oftmals auch der verstärkten Selbstvergewisserung, bevor sie zum allorts akzeptierten Allgemeingut werden.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–104). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3
- Asbrand, B., Demmer, C., Heinrich, M., & Martens, M. (2019). Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge. Eine Bestandsaufnahme und eine Ideenskizze für ein Netzwerk „Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung“. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 42–54. https://doi.org/10.4119/we_os-3185
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011). „*Kooperation, Koordination, Kommunikation*“ – Reform der Lehrerbildung an beruflichen Schulen 2011. Zugriff am 07.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/367/kooperation-koordination-kommunikation-reform-der-lehrerbildung-an-beruflichen-schulen-2011.html>.
- Bender, S., & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation. Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft) (S. 90–104). Weinheim: Beltz.
- Berwick, D. (2008). The Science of Improvement. *Journal of the American Medical Association*, 299 (10), 1182–1184. <https://doi.org/10.1001/jama.299.10.1182>
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, B. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung* (S. 275–301). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrman, A., Strecker, A., Urban, M., & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 1 (1). Zugriff am 18.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/15/7>.

- Bodenstein, P., & Käfler, H. (2016). *5 Jahre Universitätsschule. Bilanz und Perspektiven*. München: Hanns-Seidel-Stiftung e.V. Zugriff 07.03.2020. Verfügbar unter: https://www.hss.de/download/publications/AMZ_SA1_2016_Universitaetsschule.pdf.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M., & Wischer, B. (2018). Kooperation in der Schule – ein Problemaufriss. *Friedrich Jahresheft*, 36, 6–9.
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H.G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Problemlagen* (S. 140–158). Münster & New York: Waxmann.
- Bryk, A.S., Gomez, L.M., Grunow, A., & Mathieu, P.G. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cobb, P., DiSessa, A., Confrey, J., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen von Lehrerkooperation. Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt „Ganz In“*. Münster & New York: Waxmann.
- Fishman, B.J., Penuel, W.R., Allen, A.-R., Cheng, B.H., & Sabelli, N. (2013). Design-based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. *National Society for the Study of Education*, 112 (2), 136–156.
- Gräsel, C., Fußangel K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 81–116). Münster: MV.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S.-U., Palowski, M., & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 141–152). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & van Ackeren, I. (2019). Editorial zum Schwerpunktthema: Universitätsschulen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 5–7. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.01>
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). *Zur Zukunft von Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und Forschendem Lernen am Oberstufen-Kolleg im Kontext aktueller Entwicklungen zu Universitätsschulen und Lehrer*innenbildung*. Vortrag anlässlich des Gedenksymposiums für Prof. Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber am 7. Dezember 2019 im Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O., & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–304). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_8

- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der Rolle „Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Mintrop, R. (2016). Konzepte der organisationalen und designbasierten Schulentwicklung im US-amerikanischen Kontext. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 399–411.
- Mintrop, R. (2019). Designbasierte Schulentwicklung – ein kurzer Abriss. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 35–48). Münster: Waxmann.
- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Beforschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 56–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.06>
- Richter, D., & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh et al.: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 18.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland/>.
- Schicht, S. (2017). Institutionalisierung der Kooperation – Forschendes Lernen als Aufgabe von Fachverbänden. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 126–135). Bad Heilbrunn.: Klinkhardt.
- Steffens, U., Heinrich, M., & Döbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – Eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2016). Kooperation pädagogischer Professionen. Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarschule. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 207–221). Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In E. Drerup (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (S. 81–97). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

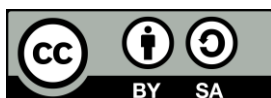
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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-3462

Online verfügbar: 25.05.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Universitätsschule Dresden

Das Schulkonzept

Anke Langner^{1,*} & Maxi Heß^{2,**}

¹ Technische Universität Dresden, ² Universitätsschule Dresden

* Kontakt: Weberplatz 5, 01219 Dresden

** Kontakt: Cämmerswalder Str. 41, 01189 Dresden

anke.langner@tu-dresden.de; schulleitung@universitaetsschule.org

Zusammenfassung: Die Universitätsschule Dresden, etabliert durch die Technische Universität Dresden, steht in der Tradition der sogenannten Laboratory Schools. Sie ist der Idee entsprungen Schulentwicklung aus wissenschaftlichen Erkenntnissen heraus gestalten zu können. Ausgehend von einer kurzen Darlegung der entwicklungspsychologischen Grundlagen der kulturhistorischen Theorie und des didaktischen Modells (die entwicklungslogische Didaktik) des wissenschaftlichen Konzeptes dieses Schulversuches werden ausgewählte Elemente der bisherigen schulischen Umsetzung dargelegt: Lernen in Projekten, Feedbackkultur, Rolle des Raums, Rolle der Lernbegleiter*innen, Zeitkonten für Schüler*innen und Lernbegleiter*innen, Rhythmisierung des Schultages und Nachvollziehbarkeit des Lernprozesses. Abschließend wird dargelegt, wie sich den damit verbundenen Herausforderungen für die Lern- und folglich Schulorganisation durch die Digitalisierung der Schule gestellt wird.

Schlagwörter: Schulkonzept, Schul- und Lernorganisation, Digitalisierung, Inklusion, Kooperation, Lern- und Lebensraum, kulturhistorische Theorie, Projektlernen, Schulraum



English Information

Title: The University School of Dresden. The School Concept

Abstract: The University School of Dresden, established by the Technical University of Dresden, follows the tradition of the so-called Laboratory Schools. It originated from the idea of building school development on scientific knowledge. First, the developmental psychological foundations of the cultural-historical theory and the didactic model (the developmental didactics) of the scientific concept of this school experiment are outlined. Subsequently, selected elements of the previous school implementation are presented: learning in projects, feedback culture, role of space, role of learning guides, time accounts for pupils and learning guides, rhythmization of the school day, and comprehensibility of the learning process. Finally, it is explained how the challenges for learning and therefore school organization are met by the digitalization of the school.

Keywords: school concept, school and learning organization, digitization, inclusion, cooperation, learning and living space, cultural-historical theory, project learning, classroom

1 Einleitung

Die Universitätsschule Dresden, etabliert durch die Technische Universität Dresden, steht in der Tradition der sogenannten Laboratory Schools. Sie ist der Idee entsprungen, Schulentwicklung aus wissenschaftlichen Erkenntnissen heraus gestalten zu können. Als solche ist sie angebunden an eine Universität, die Lehrer*innenbildungsinstitution ist, und zielt somit auch darauf, als Schulversuch eine Modellschule für die Lehrer*innenbildung zu sein. Zugleich soll sie der genuinen Idee von Wissenschaftler*innen zu forschen, wie es Dewey zum Ziel hatte, gerecht werden.

“Dewey explained that the laboratory school would further the university’s research agenda: From the university standpoint, the most important part of [the school’s] work is the scientific – the contribution it makes to the progress of educational thinking” (Cucchiara, 2010).

Zugleich fordert eine sich etablierende gestaltende Bildungsforschung oder auch „Applied Development Science“ (u.a. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2019) eine stärkere Verzahnung von Wissenschaft und Praxis, einen stärkeren Transfer der Wissenschaft in die Praxis und ein kooperatives Verhältnis zwischen Praxis und Wissenschaft, wie es mit der Universitätsschule Dresden realisiert werden soll. Dies erfolgt auf der Basis einer empirischen Beschreibung von Bildungsprozessen (Hummrich, 2018). So verstanden, stellt dieser Schulversuch ein Experiment ohne Wissen über den Ausgang für das Anliegen, Bildung zu verändern, dar oder – wie es Cucciara beschreibt –:

“Running schools in an urban community is a very difficult task for anyone. And you’re making the university vulnerable in that there’s no guarantee of success [...] . ‘It’s not for the faint of heart’ (quoted in Schachter, 2010). Stanford’s willingness to take that risk may well be a promising sign both of the recommitment of universities to their communities and of a new sort of investment in urban education. It also represents fertile ground for future research” (Cucchiara, 2010).

Die Rahmung erhält dieses „Experiment“ durch die Anerkennung als 15jähriger Schulversuch „Universitätsschule Dresden“; gestartet ist er im August 2019 mit 200 Schüler*innen und 20 Pädagog*innen. Die Schule ist in kommunaler Trägerschaft der Stadt Dresden; somit können sich alle Schüler*innen der Stadt Dresden um einen Platz an der Universitätsschule bewerben. Die Universitätsschule besteht aus einer Grund- und einer Oberschule. Sie wird in ihrem Vollausbau ca. 750 Schüler*innen umfassen. 2019 wurde mit 80 Schüler*innen der Jahrgangsstufe 1, jeweils 27 Schüler*innen der Jahrgangsstufen

2 und 3 sowie mit 75 Schüler*innen in der Jahrgangsstufe 5 begonnen. Sie ist eine öffentliche Schule, die nach dem gleichen Lehrer*innenschlüssel wie jede andere sächsische Schule ausgestattet wird. Die Universitätsschule ist als Ganztagschule konzipiert. Für einen gebundenen Ganztag gibt es in Sachsen kein Berechnungsmodell. Damit ist die Schule nicht gleichwertig mit Personal ausgestattet wie die klassische Konstruktion von Schule mit Hort, sondern verfügt über deutlich weniger Personal.

In diesem Beitrag vernachlässigt werden müssen die Forschungsperspektive (hierzu siehe Langner & Ritter, 2020) wie auch die Lehrer*innenbildung im Zusammenhang mit diesem Schulversuch; vielmehr sollen das wissenschaftliche Konzept des Schulversuchs und dessen Übersetzung in den Schulalltag herausgearbeitet werden. So wird nach einer ersten Grundlegung die konzeptionelle Idee des Schulversuchs in einem dialogischen Prozess zwischen der Schulleitung Maxi Heß und der wissenschaftlicher Projektleiterin Anke Langner dargelegt.

2 Das Ziel: Individuelle Entwicklung in kooperativen Lernprozessen ermöglichen

2.1 Problemaufriss

Schule zu gestalten, die aufgrund von schulorganisatorischen Bedingungen bei der Gestaltung differenzierter Angebote nicht an ihre Grenzen kommt, die abgestimmt sind auf den Entwicklungsprozess jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers, ist ein Ziel der Universitätsschule Dresden und konzeptionell grundgelegt im genehmigten Konzept des Schulversuchs.

Die Praxis und die empirischen Ergebnisse zu einem inklusiven Unterricht, der in der Konsequenz lediglich impliziert, dass die individuellen Entwicklungsprozesse den Kern der Gestaltung des Lehr-Lernprozesses bestimmen, sind different hinsichtlich des Umgangs oder der Entsprechung der Gestaltung von Lernen bei einer heterogenen Schülerschaft. Die Kritikpunkte in Verbindung mit inklusivem Unterricht sind, dass Leistungsstarke nicht entsprechend ihrer Möglichkeiten begleitet und somit nicht zu ihren Leistungspotenzialen geführt werden oder aber dass Inklusion eher auf eine soziale Integration abzielt (z.B. Huber, 2006), die nicht zu einem gleichwertigen Miteinander führt, sondern sich zu einem mitleidigen Zusammenleben entwickelt (gern durch Kritiker*innen der Inklusion vorgebracht, z.B. Felten, 2017). Derartige Kritik ist inzwischen so alt wie die Diskussion um integrativen bzw. inklusiven Unterricht. Die Befunde zum Gelingen des inklusiven Unterrichts reichen von der Betrachtung des Lernens über die Entwicklung fachdidaktischer Konzepte für einen inklusiven Unterricht bis hin zu Fragen der Haltung von Lehrer*innen. Daran anknüpfend geht mit diesem Schulversuch die Hypothese einher, dass ein Grund für das Nichtgelingen von individualisierten Entwicklungswegen in kooperativen Lernprozessen innerhalb der Schulorganisation liegt, die sich seit der Etablierung des öffentlichen Schulsystems nur marginal verändert hat.

Durch die Struktur in Klassen, den effizienten und effektiven Einsatz von Lehrer*innen und die Tatsache, dass Leistung den Kern des schulischen Lernens darstellt (Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013), führt jede Differenzierung, auch wenn sie als Binnendifferenzierung angelegt ist, notgedrungen zum Erleben von Selektion und Ausgrenzung im schulischen Kontext. Zugleich ermöglicht sie in der Regel keine natürliche Differenzierung (wie in der Mathematik angedacht von Krauthausen & Scherer, 2014). Die derzeitigen Prozesse führen vielfach zu Stigmatisierung und zur Verunmöglichung von kooperativen Prozessen zwischen differenten Schüler*innen; zugleich ist aber individuelle Entwicklung nur durch dialogische Prozesse möglich (siehe Kap. 2.2). Es braucht folglich eine neue Konzeptionierung von Schulorganisation, die dies ermöglicht und die weniger stark durch den gesellschaftlichen Auftrag von Schule geprägt ist (siehe Funktionen von Schule nach Fend), sondern vielmehr durch ein grundlegendes Konzept von Lernen und Entwicklung geleitet ist; dieses soll im Folgenden dargelegt werden.

2.2 Konzeptioneller Ausgangspunkt

Die Gestaltung und die Organisation von Lehr-Lernprozessen in der Universitätsschule basieren auf der Kulturhistorischen Theorie und deren pädagogischen Bestimmungen im Rahmen der kritischen Behindertenpädagogik. In diesem Beitrag wird es nur möglich sein, die für das Konzept des Schulversuchs relevanten Elemente dieser Theorie zu skizzieren.

Kennzeichnend für die Kulturhistorische Theorie ist zum einen, dass der Mensch eine Einheit aus Biologischem, Psychischem und Sozialem darstellt (vgl. Feuser, 1995), und zum anderen, dass Entwicklung sich über den Aufbau von höheren psychischen Funktionen vollzieht. Diese wiederum bilden sich auf der Basis von intrapsychischen Prozessen, deren Wurzel interpsychische Prozesse sind (vgl. Vygotskij, 2003, S. 302). Folglich vollzieht sich Lernen über den Dialog mit anderen. Der Dialog wird als Hinwendung des Menschen zum Menschen verstanden, d.h., ein Dialogangebot muss vor dem Hintergrund erfolgen, den Menschen in all seinen vorhandenen und verborgenen Möglichkeiten zu bestätigen. Entsprechend erfolgt die Begegnung in einem Dialog ohne Vorbehalte, d.h., die Beteiligten lassen sich nicht durch falsche Annahmen über einander leiten und sind bereit, den Menschen in seinem ganzen Wesen wirklich kennenlernen zu wollen. Es handelt sich um einen Dialog – wie Buber es formuliert –, wenn das Gegenüber (jede*r der Teilnehmenden) „den oder die anderen in ihrem Dasein und Sosein wirklich meint und sich ihnen in der Intention zuwendet, dass lebendige Gegenseitigkeit sich zwischen ihm und ihnen stiftet“ (1994, S. 166). Der Dialog braucht damit eine anerkennende Haltung, die den anderen als eine Person mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Auffassungen und Interessen respektiert – unabhängig von Leistungen dieser Person oder gar von dem Nutzen dieser Person für einen selbst –, was Vertrauen impliziert.

Ein so bestimmter Dialog ist Grundlage und notwendige Komponente jeder menschlichen Entwicklung, welche sich im Lernen als Grundtätigkeit des Menschen über sein Leben hinweg (vgl. Feuser, 1989, S. 29) vollzieht. Das Lernen stellt entsprechend eine erkenntnisbezogene bewusste Tätigkeit des Menschen dar, welche auf die Aneignung menschlicher Kultur – durch die Auseinandersetzung mit der Welt – gerichtet ist (vgl. Giest & Lompscher, 2006, S. 76). Das Lernen ist nichts Abstraktes,

„sondern es ist die beschriebene menschliche Tätigkeit, die sich auf der frühen Stufe im Tun mit Dingen und Personen vergegenständlicht, sich materialisiert (begreifen) und auf einer späteren Stufe, wenn entsprechende ‚Begriffe‘ aufgebaut sind, ihren Gegenstand in Themen, Inhalten, Theorien o.a. findet, mit denen denkend gehandelt werden kann, ohne dass nach außen sichtbar ein motorischer Akt erfolgt“ (Jantzen, 1999, S. 68).

Der Lern- und der Entwicklungsbegriff sind folglich nicht trennbar, denn es geht um ein Lernen, welches Entwicklung induziert und auf Erkenntnisgewinn ausgerichtet ist, das Wissen generiert und nicht Wissen „eintrichtert“. In der Lerntätigkeit erfolgt der Aufbau höherer psychischer Funktionen, und mit ihm verbunden ist ein Verinnerlichungsprozess, der mit dem Modell von Galperin als Interiorisation beschrieben werden kann.

Tabelle 1: Interiorisationsprozess nach Galperin (1974)

1. Etappe: Orientierungsgrundlage	Klarheit über Handlungsziele, -bedingungen und -strukturen
2. Etappe: Materialisierte Handlung	Handlung wird materiell vollzogen mit dem Ziel der Strukturierung
3. Etappe: Herausbildung der Handlung in sprachlicher Form	Versprachlichung der materiellen Handlung, als erste Form der Abstraktion (Begriffszuweisung)

4. Etappe: Sprechen für sich selbst	Die Nutzung der inneren Sprache führt zu einem Verdichtungsprozess, und die Exteriorisierung der Handlung wird gewährleistet.
5. Etappe: Bildung geistiger Operationen	Erfahrungen werden zum Gelernten, was jederzeit abrufbar ist.

Der Verinnerlichungsprozess charakterisiert die menschliche Entwicklung in der Kulturhistorischen Theorie wie auch das Gesetz der Zone der nächsten Entwicklung: „das Gesetz der entgegen gesetzten Entwicklungsrichtungen analoger Systeme in höheren und niederen Sphären, das Gesetz der wechselseitigen Verbundenheit der niederen und der höheren Systeme in der Entwicklung“ (Vygotskij, 2003, S. 352).¹

ZONE DER AKTUELLEN ENTWICKLUNG

Das Niveau auf dem das Kind die Aufgaben selbstständig lösen werden kann.

ZONE DER NÄCHSTEN ENTWICKLUNG

Jenes Niveau, auf dem Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Pädagog*innen gelöst werden.

Abbildung 1: Das Gesetz der Zone der nächsten Entwicklung (nach Vygotskij)

Die Entwicklung erfolgt am Übergang zwischen den Zonen, und diese Übergänge sind nach Vygotskij durch Krisen gekennzeichnet. Das Gelingen des Überganges ist abhängig von bisher angeeigneten Erfahrungen und der Unterstützung, die ein*e Schüler*in erfährt. Die für jede*n notwendige Unterstützung wird über Dialog und Kooperation erfahren: „Das Motiv der Kooperation erwächst aus der Unmöglichkeit für ein individuelles Subjekt, welches nur auf sich gestellt ist, die menschliche Kultur anzueignen“ (Giest & Lompscher, 2006, S. 80). Das kooperative Lernen beschreibt einen identitätsstiftenden Prozess, in dem Schüler*innen gegenseitige Unterstützung erfahren. Das bedeutet, Entwicklung vollzieht sich in Kooperation, wenn es für jedes Individuum förmllich „Sinn ergibt“. Sinn ist der integrative Aspekt jener Prozesse, die differenziell als Emotionen sichtbar werden (Jantzen, 2012). Jede Lerntätigkeit ist an Emotionen gekoppelt, denn die Emotionen öffnen und schließen das Gehirn des Subjekts im Lernprozess (Vygotskij, 2003, S. 162). Über den Sinn eines jeden Individuums realisiert sich die emotionale, sinnhafte Aneignung von Bedeutungsstrukturen. Nur über die Bedeutungen in der Welt kann sich Sinn ausdrücken; zugleich ist er aber nicht von außen bestimmbar (vgl. Langner, 2009). Er zeigt sich als das emotionale Erleben (in) der sozialen Entwicklungssituation. Somit muss die subjektive Perspektive des lernenden Individuums im Mittelpunkt stehen, wenn Schule ein Ort der Sinnbildung sein will. Wenn nicht der subjektive Sinn des Individuums im Mittelpunkt steht, sondern der institutionelle Sinn der Bildungseinrichtung (Noten etc.), dann kann die dialektische Einheit von Sinn und Bedeutungen (Leont'ev, 1973) nicht aufrechterhalten werden.

2.3 Didaktische Umsetzung der individuellen Entwicklung in kooperativen Lernprozessen

Entsprechend der entwicklungspsychologischen Grundannahmen muss das didaktische Konzept der Universitätsschule individuelle Entwicklung in kooperativen Prozessen ermöglichen, ohne dass durch Differenzierung Zuschreibungen des Möglichkeitsraums der Entwicklung der Schüler*innen vorgenommen werden. Methoden der Binnendifferenzierung in Unterrichtsstrukturen zeigen diesbezüglich deutliche Grenzen auf. Einem Konzept der „Zuweisung“ von „Lernfähigkeiten“ entgegenzuwirken, zeigt sich in der sogenannten natürlichen Differenzierung (Krauthausen & Scherer, 2014). Dieses setzt

¹ Weiterführende Darstellungen zur Zone der nächsten Entwicklung u.a. bei Jantzen (2010).

allerdings weniger stark auf Kooperation im Lernprozess und wird. u.E. auch dem Interiorisationsprozess wie auch der notwendigen Sinnhaftigkeit nur bedingt gerecht. Eine solche Berücksichtigung sehen wir aktuell nur in dem didaktischen Modell von Georg Feuser – der Entwicklungslogischen Didaktik (vgl. u.a. Feuser, 1995). Dieses Modell liegt der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen innerhalb der Universitätschule zu Grunde. Die Entwicklungslogische Didaktik impliziert u.a., dass keine Dominanz des Sachstrukturellen besteht, wie es in einer Vielzahl von didaktischen Modellen der Fall ist. Vielmehr muss der Analyse der Sachstruktur die Analyse der Tätigkeitsstruktur und der Handlungsstruktur des Subjektes vorausgehen bzw. mit diesen in einer Wechselbeziehung stehen. Auf diesem Wege formuliert sich dann die Frage nach dem „Wie?“ der Lernumgebung von der bzw. dem Schüler*in aus. Folglich muss didaktisch die Frage beantwortet werden,

„welche sachstrukturellen Momente sich ein Kind in der handelnden Auseinandersetzung mit diesen sinnbildend aneignen und im Sinne der Ausdifferenzierung interner Repräsentationen ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern kann“ (Feuser, 2011, S. 93).

Damit ergeben sich für Feuser drei Dimensionen der didaktischen Struktur: (1) Tätigkeitsstrukturanalyse (2) Handlungsstrukturanalyse und (3) Sachstrukturanalyse.

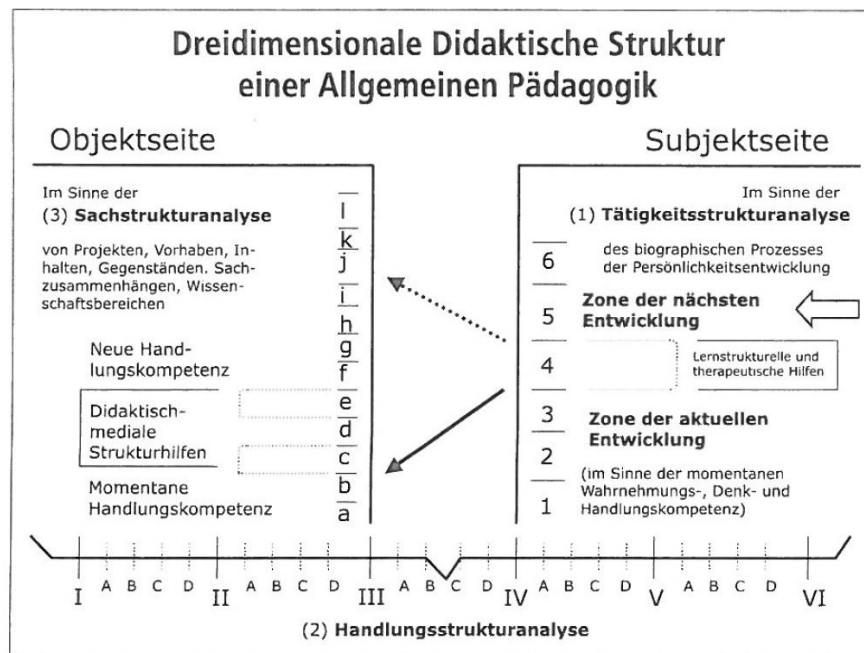


Abbildung 2: Dreidimensionale didaktische Struktur (Feuser, 2011, S. 94)

In der Abbildung wird deutlich, dass die Schaffung von Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der didaktischen Struktur gedacht werden muss, d.h., ausgehend von der aktuellen Zone der Entwicklung (Wirklichkeitsraum) müssen im Übergang zur Zone der nächsten Entwicklung (Möglichkeitsraum) die Lernmaterialien so zur Verfügung stehen, dass der bzw. die Schüler*in sich im besten Fall selbst bzw. in Kooperation mit Anderen diese aneignen kann und mit ihrem bzw. seinem eigenen bisherigen Wissen (Erfahrungen) bereichern kann. „Damit verbunden ist ein auf Erkenntnisgewinn hin angelegtes Lernen, um neues Wissen über die Welt zu generieren und vorhandenes Wissen hinsichtlich dessen, was es konstituiert, transparent und erfahrbar zu machen“ (Feuser, 2002, S. 11).

Dies muss für jede*n einzelne*n Schüler*in erfolgen; es braucht diese Form der Individualisierung, denn nur dies ermöglicht die unbedingt notwendige Sinnstiftung im Lernen. Sie kann nicht entkoppelt werden von der Entwicklung von Bedeutungen als Aufbau des Weltbilds (vgl. Jantzen, 1990, S. 237), denn die Erkenntnis von Welt kann nur durch eine für die Lernenden sinnstiftende und bedeutungstragende Tätigkeit entstehen. Der bzw. die Pädagog*in als Lernbegleiter*in hat die Aufgabe, den Schüler*innen über ihre Lerntätigkeit die „Sinnbezogenheit von verallgemeinerten Bedeutungen“ und die „Verallgemeinerbarkeit von subjektivem Sinn“ zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 244). Didaktisch-methodisch realisiert dies Feuser in einem projektartigen Lernen, dessen Kern der gemeinsame Gegenstand, an dem zieldifferent und individualisiert gearbeitet wird, ist. Der gemeinsame Gegenstand ist dabei „nicht das materiell Fassbare, das letztlich in der Hand des Schülers [sic!] zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozess, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und diese hervorbringt“ (Feuser, 1995, S. 30).

3 Lernen und Leben in der Universitätsschule

Ausgehend von der bisherigen Herleitung der unbedingten Veränderung des institutionellen Lernprozesses und den damit verbundenen schulorganisatorischen Veränderungen werden im Folgenden ausgewählte charakteristische Elemente des Schulversuchs vorgestellt.

3.1 Lernen im Projekt

Entsprechend der Darlegung des Konzeptes von Lernen und dem damit verbundenen didaktischen Modell von Georg Feuser wird der größte Anteil des Lernangebotes an der Universitätsschule in Projekten vollzogen; aktuell kann das wie folgt beschrieben werden: Am Anfang allen Lernens steht eine Frage, die aus der kindlichen Neugier, dem Interesse an einem Thema entsteht und durch den gemeinsamen Austausch weiter reift. Dieser den Schüler*innen wichtigen Frage nachzuspüren, ist der zentrale Ausgangspunkt für das Lernen in Projekten. Eine Gruppengröße von fünf bis sechs Schüler*innen ist für die Projektgruppe bindend: zum einen, um eine gelingende Organisation und Begleitung der Projektgruppen zu ermöglichen, zum anderen, weil die Grundannahme zum Projektlernen darin besteht, dass es die eben beschriebene Kooperation im Lernprozess braucht und die Expertise jeder bzw. jedes Einzelnen dabei. Nur dann, wenn etwas für das Individuum bedeutsam ist, wenn es einen konkreten Lebensweltbezug herstellen kann, ist die Motivation und Fähigkeit zum nachhaltigen Lernen gegeben. Die Initiation des Projektes erfolgt also im besten Falle durch die Schüler*innen selbst. Der bzw. dem Lernbegleiter*in kommt dabei die Rolle des oder der Unterstützer*in und Wegbereiter*in zu. Dabei kann es, gerade in der Schuleingangsphase, wichtig sein, die richtigen Fragen zu formulieren, welche ein Forschen und Recherchieren möglich machen. Wenn diese geschlossen formuliert und damit mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten sind, kann keine tiefgründige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand entstehen. Daher sind Fragen nach Kausalzusammenhängen besonders geeignet, um Phänomene erfahrbar zu machen. „Wie?“ „Weshalb?“ und „Warum?“ sind Fragewörter, die innerhalb der Projektarbeit häufig Anwendung finden. Des Weiteren ist es Aufgabe der Lernbegleiterin bzw. des Lernbegleiters zu prüfen, wie diese Fragen mit den curricularen Inhalten in Verbindung stehen können, diesen Bezug herzustellen und individuelle Ziele für jede*n Schüler*in hinsichtlich der ganz eigenen Kompetenzentwicklung im Projektlernen festzulegen und zu steuern. Nach Formulierung der individuellen Ziele und Zeitschienen erfolgt die Freigabe des Projektes, und die Gruppe nimmt ihre Tätigkeit auf. Der bzw. die Lernbegleiter*in kann Berater*in sein, Unterstützer*in und auch Zeitwächter*in. Zum Ende hin mündet alle eigene Arbeit am Gegenstand in eine gemeinsame Präsentation, an welcher

wiederum andere Projektgruppen oder auch die Stammgruppe teilnehmen. Durch Rückmeldung wird Wertschätzung für die Präsentierenden erfahrbar. Es wird Raum für Entwicklung geschaffen. Gleichzeitig ist es für alle Beteiligten eine Schulung hoher Qualität in sozialer Kompetenz.

Das Lernen in Projekten befindet sich in der Universitätsschule im Aufbau; in der Literatur bestehen aktuell nur theoretische Konzepte zu diesem Lernen oder Beschreibungen in Form der Projektdidaktik (Emer, 2016), die sich jedoch eher auf kurze Abschnitte des Lernens der Schüler*innen beziehen, u.a. in spezifischen Projektwochen. Eine Beschreibung für ein alltägliches Lernen in Projekten, im Sinne des Abdeckens des gesamten Curriculums, liegt innerhalb der Bildungsforschung nicht vor; vielmehr handelt es sich um Erfahrungsberichte. Daher können wir an dieser Stelle auch zunächst nur erste Ansätze aufzeigen, z.B. wie in den ersten Jahrgängen (1/2) das Projektlernen angebahnt wird: Zwei Schüler*innen der ersten Jahrgangsstufe stellen sich die Frage, wie das Universum entstanden sein kann. Gemeinsam überlegen sie, ob dies eine Forschungsfrage ist, die zu einem Projekt führen kann. Um dies zu prüfen, informieren sie ihre*n Lernbegleiter*in. Diese*r entscheidet über die Annahme der Projektidee. Nun reichen die Schüler*innen über die Austauschplattform „Projektbörse“ einen Projektantrag ein. In diesem wird neben der eigentlichen Forschungsfrage beschrieben, welche Ziele das Projekt verfolgt, welche Materialien dafür benötigt werden und welche Präsentationsform bei Fertigstellung gewählt wird. Hier können Lernbegleiter*innen oder Mitschüler*innen helfen. Sobald sich vier weitere Projektteilnehmer*innen gefunden haben, die ebenfalls Interesse an der Projektidee haben, prüfen die Lernbegleiter*innen, welche Lehrplanziele zugrunde gelegt werden können und welcher Kompetenzerwerb für jede*n der teilhabenden Schüler*innen individuell realisierbar ist. Nach der Freigabe beginnt zunächst eine ausgiebige Literaturrecherche. Die Bibliothek wird hierfür zum wichtigen Anlaufpunkt. Durch die jahrgangsgemischte Projektarbeit soll sichergestellt werden, dass sich bereits lesende Schüler*innen in den Gruppen befinden und somit eine Informationsbeschaffung dieser Art möglich wird. Die Schüler*innen beschaffen sich Informationen zur Entstehung des Universums, staunen gemeinsam und suchen nun aktiv Kontakt zum bzw. zur Lernbegleiter*in, der/die sein/ihr Wissen mit ihnen teilt und aus dem ihren schöpft. Die Erkenntnis, dass es am Anfang allen Seins wohl einen großen Knall, den so genannten „Big Bang“, gegeben haben soll und im Anschluss der Weltraum in nur vier Minuten entstand, lässt die Kinder staunen und diskutieren. Schnell erwacht das Bedürfnis, weiter zu forschen und zu erfahren, welche Materie sich im Universum befindet, was man über den eben gelesenen Begriff „Meteorit“ erfahren kann und woraus genau die Milchstraße besteht. In einem gemeinsamen Abwägungsprozess muss im Anschluss überlegt werden, wie das Ergebnis der Recherche den anderen Projektgruppen präsentiert werden kann. Schnell entsteht die Idee, den Urknall nachzuspielen. Nun wird diskutiert, was hierfür gebraucht wird: Eine Materialliste entsteht. Bereits Schreibanfänger*innen können hier mit der Anlauftabelle sinnhaft und bedeutsam für die ganze Gruppe Benötigtes verschriftlichen. Der bzw. die Lernbegleiter*in hilft beim Beschaffen der notwendigen Utensilien. Nun wird gebastelt, probiert, verworfen, bis das Experiment glückt und die Präsentation steht. Nach dem Ablauf der vier Minuten wird darüber philosophiert, wie es wohl wäre, wenn Kinder in so kurzen Zeitspannen wachsen würden. Abschließend bekommen die Projektschüler*innen ein Feedback der Gruppe. Das gemeinsame Reflektieren über das eigene Projekt, aber auch die Präsentationen der anderen wird wichtiges und sinnhaftes Mittel zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz; dies stärkt, macht Mut und ist auch kritisches Element. Natürlich soll die Präsentation noch einmal vor den anderen Stammgruppen wiederholt werden. Zu schön war es, den Urknall live mitzerleben. Daher wird nun der Stern- und Staubhaufen vom Teppich entfernt und der nächste Luftballon damit befüllt. Alle Materialien werden in einer großen Kiste für die nächste Präsentation aufbewahrt. Das Prinzip ist bei den höheren Jahrgängen ähnlich; nur dauern Projekte deutlich länger, aktuell bis zu sechs Wochen, und

Schüler*innen werden in Zukunft auch mehr als ein Projekt bearbeiten können. In dem Projekt werden unterschiedlichste Fachinhalte bearbeitet und auch mit unterschiedlichstem Ziel. Am Beispiel des Urknalles wäre folgendes vorstellbar: Singularität (Physik), Entstehung Raum und Zeit (Physik), Exponentialfunktionen (Mathematik) sowie die historische Veränderung des Weltbildes (Geschichte). Neben dem zeitlichen Umfang, dem deutlich stärkeren selbstgesteuerten Arbeiten, durch Erarbeiten von Meilensteinen, die den Fortgang des Projektes betreffen, die aber auch den eigenen Kompetenzerwerb betreffen können, unterscheidet sich das Arbeiten an Projekten auch durch die durchgängige digitale Begleitung bei den Schüler*innen der höheren Jahrgänge. Über die Lern- und Schulmanagementsoftware gelingen auch das Projektmanagement sowie die Dokumentation des Gelernten oder Erschaffenen (siehe Digitalisierung und auch Feedback).

Diese Art des Lernens braucht andere Räume als Klassenräume und Fachräume; dem widmet sich der nächste Abschnitt genauer.

3.2 Raum als dritter Pädagoge

Der Raum als dritter Pädagoge hat sowohl Relevanz bezogen auf die Einrichtung und Architektur des Schulgebäudes als aber auch bezogen auf die Schule als Lern- und Lebensraum innerhalb eines Stadtteils, denn das Ziel dieses Schulversuchs ist es, eine Stadtteilschule zu werden. Deshalb wird im Folgenden die Architektur des Schulgebäudes ebenso eine Rolle spielen wie die Verortung der Schule im Stadtteil.

3.2.1 Schulraum

Die Formulierung des Raumes als sogenanntem „dritten Pädagogen“ wurde vor allem durch die Reformpädagogik – insbesondere die Reggio-Pädagogik – geprägt, wobei es weniger nur um die Raumgestaltung geht als vielmehr um die Tatsache, dass sich über die Gestaltung der Raumanordnungen und die Funktionsvermittlung des materiellen Raums der soziale Raum erschafft. „Raum erscheint als Ausdruck und als leitende Struktur sozialer Praxis. Er geht ihr voraus, indem er sie strukturiert, und setzt sie voraus, indem er sie repräsentiert“ (Hartle, 2006, S. 18). Die Ordnung des Schul-/Lernraums steht folglich für die Vorstellung von Bildungs- und Erziehungsprozessen, denn Bildungsprozesse sind Aneignungsprozesse. Diese gelingend zu gestalten, ist das Ziel des Schulversuchs; folglich muss Raum ein gestaltender Aspekt der Universitätsschule sein.

Einzelne Vertreter*innen der Reformpädagogik haben in der Vergangenheit in Verbindung mit ihren pädagogischen Konzepten neue Raumkonzepte hervorgebracht, weil räumliche Bedingungen beispielsweise die Aktivität des Kindes beim Lernen ermöglichen, aber auch begrenzen können (Brüschweiler & Reutlinger, 2014).

Bei der Raumgestaltung in der Universitätsschule soll beachtet werden, dass der Raum folgende Kriterien zu erfüllen hat.

- Lern- und Lebensstätte,
- Ort der Begegnung, der dem sozialen Lernen dient,
- Vermittler und Entwickler von Konfliktfähigkeit,
- Raum der Privatheit und der Öffentlichkeit,
- Möglichkeit der Sinneserfahrungen,
- Mittler von Umweltkompetenzen,
- Entfaltungsraum für Aktivität und Kreativität,
- Raum für Individualität wie auch für Teamarbeit/Kooperationen.

Aus methodisch-didaktischer Sicht ermöglicht der Raum:

- klare Orientierung,
- ein Sich-Wohlfühlen-Können,
- Flexibilität der Lernformen,
- Rauman eignung und Raumsouveränität von Schüler*innen,
- das Nutzen erfahrungsbasierter Lernformen, wie Experimentieren,

- das Nutzen zeitgemäßer Informationstechnologie,
- individualisiertes und kooperatives Lernen, wobei der Raum nicht für die Segregation und Marginalisierung einzelner Schüler*innen oder Schüler*innengruppen genutzt werden darf.

Um das selbstbestimmte Lernen zu ermöglichen, folgt die Einrichtung der Räume bestimmten Richtlinien. So gibt es mehrere Lern-, Spiel- und Arbeitszonen, welche sich auch in den Außenraum des Flures erstrecken. Neben einigen Tischen und Stühlen gibt es freie Flächen für die Arbeit der Schüler*innen im Liegen oder Hocken auf Teppichen. Des Weiteren befindet sich in jedem Raum Sitzmobiliar für Kreisgespräche, welche ein zentrales Element der Tagesstruktur darstellen. Zudem braucht jeder Raum Regale, in welchen sich nach fester Struktur und Platzierung Materialien für die Schüler*innenhand befinden. Die Auswahl dieser erfolgt nach bestimmten Kriterien. Zum einen geht es um pädagogische und inhaltliche Setzungen, aber zum anderen auch um Ästhetik und angenehme Haptik. Grundlegend deckt die Auswahl des zur Verfügung gestellten Materials die Lehrplaninhalte der Fächer Deutsch und Mathematik ab, da diese neben der Projektarbeit in den so genannten Werkstattphasen aktuell vertiefend Beachtung finden. Die Schüler*innen arbeiten mit dem Material nach Präsentation durch eine*n Lernbegleiter*in oder Mitschüler*innen und dokumentieren ihren Lernfortschritt als Schulanfänger*in im Lerntagebuch, ältere Schüler*innen digital. Alles Mobiliar ist variabel verschiebbar. Dies ermöglicht eine schnelle Veränderung von Raumstrukturen, falls erforderlich. Vier mobile Präsentationstafeln ermöglichen Visualisierung; weder Tische noch die Kreissitzfläche sind jedoch frontal darauf ausgerichtet. Auf Kreidetafeln wird gänzlich verzichtet.

Die Schule hat den Anspruch, ein offenes Lernhaus zu sein, das neben den Phasen konzentrierten Lernens auch Möglichkeiten des Rückzuges und der Erholung bietet. So sind auch hierfür Räume geschaffen. Neben den Stammgruppen- und Fachräumen ist ein Arbeiten im Silenciumraum (mit angegliederter Bibliothek) und Kleingruppenräumen (individuelle Gespräche) möglich. Die Labore und Werkstätten gewährleisten neben dem Lernen in der Gruppe auch ein individuelles und zeitlich ausgedehntes Arbeiten. So sind projektbezogene Arbeitsplätze für Einzelschüler*innen und Kleingruppen eingerichtet. Es wird schulorganisatorisch ermöglicht, dass die Nutzung jenseits der fachbezogenen Werkstatt, einerseits in den freien Lernzeiten der Schüler*innen und andererseits für die Lehrkräfte, selbstverständlich wird. Es gibt keine geschlossenen Sammlungsräume; die naturwissenschaftlichen Sammlungen sind Bestandteil der Lernräume und somit für alle nutzbar. Für Gruppenarbeiten stehen Räume mit Gruppenarbeitsmöglichkeiten zur Verfügung, welche ebenso von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft genutzt werden. Die Schule stellt aufgrund des spezifischen Arbeitszeitmodells auch für die Lehrer*innen einen Arbeits- und Lebensraum dar. Es stehen verschiedene Arbeits- und Lebensräume bereit, um während eines Schultags Arbeits- und Erholungsphasen, gemeinschaftliches und individuelles Lernen und Lehren, Begegnung mit anderen, aber auch Rückzug sowie Offenheit genauso wie Vertraulichkeit zu ermöglichen.

Im sogenannten Außenraum werden Angebote zur Bewegung und des freien Spiels etabliert. Die Ressource Raum ist ein nicht zu unterschätzender Faktor zur Ermöglichung einer angemessenen Lernkultur: Die aktuelle Architektur des Schulgebäudes (70er-Jahre-Bau) stellt alle am Prozess Beteiligten vor große Herausforderungen. Das kommunikative Lernen wird durch die nicht vorhandene Schallisolierung nahezu verunmöglicht. Auch sind die Räumlichkeiten mit den relativ kleinen Zimmern und den langen, breiten Fluren nicht für ein Konzept ausgelegt, in welchem Kleingruppen in geschütztem Rahmen arbeiten können.

Der Raum für die Schule ist mehr als nur das Schulgebäude und dessen umgebendes Gelände; die Schule ist Teil des Sozialraums und wird von diesem geprägt. Was dies bedeutet, soll im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

3.2.2 Sozialraum – Schule als Akteurin im Stadtteil

„Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur.“ (Bourdieu, 2001, S. 39)

Dieses Verhältnis von Ungleichheit bezogen auf die Lernaussgangssituation einer Schüler*innenschaft einer Schule in einem Stadtteil oder einer Region, die als sozial benachteiligt bestimmt werden/wird, wird immer wieder in Studien (Huxel & Fürstenau, 2017; Oleschko & Lewandowska, 2017) unter der Fragestellung des Verhältnisses zwischen Stadtteil und Schule beleuchtet. Dies erfolgt, indem betrachtet wird, welchen Einfluss die Bevölkerungsstruktur eines Stadtteils auf die Schüler*innenschaft einer Schule hat, mit welchen Ausgangsbedingungen die Schüler*innen in die Schule kommen und wie die Schule mit der häufig als notwendig bestimmten Situation – der Kompensation der sozialbenachteiligten Lebens- und Familiensituation – umgeht.

Der zweite Diskursstrang in diesem Kontext bezieht sich vor allem auf die Nutzung von außerschulischen Lernorten durch Schule. An dieser Stelle soll dieser Diskurs – wie zuvor auch der zum Einfluss des Quartiers auf die Schüler*innenschaft – nicht in seiner Breite dargelegt werden, aber kurz die Intention von dessen Betrachtung bestimmt werden, um das Agieren der Universitätsschule in Zukunft charakterisieren zu können. Den Stadtteil als Lernort für Schule stärker einzubinden, hat das Ziel, dass „den Schüler*innen authentische, realitätsbezogene Lernerfahrungen, die im Simulationsraum Schule so nicht möglich sind“ (Preiß & Hohenberger, 2010, S. 8), gegeben werden. Die Studien zur Nutzung von außerschulischen Lernorten zeigen jedoch vielmehr, dass diese in erster Linie für die Freizeitgestaltung genutzt werden und dass Partner*innen für solche Lernorte vor allem öffentliche Anbieter*innen, frei-gemeinnützige Anbieter*innen sowie die Jugendhilfe sind (Schnitzer, 2008). Ein besonderer Einflussfaktor für eine Nutzung dieser außerschulischen Partner*innen sind die Ressourcen Zeit und örtliche Nähe, um eine intensive gemeinsame Kommunikation und gelingende Kooperationskultur, die arbeits- teilig organisiert und durch eine gemeinsame Zielvereinbarung abgesichert ist, etablieren zu können (vgl. ebd.). Auch der Diskurs um Bildungslandschaften – die regionale Eingebundenheit von Schule – hat keine Implikationen für die pädagogische Lernpraxis nach sich gezogen. An dieser Stelle setzt die Universitätsschule ein und an. Sie möchte ein Lernen gelingend für eine*n jede*n Schüler*in gestalten. Dies kann nicht (nur) über ein institutionalisiertes Lernen erfolgen, sondern vielmehr muss sich die Schule öffnen, um Lernen gelingend gestalten zu können, wie der Diskurs um außerschulische Lernorte zeigt. Es bestehen Lernorte, die besser geeignet sind als Schule, nicht zuletzt weil Lernorte alles Orte sind, an denen Menschen sich Kultur aneignen (können) (siehe dazu: die Idee des Lernens an der Schule). Zudem ist die Schule eine inklusive, für die einmal mehr gelten muss:

„Ein inklusiver schulischer Sozialraum muss im Gemeinwesen vernetzt sein und dieses als Bezugsort anerkennen, um die Beziehungen zwischen dem Schulalltag und den Lebenswirklichkeiten der Schüler*innen und ihren Bezugspersonen verknüpfen zu können. Inklusive Entwicklungen erfordern den Dialog über eine gemeinsame Werteorientierung. Dies schließt alles ein, was in der Schule und ihrem Umfeld geschieht.“ (Booth & Ainscow, 2017, S. 15)

Ziel der Schule ist eine Schulentwicklung, die den Sozialraum im Blick hat und in Wechselwirkung mit diesem agiert. Dies bedeutet, dass sehr wohl strukturelle Bedingungen des Sozialraums der Schule mitgedacht werden, manchmal darauf auch reagiert werden muss, wie aber auch die Möglichkeiten der Handlungspraxen der Akteur*innen sowohl aus dem Stadtteil als auch aus der Schule mitgedacht werden sollen. Die Universitätsschule soll nicht nur zu einem Akteur im Stadtteil werden, sondern sie soll Bildungsangebote, die für alle nutzbar sind, schaffen – im Schulgebäude, aber auch außerhalb des

Schulgebäudes. Ebenso wird sie auch zusammen mit anderen Akteur*innen des Stadtteils Bildungsräume im Stadtteil etablieren; vorstellbar sind beispielsweise ein Stadtteilgarten oder auch eine begehbare Stadtteilchronik. Wie dies am besten gelingen kann, ist nur über einen ständig zu reflektierenden Prozess herauszufinden, da bisher keine empirischen Daten vorliegen.

3.3 Feedbackkultur und Leistungsrückmeldung

Der Lernraum muss sich verändern, und auch die Struktur der Rückmeldung verändert sich durch das Lernen in Projekten, wie es bereits in dem entsprechenden Abschnitt anklang. Zugleich braucht das Ziel, individuelle Entwicklungsprozesse zu gestalten, eine andere Feedbackkultur als eine Bewertung und Beurteilung.

Rückmeldungen sind im Gegensatz zu Bewertungen für einen gelingenden Lern- und Entwicklungsprozess existenziell (s.a. Konzeptioneller Ausgangspunkt). Schüler*innen benötigen die Kompetenz, sich eigene Ziele zu stecken, diese zu erreichen, notwendige Hilfen dazu einzuholen und über Motive der eigenen Arbeit zu reflektieren. Dies impliziert, etwas einschätzen zu können und Feedback zu geben. Damit geht einher, dieses auch für sich annehmen zu können und die Fremdeinschätzung in ein Verhältnis zu Selbsteinschätzungen zu setzen und am Ende für sich selbst einen Umgang damit zu finden (vgl. Feyerer & Prammer, 2003, S. 150). Damit Schüler*innen diese Kompetenz erwerben können und in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess gestärkt werden, braucht es ein anerkennendes und wertschätzendes Feedback über die individuelle Entwicklung und das kooperative Lernen, um Neugier, Kreativität und Sinn basierende Lernkultur in einer Schule (weiter) zu etablieren. Wie Rückmeldungen erfolgen sollen, ist bestimmt; problematisch sind die Erzeugung einer Nachvollziehbarkeit, die Umfänglichkeit und die Dokumentation des Feedbacks. U.E. existieren aktuell dazu keine Instrumente; daher haben wir uns zunächst für folgenden Weg entschieden:

Mit dem Start des Schulversuchs erfolgt die Rückmeldung über Kompetenzraster, da diese aktuell ein Element zur Begleitung der Schüler*innen in ihrem Lernprozess darstellen. Diese Kompetenzraster sind einerseits die Grundlage regelmäßiger Zielvereinbarungen zwischen den Schüler*innen und ihren jeweiligen Lernbegleiter*innen; andererseits dienen sie der Selbst- sowie der Fremdbewertung. Zugleich müssen diese Kompetenzraster die Eigenschaft haben, dass sie den Schüler*innen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess eine Orientierung bieten; spätestens bei diesem Charakteristikum stellt sich immer wieder von Neuem die Frage, ob Kompetenzraster die bestmögliche Lösung sind. Die Praxis wird es zeigen. Eine Orientierung für Schüler*innen sind sie aktuell in dem Sinne, dass die Kompetenzraster sowohl aufzeigen, was angeeignet wurde, als auch das, was möglicherweise angeeignet werden könnte. Sie sind folglich auch eine Art regelmäßiger, gerichteter Bericht über den eigenen Lernvorgang für die Schüler*innen. Diese sind für alle Beteiligten – Lernende, Eltern sowie Pädagog*innen – ein Instrument zur Spiegelung, Anregung und Hilfestellung. Die Berichte haben keine Selektionsfunktion und dienen deshalb nicht der Auslese von Schüler*innen in bestimmte Lerngruppen. Durch eine „Mitzeichnung“ von Lernergebnissen wird ein verstehender Zugang (Langner & Jugel, 2019) zum Lernprozess der Schüler*innen wahrscheinlicher.

Die Kompetenzraster für den Fachunterricht werden von Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen gemeinsam entwickelt und evaluiert. Neben den Kompetenzrastern für die klassischen Fächer bestehen zugleich Matrixen für überfachliche Kompetenzen, die ebenfalls im Prozess gemeinsam erarbeitet werden. Die Entwicklung dieser Kompetenzraster und vor allem auch deren Nutzbarkeit in der schulischen Praxis mit dem Schwerpunkt auf der Herstellung von Transparenz über den Lern- und Entwicklungsprozess wie auch einer anerkennenden Feedbackkultur ist ein Prozess und ein Auftrag an den Schulversuch; daher kann an dieser Stelle noch nicht die endgültige Umsetzung bestimmt werden.

Die Universitätsschule muss zudem aus schulorganisatorischen Gründen Noten vergeben; auch hier bieten sich Kompetenzraster als Übergangsinstrument zunächst an. Denn Noten können nur auf der Basis von Leistungsbewertung erfolgen; diese sollen aber nicht zusätzlich in der Schule vollzogen werden, sondern vielmehr werden Ergebnisse des Feedbacks, der Selbst- und Fremdeinschätzung als Grundlage zur Leistungsbeurteilung in Form von Noten genutzt. Die Noten spielen im schulischen Alltag zu Gunsten der beschriebenen Feedbackkultur jedoch keine Rolle, weil die Schüler*innen, die Noten nicht brauchen. Sie stehen in einem stetigen Austausch mit ihren Lernbegleiter*innen; niemand benötigt eine Zahl, um einen Lernprozess förmlich „festzuhalten“. Sowohl durch die Möglichkeit zum täglichen Gespräch während des Morgenkreises als auch durch die wöchentlich stattfindenden Einzelgesprächszeiten ist eine kontinuierliche Rückmeldekultur zu Leistung und Kompetenz gegeben. So werden sehr regelmäßig Zielvereinbarungen zu den nächsten Entwicklungsschritten geschlossen und im Nachgang evaluiert. Auch haben sowohl die Schüler*innen als auch die Eltern die Möglichkeit, über die schuleigene Software Einblicke in die Kompetenzentwicklung durch Einsichtnahme in die Kompetenzraster zu erlangen. Ein bis zwei Mal im Jahr werden Erfolgsgespräche zwischen Schüler*innen, Eltern und Lernbegleiter*innen realisiert, welche ebenfalls für Transparenz sorgen. Im Zuge der weiteren Schulentwicklung wird es wichtig sein, erreichte Meilensteine in Projekt- und Werkstattphasen mit verbalen Rückmeldungen zu unterlegen.

3.4 Nachvollziehbarkeit des Lernens und Portfolioarbeit

Das Lernen in Projekten, welches individuelle Entwicklungswege ermöglicht, muss für jede*n Schüler*in nachvollziehbar sein. Erfolgt dies nicht, kann kein Lernangebot in der Zone der nächsten Entwicklung aktiv durch den bzw. die Lernbegleiter*in gestaltet oder angeregt werden. Nicht nur unter Bezugnahme auf die Kulturhistorische Theorie, sondern auch im Diskurs um guten Unterricht stellt sich die Notwendigkeit der Nachvollziehbarkeit, wenn Adaptivität eingefordert wird, wobei die Gewährleistung eben dieser im Unterricht u.E. unkonkret bleibt. Hertel fasst in Anlehnung an Hardy et. al. (2011) und Corno (2008) folgende Kriterien für Adaptivität im Unterricht zusammen:

- „1. jedes Kind soll so gefördert werden, dass sein Potenzial optimal genutzt wird,
2. die curricularen (Mindest-)Standards sollen erreicht werden,
3. alle Kinder sollen in der Unterrichtseinheit dazulernen,
4. keine (Risiko-)Schülergruppe soll zurückfallen,
5. individuelle Unterschiede in den Lernvoraussetzungen sollen weniger sichtbar werden und
6. die Streuung innerhalb der Klasse bzw. Lerngruppe soll gleichbleiben oder verringert werden, in keinem Fall jedoch zunehmen“ (Hertel, 2014, S. 21–22).

Um diesen Kriterien folgen zu können, bedarf es einer umfassenden Kenntnis über die Lern(ausgangs)situation eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin in der Lerngruppe. Zugleich stellt eine inklusive Bildung den Anspruch auf gleiche „Partizipationschancen bei unterschiedlichen Voraussetzungen“ (Weisser, 2015, S. 174). Um dies zu ermöglichen, braucht es ein Verstehen der jeweiligen Lern- und Entwicklungssituationen der Schüler*innen. Mit Blick auf den Diskurs, vor allem innerhalb der Sonderpädagogik, die individuellen Lernbedingungen nachzuvollziehen, wird deutlich, dass es eine Herausforderung ist, Lern- und Entwicklungsprozesse zu verstehen und diese auf deren Basis pädagogisch zu begleiten. Prengel beschreibt dies als notwendigen Erkenntnisprozess, der „die Beschreibung des aktuellen Lernstandes, des nächsten Lernziels im Horizont eines größeren Ziels sowie der Mittel und Wege, die zum nächsten Ziel führen“ (Prengel, 2016, S. 54), beinhaltet. Es braucht ein Verstehen, das „im Kern die Tätigkeit des Erkennens beinhaltet, die in der Folge zu einer Erkenntnis führt, vor deren Hintergrund eine Beurteilung, eine Entscheidung und ein Beschluss gefällt wird“ (Lanwer, 2006, S. 8). Um dies zu ermöglichen, bedarf es einer prozesshaften Begleitung, die mehr

ist, als klassische Lernprozessdiagnostiken bisher abbilden können, nicht zuletzt, weil Lernen und Entwicklung nur sehr punktuell dokumentiert werden und werden können. So erfolge nach Dlugosch die Ermittlung der Lernausgangslage nicht immer adäquat, um „in deren Folge pädagogische Szenarien zu modellieren, die individuelle Entwicklungsschritte und das Lernen (schulischer Inhalte) in der Community wahrscheinlicher machen“ (Dlugosch, 2014; Dlugosch hat dies als Frage formuliert). An dieser Stelle ist es nicht möglich, ein diagnostisches Verständnis im Kontext einer inklusiven Bildung zu bestimmen (hierzu Langner & Jugel, 2019); vielmehr soll an dieser Stelle aber auf das Konzept, welches in dem Schulversuch erprobt wird, verwiesen werden (siehe oben Kap. 2.2). Es hat das Ziel, stärker prozesshaft (im Sinne eines formativen Assessments) zu dokumentieren und damit eine Nachvollziehbarkeit des Lern- und Entwicklungsprozesses möglicher zu machen.

Die Schüler*innen ab dem dritten Jahrgang dokumentieren selbstständig, welche Lernprodukte sie erstellen, welche Lernprozesse sie vollziehen und welche Fragen sie sich stellen. Dies erfolgt digital im Rahmen der Lern- und Schulmanagementsoftware. Das so entstehende Portfolio wird unterschiedliche Bereiche haben, ähnlich dem klassischen Portfolio. Über das Portfolio wird in dieser Schule nicht differenziert; es ist per se different, weil es aus den Arbeiten der Schüler*innen entsteht. So hat das Portfolio vorrangig die Funktion der Dokumentation, dient aber auch als eigene Strukturierung von Gelerntem. In diesem Sinne soll es für die Schüler*innen eine Lernunterstützung und eine Lerndokumentation sein. Entsprechend ist die Logik des Portfolios durch den bzw. die jeweilige*n Schüler*in strukturiert. Die im Portfolio festgehaltenen Lernprodukte und Lernprozesse sind sowohl für Schüler*innen als auch für die jeweiligen Lernbegleiter*innen ein Bezugspunkt für die Bestimmung der nächsten Entwicklungsschritte oder auch der Lerngegenstände. Ein zweiter Bezugspunkt sind die individuellen Kompetenzraster, in denen für die einzelnen Schüler*innen festgehalten wird, welche Kompetenzen erworben wurden und wie. Neben diesen Dokumenten und Selbstreflexionen sind es gemeinsame Gespräche, die nicht nur etwas mit dem direkten Lernen zu tun haben, sondern auch die Basis für das Verstehen des Lernens und der Entwicklung jedes bzw. jeder einzelnen Schüler*in darstellen und es damit möglicher machen, dass Lernen und Entwicklung zwischen der Zone der aktuellen und der Zone der nächsten Entwicklung innerhalb der Universitätsschule sich immer wieder ausbalancieren. So berichtet bereits nach wenigen Wochen einer der Schüler der Universitätsschule: „Früher konnte ich Lehrern nicht erzählen, wie es mir geht, und jetzt kann ich das und merke, wie ich gewachsen bin“.

3.5 Soziale Gemeinschaften

Die Hervorhebung von individualisierten Entwicklungsprozessen führt nicht selten in der Diskussion um das Konzept zu der falschen Annahme, es gehe an dieser Schule nicht zentral um ein soziales Lernen; deshalb scheint uns die Hervorhebung an dieser Stelle unbedingt notwendig. Soziales Lernen findet in der Universitätsschule ständig statt, da u.E. Lernen und Entwicklung nicht ohne das Soziale möglich sind; an dieser Stelle wird folglich nicht ausführlich auf diesen Aspekt innerhalb des Lernprozesses eingegangen, da dieser im Projektlernen u.E. bereits formuliert wurde.

Die Schule hat das Ziel, Schüler*innen sich demokratische Prozesse aneignen zu lassen; dies erfolgt am besten durch partizipative Strukturen und das Leben in sozialen Gemeinschaften. Partizipative Strukturen sollen ab dem ersten Jahrgang realisiert werden. Hierfür wird bereits in den Stammgruppen 1 und 2 ein Kinderparlament etabliert. Dies setzt sich in den Jahrgängen 3 und 5 fort. Die jeweiligen Entsandten treffen sich entsprechend wöchentlich und sprechen über Wünsche und formulieren Kritik und Ideen ihren Schulalltag betreffend. Die Leitung dieser Treffen soll zunehmend in die Hände der Schüler*innen gelegt werden. Hierzu geeignete Strukturen zu ermöglichen, wird Aufgabe der nächsten Jahre sein. Zukünftig soll sich dieses Engagement der Schüler*innen auch nach

außen verlagern. Um die Universitätsschule als Stadtteilschule aufzustellen, wird durch die Initiative „Lernen durch Engagement“ ein wichtiger Beitrag zur Partizipation von Schüler*innen sowohl im inner- als auch im außerschulischen Kontext ermöglicht.

Im Rahmen des Schulversuchs bestehen zwei Formen von sozialen Gemeinschaften: die Stammgruppe, die den Ansätzen der Jenaplan-Schule folgt, sowie die Projektgruppen. In den Stammgruppen kommen ca. 20 Schüler*innen aus drei Jahrgängen zusammen; in den jüngeren Jahrgängen rahmt die Zusammenkunft in den Stammgruppen den „Lerntag“ an der Schule. So gestaltet sich das Ankommen gemeinsam innerhalb eines Morgenkreises, und in einem Reflexionskreis lassen die Schüler*innen ihren Tag Revue passieren. In den Jahrgängen 1 und 2 kann es zu unterschiedlichen gemeinsamen Themen kommen, u.a. Feiern von Festen im Jahreskreis, Geburtstagsfeiern, Lesen des Kalenderblattes, Diskussionen zu tagesaktuellen Ereignissen, Vorstellen von Kinderbüchern, gemeinsames Singen, Erfahrungsaustausch und Philosophieren zu Fragen des Lebens; ab Jahrgang 5 kann eine Presseschau realisiert werden.

Bei den Schüler*innen ab dem vierten Jahrgang finden Stammgruppenzeiten nur noch einmal am Tag statt, davon einmal in der Woche in einem ausgedehnteren Zeitfenster. Hier geht es vor allem um soziale Aushandlungsprozesse, Reflexion von Regeln und Einbringung eigener Vorschläge und Ideen zur Schulentwicklung. In einer Art Moderationsgespräch wird die Ausgestaltung dieses partizipativen Prozesses in Schüler*innenhand liegen.

Neben den über Schuljahre hinweg konstanten Stammgruppen bestehen Projektgruppen, in denen die Schüler*innen gemeinsam für einen bestimmten Zeitabschnitt eine Forschungsfrage bearbeiten und am Ende die Ergebnisse präsentieren. Die Schüler*innen in diesen Projektgruppen können aus unterschiedlichen Stammgruppen kommen, und sie können unterschiedlichen Jahrgängen angehören; die einzige Begrenzung, die besteht, ist, dass an einem gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser, 2011) gearbeitet wird.

3.6 Zeitkonten für Schüler*innen und Lernbegleiter*innen

Eine klassische Form, um individuelle Entwicklungswege zu ermöglichen, ist, den Schüler*innen je nach Bedarf Lernzeiten zur Verfügung zu stellen. Dies ist in einem Rahmen, wie Schulorganisation aktuell vollzogen wird, nur sehr begrenzt möglich. Nicht selten gilt die zusätzlich benötigte Zeit, um sich Lehrinhalte anzueignen, als Verbesonderung oder sogar als Nachsitzen im Sinne einer Strafe. Beides ist für den Lern- und Entwicklungsweg in keiner Weise förderlich. Dem kann nur mit einer Lernatmosphäre der gegenseitigen Achtung entgegengewirkt werden. Diese zu leben, ist ein langjähriger Prozess, der durch strukturelle Bedingungen unterstützt werden kann und in der Universitätsschule durch die Schulorganisation von jeder bzw. jedem einzelnen Schüler*in aus umgesetzt wird, indem Zeitkonten für Schüler*innen und für Lehrer*innen bestehen.

Die Schüler*innen verfügen über 25 frei verfügbare Urlaubstage (ab dem Vollausbau der Schule), die sie für sich beantragen können und die ihnen durch die Lernbegleiter*innen abhängig von der Ressourcenlage und den bisherigen Ferientagen genehmigt werden. Die Urlaubstage sind wirkliche Urlaubstage; in dieser Zeit werden keine Dinge für die Schule nach- oder vorgearbeitet. Bei einer Erkrankung in dieser Zeit werden die Urlaubstage nicht angerechnet. Auf der Basis der Beantragung des Urlaubs, der fünf Werkstage und länger dauert, erfolgte eine längerfristige Planung am Anfang des neuen Jahres. Mit der Urlaubsgenehmigung verbunden ist dann auch die Einbindung in Projekte. Dies gilt vor allem für Schüler*innen der mittleren und höheren Jahrgänge, damit die Schüler*innen in entscheidenden Projektphasen anwesend sind. Darüber hinaus gibt es wenige feste und damit verpflichtende Urlaubstage, die schulorganisatorisch nicht anders umsetzbar sind. Dies wird immer ca. fünf Werkstage zwischen Weihnachten und Neujahr betreffen und fünf Werkstage im Sommer. In den ersten Schuljahren kommt es zusätzlich zu festen Schließwochen, um eine personell gut abgesicherte Situation über das ganze Schuljahr zu garantieren.

Wenn die Schüler*innen ihre Anwesenheit selbst (bis zum vollendeten 18. Lebensjahr mit den Eltern) planen dürfen, kann auch für Lernbegleiter*innen keine andere Urlaubsregelung gelten. Damit wird für die Lehrer*innen ein neues Arbeitszeitmodell erprobt, was zum einen dem veränderten Lernsetting in dieser Schule gerecht werden soll und zum anderen aber auch eine mögliche Antwort auf die steigende Belastungs- und zunehmend schlechtere Gesundheitssituation von Lehrer*innen sein könnte (Schaarschmidt, 2005). Es geht folglich nicht um eine Mehrbelastung der Lehrer*innen, sondern um eine ausgeglichene Arbeitslast über das Schuljahr hinweg. Tabelle 2 soll diese Umverteilung durch das veränderte Arbeitszeitmodell aufzeigen.

Für die Berechnung werden im Schnitt 252 Arbeitstage in einem Schuljahr bestimmt. Die aktuelle Berechnung für die Ferienregelung erfolgt in Sachsen nach dem Schaarschmidt-Sieland Modell (2005).

Tabelle 2: Berechnung Arbeitszeitmodell Lernbegleiter*innen im Vergleich öffentliche Schule – Schulversuch

Arbeitszeitverteilung nach dem Schaarschmidt-Sieland-Modell	Arbeitszeitverteilung der Lernbegleiter*innen an der Universitätsschule
61 Tage Ferien im Schuljahr 2016/2017	30 Tage Urlaub + 5 Tage Bildungsurlaub
= 191 Unterrichtstage für die Lehrer*innen	= 217 Unterrichtstage für die Lernbegleiter*innen
Bei 46 h in der Woche im Schulbetrieb bedeutet dies 1.757 Arbeitsstunden, die von den Lehrer*innen in dem Schuljahr geleistet werden müssen; dies entspricht durchschnittlich 9,2 h/Tag.	Bei den Lernbegleiter*innen an der Universitätsschule sind durchschnittlich 8 h/Tag gesetzt. Dies bedeutet bei 217 Arbeitstagen, dass sie im Laufe des Schuljahrs 1.742 Arbeitsstunden leisten.
Nach dem Schaarschmidt-Sieland-Modell verteilt sich die gesamte Arbeitszeit wie folgt: = 306 h Beratung/Absprachen etc. = 726 h Unterricht = 726 h Vor- und Nachbereitungszeit	In der Universitätsschule wird von folgender Verteilung im Vollausbau ausgegangen: = 261 h Beratung/Absprachen = 828 h Lernbegleitung = 654 h Vor- und Nachbereitungszeit

3.7 Rolle der Lernbegleiter*innen

Die bisherige Darstellung, wie das Lernen in der Universitätsschule gestaltet ist, fordert dazu auf, die Frage nach den Lehrer*innen zu stellen, denn ihre Rolle muss sich verändern, wie in den bisherigen Darlegungen deutlich wurde. In der Universitätsschule sind keine Lehrer*innen gesucht, die Wissen vermitteln, sondern Lernbegleiter*innen, was das Tätigkeitsprofil keineswegs vereinfacht. Lernbegleiter*innen zu sein, heißt nicht, sich zurückzuziehen und nur zu beobachten; im Gegenteil, es ist eine sehr verantwortungsvolle Tätigkeit, weil dieses Beobachten impliziert, den Lernprozess jeder bzw. jedes einzelnen zu verstehen und, wenn es notwendig ist, der bzw. dem Schüler*in ein adäquates Lernangebot durch entsprechende Gestaltung des Lernumfeldes zu unterbreiten. Dies fordert von Pädagog*innen jeden Tag aufs Neue, sich auf das Lernen und auf die Entwicklung von Schüler*innen einzulassen. Für das professionelle Handeln stellt das durchaus eine Herausforderung dar, weil es einmal mehr das Handeln in der Krise – wie Oevermann (1996) es beschreibt – zum Kern des pädagogischen Handelns stilisiert. Es besteht kaum die Möglichkeit, sich auf gesicherte Handlungsabläufe zurückzuziehen. Nicht selten ist dies eine Frage der Haltung, sich immer wieder auf das Neue einzulassen sowie die Offenheit des Ergebnisses und diesen Wandel des eigenen Selbstverständnisses aushalten zu können. Zudem bedeutet, Lernbegleiter*in zu sein, sich selbst stärker

„als Lernende[*r] selbst wieder[zu]entdecken [...] und für [...] Schülerinnen und Schüler [sic!] Lernarrangements zu gestalten, die ihnen ein Höchstmaß an Aktivität, Selbst- und Mitverantwortung, Motivation, Wissens- und Kompetenzzuwachs ermöglichen“ (Green & Green, 2012, S. 97).

Lernbegleiter*innen werden zu Organisator*innen und Moderator*innen der Lerntätigkeit, ohne selbst diese zu vollziehen. Sie begleiten den Aneignungsprozess der Schüler*innen, vor allem indem sie das Lernen und ihr pädagogisches Handeln verstehen, sie beides evaluieren oder auch diagnostizieren. Dies ist der Ausgangspunkt für eine weitere Begleitung der Entwicklung des bzw. der jeweiligen Schüler*in und des damit verbundenen pädagogischen Handelns. Lernbegleiter*innen schaffen die Rahmenbedingungen für den Lernprozess, d.h., sie sind selbst Kooperationspartner*innen. Vor allem aber unterstützen sie – sofern notwendig – auch, damit die Schüler*innen kooperieren können, indem sie Möglichkeiten zur Kooperation schaffen. Ohne Frage sind die Lernbegleiter*innen diejenigen, die die Strukturen schaffen; sie unterstützen die Schüler*innen jedoch auch, die eigenen Lernstrukturen zu finden. Als Lernbegleiter*in ist man Expert*in dafür, dass für jede*n Schüler*in Entwicklung gelingen kann. Damit verbunden sind unter anderem Vorbereitungsprozesse, die sich auf organisationale Bedingungen beziehen. So lernen die Schüler*innen mit Hilfe der Lernbegleiter*innen, ihren Lernprozess zu planen und zu gestalten. Im Prozess des Lernens der Schüler*innen sind sie unbedingt wichtige Beobachter*innen und, wenn notwendig, auch Moderator*innen für individuelle Lernprozesse, ebenso wie für kommunikative Aushandlungsprozesse. Lernbegleiter*innen sind vor allem auch Feedbackgebende, damit Schüler*innen ihr Lernen selbst einschätzen können. Dieses Tätigkeitsfeld ist durchaus herausfordernd und, wie in unterschiedlichen Studien gezeigt, ist die Kooperation zwischen Pädagog*innen ein Faktor der Professionalisierung (u.a. Terhart, 2001) und auch ein möglicher Entlastungsfaktor (u.a. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006). Demzufolge stellt sich die Organisation der Schule als eine kooperative dar.

An dieser Stelle soll die Kooperation zwischen den Lernbegleiter*innen näher bestimmt werden. Kooperation sei nach Spiess

„gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spiess, 2004, S. 199).

Kooperation wird in Anlehnung an Gräsel et. al. (2006) als Ko-Konstruktion verstanden. Diese Wichtigkeit der Kooperation, wie es in einer Vielzahl von Studien immer wieder betont wird, zu etablieren, ist das Ziel in dem Schulversuch. Es geht darum, eine gemeinsame Zielsetzung im alltäglichen Prozess immer wieder zu ermöglichen oder herzustellen. Erwartet werden aus dieser Fokussierung zum einem eine Entlastung der Lernbegleiter*innen (Gräsel & Fussangel, 2010), die Gewährung einer Organisationsqualität (Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006), die Kooperation wirklich lebt, zum anderen aber auch eine Professionalisierung (Kolbe & Reh, 2008; York-Barr, Ghere & Sommerness, 2007; Terhart, 2001). Kooperation wird vor allem in der gemeinsamen kooperativen Arbeit, verbunden mit kollektiver Reflexion (Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011) und gemeinsamer Problemlösung (Gräsel et al., 2006) wie auch dem Teilen der Expertise (Baeten & Simons, 2014), als Faktor zur Steigerung des professionellen Handelns gesehen. Folglich sind auch dies die Komponenten, die die Kooperation ausmachen.

Die Herausforderung in der Realisierung der Kooperation wird es sein, die kollegiale, innerschulische und inhaltliche Zusammenarbeit mit einem gemeinsamen Ziel (Kuper & Kapelle, 2012) zu verfolgen, was impliziert, dass ein Aushandeln zwischen Autonomie der Lehrer*innenrolle und Gleichwertigkeit des Handelns, wie es Lortie (1975) beschreibt, sowie zwischen den Lernbegleiter*innen auch schulorganisatorisch ermöglicht

werden muss. Das kooperative Handeln bildet eine soziale Gemeinschaft, die die Lernbegleiter*innen und Schüler*innen in die Lage versetzt, gemeinsam Verantwortung für einander zu übernehmen (vgl. Green & Green, 2012).

Derzeit wird in wöchentlichen Beratungen die Rolle der Lernbegleiter*innen immer wieder reflektiert. In unterschiedlichen Lernsettings und je nach Entwicklungsalter der Schüler*innen werden verschiedene Anforderungen an die am Bildungsprozess Beteiligten gestellt. Die Ermöglichung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens verlangt, neben einer gut vorbereiteten Umgebung, eine Haltung der Lernbegleiter*innen, die Schüler*innen dazu ermutigt und befähigt, in Kommunikation und Austausch zu lernen. Das eigene Handeln muss in diesen Feedbackschleifen im Sinne des Konzeptes überprüft und ggf. angepasst werden. Dies verlangt von den Lernbegleiter*innen ein hohes Maß an Selbstreflexionskompetenz und einen ausgeprägten Willen, ihr Tun permanent zu hinterfragen. Dabei helfen etablierte Leitsätze, die zur Überprüfung der Ausrichtung der eigenen Rolle herangezogen werden.

Die Beratungskultur ist hierfür in mehrere Bereiche untergliedert: Zum einen gibt es schularteninterne Meetings mit den Lehrer*innenlernbegleiter*innen (z.B. Wissenschaftler*innen & Prozessmoderator*innen) der jeweiligen Schulformen; darüber hinaus ist ein wöchentlicher Beratungstermin mit den Erzieher*innenlernbegleiter*innen² festgelegt. Ziele dieser Treffen sind ein stetiger Austausch und maximale Transparenz über die dynamische Entwicklung der Schulprozesse. Des Weiteren ist eine schulartübergreifende Konferenz donnerstags angesetzt, in welcher Informationen geteilt und konzeptionelle Grundlagen weiterentwickelt und beschlossen werden. Zudem gibt es das wöchentliche Angebot zur kollegialen Fallberatung (Bennewitz & Daneshmand, 2010), zu welcher alle Pädagog*innen der Bildungsstätte eingeladen sind, unabhängig von ihrer Profession. Hier können Einzelfallberatungen zu Schüler*innen im Fokus sein oder aber auch Konfliktklärungen zwischen den Pädagog*innen angestrebt werden.

Unabhängig von diesen gemeinsamen Sitzungen arbeiten die Kolleg*innen stets in kooperativen Prozessen, da die eingereichten und laufenden Projekte der Schüler*innen im Sinne der Fachverbindung geprüft und ausgestaltet werden müssen. Hierfür bedarf es einer permanenten Auseinandersetzung mit den Inhalten des eigenen Faches und dem sinnhaften Verbinden mit weiteren. Darüber hinaus werden die Schüler*innen bereits aktiv in den Prozess der Projektentwicklung einbezogen.

3.8 Rhythmisierung des Schultags

Bildungsprozesse sind Aneignungsprozesse (Kulturhistorische Theorie), die über alle und zu allen Zeiten stattfinden; dies kann nicht in einem Stundenplan mit ca. sechs Stunden am Tag abgebildet werden, sondern es bedarf eines gebundenen Ganztages, damit auch Lebens- und Lernraum verschmelzen können. Ein solcher Ganzttag besteht für ein gelingendes Lernen aus Phasen der Entspannung und Anspannung. Auf dieser Basis und aus der aktuellen Situation – nur begrenzte personelle Zuweisung durch Land und Stadt zu haben – entsteht folgender Tagesablauf (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite).

Die Schule startet mit dem Ankommensband von 7 bis 8 Uhr; die Schüler*innen kommen an. Sie können sich den Ort des Ankommens wählen und wechseln dann um 8.00 Uhr in die Stammgruppenräume, um dort ihre erste Arbeitsphase zu starten. Diese erste Arbeitsphase dauert in den Stammgruppen 1 und 2 nur eine halbe Stunde, in den Stammgruppen der Jahrgänge 3 und 5 eine Stunde. In dieser ersten Phase können die Schüler*innen individuell an Projektthemen arbeiten oder aus Angeboten von Material und Aufgaben wählen.

² Die Trennung zwischen zwei Typen von Lernbegleiter*innen – in Lehrer*innen- und Erzieher*innenlernbegleiter*innen – muss vor allem aus formalen Gründen erfolgen, weil Erzieher*innen ein anderes Dienstverhältnis haben als Lehrer*innen und nicht gleiche Tätigkeitfelder wie Lehrer*innen haben. In der gelebten Schulkultur sollen die Statusdifferenzen minimiert werden.

Sowohl in dieser ersten Arbeitsphase als auch in der Zeit des Werkstattlernens gibt es eine Struktur im Raum, die den Schüler*innen hilft, geeignete Aufgaben zu finden. Durch eine ausgewiesene Symbolik im Raum ist es bereits für Schulanfänger*innen und auch allen anderen Schüler*innen möglich, schnell und ohne Lesefähigkeit zu erkennen, zu welchem Lernfeld ein Material bzw. eine Aufgabe gehört und wie damit zu arbeiten ist. Ziel ist es, eine nahezu lernbegleitungsunabhängige Arbeitskultur zu schaffen, damit den Schüler*innen jederzeit möglich ist, mit und an dem Material zu lernen, unabhängig von ihrer Lerngruppe oder dem bzw. der Begleiter*in. Das Lernen und Spielen der Kinder erfolgt demnach möglichst selbstgesteuert und eigenverantwortlich. Dies setzt voraus, dass sich Gebote für den Umgang mit Material und Zeit so etablieren, dass sie von allen als verbindlich angenommen und umgesetzt werden.

Danach schließt sich das gemeinsame Frühstück in den jeweiligen Stammgruppen und zusammen mit den Pädagog*innen an: Sie sind der Familiensituation nachempfunden. Bevor in der jeweiligen Stammgruppe im Morgenkreis gruppenspezifische Themen aufgegriffen werden, gehen die Schüler*innen in die Pause. Im Morgenkreis erleben sich die Schüler*innen als soziale Gemeinschaft innerhalb der Stammgruppe. Es ist die Zeit, in welcher zwischen Schüler*innen und ihren Stammgruppenleiter*innen über die stammgruppenbezogenen Vorhaben gesprochen wird. So können hier gemeinsamer Austausch stattfinden, Rückmeldungen erfolgen und Gruppenregeln ausgehandelt werden. Im Anschluss an den Morgenkreis startet die für diese Schule so charakteristische Arbeitsphase: das Projektband.

Das Projektband hat beispielsweise aktuell in der Schuleingangsphase das Ziel, die Schüler*innen in projektorientiertes Arbeiten zu bringen, d.h., sie dazu zu befähigen, sich im Schulleben selbstbewusst und methodensicher in der Projektarbeit Wissen und Kompetenzen anzueignen. Durch die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem eigenen Interesse am Thema erwächst bei den Schüler*innen der Wunsch, sich Wissen darüber anzueignen.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07-08.00	Ankommen				
08-09:00	1. Arbeitsphase: Werkstätten oder Freie Arbeitszeit				
09-10.00	Frühstück und Stammgruppenzeit				
10-12.00	2. Arbeitsphase: Projektarbeitszeit				
12-13.15	Dokumentationszeit (große Schüler*innen) und Mittag				
13.15-14.15	3. Arbeitsphase: Werkstattphase und/ oder Projektarbeitszeit				
14.15-14.30	Vesper				
14.30-16.00	4. Arbeitsphase: Werkstattphase oder freies Arbeiten				
16.00-17.00	Gehen				

Abbildung 3: Wochenstruktur

Die Erfahrung, dass das Lesen und Schreiben ein wesentlicher Schlüssel ist zum Erwerb von Informationen ohne fremde Hilfe, ist eine Triebfeder für die Arbeit am Schriftspracherwerb. Das Verschriftlichen von für den bzw. die Schüler*in bedeutsamen Wörtern ergibt eine Sinnhaftigkeit, wie sie durch kein vorgeschriebenes Erstlesewerk zu vermitteln ist. Ein wesentliches Element dieser Tagesphase ist demnach, die Schüler*innen in die Haltung zu bringen, Forschungsfragen zu formulieren, aktiv nach Projektteilnehmer*innen zu suchen, gemeinsame Ziele zu formulieren, andauernd an diesen zu arbeiten und sich Möglichkeiten der Präsentation zu überlegen. Die bisherige Arbeit hat gezeigt, dass in genau diesen Abläufen die meiste Unterstützung durch die Lernbegleiter*innen notwendig wird. Darüber hinaus bietet die Projektarbeit eine ideale Möglichkeit, sinnhafte Bezüge zum Schriftspracherwerb zu etablieren.

Für die Schüler*innen der Jahrgänge 3 und 5 endet das Projektband in einer Phase der Dokumentation des Lernprozesses, bevor es zum Mittagessen und einer anschließenden Pause geht. Nach der Pause schließt sich für alle Schüler*innen ein Werkstattband an, in dem die Schüler*innen spezifische Themen wiederholen, vertiefen oder auch sich spezifisch aneignen. Für die Schüler*innen der Stammgruppen 1 und 2 folgen darauf noch fakultative Angebote; bei den Schüler*innen der höheren Jahrgänge folgt nochmals ein Band von Werkstätten, welches aber zukünftig durch ein weiteres Projektband abgelöst werden wird.

Während der zwei gesetzten Pausen- und Bewegungsbänder ist für alle Schüler*innen das gemeinsame Essen verortet. Die Teilnahme am Frühstücks- und Mittagsangebot in Buffetform ist verbindlich und grundlegender Teil des gebundenen Ganztages. Ziel ist es, eine soziale Auslese über das Essen zu verhindern und jeder bzw. jedem Schüler*in sowie allen Lernbegleiter*innen gleiche Auswahlmöglichkeiten an Speisen anzubieten. So erleben sich alle am Schulleben Beteiligte als gleichberechtigt, als Teilhabende innerhalb der großen Gemeinschaft Universitätsschule.

Neben dem gemeinsamen Essen liegt der Fokus dieser Tagesphase auf der Bewegungsmöglichkeit. Grundsätzlich sind nur wenige Pausen explizit im Plan ausgewiesen, da die Schule den Ansatz verfolgt, dass sich die Schüler*innen individuell Pausen nehmen, wenn sie benötigt werden, und dass das Pausenbedürfnis bei jedem Individuum unterschiedlich ausgeprägt ist. Eine Trennung von Lernen und Spiel ist konzeptionell ausgeschlossen, sodass sich in den Räumen auch vielerlei pädagogisch sinnvolles Spielmaterial befindet, mit welchem sich die Schüler*innen aktiv auseinandersetzen. Ob dies nun als Lernen, Spiel oder Pause definiert wird, ist unerheblich.

Im Rahmen des Wochenablaufs besteht eine Differenz zwischen Montag bis Mittwoch und Donnerstag und Freitag. Der Ganzttag dauert an den ersten drei Wochentagen bis 16:00 Uhr; am Donnerstag und Freitag endet die Schule in der Regel für die Schüler*innen um 14:30 Uhr.

4 Digitalisierung: Schulorganisation von jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin aus

Die Darlegung der ausgewählten Elemente wie auch der Anspruch, individuelle Entwicklung in kooperativen Lernprozessen zu ermöglichen, stellen eine Herausforderung für die Organisation des Lernens und damit des Schulmanagements dar. Beispielsweise muss der Schulalltag flexibler als bisher, also in der Regel mit Stundenplänen, die z.B. über ein Schuljahr gültig sind, gestaltet werden. Damit verbunden ist eine Ressourcenfrage bzgl. des Einsatzes von Lehrer*innen und Raumnutzung, die nicht unterkomplex ist. Zugleich muss eine solche Schulorganisation eine Transparenz über die Lernwege ermöglichen, da eine der größten Gefahren für Marginalisierung darin besteht, nicht mehr den Lernprozess aller Schüler*innen zu kennen und nicht mehr zu wissen, in welcher Zone der aktuellen Entwicklung sich die einzelnen Schüler*innen befinden. Diesen

Herausforderungen könnte durch digitale Werkzeuge begegnet werden, indem sie folgenden Anforderungen entsprechen:

- Die Ermöglichung einer formativen Diagnostik oder vielmehr eines Verstehens des Lernprozesses (siehe hierzu Langner & Jugel, 2019); dies ist nur möglich durch eine kontinuierliche Dokumentation des Lernprozesses durch die Schüler*innen wie auch durch die Lernbegleiter*innen. Der Lernprozess muss nachvollziehbar für Schüler*innen und Lernbegleiter*innen werden und in einem begrenzten Ausmaß für die Eltern werden.
- Die Schulorganisation – d.h. der Ressourceneinsatz – erfolgt ausgehend vom Lernprozess der Schüler*innen. Stundenpläne haben eine zeitliche Begrenztheit und ermöglichen es, individuelle Wochenpläne umzusetzen und dies mit Arbeitsplänen von Pädagog*innen und schulorganisatorischen Rahmungen optimal abzugleichen.

Digitalisierung impliziert folglich nicht, dass für Schüler*innen in dieser Schule die Realität durch Virtualität ersetzt wird. Vielmehr soll das Digitale zu einem Werkzeug werden, was die Schulorganisation – den individuellen Entwicklungsprozess jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers – unterstützt. Die dazu notwendige Software wird im Prozess den Gegebenheiten der Schule angepasst; dies wird noch ca. zwei Jahre andauern.

Der Kern der Software ist die Erstellung der Projektplanung durch die Schüler*innen wie auch deren Dokumentation. Auf der Basis der Planung wird in der Software ein Stundenplan für alle Schüler*innen und Lehrer*innen generiert, der einen optimalen Ressourceneinsatz zum Ziel hat. Die Entwicklung dieses Tools ist nicht trivial und findet in Kooperation mit der Professur für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere industrielles Management, statt, da diese über Kompetenzen für komplexe Planungsmodelle verfügt. Die Dokumentation der Bearbeitung der Fragestellung des Projektes und die damit verbundenen individuellen Entwicklungsschritte ermöglichen zugleich eine Transparenz über den Lernprozess. Die damit einhergehenden Ergebnisse werden aktuell in Form eines Kompetenzerwerbes für jede*n Schüler*in in einer Art individueller Kompetenzmatrix abgetragen. Dies macht ein Nachvollziehen wie aber auch eine angenäherte Einhaltung der Stundentafel entsprechend des Sächsischen Schulgesetzes und dessen nachgeordneten Verordnungen möglich. Mit dem Projekt bestimmt der bzw. die entsprechende Lernbegleiter*in, welche Fächer in welchem Umfang beteiligt sind.

Durch das Vorhandensein eines solchen digitalen Tools ergeben sich weitere Möglichkeiten:

- Planung und Nachvollziehbarkeit der An- und Abwesenheit von Schüler*innen, einschließlich der Urlaubsplanung für die Schüler*innen,
- kurze Kommunikationswege mit Eltern und Ermöglichung aller Einwilligungen über den digitalen Weg,
- alle Befragungen durch die Forschung im Rahmen dieses Tools,
- Organisation und Teilnahme an sogenannten Werkstätten, indem sich Schüler*innen selbst eintragen können.

Diese hier beschriebene Software, die für die Schulorganisation von zentraler Bedeutung ist, plant nicht den Lernprozess oder gar die Lerntätigkeit der Schüler*innen; sie bestimmt die strukturellen Bedingungen, damit die von den Schüler*innen entworfenen Projektideen umgesetzt werden können. Denn es muss beispielsweise ermöglicht werden, dass Schüler*innen zu bestimmten Zeiten, wenn notwendig, in ein naturwissenschaftliches Labor können und dort ein*e Lernbegleiter*in zur Verfügung steht, die bzw. der Experimente auch anleiten kann. Zudem impliziert das Projektlernen nicht nur das individuelle Lernen, sondern den kooperativen Prozess; mögliche Zeitfenster für Absprachen und gemeinsames Arbeiten müssen geschaffen werden. Auch hierfür dient diese Software. Mit der Dokumentation der Planung, der Dokumentation der einzelnen

Zwischenergebnisse und Lernschritte wie auch mit der Dokumentation von unterstützenden und begleitenden Maßnahmen wird der Entwicklungsprozess jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers nachvollziehbar, weil er rekonstruiert werden kann.

Durch die Nutzung von digitalen Endgeräten – anders wäre eine solche Dokumentation durch Schüler*innen nicht möglich – werden den Schüler*innen zugleich digitale Kompetenzen abgefordert. Diese Schule arbeitet daran, dass ein Laptop oder ein Notebook ein Werkzeug ist für die Begleitung des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses. Das Gerät kann keinen Lernprozess initiieren. Es kann auch über das Gerät nicht ein solcher Prozess erfolgen; vielmehr müssen Schüler*innen lernen, wie sie mit dem Gerät umgehen, so dass sie gut selbstgesteuert lernen können. Hierfür muss sich jede*r Schüler*in, durch äußere Rahmenbedingungen gestützt, befähigen. Durch die Nutzung des Notebooks verändert sich zugleich die Wissensrecherche. Die Schüler*innen lernen folglich im Rahmen der Projekte, die sehr stark mit Wissensrecherche verbunden sind, die Wissensproduktion im Internet zu relativieren, zu analysieren und letztlich für sich zu bewerten. In diesem Sinne ist die Umsetzung des Digitalen in der Schule nicht nur eine Antwort auf Schul- und Lernmanagement, sondern auch ein Angebot zum nachhaltigen Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Werkzeugen; dies schließt die sinnvolle Nutzung und Anwendung von klassischer Software auf einem Computer ein.

5 Die aktuellen Leitideen der Schule

Das Ziel dieses Schulversuches ist es, eine inklusive, digital gestützte und demokratische Schule zu werden. Sie basiert auf einem ganzheitlichen Menschenbild und ethischen Grundsätzen, die als solche einer andauernden Auseinandersetzung bedürfen. Diese Auseinandersetzung als politische Praxis muss, damit alle an ihr partizipieren können, demokratisch sein. Zudem ist u.E. zur Erfüllung des Versuchs- und Erprobungsauftrages ein hohes Maß an Verantwortungsübernahme aller Beteiligten notwendig, so dass das Leben von Demokratie notwendiger Bestandteil eines Schulversuchs dieses Ausmaßes sein muss. Entsprechend demokratischer Gesellschaften ist diese Schule offen für Alle unabhängig von sozial konstruierten Differenzlinien. Sie soll in ihrer Zusammensetzung ein Abbild der Gesellschaft im Kleinen sein.

Die Schulgemeinschaft fokussiert sich aktuell wie folgt: Wir etablieren eine Lernkultur, in der Verantwortung einen hohen Wert darstellt. Die Lernbegleiter*innen übernehmen die Verantwortung für ihren Gestaltungsanteil der individuellen Entwicklungswege aller Schüler*innen in kooperativen Lernprozessen. Sie übertragen die Verantwortung bzw. bieten sie den jeweiligen Schüler*innen ihren aktuellen Lernausgangslagen entsprechend an. Dieses Angebot wird immer als Entwicklungspotenzial verstanden und setzt Vertrauen in die Entwicklung wie aber auch eine kontinuierliche, reflexive Begleitung durch die Lernbegleiter*innen voraus. Wir begreifen Krisen als die Chance der (Weiter-)Entwicklung (ganz im Sinne der Kulturhistorischen Theorie); wir teilen miteinander und unterstützen Neugier, Offenheit und Lust statt Kontrolle, Zwang und Druck. Wir entwickeln als Schulgemeinschaft für unser Haus geltende Gebote, die nachvollziehbar und bedeutsam sind für alle, wobei gilt, dass Konsequenzen Verbote ersetzen und dass es immer darum gehen muss, die Ursachen von individuellen Verhaltensweisen zu verstehen. Daher ist unser Miteinander geprägt durch einen Dialog, der authentisch, unterstützend, wertschätzend und anerkennend ist.

Literatur und Internetquellen

- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student Teachers' Team Teaching: Models, Effects, and Conditions for Implementation. *Teaching and Teacher Education*, *41*, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Bennewitz, H., & Daneshmand, N. (2010). Kollegiale Fallberatung: Professionalisierung und Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer. In H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden. Aufgaben und Wege* (S. 191–200). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, *57*. Beiheft) (S. 225–247). Weinheim: Beltz.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Deutschsprachige Adaption. Bad Langensalza: Beltz.
- Bourdieu, P. (2001). *Verborgene Mechanismen der Macht* (unveränd. Neuaufl.). Hamburg: VSA.
- Brüschweiler, B., & Reutlinger, C. (2014). Raum als dritter Erzieher. Aneignung im Vorschulalter revisited. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit-Aneignung-Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 175–188). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_10
- Buber, M. (1994). *Das dialogische Prinzip* (10. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, *43* (3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Cucchiara, M. (2010). New Goals, Familiar Challenges? A Brief History of University-Run Schools. *Perspectives on Urban Education*, *7*, 96–108. Zugriff am 09.01.2020. Verfügbar unter: https://urbanedjournal.gse.upenn.edu/sites/default/files/pdf_archive/PUE-Summer2010-V7I1-pp96-108.pdf.
- Dlugosch, A. (2014). Diagnostik im Kontext der Vielfalt. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt* (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule OÖ) (S. 119–132). Linz: Trauner.
- Emer, W. (2016). *Projektdidaktik in der Praxis: Erfahrungen, Methodik, Fortbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Felten, M. (2017). *Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, *29* (1), 4–48. Zugriff am 09.01.2020. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html>.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2002). Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, *25* (2–3), 67–84.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik – Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feyerer, E., & Prammer, W. (2003). *Gemeinsam Unterrichten in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz. Zugriff am 09.01.2020. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-unterricht.html>.
- Galperin, P.J. (1974). *Probleme der Lerntheorie*. Berlin: Volk und Wissen.
- Giest, H., & Lompscher, J. (2006). *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns.

- Gräsel, C., & Fussangel, K. (2010). Kooperation von Lehrkräften. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 258–260) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Green, N., & Green, K. (2012). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch* (7. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hardy, I., Warwas, J., Büttner, G., Hertel, S., Klieme, E., & Lühken, A. (2009). *Individuelle Förderung und adaptive Lern-Gelegenheiten in der Grundschule – Lehrertrainings und Interventionsstudien im Unterricht (Projekt IGEL)*. Antrag vom 31.07.2009 an das IDeA-Forschungszentrum. Frankfurt a.M.: unveröffentlichtes Dokument.
- Hartle, J.F. (2006). *Der geöffnete Raum. Zur Politik der ästhetischen Form*. München: Wilhelm Fink.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft* (2., erw. Aufl.) München: Carl Hanser.
- Hertel, S. (2014). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 19–34). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_2
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum.
- Hummrich, M. (2018). Die Positionierung der Bildungsforschung. Eine methodologische Diskussion der Erkenntnismöglichkeiten rekonstruktiver Zugänge im Feld der Bildungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (193–210). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_13
- Huxel, K., & Fürstenau S. (2017). Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen und eine Fallstudie. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yıldız (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität* (S. 261–278). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_14
- Jantzen, W. (1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie*. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (1999). Rehistorisierung – Zur Theorie und Praxis einer verstehenden Diagnostik in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. In S. Friebe & R. Wetzell (Hrsg.), *Lebensgeschichten – Die biographische Perspektive in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen* (S. 57–79). Schwarzach: Fachschule für Sozialpädagogik Mosbacher Hof.
- Jantzen, W. (2010). Auf dem Weg zu einem Neuverständnis der „Zone der nächsten Entwicklung“. In B. Siebert (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und die kulturhistorische Theorie* (S. 97–104). Frankfurt a.M.: Lang.
- Jantzen, W. (2012). *Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog* (2., unveränd. Aufl.). Berlin: Lehmanns.
- Kolbe, F.-U., & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 799–808). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_79
- Krauthausen, G., & Scherer, P. (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht: Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Kuper, H., & Kapelle, N. (2012). Lehrerkoooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation*

- in der Schule* (S. 41–54). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_3
- Langner, A. (2009). *Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Jugendliche mit geistiger Behinderung – Fallrekonstruktionen*. Wiesbaden: VS.
- Langner, A., & Jugel D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln – Diagnostik im Kontext von Inklusion. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken* (S. 133–150). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2_6
- Langner, A., Ritter, M., & Pesch, M. (2020, in Vorbereitung). Das Reallabor Universitätsschule Dresden – Forschungsmethodische Grundlagen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1).
- Lanwer, W. (2006). *Diagnostik. Lehrbuch. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Leont'ev, A.N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In P-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39–48). Berlin: Frank & Timme.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizzen einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalisierung* (S. 70–183) Frankfurt a.M.: Rowohlt.
- Oleschko, S., & Lewandowska, Z. (2017). Soziale Exklusion und ihr Einfluss auf Bildungsungleichheit im Kontext von Migration und Raum. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yıldız (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität* (S. 279–298). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_15
- Preiß, C., & Hohenberger, A. (2010). *Projekt Datenbank. Schule & Partner – schulische Kooperationspraxis auf einen Klick*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Pregel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit. In A. Bettina (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 668–690.
- Schaarschmidt, U. (2005). Heute Lehrer – morgen Patient? Die problematische Gesundheitssituation im Lehrerberuf und was dagegen zu tun ist. In Arbeitsschutz Bundesanstalt für Lehrergesundheit (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Tagungsbericht 141* (S. 38–56). Dortmund, Berlin & Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Schnitzer, A. (2008). *Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren*. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 09.01.2020 Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/hausaufgaben/Abschlussbericht_KOSA.pdf.
- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerverkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

- Tulodziecki, G., Grafe, S., & Herzig, B. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (2. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Vygotskij, Lew (2003). *Ausgewählte Schriften, Bd. I: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie*. Hrsg. von J. Lompscher. Berlin: Lehmanns.
- Weisser, J. (2015). Inklusive Bildung und Bildungsqualität. In S. Hupka-Brunner, H.-U. Grunder, M.M. Bergmann & C. Imdorf (Hrsg.), *Qualität in der Bildung* (S. 171–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- York-Barr, J., Ghore, G., & Sommerness, J. (2007). Collaborative Teaching to Increase ELL Student Learning: A Three-Year Urban Elementary Case Study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12 (3), 301–335. <https://doi.org/10.1080/10824660701601290>

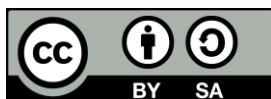
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Langner, A., & Heß, M. (2020). Die Universitätsschule Dresden. Das Schulkonzept. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 11–36. https://doi.org/10.4119/we_os-3340

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die „Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“

Gründungsgeschichte und aktuelle Entwicklungsperspektiven

Marion Hensel², Andreas Niessen³, Ellen Reuther^{1,*},
Lisa Rosen^{1,*}, Lucia Sehnbruch^{1,*}, Burak Şengüler^{1,*},
Birgit Weber¹ & Bünyamin Werker^{1,*}

¹ Universität zu Köln

² Heliosschule. Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln. Primarstufe

³ Heliosschule. Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln. Sekundarstufe

* Kontakt: Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät,

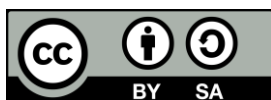
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,

Gronewaldstraße 2 50931 Köln

kontakt-universitaetsschule@uni-koeln.de

Zusammenfassung: Während zu dem Gründungskonzept der „Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“ bereits vergleichsweise viele Publikationen insbesondere mit Blick auf Inklusion existieren (Reich, 2014, 2019; Reich, Asselhoven & Kargl, 2015), wollen wir in diesem Beitrag gewissermaßen einen Blick hinter die Kulissen werfen und weniger das pädagogische Konzept in den Vordergrund stellen, sondern die Entwicklung der Heliosschulen als Universitätsschulen. Zum einen werden wir die Gründungsgeschichte skizzieren und dazu auf ein zentrales Vorläuferprojekt an der Universität zu Köln eingehen. Zum anderen werden wir Meilensteine im Projektverlauf darstellen, wie den Spatenstich des Neubauvorhabens der Universitätsschulen sowie aktuelle Initiativen der Wissenschaftlichen Leitung, die dazu dienen, die Universitätsschulen sowohl als Forschungsschulen als auch als Ausbildungsschulen zu konturieren.

Schlagwörter: inklusive Bildung, inklusive Didaktik, Universitätsschule, Ausbildungsschule, Forschungsschule



English Information

Title: The “Helios Schools – Inclusive University Schools of the City of Cologne”. History of Their Founding and Current Perspectives

Abstract: While there are already many publications on the founding concept of the “Helios Schools – Inclusive University Schools of the City of Cologne”, especially with regard to inclusion (Reich, 2014, 2018; Reich, Asselhoven & Kargl, 2015), in this article we want to take a look behind the scenes and focus less on the pedagogical concept and more on the development of the Helios Schools as university schools. On the one hand, we will outline the history of the founding of the Helios Schools and, in this context, we will look at a central predecessor project at the University of Cologne. On the other hand, we will present milestones in the course of the project, such as the groundbreaking for the construction of the new university schools and current initiatives of the scientific management, which serve to define the university schools both as research schools and as training schools.

Keywords: inclusive education, inclusive didactics, university school, training school, research school

1 Von den ersten Ideen zum ersten Schultag

Die Entstehung der Heliosschulen als Universitätsschulen ist eng verbunden mit der Initiative von Studierenden an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, die sich ab etwa 2008 in der Lehrer*innenbildung ein „Mehr“ an pädagogischer Praxis gewünscht haben und dies mit hoher Durchsetzungskraft politisch überzeugend artikulierten. Sie forderten eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Transfers, verstanden als ein zirkuläres Ineinandergreifen und permanentes, wechselseitiges Durchdringen, in Anlehnung an John Deweys Forderung, „nicht ‚mehr‘ oder ‚weniger‘, sondern ‚andere‘ Praxis“ in der Lehrer*innenbildung zu implementieren (Dewey, 1992/1904, S. 293). Sie lagen damit gewissermaßen am Puls der Zeit, denn parallel dazu befanden sich die Universitäten einerseits im Bologna-Prozess, also der Umstrukturierung der Studiengänge auf Bachelor und Master, und andererseits wurde das Lehrer*innenausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen novelliert – eine Chance, die langjährige Kritik der Lehrer*innenbildungsforschung aufzugreifen, die eine Überwindung der Fragmentierung von theoretischen und praktischen Inhalten im Laufe des Studiums bzw. des Referendariats schon seit Jahrzehnten anmahnte und dem durch die Einrichtung des Praxissemesters Rechnung getragen werden soll. So wurde mit Start zum Wintersemester 2009/10 als eines der Vorläuferprojekte der Kölner Universitätsschulen das sogenannte Modellkolleg Bildungswissenschaften an der Humanwissenschaftlichen Fakultät gegründet – finanziert über Qualitätsverbesserungsmittel für Lehre und Studium (vgl. die folgenden Projektveröffentlichungen: Artmann, Herzmann, Karduck & König, 2010a, 2010b; Herzmann, König & Artmann, 2012a, 2012b; König & Herzmann, 2011; Ouden, 2013; Rohr & Roth, 2012; Rohr, Kricke, Ouden & Bachtsevanidis, 2014a, 2014b). Beteiligt waren neben der studentischen Initiative „school-is-open“ und Kersten Reich – gemeinsam sind sie die Gründer*innen der „Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“, aus der Universität acht Erziehungswissenschaftler*innen und ein Netzwerk von 14 Partnerschulen aus dem Kölner Raum.¹ Im Rahmen dieses Projektes wurden bereits erste Inspirationen im internationalen Raum gesucht: Die Studierenden des

¹ Die einzelnen Projektbeteiligten sowie Zielsetzungen und Verfahrensweisen sind in dem Projektantrag ausgewiesen; siehe https://www.hf.uni-koeln.de/data/lebama/File/moko/1.1_MoKo.pdf. Zu den spezifischen Vorarbeiten im Rahmen des Modellkollegs Bildungswissenschaften der späteren Schulgründer*innen zählt, dass die studentische Gruppe „school-is-open“ zusammen mit Kersten Reich und Hans-Joachim Roth insbesondere für Fragen der Raumgestaltung und pädagogischen Architektur zuständig waren (siehe S. 14 des Antrages unter https://www.hf.uni-koeln.de/data/lebama/File/moko/1.1_MoKo.pdf).

Modellkollegs Bildungswissenschaften reisten für Hospitationen an finnische Universitätsschulen, u.a. nach Joensuu. Eine starke Triebfeder für diese Exkursion bildete die Spitzenposition finnischer Schulen bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA. Dies war insofern faszinierend, da in den finnischen Schulen eine verbesserte Durchdringung von Theorie und Praxis und damit auch eine verbesserte Lehre existiert, die sich flächen-deckend auf die schulische Praxis auswirkt, indem sie nachhaltige und persönlich bedeutsame Lern- und Entwicklungsprozesse fördert und Chancengerechtigkeit in allen Bildungskontexten herstellt. Von besonderem Interesse war dabei auch, dass in der finnischen Lehrer*innenbildung landesweit Universitätsschulen (*teacher training schools*) etabliert sind, in denen die pädagogischen Fachkräfte zum Personal der Universitäten zählen und die angehenden Lehrkräfte direkt nach dem Studium in den Schuldienst übertreten (vgl. Kricke, 2015).

Für die Idee umfassender Inklusion haben aber nicht nur finnische Schulen Pate gestanden. Zwar gilt das finnische Schulsystem als eines der wenigen, bei dem die soziale Herkunft nicht über den Bildungserfolg der Schüler*innen entscheidet (vgl. Schümer, 2009), während für Deutschland das Gegenteil zutrifft (vgl. Rosen, 2018, 2019); zentral für die Entwicklung des Schulkonzeptes waren außerdem eine Vielzahl insbesondere reformpädagogischer Ansätze, die erfolgreich in der schulischen Praxis umgesetzt werden, Inklusionskonzepte aus dem anglo-amerikanischen Raum und auch seit Jahrzehnten gelebte Erfahrungen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Professionellen aus der Praxis, die ebenfalls an der Gründungsschrift *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln* (Reich, Asselhoven & Kargl, 2015) mitgewirkt haben. Das pädagogische Konzept ist gekennzeichnet durch zehn Bausteine der inklusiven Didaktik nach Kersten Reich (vgl. Reich, 2014, S. 59ff.): Beziehung und Teams, Demokratische und chancengerechte Schule, Qualifizierende Schule, Ganzttag mit Rhythmisierung, Förderliche Lernumgebung, Lernende mit Förderbedarf, Differenzierte Beurteilung, eine geeignete Schularchitektur, eine Schule in der Lebenswelt, Beratung, Supervision und Evaluation.

Neben umfassender Inklusion, Demokratiebildung, Partizipation, geschlechtergerechter und gesunder Schule im Ganzttag usw. ist es die Leitlinie „Universitäre Praxischule“, mit der die Heliosschulen als Ausbildungs- und Forschungsschulen konzipiert worden sind (vgl. Reich, Asselhoven & Kargl, 2015, S. 90ff.). Dieses Schulgründungskonzept hat so sehr überzeugt, dass es im Rahmen eines Bürgerbeteiligungsverfahrens zum Heliosgelände, einer zentral gelegenen innerstädtischen Konversionsfläche im Kölner Stadtteil Ehrenfeld, nicht nur Gehör fand, sondern zu einer ausschlaggebenden Planungsgrundlage des städtebaulichen Wettbewerbs unter dem Leitbild „Belebtes Stadtquartier für Alle“ avancierte und gewissermaßen den Gegenentwurf zu der zuvor vom Investor bzw. Besitzer angekündigten Shopping Mall bildete, indem sie als Stadtteilschule den sozialen Zusammenhalt des Stadtviertels („Veedels“) stärken soll. Die Idee des Baus einer inklusiven Universitätsschule fand bei der Mehrheit der Bürger*innen Zustimmung: Im Rahmen eines kooperativen Gutachterverfahrens setzten 2013 drei eingeladene Planungsbüros die Ergebnisse des Moderationsverfahrens in städtebauliche Planungsentwürfe um; 2014 entschied der Rat der Stadt Köln sich für einen dieser Entwürfe als Basis für das sich anschließende Bebauungsplanverfahren und die Hochbauplanung für die Inklusive Universitätsschule (vgl. <http://wemgehörtdiestadt-derfilm.de/downloads>). Die Hitzigkeit, Kraft und auch Emotionalität, mit der diese Debatte geführt wurde, ist in dem Film *Wem gehört die Stadt – Bürger in Bewegung* dokumentiert (Filmstart war der 19.02.2015) – hier abgebildet ist das Filmplakat (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite).



Abbildung 1: Filmplakat „Wem gehört die Stadt – Bürger in Bewegung“ (Quelle: <https://www.dropbox.com/s/6p32kjavrc7yubp6/Plakat.pdf?dl=0>)

2 Vom ersten Schuljahr bis in die Gegenwart

Im gleichen Jahr, und damit nur ein Jahr nach dem Ratsbeschluss, also 2015, nahm bereits die Heliosgrundschule an einem Interimsstandort in Köln-Sülz die ersten Schüler*innen der Jahrgangsstufe eins auf (im Jahr 2017 folgte die Heliosgesamtschule an einem Interimsstandort in Köln-Ehrenfeld). Die zwischenzeitlichen Planungen und die Konzeptentwicklung fokussierten daher unter einem starken Zeitdruck auf die Frage, wie das weitreichende Konzept an einer Schule konkretisiert werden kann, um Lebensnähe, Menschlichkeit und Demokratie erlebbar zu machen. Diese pädagogischen Überlegungen oder besser alltäglichen Aktivitäten bildeten die Grundlage für das multiprofessionelle Team zur Gestaltung der schulischen Praxis und waren auch Ausgangspunkt für die räumlichen und architektonischen Überlegungen. Die Umsetzung ohne die im Beteiligungsprozess geplanten räumlichen und architektonischen Voraussetzungen war eine zusätzliche Herausforderung. Auch traten mit der Aufnahme des Schulbetriebes die unterschiedlichen rechtlichen, zeitlichen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Universität, der Schule und der Stadt deutlicher hervor, so dass die Fragen nach einer langfristigen und strukturellen Ausgestaltung der Kooperation, was über das Schulgründungskonzept hinaus die Heliosschulen zu Universitätsschulen macht, wie das Forschungs- und das Ausbildungskonzept zu konkretisieren seien, in den Hintergrund rückten und zunächst Einzelkooperationen und punktuelle Forschungsvorhaben realisiert wurden. Zeitgleich setzten die Planungen für die Gesamtschule ein, und auch hier stand die pädagogische Konzeption als innovative inklusive Schule im Vordergrund, und

die Frage nach einer inhaltlichen, rechtlichen und strukturell gesicherten Gesamtkonzeption für die „Universitätsschulen“ blieb zu klären.

Im Jahr 2017 übernahm Lisa Rosen die Wissenschaftliche Leitung und fand engagierte und forschungsinteressierte Lehrkräfte und pädagogische Professionelle in der Praxis der Primarstufe bzw. in der in Planung befindlichen Sekundarstufe vor. Allerdings existierten noch keine Forschungskonzepte für die Schul- und Unterrichtsentwicklungs- bzw. Professionalisierungsforschung an den Universitätsschulen. Nachvollziehbar waren die Argumente der Schulleitungen, dass die pädagogische Praxis im typischen Flurschulenaufbau noch erheblich von der ursprünglichen Konzeption abweiche; gleichzeitig bedürfe der sensible Gestaltungsprozess dieser Schulen im Aufbau eines geschützten Rahmens, während die ressourcenintensive Gründungsphase kaum Spielraum für partizipativ angelegte Forschungsvorhaben lasse.

Eine erste Auftaktveranstaltung, die das Thema der Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung zum Gegenstand machte, fand in Form des Campustages im Juni 2019 statt (vgl. Abb. 2).



Abbildung 2: Campustag an der Universität zu Köln im Juni 2019 (Foto: Lisa Rosen)

In abgewandelter Form eines Weltcafés wurden insgesamt 14 Forschungsprojekte aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen der Humanwissenschaftlichen, der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen sowie der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln vorgestellt. 33 Forscher*innen und 21 Pädagogische Professionelle der Heliosschulen (Grund- und Gesamtschule) haben über diese Projekte diskutiert, um gemeinsame Forschungs- und Kooperationsvorhaben anzubahnen. Dieser Campus-Tag soll künftig in regelmäßigen Abständen stattfinden, bei dem dann auch studentische Forschungsarbeiten Platz finden sollen und eine Anbindung an einschlägige Forschungseinrichtungen der Schul-, Unterrichts- und Lehrer*innenbildungsforschung der Universität zu Köln vorgenommen wird.

Außerdem soll eine Systematisierung und Synchronisierung der vielen Einzelvorhaben, die seit Schulgründung an der Grund- und an der Gesamtschule realisiert werden, vorgenommen werden um diese in ein strukturiertes Forschungsprogramm zu überführen. Zur Zeit bestehen Kooperationsvorhaben zum Ersten mit Blick auf die Förderungsschwerpunkte, etwa die Entwicklung eines inklusiven Sport-Curriculums im rhythmisierten Ganztag, die Fallberatung und das Coaching von Inklusionsbegleitungen (häufig übernehmen Studierende des Lehramtes Sonderpädagogik diese Aufgabe), die Unterrichtsentwicklung mit den Schwerpunkten „Inklusive Didaktik“ und „Lese-Rechtschreib-Förderung“, die Schulentwicklung mit den Schwerpunkten „Schulklima“ und „Elternkooperation“ sowie die Raumplanung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit chronischen Erkrankungen. Zweitens werden mit den Fachdidaktiken insbesondere Lehrforschungsprojekte unter großer Beteiligung von Lehramtsstudierenden

und gemäß der Leitidee des Forschenden Lernens umgesetzt, etwa im Bereich der Gesellschaftslehre, der Geschichtsdidaktik und der Literaturdidaktik. Auch erste Promotionsprojekte, beispielsweise zur inklusiven sozialwissenschaftlichen Bildung, befinden sich in der Vorbereitung. In den Bildungswissenschaften werden drittens gezielt Aspekte des Schulgründungskonzeptes beleuchtet, etwa die Kindersprechstunde und die Entwicklungsgespräche, der Übergang von der Grund- in die Gesamtschule, die Beziehungsgestaltung sowie – ebenfalls in Form eines Lehrforschungsprojektes – sexuelle Bildung.

3 Ein Schulbau mit offenen Lernlandschaften

Es bestehen mit der Grundschule (Primarstufe) und der Gesamtschule (Sekundarstufen I und II) zwei Schulen in kommunaler Trägerschaft, die konzeptionell und programmatisch eng zusammenarbeiten. Dies bezieht sich insbesondere auf ein gemeinsames inklusives Verständnis von Diversität als der grundlegenden Bedingung von Leben und Lernen, auf die Entwicklung fachübergreifender Lernformate mit vielfältigen Lernarrangements, die von den Schüler*innen aktiv und individuell genutzt werden können, sowie auf die Entwicklung offener Lernlandschaften als Ermöglichungsräume für selbstgesteuertes, kooperatives und kreatives Lernen (vgl. Abb. 3). Letzteres zielt auf den für das Jahr 2024 geplanten Bezug eines in der Planung befindlichen innovativen Schulgebäudes, welches von Grund- und Gesamtschule gemeinsam genutzt werden wird (vgl. Abb. 4 auf der folgenden Seite). Sobald beide Schulen unter einem Dach arbeiten werden, wird auch die im Schulrecht verankerte Möglichkeit eines garantierten Übergangs zwischen Primar- und Sekundarstufe genutzt werden können. De facto ergibt sich daraus eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens von der 1. bis zur 13. Jahrgangsstufe, womit eine zentrale Gründungsidee umgesetzt werden kann. Für den Neubau ist dabei insgesamt kennzeichnend, dass „nicht nur Barrierefreiheit durch- und umgesetzt, sondern auch ein Modell von Lernlandschaften verwirklicht [wird], das nachhaltig den Bedarfen und Bedürfnissen von heterogenen Lerngruppen in der Inklusion entsprechen kann“ (Reich, 2019, S. 69).

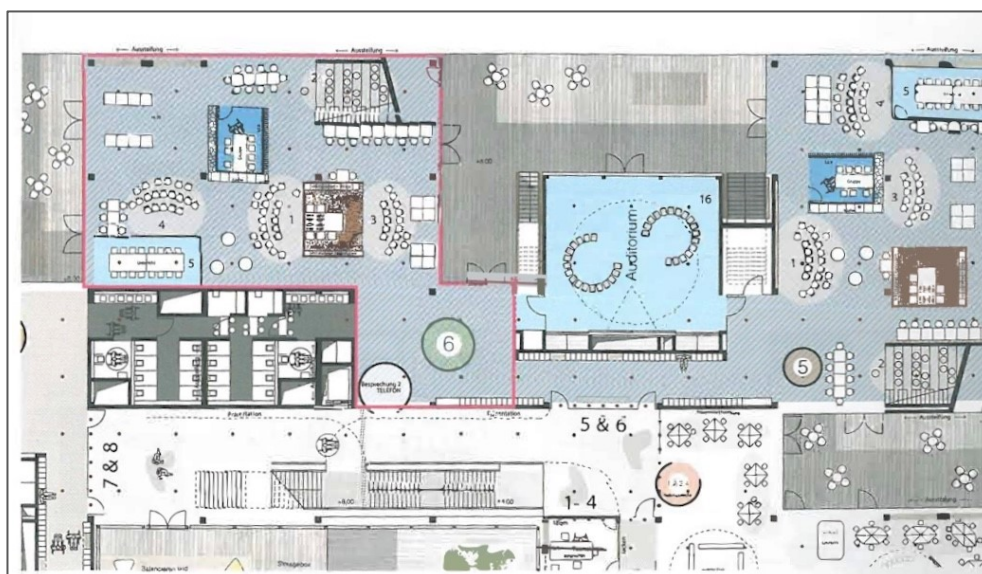


Abbildung 3: Grundriss Lernlandschaft im Heliosneubau (Abbildung aus Kricke, Reich, Schanz & Schneider, 2018, S. 433)

Die Öffnung des Lernens als pädagogische Antwort auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen an einer inklusiven Schule findet hier ihre Entsprechung auf der

Ebene des Schulgebäudes in Form offener Lernlandschaften, die vielfältige Möglichkeiten bieten für das Lernen alleine, in Teams unterschiedlicher Zusammensetzungen sowie in Plenumsformationen. Jede dieser Lernlandschaften bietet Raum für ca. 100 Lernende und wird betreut von einem multiprofessionellen Team aus Lehrkräften, Sozialpädagog*innen, Therapeut*innen, Inklusionshelfer*innen, Studierenden etc. Die Teamarbeit gilt dabei als zentrale Gelingensbedingung für die professionelle und multiperspektivische Begleitung der Schüler*innen unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten und externer Kooperationspartner*innen sowie für eine inklusive und partizipative Schulentwicklung, die der inklusiven Didaktik von Kersten Reich (2014) sowie den im Index für Inklusion festgeschriebenen Standards einer guten inklusiven Schule verpflichtet ist.



Abbildung 4: Heliosgelände Kulturbaustein und seitlich die Schule (Bildrechte bei Architektur und Visualisierung © Schilling Architekten)

Um in die Schulentwicklung immer wieder Ideen von außen, d.h. von *critical friends* aus der schulischen Praxis, einzubinden, aber auch mit dem Anspruch, über die Schule hinaus die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems mitzugestalten, verfolgen die Heliosschulen den Anspruch, aktiv in entsprechenden Netzwerken (z.B. Schulverbund „Blick über den Zaun“) mitzuarbeiten. Diese Öffnung von Schule vollzieht sich auch auf der Ebene des Stadtteils und der Region. Das Stadtviertel („Veedel“) wird dabei als vieltätiger Lernraum verstanden, der von den Schüler*innen erkundet und mitgestaltet werden soll und in dem die Lernenden im Sinne des ganzheitlichen Lernens Erfahrungen sammeln können. Zugleich wird die Idee verfolgt, Expert*innen aus den verschiedensten Bereichen der Lebens- und Arbeitswelt in die Schule zu holen, um so Begegnungen und Kommunikation auch über den Kreis der Pädagog*innen hinaus zu ermöglichen. Die Arbeit mit digitalen Medien und die Nutzung entsprechender Online-Plattformen durch Kinder, Jugendliche und Erwachsene unterstützt die Gestaltung anregungsreicher Lernumgebungen, die individuelle Begleitung und Beratung der Lernenden durch die Pädagog*innen sowie die Zusammenarbeit innerhalb der multiprofessionellen Teams.

Am 4. Dezember 2019 erfolgte auf den Baubeschluss der Spatenstich des Neubaus der „Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“ im Stadtteil Köln-Ehrenfeld (siehe Abb. 5 und 6 auf der folgenden Seite), womit die Notwendigkeit gestiegen ist, dass sich die beteiligten Akteure dem Vertragswerk zuwenden, um die Kooperation zwischen Schule und Universität, Stadt und Bezirksregierung verbindlich für die kommenden Jahrzehnte zu regeln. Ein Kooperationsvertrag ist nun unter Mitwirkung vieler universitärer und schulischer Akteur*innen intensiv in Vorbereitung.



Abbildung 5: Spatenstich „Heliosschulen“ am 4. Dezember 2019 (Foto: Michael Offizier) – von links nach rechts: Johannes Schilling (Architekt), Andreas Niessen (Schulleiter Heliosgesamtschule), Noah Kuhrt (Schülersprecher Heliosgesamtschule), Josef Wirges (Bezirksbürgermeister Ehrenfeld), Henriette Reker (Oberbürgermeisterin der Stadt Köln), Robert Voigtsberger (Beigeordneter für Bildung, Jugend und Sport), Marion Hensel (Schulleiterin Heliosgrundschule), Lilith Ronge (Schülersprecherin Heliosgrundschule), Petra Rinnenberger (Leiterin der Gebäudewirtschaft der Stadt Köln), N.N.



Abbildung 6: Spatenstich „Heliosschulen“ am 4. Dezember 2019 (Foto: Lucia Sehnbruch) – von links nach rechts: Robert Voigtsberger (Beigeordneter für Bildung, Jugend und Sport), Prof. i.R. Dr. Kersten Reich (Universität zu Köln), Prof.'in Dr. Lisa Rosen (Universität zu Köln), Christoph Becker (Bezirksregierung Köln), Anne Ritter (Schulaufsicht Köln)

4 Aktuelle Entwicklungsperspektive: Die Heliosschulen als Ausbildungsschulen

Das Schulkonzept sieht eine starke Einbindung von Studierenden vor, was sich unter anderem in einer gesteigerten Anzahl von Praxissemesterstudierenden widerspiegeln soll. Dabei stellt das Praxissemester eine obligatorische Praxisphase für Lehramtsstudierende in Nordrhein-Westfalen dar:

„Es schafft berufsfeldbezogene Grundlagen für die nachfolgenden Studienanteile und den Vorbereitungsdienst. Es wird von den Hochschulen verantwortet und ist in Kooperation mit den Schulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung durchzuführen.“
(LABG § 12, Abs. 3)

Angestrebt wird eine Zahl von 60 Studierenden pro Semester im Vollausbau der Schulen und mit Bezug des Neubaus, also ca. vier Studierende pro Lernlandschaft, die für fünf Monate Teil des multiprofessionellen Teams werden und so maßgeblich zum angestrebten Theorie-Praxis-Austausch beitragen. Die erhöhte Anzahl an Plätzen an den Heliosschulen im Praxissemester soll außerdem möglichst vielen Studierenden die Möglichkeit geben, in einem innovativen, inklusiven Umfeld Praxiserfahrungen zu sammeln. Die empirischen Praxisprojekte der Studierenden sollen in enger Absprache mit der Schule entwickelt werden und so auf die spezifischen Bedarfe der schulischen Praxis abgestimmt sein. Dadurch können die Ergebnisse dieser Projekte wertvolle Anreize zur Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten. Damit sowohl die Studierenden als auch die Schulen von dieser Theorie-Praxis Verzahnung bestmöglich profitieren können, entwickeln Akteur*innen der Universität und der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) zusammen mit den Schulleitungen momentan ein Ausbildungskonzept, welches die qualitätsvolle Einbindung der Studierenden sichern soll. Aktuell werden dabei die folgenden Fragen diskutiert: Welche spezifischen Kompetenzen sollen Studierende mitbringen, um aktiv und möglichst schnell in das multiprofessionelle Team der Universitätsschule eingebunden werden zu können? Welche Kompetenzen werden im Praxissemester an den Heliosschulen von den Studierenden erworben? In welcher Form profitieren die Ausbildungsschule und die Ausbildungsregion davon?

Die Entwicklung eines solchen inklusiven Ausbildungskonzepts birgt aber auch vielfältige Herausforderungen im Mehrebenengeflecht der unterschiedlichen Stakeholder:

- Während die Universität ein Interesse hat, die Schule als Ausbildungs- und Forschungsschule zu realisieren und genügend Praktikumsplätze bereitzustellen, wurde zunächst befürchtet, dass andere Schulen benachteiligt werden könnten. Nach näherer Betrachtung galt dies aber vor allem für die nichtgymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I, die von vorneherein viel weniger mit Studierenden bedacht werden, während viele andere Schulformen entlastet werden.
- Die am Praxissemester beteiligten Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsLs) haben gegenwärtig eine geringe Aufnahmekapazität, während sie sich zudem darauf einlassen müssten, gemäß dem pädagogischen Konzept der Universitätsschulen eher an Projektunterricht und weniger an expliziten Fachstunden teilzuhaben. Gleichzeitig dürfen Studierende aus Gründen der Gleichbehandlung bei der Platzvergabe für die Universitätsschulen nicht bevorzugt ausgewählt werden, so dass in den Seminaren Praxissemesterstudierende an den Universitätsschulen und Praxissemesterstudierende an weiteren Schulen gemeinsam vorbereitet und begleitet werden. Damit wird eine Weiterentwicklung der Ausbildungskonzepte für inklusive Bildung in einer Gesellschaft im Wandel erforderlich, die zur Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters in den vielen Fachverbänden aus Vertreter*innen der Universität, ZfsLs und Schulen bereits für das Praxissemester entwickelt wurden.

- Mit der höheren Anzahl an Praxissemesterstudierenden geht auch eine wachsende Zahl an Entlastungsstunden einher, die einen gewissen Argwohn gegenüber einer vermeintlich besseren Ressourcenausstattung der „Universitätschulen“ mit sich bringen könnte. Gleichzeitig besteht damit aber auch die Hoffnung, die Professionalisierung der Mentor*innen in den Schulen voranzutreiben sowie die besonderen Bedürfnisse von Schulen im Praxissemester besser einzubringen.

Dank kritischer Rückfragen, die auf solche Hürden und Herausforderungen aufmerksam machten, aber ebenso dank der großartigen Unterstützung aller Beteiligten (Universitätsleitung, Justizariat, Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL), ZfL-Lenkungsausschuss, Steuergruppe der Ausbildungsregion Köln, Stadt Köln, Bezirksregierung, ZfsLs) sowie dem überwältigenden Interesse der Lehrenden, an diesem Projekt teilzuhaben, erweisen sich solche Herausforderungen als zu bewältigende Stolpersteine. Gerade ihre gemeinsame Bewältigung erscheint als wichtige Ausgangsbedingung für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit in der Zukunft.

Literatur und Internetquellen

- Artmann, M., Herzmann, P., Karduck, S., & König, J. (2010a). Das Kölner Modellkolleg Bildungswissenschaften: Konzeption und Evaluationsdesign einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufe I und II* (S. 356–273). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dmc.17>
- Artmann, M., Herzmann, P., Karduck, S., & König, J. (2010b). Das Kölner Modellkolleg Bildungswissenschaften: Konzeption und Evaluationsdesign einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. *Schulpädagogik heute*, (1).
- Artmann, M., & Herzmann, P. (2016). Portfolioarbeit im Urteil der Studierenden – Ergebnisse einer Interviewstudie zur LehrerInnenbildung im Kölner Modellkolleg. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S. 131–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1992/1904). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (1904). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 293–310.
- Herzmann, P., König, J., & Artmann, M. (2012a). Das Modellkolleg Bildungswissenschaften. Zum geplanten und realisierten Curriculum in der neuen Lehrerbildung. In L. Criblez, D. Bosse & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 4) (S. 315–331). Immenhausen: Prolog.
- Herzmann, P., König, J., & Artmann, M. (2012b). Das Modellkolleg Bildungswissenschaften: Zum geplanten und realisierten Curriculum in der neuen Lehrerbildung. *Schulpädagogik heute*, (2).
- König, J., & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 186–210.
- Kricke, M. (2015). *Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland: eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich*. Dissertation, Universität zu Köln. Zugriff am 05.03.2020. Verfügbar unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/6070/>.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L., & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau*. Weinheim & Basel: Beltz.

- LABG (Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen – Lehrerausbildungsgesetz). Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013 (GV. NRW. S. 272).
- Ouden, H. den (2013). *Der Kompetenzbereich Innovieren in der neuen Lehrerbildung. Verständnis, Bereitschaft und Entwicklungsmöglichkeiten von Studierenden des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz
- Reich, K. (2019). Die inklusive Universitätsschule der Stadt Köln. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 66–77. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.07>
- Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (2015). *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rohr, D., Kricke, M., Ouden, H. den, & Bachtsevanidis, V. (2014a). Modelling, Team-teaching, Planspiel & Tutorien. Verzahnung hochschuldidaktischer Aspekte in der neuen LehrerInnenbildung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 125–156). Berlin: Raabe.
- Rohr, D., Kricke, M., Ouden, H. den, & Bachtsevanidis, V. (2014b). Theorie-Praxis-Verzahnung bei der Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Portfolioarbeit, Lernteams, Reflecting Team & Supervision im Modellkolleg. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 135–164). Berlin: Raabe.
- Rohr, D., & Roth, H. (Hrsg.). (2012). *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung*. Münster: Waxmann
- Rosen, L. (2018). Schule und Schulmodelle in der Migrationsgesellschaft. In I. Gogolin, V.B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 343–349). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosen, L. (2019). Dauerhafte Ungleichheiten in den Schulen der Migrationsgesellschaft. *Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte*, (7+8), 40–45.
- Schümer, G. (2009). Chancengleichheit im Bildungswesen – Das Beispiel Finnland. *DDS – Die Deutsche Schule*, 101 (1), 47–59.

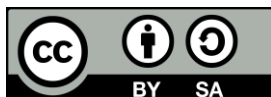
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hensel, M., Niessen, A., Reuther, E., Rosen, L., Sehnbruch, L., Şengüler, B., Weber, B., & Werker, B. (2020). Die „Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“. Gründungsgeschichte und aktuelle Entwicklungsperspektiven. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 37–47. https://doi.org/10.4119/we_os-3354

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Forschung und Schulentwicklung

Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung

Carmen Bietz^{1,*}, Barbara Asbrand²,
Felix Weichsel¹ & Matthias Martens³

¹ *Helene-Lange-Schule*

² *Goethe-Universität Frankfurt am Main*

³ *Universität zu Köln*

* *Kontakt: Helene-Lange-Schule,
Langenbeckstr. 6–18, 65189 Wiesbaden,
c.bietz@helene-lange-schule.de*

Zusammenfassung: In diesem Beitrag stellen wir die Helene-Lange-Schule als Versuchsschule des Landes Hessen und ihr Konzept der wissenschaftlichen Begleitung vor. Dabei gehen wir auf den Prozess der Institutionalisierung und die organisatorischen Bedingungen der Zusammenarbeit ein und skizzieren die Erträge der Zusammenarbeit zu ausgewählten Themen (Lernen mit digitalen Medien, Lernen außerhalb der Schule und Individualisierung im Unterricht). Die Verzahnung von Versuchsschulauftrag, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen sowie Rückmeldungen aus der wissenschaftlichen Begleitung stehen im Zentrum des Beitrags. Die wissenschaftliche Begleitung konzipieren wir als arbeitsteiligen Prozess, in dem die Partner*innen auf Augenhöhe zusammenarbeiten. Umgesetzt als dokumentarische Evaluationsforschung ergeben sich aus der wissenschaftlichen Begleitung fruchtbare Anchlüsse an die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung und die Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Versuchsschule, dokumentarische Evaluationsforschung, Schulforschung, Unterrichtsforschung, wissenschaftliche Begleitung



English Information

Title: Research and School Development. Collaboration between School and University at the Helene Lange School and Its Scientific Support

Abstract: This paper presents the Helene Lange School as an experimental school of the state of Hesse and its concept of scientific support. We look at the process of institutionalization and the organizational conditions of cooperation and outline the results of cooperation on selected topics (learning with digital media, learning outside of school, and individualization in the classroom). The interlocking of the experimental school mission, school and classroom development processes as well as feedback from the scientific support are the focus of the paper. We conceive the scientific support as a process based on the division of labor, in which the partners work together as equals. When implemented as documentary evaluation research, the scientific monitoring results in fruitful connections to basic educational research and school and classroom development.

Keywords: school development, experimental school, documentary evaluation research, school research, teaching research, scientific monitoring

1 Die Helene-Lange-Schule als Versuchsschule

Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden ist seit 1995 Versuchsschule des Landes Hessens und somit seit vielen Jahren dauerhaft mit der Erprobung und Weiterentwicklung von schulpädagogischen Fragestellungen betraut. Im hessischen Schulgesetz heißt es dazu: „Versuchsschulen dienen der Weiterentwicklung des Schulwesens durch Erprobung von Veränderungen und Ergänzungen in Didaktik, Methodik und Aufbau einer Schule.“ (HSchG § 14, Abs. 2)¹ Die Kontinuität des Status einer Versuchsschule ermöglicht es, eine notwendige Struktur von Gremien und beteiligten Personen aufzubauen, zu erhalten und systematisch weiterzuentwickeln.

Auftraggeber ist das hessische Kultusministerium, das in Versuchsschul-Erlassen Entwicklungsschwerpunkte verfasst, welche die Schule in einem definierten Zeitraum bearbeitet. Die hieraus generierten Erkenntnisse werden systematisch dokumentiert und veröffentlicht. Es erfolgen in regelmäßigen Abständen Revisionsgespräche, an denen neben Vertreter*innen des Kultusministeriums auch das Staatliche Schulamt, der Schulträger, die wissenschaftliche Begleitung und ausgewählte Mitglieder der Schulgemeinde (Kolleg*innen, Eltern- und Schülervorteilnehmer*innen) teilnehmen. Sie bieten dem Auftraggeber die Möglichkeit, die Ergebnisse zu bewerten und eventuelle Anpassungen an zukünftige Aufträge vorzunehmen.

Die Schule hat den Auftrag, sich interessierten Besucher*innen zu öffnen und ihre Alltagspraxis vorzustellen. Pro Schuljahr können sich hunderte von interessierten Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen und anderen Bildungsinteressierten in einem jeweils angepassten Hospitationsformat vor Ort einen Einblick verschaffen. Die Schule nutzt die Rückmeldungen der Besucher z.T. zur externen Evaluation ihrer Vorhaben und Aufträge. Vor allem die Einbindung in unterschiedliche Netzwerke – u.a. die Deutsche Schulakademie, die UNESCO-Projektschulen, die Club of Rome-Schulen, das Netzwerk „Blick über den Zaun“ und der regelmäßige Austausch der Gesamtschulen in Hessen (GGG-Hessen) – spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle: Die Schule öffnet sich nicht nur gegenüber Besucher*innen, sondern versucht, Erkenntnisse aus unterschiedlichen bildungspolitischen Kontexten in ihre Arbeit zu integrieren, indem sie einerseits Kolleg*innen innerhalb der Netzwerke als Multiplikator*innen für sich nutzt

¹ In Hessen besitzen neben der Helene-Lange-Schule drei weitere Schulen den Status einer Versuchsschule: die Offene Schule Kassel-Waldau, die Reformschule Kassel und die Steinwaldschule Neukirchen. Vgl. auch den Beitrag von Hofmann, Koch & Kuhn, S. 62–76 in diesem Band.

und andererseits externe Rückmeldungen im Sinne eines *critical friendship* als ein Teil der Evaluation ihrer Pädagogik ansieht.

Die Aufträge des hessischen Kultusministeriums unterwerfen die Schule einem Projektmanagementsystem, welches einzelne Teilprojekte aus dem allgemeinen Versuchsschulerauftrag definiert, durchführt und evaluiert. Jedes Teilprojekt wird einer Schulentwicklungs-AGs zugeordnet, die sich personell aus Kolleg*innen speist und mit unterschiedlichen Gremien in Kontakt steht (siehe Abb. 1).

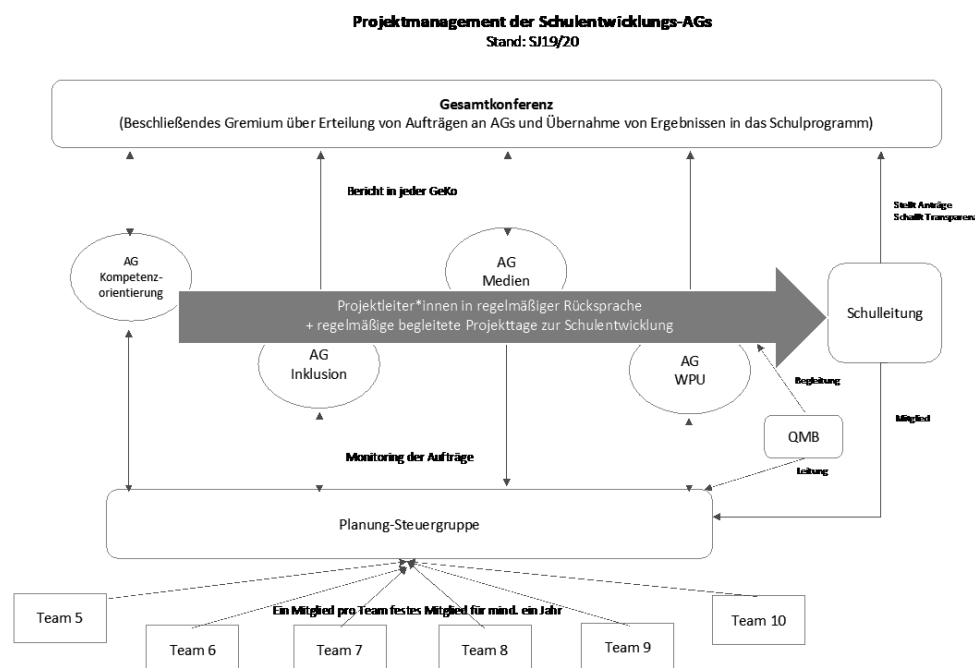


Abbildung 1: Organigramm des Schulentwicklungsprozesses

Als oberstes beschließendes Gremium erteilt die Gesamtkonferenz den einzelnen Schulentwicklungs-AGs ihre beantragten Teilprojetaufträge. Jede AG benennt eine*n Projektleiter*in, der bzw. die für das Projektmanagement innerhalb der AG verantwortlich ist und hierbei von der Steuergruppe, dem Qualitätsmanagementbeauftragten der Schule² und der Schulleitung in ihrem Monitoring unterstützt wird. Sind Teilprojekte nach einer internen Evaluation der AGs erfolgreich abgeschlossen, werden diese als Anträge zur Übernahme in das Schulprogramm der Gesamtkonferenz zur Abstimmung vorgelegt.

In Abbildung 1 sind im Titel der AGs die Themenbereiche des aktuellen Versuchsschülerlasses von 2019 angedeutet. Folgende Themenbereiche sind Bestandteil in den momentanen Schulentwicklungsprojekten:

- Entwicklung und Erprobung schüler*innenzentrierter und kompetenzorientierter Lernformen,
- Entwicklung und Erprobung kompetenzorientierter Diagnoseinstrumente (Raster und Profile) in den Jahrgängen 5/6 zur fachlichen und überfachlichen Rückmeldung im Rahmen der Zeugnisgespräche,
- Anpassung des bestehenden Medienkonzepts an Herausforderungen im Bereich Binnendifferenzierung und Inklusion,
- Ausbau und Verständigung über die Zusammenarbeit mit der Schule für Erziehungshilfe und dem Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) in der inklusiven Beschulung,

² Qualitätsmanagementbeauftragter (QMB): Funktionsstelle zur Unterstützung der Schulleitung bei Schulentwicklung, Lehrerprofessionalisierungsmaßnahmen, Fortbildungen und Gremienarbeit.

- Konkretisierung eines Förderkonzepts hochbegabter und hochleistender Schüler*innen,
- Erprobung jahrgangsübergreifender Projektphasen im Bereich der Fremdsprachen und nicht-sprachlicher Angebote des Wahl-Pflichtunterrichts (WPU).

Die Erkenntnisse der AGs sind neben der Weiterentwicklung der innerschulischen pädagogischen Fragestellungen auch Bestandteil der Lehrerfortbildung in Hessen. Die Schule nimmt im Zusammenhang mit dem in Hessen auf Antrag möglichen Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung in allen Fächern einer Integrierten Gesamtschule die Aufgabe wahr, ihre Expertise im Rahmen von Fortbildungsformaten anderen hessischen Schulen zur Verfügung zu stellen. Sie richtet u.a. gemeinsam mit den anderen Versuchsschulen des Landes Hessens und Arbeitsgruppen des hessischen Kultusministeriums einen jährlichen Fachtag zu Themen des binnendifferenzierten Unterrichtens aus und ist an einer Arbeitsgruppe beteiligt. Des Weiteren berät die Helene-Lange-Schule auf Anfrage Fachbereiche, Steuergruppen und Schulleitungen anderer Schulen zu den genannten Themen und auch zu allgemeineren systemischen Herausforderungen im Bereich der partizipativen Schulentwicklung und Gremienarbeit.

Als Versuchsschule des Landes Hessen ist die Helene-Lange-Schule zu einer wissenschaftlichen Begleitung verpflichtet (HSchG § 14); allerdings ist dieser Auftrag eher allgemein gehalten, und weder das Schulgesetz noch die Versuchsschul-Erlasse des Kultusministeriums formulieren Vorgaben zur Ausgestaltung dieser Kooperation mit der Universität. Wie sich diese Zusammenarbeit gestaltet, ist Gegenstand der folgenden Kapitel.

2 Versuchsschulaufträge in der Schulentwicklungspraxis

Als Versuchsschule betreibt die Helene-Lange-Schule Schulentwicklung entlang der Versuchsschulaufträge, die mit weiteren Schulentwicklungsvorhaben koordiniert und verzahnt werden. Dabei nutzen die schulischen Akteur*innen Evaluationsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Durch die hohe Passung der wissenschaftlichen Vorgehensweise und des Vorgehens und der Ziele der Schulentwicklungsprojekte sind anschlussfähige Rückmeldungen möglich. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Impulse für die Schulentwicklung aus einer Irritation stammen, die aus dem System der Schule selbst kommt. Dabei ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität davon geprägt, dass beide Partnerinnen profitieren (s.u. Kap. 3).

Am Beispiel dreier Schulentwicklungsprojekte, die in Zusammenhang mit den Versuchsschulaufträgen stehen, wird im Folgenden die Arbeit der Helene-Lange-Schule als Versuchsschule im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung aufgezeigt. In den letzten zehn Jahren hat sich die Helene-Lange-Schule, neben anderen Themen, intensiv mit Konzepten zum Lernen mit digitalen Medien (s. Kap. 2.1), zum Lernen außerhalb der Schule (s. Kap. 2.2) und zum selbstständigen, individualisierten Lernen (s. Kap. 2.3) befasst. Dies betrifft die Entwicklung von Konzepten, deren Erprobung und Evaluation in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung. Erkenntnisse dieser Arbeit wurden in Veröffentlichungen, im Rahmen von Workshops und Vorträgen und bei Schulbesuchen an der Helene-Lange-Schule weitergegeben.

2.1 Lernen mit digitalen Medien

Das Vermitteln von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in unserer medial geprägten Lebenswelt ermöglichen, ist kein leichtes Unterfangen, zumal es kein eigenes Schulfach „Medienkompetenz“ gibt, sondern diese in den Fachunterricht, in den Projektunterricht und in andere schulische Vorhaben integriert angebahnt werden soll. Es

geht hierbei nicht nur um das Bedienen sich stetig verändernder digitaler Endgeräte, sondern auch um selbstbestimmte, aktive und demokratische Teilhabe, um Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, um den eigenen Schutz, um Problemlösungsfähigkeiten, um Kooperation und Kommunikation, Recherche, Produzieren und Präsentieren. Kolleg*innen der Helene-Lange-Schule haben ein Medienkompetenz-Konzept entwickelt, das all diese Bereiche für alle Jahrgänge abbildet und die verschiedenen schulischen Vorhaben in allen Jahrgängen einbindet. Dieses Konzept wird – das liegt in der „Natur“ der Sache – kontinuierlich weiterentwickelt, da sich die Anforderungen und Realitäten ständig ändern.

Ein Bestandteil dieses Konzeptes ist ein Kurs zur Stärkung der Medienkompetenz, der in den Jahrgängen 5 und 6 seit vielen Jahren und in mehrfach veränderter Form durchgeführt wird. In diesem Kurs lernen die Schüler*innen nicht nur alles, was sie wissen müssen, um die schulische IT gewinnbringend für ihren eigenen Lernprozess zu nutzen und ihre Ergebnisse überzeugend zu präsentieren, sondern es geht auch um Netikette, die Nutzung sozialer Medien usw. Der Kurs für unsere jüngsten Schüler*innen wird teilweise von Schüler*innen der 9. und 10. Klassen im Rahmen von deren Wahlpflichtunterricht durchgeführt. Grundlage hierfür ist die Erfahrung, dass ältere Schüler*innen viel näher an den digitalen Erfahrungen der jüngeren Schüler*innen sind als erwachsene Lehrer*innen. Inwieweit es zielführend ist, dass Peers einen Teil der Medienkompetenzschulung übernehmen und welche Kompetenzen die Schüler*innen tatsächlich anbahnen, wurde durch die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen eines Forschungsmethoden-Seminars im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft und einer von der Schule beauftragten kleineren Evaluationsstudie untersucht. In der Folge wurde der PC-Kurs als Medienkompetenzschulung erneut angepasst, so dass wir nun zweigleisig fahren: Einerseits erhalten alle fünften und sechsten Klassen einen von Lehrer*innen gestalteten Medienvormittag pro Schulhalbjahr; andererseits gestalten die Schüler*innen der höheren Klassen einen Mediennachmittag pro Schulhalbjahr für die Jüngeren. Dabei arbeiten sie auch mit externen Expert*innen zusammen und bereiten die Nachmittage mit ihren Lehrer*innen inhaltlich und methodisch sorgfältig vor und nach.

Für die Zukunft bleiben in diesem Bereich noch viele Themenbereiche weiter zu bearbeiten: Wie gestaltet sich Digitalisierung in der Bildung und wie Bildung in der Digitalisierung? Wie lässt sich Green-IT als Zukunftsmodell in der Schule etablieren? Was gilt es im Rahmen der inklusiven Schule im Bereich der Medienbildung zu beachten? Wie lässt sich Medienbildung differenzieren bzw. wie lässt sich mit digitalen Medien differenzieren? Diese Fragen betreffen hauptsächlich die Verzahnung der Bemühungen um Medienkompetenzerwerb mit anderen Bereichen der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

2.2 Lernen außerhalb der Schule

Das Lernen außerhalb des Unterrichts hat an der Helene-Lange-Schule eine lange Tradition, sei es in verschiedenen Praktika, in Projekten, die an Unterrichtsfächer angedockt sind, oder in Film- und Theaterproduktionen. Auch in den letzten zehn Jahren haben Kolleg*innen weiter an Konzepten zum Lernen außerhalb der Schule gearbeitet („Herausforderungen“, „Rauszeit“, „Entschulung“ sind hier die Stichworte). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden diese Vorhaben (z.B. die Film- und Theaterprojekte, das Sozial- und das Kindergartenpraktikum, ein Spielplatz-Bau-Projekt in Mazedonien) evaluiert. Im Fokus dieser Evaluationen stand für die Schule immer die Frage, was genau die Schüler*innen lernen an außerschulischen Lernorten oder bei Projekten. Dabei kam immer die Frage auf nach der Passung der Lernziele oder beabsichtigten Kompetenzerweiterungen und der gewählten Methode sowie der Nachhaltigkeit des Gelernten.

Im Zuge der Evaluation der außerunterrichtlichen Projekte der Helene-Lange-Schule durch die wissenschaftliche Begleitung haben die schulischen Akteur*innen gelernt,

dass – bei allen Bemühungen, das Lernangebot anders als im „klassischen“ Unterricht zu gestalten – für die Schüler*innen in den meisten Fällen die schulische Rahmung ihrer Projekte bestehen bleibt. Es zeigt sich, dass auch außerhalb des unterrichtlichen Rahmens Anforderungen als schulische wahrgenommen und entsprechend bearbeitet werden. Die Praxis zeigt aber auch, dass es möglich sein kann, im Rahmen eines Schulprojektes echte Herausforderungen zu erleben und zu meistern, der Gefahr des Scheiterns zu begegnen und an die eigenen Grenzen zu kommen. Dies ist beispielsweise beim Bau eines Spielplatzes in Kavardaci, Mazedonien, beobachtbar gewesen: Hier haben Schüler*innen ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortlichkeit erlebt – und die Lehrer*innen wurden von den Schüler*innen tatsächlich nur an der Peripherie des Vorhabens erlebt (vgl. Bietz, Asbrand & Rosenberger, 2019; Rosenberger & Asbrand, 2020). Für die außerunterrichtlichen Projekte, die die Helene-Lange-Schule anbietet, heißt das, dass die Schule den Schüler*innen weiterhin echte Erfahrungen außerhalb der Schule und des Unterrichts ermöglicht, aber nicht davon ausgeht, dass außerunterrichtliche Projekte automatisch auch als außerschulisch und als in besonderer Weise persönlich bedeutsam von den Schüler*innen angesehen werden.

Des Weiteren wurde den schulischen Akteur*innen durch die Rückmeldung der Evaluationsergebnisse die Bedeutung der Vor- und Nachbereitung außerunterrichtlicher Projekte in der Schule klarer, denn die gemeinsame Reflexion von Erfahrungen, die außerhalb der Schule gemacht wurden, ist genauso hilfreich wie eine sorgfältige Vorbereitung dessen, was die Schüler*innen außerhalb des Stundenplans an einem anderen Ort (in einem anderen Land, im Theater, im Kindergarten, mit einem älteren Menschen etc.) erwartet. So wurde beispielsweise das Projekt „Jung und Alt“, bei dem Schüler*innen der 8. Klassen über mehrere Monate hinweg einen älteren Menschen besuchen, nach der Evaluation angepasst: Es gibt nun beispielsweise gemeinsame Veranstaltungen der Schüler*innen mit den älteren Menschen, die den Beginn und das Ende des Projektes markieren, und das Projekt wird noch stärker zum intergenerationellen Lernen genutzt (vgl. Asbrand & Bietz, 2019).

In den letzten Jahren wurde im Bereich des Lernens an außerschulischen Orten im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses viel entwickelt und vieles Neues erprobt. Einige konzeptionelle Versuche sind auch gescheitert, denn das Spannungsfeld zwischen der Passung von Ziel (echte, neue, herausfordernde Erfahrungen, Begegnungen und Problemlösung – mit der Möglichkeit des Scheiterns) und der Methode (schulisches Projekt) ist herausfordernd. Mit Blick auf die Sustainable Development Goals und die große Bedeutung der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist jedoch klar: Schule muss ihren Schüler*innen die Möglichkeit geben, nicht nur Kompetenzen fachlicher und überfachlicher Art zu erwerben; Schule muss auch ermöglichen, echte Verantwortung zu übernehmen, echte Probleme zu lösen, Menschen aus verschiedenen Kulturen kennen zu lernen.

2.3 Individualisiertes Lernen

Am Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen arbeitet die Helene-Lange-Schule seit vielen Jahren. Dies spiegelt sich beispielsweise am „Offenen Lernen“ im Projektunterricht und am „Selbstständigen Lernen“ im Fachunterricht wider. Das „Offene Lernen“ ist ein Unterrichtsblock von vier Unterrichtsstunden, der von der Klassenleitung, teilweise doppelt besetzt, begleitet wird und in dem an überfachlichen Kompetenzen orientiert und auch außerhalb der Schule fächerverbindend bzw. -übergreifend und projektorientiert gearbeitet wird. Die Jahrgangsteams verständigen sich dabei auf große Projektthemen, wie z.B. „Wasser“, „Wald“, „Jugend“, „Revolutionen“, „Globalisierung“. Diese Themen werden nicht nur in möglichst vielen Fächern, sondern auch im „Offenen Lernen“ projektorientiert bearbeitet, was vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten eröffnet.

Auch im Rahmen des Fachunterrichts wird das selbstständige Lernen gefördert. An der Helene-Lange-Schule gibt es kein Band oder kein Fach, das „Selbstständiges Lernen“ o.ä. heißt, sondern ein Großteil des Unterrichts wird dezentral organisiert, in Lernarrangements, die das selbstständige Lernen fördern. Dabei kommt dem kompetenzorientierten Unterricht eine besondere Bedeutung zu, u.a. da hier eine hohe Transparenz hergestellt werden kann, was nächste Lernschritte und Leistungserwartungen angeht, so dass die Schüler*innen mit passenden Instrumenten (wie Kompetenzprofilen) in die Lage versetzt werden, selbstständig zu arbeiten. Kompetenzorientierter Unterricht macht auch eine passende Form der Leistungsrückmeldung erforderlich. Seit vielen Jahren wird an der Helene-Lange-Schule in den 5. und 6. Klassen auf Ziffernnoten verzichtet; die Schüler*innen und ihre Eltern erhalten Rückmeldungen in Form eines Lernentwicklungsgesprächs, das auf dem Portfolio der Schüler*innen aufbaut. Momentan arbeiten Kolleg*innen der Helene-Lange-Schule daran, diese Lernentwicklungsgespräche kompetenzorientiert zu gestalten, und arbeiten passend dazu an kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten und Kompetenzprofilen. Der Bedarf nach genauerer fachlicher und überfachlicher Rückmeldung in den „Zeugnisgesprächen“ wurde im Rahmen einer durch die wissenschaftliche Begleitung durchgeführten Befragung von Eltern und Schüler*innen deutlich. Leistungsrückmeldung ohne Noten und passend zum Lernprozess – das ist ein Entwicklungsgebiet, das für viele Schulen von großer Bedeutung ist. Durch die Rückmeldungen der wissenschaftlichen Begleitung wurde deutlich, dass sich die Schüler*innen insbesondere im fünften Jahrgang mit den selbstständigen Lernformen und auch mit der differenzierten, kompetenzorientierten Leistungsrückmeldung identifizieren. In den Befragungen zeigten sie eine deutlich reflexive Haltung gegenüber ihrem Lernprozess und ein Bewusstsein für die Veränderbarkeit ihrer Leistungen und ihres schulischen Verhaltens. Gleichzeitig thematisierten die Schüler*innen das selbstständige Arbeiten und hier insbesondere die Regulierung des Arbeitsprozesses und ihrer Motivation als Herausforderung. In Bezug auf die individualisierte Lernkultur der Helene-Lange-Schule konnte auf der Grundlage der Rückmeldungen der wissenschaftlichen Begleitung das Verhältnis von fachlichem und selbstständigem Lernen neu justiert werden. Die Qualität der Aufgaben und Strukturierungsangebote für das selbstständige Lernen wurde in den Blick genommen. In Bezug auf die kompetenzorientierte Leistungsrückmeldung zeigte sich in Gesprächen mit den Schüler*innen, dass diese als sinnvoll, aber komplex wahrgenommen wird. Die Tendenz der Schüler*innen, dieser Komplexität durch eine Umformulierung der Kompetenzbeschreibungen in Ziffernnoten zu begegnen, hat die Aufmerksamkeit auf eine noch konsequentere Abkehr von den Ziffernnoten sowie eine schüler*innenorientierte Kommunikation der Lern- und Leistungsergebnisse gelenkt.

3 Wissenschaftliche Begleitung der Versuchsschule

3.1 Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen

Im Vergleich zu den Bielefelder Versuchsschulen (Laborschule und Oberstufen-Kolleg; vgl. die Beiträge von Textor, Devantić, Dorniak, Gold, Zenke & Zentarra, S. 77–97, sowie von Fiedler-Ebke & Klewin, S. 98–120 in diesem Band). ist die Helene-Lange-Schule keine Universitätsschule im eigentlichen Sinn. Vielmehr sieht das hessische Schulgesetz vor, dass für die hessischen Versuchsschulen eine wissenschaftliche Begleitung verpflichtend ist (HSchG § 14). Zu der Frage, wie diese wissenschaftliche Begleitung organisatorisch, finanziell und inhaltlich ausgestaltet ist, gibt es allerdings keine Vorgaben und Regelungen. Die Zusammenarbeit zwischen der Helene-Lange-Schule und dem Arbeitsbereich der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Schulentwicklung der Goethe-Universität Frankfurt am Main (Prof. Dr. Barbara Asbrand) gestaltete sich deshalb zunächst informell. Für die Wissenschaftler*innen gibt es keinen Auftrag, die Schule wissenschaftlich zu begleiten – weder

durch das hessische Kultusministerium oder die Schulaufsicht noch durch die Universität. Zum einen ermöglicht dies den Akteur*innen in Schule und Universität eine offene und freie Aushandlung über die Themen und Gegenstände der wissenschaftlichen Begleitung und damit eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Zum anderen bedeutet dies aber auch, dass die wissenschaftliche Begleitung an der Universität nicht institutionalisiert ist und daher nicht über eine finanzielle oder personelle Ausstattung verfügt. Sie muss vielmehr in die Tätigkeit der Wissenschaftler*innen integriert werden, die im Arbeitsbereich ohnehin stattfindet. Dabei kommt uns zugute, dass die Goethe-Universität seit einigen Jahren dem Wissenschaftstransfer und der Kooperation mit Praxisakteur*innen als „third mission“, also als dritte Säule neben Forschung und Lehre, mehr Gewicht einräumt und diese Aktivitäten durch die Universitätsleitung wohlwollend betrachtet werden.

Die Evaluationen von schulischen Projekten innerhalb der wissenschaftlichen Begleitung werden also notwendigerweise mit solchen Lehr- und Forschungsaktivitäten verbunden, die im Sinne des wissenschaftlichen Relevanzsystems von Interesse sind (Forschungsschwerpunkte der Professur, Aktivitäten in der Lehre, Qualifikationsarbeiten wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen), weil sie sonst nicht durchführbar wären. Ressourcen, die dabei regelmäßig genutzt werden, sind:

- *Lehrforschungsprojekte im Rahmen des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaften*: Im Rahmen eines umfangreichen Moduls des Studiengangs erhalten Studierende einen forschungsorientierten Zugang zu relevanten pädagogischen Handlungsfeldern und erlernen bzw. vertiefen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und empirischer Forschung. Dabei beteiligen sich die Studierenden an der Erhebung und Auswertung von empirischen Daten, die als Grundlage für Rückmeldung in der wissenschaftlichen Begleitung dienen.
- *Master- und Staatsexamensarbeiten*: Aus den Lehrforschungsprojekten ergeben sich in der Regel Interessen, die dort aufgeworfenen Fragestellungen in Masterarbeiten zu vertiefen. In den Abschlussarbeiten werden Daten aus der Helene-Lange-Schule dann mit Daten aus anderen pädagogischen Feldern kontrastiert. Diese Fallvergleiche bilden die Grundlage für eine vertiefte Rückmeldung.
- *Wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten und Forschungsprojekte*: Die Forschungsaktivitäten am Arbeitsbereich werden (wenn inhaltlich möglich bzw. sinnvoll) synergistisch mit den Evaluationsinteressen verbunden. Die Schule ermöglicht einen Feldzugang, die Wissenschaftler*innen melden Ergebnisse zurück. Auch hier gewinnt die Rückmeldung durch die weiteren Fallvergleiche im Sample der Forschungsprojekte und durch die fortschreitende Theoriebildung an Qualität. Vorteilhaft ist, dass Schule und Wissenschaft im Rahmen dieses Arrangements mittel- bis langfristig thematische Interessen teilen und ein kontinuierlicher Austausch zu diesen Themen möglich wird.

Durch die Verknüpfung der Evaluation der schulischen Projekte mit erziehungswissenschaftlicher Schul- und Unterrichtsforschung wird es möglich, dass die Datenerhebung und -auswertung in weiten Teilen nicht allein für die wissenschaftliche Begleitung der Schule erfolgen muss, sondern in erster Linie im Rahmen von Forschungs- und Lehrforschungsprojekten stattfindet, die die Wissenschaftler*innen im Rahmen ihrer Aufgaben in Forschung und Lehre ohnehin durchführen. Die spezifische Art und Weise, wie wir die praxisnahe Schulbegleitforschung und die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung miteinander verbinden und die wir in den folgenden Abschnitten beschreiben, ist also *auch* einem pragmatischen Umgang mit den institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen geschuldet.

Informalität bestimmte den Beginn der Zusammenarbeit von Schule und Universität: Der erste Kontakt kam zufällig in der Kaffeepause bei einer Tagung des Deutschen Schulpreises im Herbst 2010 zustande; die Zusammenarbeit haben wir von Beginn an

als „Win-win-Situation“ verstanden. Das bedeutet, dass die Schule den Wissenschaftler*innen Feldzugang ermöglicht, an der Helene-Lange-Schule also unproblematisch Daten für die Forschungsprojekte des Arbeitsbereichs erhoben werden können. Die Universität profitiert von dem kontinuierlichen Kontakt zu einer innovativen Schule außerdem durch die Einbindung der schulischen Praxis in die Lehrer*innenbildung. Der „Win-Faktor“ der Schule besteht darin, dass die Schulleitung und die Lehrer*innen Rückmeldungen aus den empirischen Analysen des Unterrichts oder schulischer Projekte erhalten, die für den Schulentwicklungsprozess nutzbar gemacht werden können.

Nach einigen Jahren der Zusammenarbeit ergaben sich allerdings auf schulischer Seite spezifische Fragestellungen bzw. Interessen an Evaluationen, die sich nicht umstandslos und pragmatisch in Forschungsprojekte der universitären Kooperationspartner*innen integrieren ließen. Bei zwei Projekten wurden die Datenerhebung und erste Analysen des empirischen Materials mit Studierenden des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaften in einem Forschungsmethodenseminar und einem Lehrforschungsprojekt durchgeführt. Diese studentische Forschung wurde um kleinere, auf konkrete Vorhaben begrenzte Honoraraufträge ergänzt, die von der Helene-Lange-Schule finanziert wurden. Dies ermöglichte es einem Nachwuchswissenschaftler und einer Nachwuchswissenschaftlerin, die Analysen der Studierenden zu vertiefen und die Rekonstruktionsergebnisse den schulischen Akteur*innen zurückzumelden. Die wissenschaftliche Begleitung wurde auf diese Weise mit (bescheidenen) Ressourcen ausgestattet, behielt aber ihren informellen Charakter.

Einen ersten Schritt in Richtung Institutionalisierung der Zusammenarbeit unternahmen wir im Jahr 2016 mit einem ersten Kooperationsvertrag. Auch hier waren ein klar umrissenes Evaluationsinteresse der Schule und eine im schulischen Kontext entwickelte Forschungsfrage der Ausgangspunkt. Im Zuge der Weiterentwicklung des Lernens an außerschulischen Lernorten hatte die Schule das Spielplatzprojekt in Kavardaci, Mazedonien, als Pilotprojekt im Sinne einer weitergehenden „Entschulung“ durchgeführt. Nachdem bereits die bisherigen außerunterrichtlichen Projekte evaluiert worden waren, sollten nun auch die Lernerfahrungen und der Kompetenzerwerb der Schüler*innen in dem Pilotprojekt untersucht werden, um auf Seiten der Schule eine Entscheidungsgrundlage für die Weiterentwicklung der Projekte zu haben. Für dieses Projekt wurde die Evaluation zum Gegenstand eines Kooperationsvertrags zwischen Universität und Schule gemacht, der allerdings noch zeitlich befristet und auf das konkrete Vorhaben begrenzt war. Nun konnten vor allem studentische Hilfskräfte, die die Evaluation unterstützten, aus Mitteln finanziert werden, die von der Schule an die Universität flossen.

Aktuell streben wir an, die Zusammenarbeit in einer vertraglichen Vereinbarung dauerhaft zu institutionalisieren. Ein Kooperationsvertrag, dessen Laufzeit der Laufzeit des aktuellen Versuchsschülerlasses des hessischen Kultusministeriums entspricht und der parallel zu zukünftigen Versuchsschulaufträgen verlängert werden soll, ist in Arbeit.

3.2 Schulforschung und Schulentwicklung: Zusammenarbeit auf Augenhöhe

Aus der Verabredung, die wissenschaftliche Begleitung so zu gestalten, dass sie für beide Seiten ein Gewinn ist, wurde ein Kooperationsverhältnis, in das beide Seiten ihre jeweilige Expertise einbringen. Unser Modell der Zusammenarbeit basiert darauf, dass beide Seiten das machen, was sie am besten können: Wissenschaftler*innen forschen, Lehrpersonen und Schulleitung sind die Expert*innen für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Da wir die praxisnahe Schulbegleitforschung mit erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung verbinden, müssen die Wissenschaftler*innen über entsprechende forschungsmethodische Kompetenz verfügen und forschend tätig sein; hierin sind die Grenzen der Beteiligung von Studierenden an der praxisnahen Schulforschung, z.B. im Rahmen von Lehrforschungsprojekten oder Abschlussarbeiten, begründet. Die Wissen-

schaftler*innen sehen wir nicht in der Rolle, über die pädagogische Konzeption schulischer und unterrichtlicher Maßnahmen besser Bescheid zu wissen als die Lehrpersonen, selbst wenn die Erkenntnisse der Wissenschaft auf empirischen Rekonstruktionen basierten bzw. „evidenzbasiert“ wären. Die an die Schule zurückgemeldeten Befunde aus empirischen Studien verstehen wir als Reflexionswissen, das auf Handlungsprobleme der Schulpraxis bezogen ist. Welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden und ob bzw. welche Veränderungen der Schulpraxis sich aus der Forschung ergeben, ist Sache der Schule und entscheidet sich innerhalb des schulischen Systems (vgl. Asbrand & Bietz, 2019). Im Unterschied zur Praxisforschung sind die Lehrpersonen also nicht als Forscher*innen, sondern als Professionelle der Schulpraxis in die Zusammenarbeit von Schulforschung und Schulentwicklung involviert.

An dieser arbeitsteiligen Vorgehensweise, in der die Partner*innen ihre jeweilige Expertise einbringen und sich in ihren unterschiedlichen Rollen gegenseitig anerkennen, wird deutlich, dass wir versuchen bzw. anstreben, auf Augenhöhe zu kommunizieren. Hierbei kommt uns entgegen, dass wir in den Forschungsprojekten mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) arbeiten und uns bei den Evaluationen der schulischen Projekte am Konzept der dokumentarischen Evaluationsforschung (vgl. Bohnsack, 2006; Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010; Lamprecht, 2012) orientieren. Dies ist zum einen die Grundlage dafür, dass die auf die Weiterentwicklung der schulischen Praxis ausgerichtete Evaluation und die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung miteinander verknüpft werden können. Denn die dokumentarische Evaluationsforschung zeichnet sich u.a. dadurch aus, sich auch in Evaluationsprojekten an den Qualitätsstandards der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung zu orientieren (vgl. Bohnsack, 2006). Zum anderen ist die Überzeugung, dass die Wissenschaft im Verhältnis zur Alltagspraxis nicht über ein „Besserwissen“ verfügt, auch grundlegend für die Methodologie der Dokumentarischen Methode. Mit der „genetischen Analyseinstellung“ bezeichnet Mannheim (1980, S. 88) den Fokus der Forschenden auf die Art und Weise, wie die Beforschten in der Alltagspraxis sprechen und handeln, verbunden mit der Enthaltensamkeit der Wissenschaftler*innen hinsichtlich normativer Bewertungen der beforschten Praxis. Während sich Lehrpersonen an den pädagogischen Programmatiken und Konzepten der Praxis orientieren, interessiert sich die Wissenschaft für den *Modus Operandi* dieser Praxis und ist auf wissenschaftliche Theorien im Sinne der Beobachtung zweiter Ordnung ausgerichtet (Bohnsack, 2014, S. 65). Wissenschaft nimmt somit keine höherwertige, sondern eine *andere* Perspektive ein als die Praxis. Das Mannheim'sche Prinzip der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (1980, S. 88) besagt im Blick auf eine praxisnahe Schulforschung also nichts anderes, als dass die Forschenden zwar den *Modus Operandi* der schulischen und unterrichtlichen Praxis auf der Ebene der habitualisierten Routinen rekonstruieren, die Praxis des Unterrichts und der Schulentwicklung aber nicht bewerten und folglich als *Forschende* keine Ratschläge zu ihrer Verbesserung geben.

Das Potenzial der Dokumentarischen Methode, welches sich auch für Evaluationen als sehr nützlich erwiesen hat, liegt des Weiteren in der Möglichkeit, *implizites* Wissen, welches das Alltagshandeln bestimmt, in der Regel aber in der Handlungssituation nicht reflexiv zugänglich ist, empirisch zu rekonstruieren. Die Evaluation soll dazu führen, die *expliziten* Bewertungen der schulischen Akteur*innen und die expliziten programmatischen Ziele der Praxis mit den rekonstruierten impliziten Wissensbeständen ins Verhältnis zu setzen und auf diesem Weg das implizite Wissen und die habitualisierten Routinen der Reflexion und der Veränderung zugänglich zu machen (Bohnsack, 2006). Dieser Forschungs- und Evaluationszugang ist anschlussfähig an ein Verständnis von Schul- und Unterrichtsentwicklung als professioneller Praxis, in der Lehrpersonen im Modus des kollegialen Austausches bisherige, aber nicht mehr funktionale habitualisierten Routinen reflektieren und Neues erproben (Bastian, Combe & Reh, 2002).

Darüber hinaus bedeutet Kooperation auf Augenhöhe, dass sich die wissenschaftliche Begleitung mit Fragestellungen beschäftigt, die in der Schulpraxis emergiert sind und von den schulischen Akteur*innen formuliert wurden. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass das im Rahmen der Evaluationsforschung generierte Reflexionswissen auf Handlungsprobleme der Schulpraxis bezogen ist, die innerhalb der Schule nach Problemlösungen verlangen, weil bisherige schulische Routinen fragwürdig geworden sind. Ob die Ergebnisse der Evaluationsforschung in der Schulpraxis anschlussfähig sind und für die Lehrpersonen einen Reflexionsanlass darstellen, entscheidet sich nach unserer Erfahrung zuletzt *auch* an der Frage, wie die Forschungsergebnisse innerhalb der schulischen Organisation kommuniziert werden. In unserer Zusammenarbeit entscheidet deshalb die Schulleitung, in welcher Form, in welchem schulischen Gremium und zu welchem Zeitpunkt die Forscher*innen ihre Ergebnisse präsentieren und zur Diskussion stellen und welche Lehrpersonen an den Rückmeldegesprächen teilnehmen. Je näher die Forschungsfragen an den konkreten Handlungsproblemen der Schulpraxis und je größer die Passung zwischen Rückmeldung der Forschungsergebnisse und den schulischen Kommunikationsprozessen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Forschung für den Schulentwicklungsprozess der Schule fruchtbar gemacht werden kann und nicht als etwas wahrgenommen wird, das von außen an die Schule herangetragen wird. Dabei sind sich die beteiligten Wissenschaftler*innen der Unterschiedlichkeit der Systemreferenzen von Schulpraxis und Wissenschaft bewusst; sie wissen darum, dass Veränderung von Schule innerhalb des Systems der Einzelschule emergiert, und akzeptieren, dass Rückmeldegespräche auch scheitern können, wenn nämlich die Befunde der Forschung für die Schulpraxis nicht anschlussfähig sind (vgl. Asbrand, Demmer, Heinrich & Martens, 2019).

3.3 Formen der Integration von Forschung und wissenschaftlicher Begleitung

Eine Spannung besteht zwischen dem Anspruch, im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung Fragestellungen zu bearbeiten, die sich aus der Schulpraxis und den Herausforderungen der Schulentwicklung ergeben, und der Notwendigkeit, die Evaluationen mit Grundlagenforschung zu verknüpfen, die sich an Fragestellungen orientiert, die aus wissenschaftlicher Sicht von Interesse sind. Im Folgenden stellen wir vier verschiedene Varianten vor, wie wir die thematischen Schnittmengen von Forschung und Evaluation bisher hergestellt haben.

(1) *Ausgangspunkt Forschung*: Den Beginn unserer Zusammenarbeit bildeten Forschungsprojekte, die im Arbeitsschwerpunkt unserer dokumentarischen Unterrichtsforschung (vgl. im Überblick Martens & Asbrand, 2018; Asbrand & Martens, 2018) – unabhängig von der wissenschaftlichen Begleitung – durchgeführt wurden. Im Rahmen dieser Studien, deren Sampling Daten von mehreren unterschiedlichen Schulen umfasste, konnten auch Daten (Unterrichtsvideografien) an der Helene-Lange-Schule erhoben werden. Aus den empirischen Rekonstruktionen, die auf umfangreichen Fallvergleichen basierten, für Forschungszwecke durchgeführt wurden und an gegenstandsbezogenen Fragestellungen der Unterrichtsforschung orientiert waren, wurden Teilergebnisse ausgewählt, die als Rückmeldung für die schulischen Akteur*innen gemäß deren Evaluationsanliegen von Interesse waren. Dies war möglich, da Unterrichtsvideografien die Unterrichtsinteraktion in ihrer Komplexität zum Datum und der empirischen Analyse zugänglich machen (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 153ff.) und deshalb meist vielfältige Aspekte des Unterrichtsgeschehens zum Gegenstand der dokumentarischen Interpretation werden. Es gab also eine gewisse Orientierung an Fragestellungen der Schule; allerdings wurden die Evaluationsergebnisse aus den Forschungsprojekten generiert und beschränkten sich auf das, was im Rahmen der Forschungsprojekte „nebenbei“ leistbar war. Im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit wurden die Forschungs-

projekte um einige Abschlussarbeiten von Lehramtsstudierenden ergänzt. Diese bearbeiteten auf der Basis ergänzender Datenerhebungen oder mittels Analyse des in den Forschungsprojekten bereits vorliegenden empirischen Materials spezifische Fragestellungen, die die schulischen Akteur*innen formuliert hatten. Dabei konnten die Studierenden von den Wissenschaftler*innen im Rahmen des größeren Forschungskontextes betreut werden. So entstanden beispielsweise drei studentische Abschlussarbeiten zum Kompetenzerwerb im Projektunterricht, die in einem Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt zum kompetenzorientierten Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung (Wettstädt & Asbrand, 2014) standen, aber nicht darin aufgingen. In einem Forschungsprojekt zur Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts entstanden ebenfalls zwei studentische Abschlussarbeiten, die alternative Formen der Leistungsrückmeldung aus Schüler*innenperspektive und den Erwerb von Fach- und Lernkompetenzen im Offenen Unterricht vertiefend in den Blick nahmen und damit die Interessen der Schule im Rahmen des Forschungsprojektes zu erfüllen halfen (vgl. im Überblick Martens, 2018).

(2) *Auftragsforschung*: Bei zwei Evaluationsprojekten wurde das Interesse an der Evaluation der schulischen Projekte von Seiten der Schule geäußert. Dabei handelte es sich um Fragestellungen, die sich aus den Schwerpunkten der Schulentwicklung ergaben und zu denen es (zunächst) keine Entsprechung bei den Forschungsaktivitäten der universitären Partner*innen gab. In diesen Fällen nutzten die Wissenschaftler*innen zwar ein Forschungsmethoden-Seminar und ein Lehrforschungsprojekt im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft, um mit den Studierenden an der Schule Daten zu erheben und erste Interpretationen durchzuführen. Das war für die Studierenden attraktiv, ermöglichte doch die Kooperation mit der Versuchsschule auch ihnen einen unproblematischen Feldzugang für ihre ersten Gehversuche in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung. Gleichzeitig war jedoch von Beginn an klar, dass von Studierenden, die in den Seminaren forschungsmethodische Kompetenz ja erst erwerben sollten, nicht erwartet werden konnte, dass sie eine Evaluationsstudie durchführen und die Ergebnisse für die Auftraggeberin aufarbeiten und an sie zurückmelden. Deshalb wurden durch die Schule ergänzend kleinere Honorarverträge an Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen vergeben, die die Daten und die ersten Interpretationen der Studierenden bündelten, weiter vertieften und daraus Evaluationsergebnisse entwickelten.

(3) *Ausgangspunkt Schulpraxis*: Im Fall des außerunterrichtlichen bzw. informellen Lernens Jugendlicher im schulischen Kontext entwickelte sich aus der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule ein Forschungsschwerpunkt im Arbeitsbereich von Barbara Asbrand. Forschungsfragen, die durch die Praktiker*innen der Schule formuliert worden waren, stellten sich auch als wissenschaftlich relevant heraus – konkret die Frage nach dem Potenzial schulischer Lernangebote außerhalb des Unterrichts wie außerunterrichtliche Projekte, das Lernen an außerschulischen Lernorten, kulturelle Bildung, Praktika, Herausforderungsprojekte oder andere Ganztagsangebote für den Kompetenzerwerb der jugendlichen Schüler*innen. Im Gefolge des im Sommersemester 2014 und Wintersemester 2014/15 durchgeführten Lehrforschungsprojektes im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft entschieden sich zunächst drei Studentinnen, in ihren Masterarbeiten die Forschung zu Herausforderungsprojekten (Hoferer, 2015; Rosenberger & Asbrand, 2020), zu Theaterarbeit mit Jugendlichen (Casciaro, 2015) und zum Lernen in Praktika (Bergmann, 2015) zu vertiefen. Im Rahmen der Abschlussarbeiten wurden an anderen Schulen bzw. in anderen (außerschulischen) Projekten zusätzliche Daten erhoben; die thematischen Fokussierungen und die größeren Samples ermöglichten umfangreichere kontrastierende komparative Analysen und weiterführenden Erkenntnisgewinn. Im Anschluss konnte eine der Masterabsolventinnen als wissenschaftliche Mitarbeiterin gewonnen und die Forschung im Rahmen eines Dissertationsvorhabens zum informellen Lernen im schulischen Kontext (Rosenberger, in Vorb.) weitergeführt werden. Zusammen mit einem weiteren Forschungsprojekt im Feld der kulturellen Bildung (Krüger-Blum, in Vorb.) entstand somit ein Forschungsschwerpunkt

im Arbeitsbereich, der seinen Ausgang in der wissenschaftlichen Begleitung der Versuchsschule hatte. Schließlich kam es in diesem Forschungsfeld zu einer weiteren Kooperation mit der Helene-Lange-Schule und neuen Synergieeffekten: Im Gefolge der ersten Evaluation der außerunterrichtlichen Projekte waren im Schulentwicklungsprozess neue Projekte entwickelt und erprobt und eines davon, der Spielplatzbau in Mazedonien, erneut im Rahmen einer Evaluationsstudie begleitet worden (s.o.; vgl. Bietz et al., 2019). Die für die Evaluation erhobenen Daten können wiederum für das laufende Dissertationsprojekt von Desirée Rosenberger (geb. Hoferer) genutzt werden.

(4) *Suche nach Schnittmengen*: Angesichts begrenzter Ressourcen und vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse (Forschungsfragen müssen für die Wissenschaftler*innen und die Praktiker*innen aus der Schule gleichermaßen relevant sein; Daten und Analysen können für Evaluationsstudien und für Forschungsprojekte genutzt werden) besteht unsere aktuelle Vorgehensweise darin, aktiv nach Schnittmengen zwischen Forschungsinteressen und schulischen Fragen zu suchen. Hierfür ist es von Vorteil, wenn die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule in einem gewissen Rahmen institutionalisiert ist, d.h., dass die Akteur*innen sich in einem regelmäßigen Kontakt befinden, die Ansprechpartner*innen benannt sind und Orte für das Gespräch und den gegenseitigen Austausch existieren. Als eine solche Schnittmenge kristallisiert sich aktuell das Thema Leistungsbewertung heraus, das wir zukünftig schulpraktisch und forschend weiterverfolgen werden.

Literatur und Internetquellen

- Asbrand, B., & Bietz, C. (2019). Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *DDS – Die deutsche Schule*, 111 (1), 78–90. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.08>
- Asbrand, B., Demmer, C., Heinrich, M., & Martens, M. (2019). Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 42–54. https://doi.org/10.4119/we_os-3185
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bastian, J., Combe, A., & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Bergmann, A. (2015). *Lernen im Praktikum – Eine empirisch-rekonstruktive Studie zu unterschiedlichen pädagogischen Konzepten*. Unveröff. Masterthesis. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Bietz, C., Asbrand, B., & Rosenberger, D. (2019). Schulentwicklung durch Evaluation. Rückmeldungen für sich nutzen. *Lernende Schule*, 88, 34–37.
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 135–155). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf062z.3>
- Casciaro, G. (2015). *Außerschulische Lernprojekte – Autonomes Handeln in der Jugendphase*. Unveröff. Masterthesis. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Fiedler-Ebke, W., & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 98–120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339

- Hoferer, D. (2015). *Lernen in Herausforderungen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Erfahrungen von Schüler*innen in Herausforderungsprojekten*. Unveröff. Masterthesis. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Hofmann, J., Koch, B., & Kuhn, H.P. (2020). Strategische Partnerschaft zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel und Versuchsschulen des Landes Hessen als Impuls für Schulentwicklung und Forschung. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 62–76. https://doi.org/10.4119/we_os-3356
- Krüger-Blum, C. (in Vorb.). *Lern- und Bildungsprozesse von Jugendlichen in schulischen und außerschulischen Theaterprojekten*. Dissertation in Vorb. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93343-6>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 11–23). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_2
- Rosenberger, D. (geb. Hoferer) (in Vorb.). *Außerunterrichtliche Aktivitäten aus der Sicht von Jugendlichen*. Dissertation in Vorb. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Rosenberger, D., & Asbrand, B. (2020, im Druck). Herausforderungsprojekte: Kompetenzerwerb zwischen schulischer Rahmung und jugendlichem Aktionismus. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40 (2).
- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T., & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahre 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 77–97. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Wettstädt, L., & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (1), 4–12.

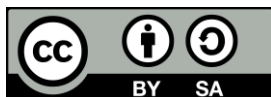
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bietz, C., Asbrand, B., Weichsel, F., & Martens, M. (2020). Forschung und Schulentwicklung. Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 48–61. https://doi.org/10.4119/we_os-3338

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Strategische Partnerschaft zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel und Versuchsschulen des Landes Hessen als Impuls für Schulentwicklung und Forschung

Julia Hofmann^{1,*}, Barbara Koch^{1,*} & Hans Peter Kuhn^{1,*}

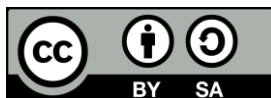
¹ Universität Kassel

* Kontakt: Universität Kassel,
Fachbereich 01 Humanwissenschaften,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel

*julia.hofmann@uni-kassel.de; barbara.koch@uni-kassel.de;
hpkuhn@uni-kassel.de*

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die strategische Partnerschaft zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel und Versuchsschulen des Landes Hessen präsentiert. Dazu werden die Akteure der Zusammenarbeit vorgestellt. Es wird die Form der Zusammenarbeit erläutert und an zwei Forschungsprojekten illustriert. Erkennbar wird, dass durch die unterschiedlichen Formate der Zusammenarbeit Impulse für die Entwicklung von Schulen und für die Gewinnung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse entstehen.

Schlagwörter: Schulentwicklung, strategische Partnerschaft, Zusammenarbeit, Innovation, Versuchsschule, Forschung



English Information

Title: Strategic Partnership between the Institute of Educational Science of the University of Kassel and Experimental Schools of the State of Hesse as an Impulse for School Development and Research

Abstract: The article presents the strategic partnership between the Institute of Educational Science of the University of Kassel and experimental schools of the state of Hesse. For this purpose, the actors of the cooperation are presented. The form of cooperation is explained and illustrated by two research projects. It becomes apparent that the different formats of cooperation generate impulses for school development and for the acquisition of educational science knowledge.

Keywords: school development, strategic partnership, cooperation, innovation, experimental school, research

1 Einleitung

Klafki (2002) hat für die Entwicklung von Schulen die Gründung sogenannter regionaler pädagogischer Zentren vorgeschlagen, in denen Fortbildner*innen, Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen zusammenarbeiten, um schulpädagogische Innovationen gemeinsam forschend zu entwickeln. Der Transfer der Innovationen sollte über ihre Dokumentation und die Beratung von Schulen durch die Zentren unterstützt werden. Diese Forderung nach Institutionalisierung geht mit der Vorstellung einher, dass erst durch die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Partner*innen im Forschungsprozess Ergebnisse entstehen können, die für die Entwicklung der schulpädagogischen Praxis einen Nutzen entfalten. Dem Vorschlag Klafkis ist bekanntermaßen bildungspolitisch nicht gefolgt worden, obwohl nach wie vor sowohl die Erzeugung von transferfähigen Forschungsergebnissen als auch ihre Rezeption durch die schulische Praxis als problematisch einzustufen sind (Hahn, Klewin, Koch, Kuhnen, Palowski & Stiller, 2019).

Die in diesem Beitrag vorgestellte strategische Partnerschaft zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel und drei Versuchsschulen des Landes Hessen schließt in ihrer Konzeption an die Vorstellung von Klafki an und konkretisiert diese durch ihre Umsetzung – wobei die universitäre Sichtweise auf die Partnerschaft beschrieben wird. Die Partnerschaft wird dabei als entwicklungsfördernd sowohl für die Schulen als auch für die Forschungsinteressen des Institutes für Erziehungswissenschaft betrachtet.

Zunächst werden in diesem Beitrag die unterschiedlichen Akteure der strategischen Partnerschaft vorgestellt. Dann erfolgt eine Erläuterung der Struktur, der Ziele und der unterschiedlichen gemeinsamen Projekte. Im Anschluss werden Forschungsprojekte mit der Offenen Schule Waldau und der Reformschule Kassel vorgestellt. Der Beitrag schließt mit Perspektiven für die weitere Zusammenarbeit.

2 Akteure der strategischen Partnerschaft

2.1 Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel

Das Institut für Erziehungswissenschaft kooperiert mit den einzelnen Versuchsschulen unterschiedlich lang andauernd und mit wechselnden Verantwortlichkeiten und Aufgaben innerhalb der Kooperation. Weitere Erläuterungen hierzu sind in den Portraits zu den Versuchsschulen zu finden (siehe Kap. 2.2). Das Institut für Erziehungswissenschaft ist ein Institut des Fachbereichs Humanwissenschaft an der Universität Kassel. Es gibt insgesamt elf Professuren, die unterschiedliche Forschungsschwerpunkte vertreten und sich alle mehr oder weniger an der Kooperation beteiligen. Die Form der Beteiligung

hängt u.a. von dem inhaltlichen Schwerpunkt des gemeinsamen Projektes, der methodischen Ausrichtung der Wissenschaftler*innen und der Möglichkeit der Verknüpfung mit angebotener Lehre ab. Die Lehre des Institutes wird vor allem im bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium der Lehramtsstudiengänge und im Masterstudiengang Empirische Bildungsforschung erbracht. In diesem Beitrag wird hauptsächlich von der Zeit seit der Unterzeichnung des Vertrages zur strategischen Partnerschaft im Jahr 2014 berichtet. Während mit der Offenen Schule Waldau und der Reformschule Kassel schon länger und bereits vor der Vertragsunterzeichnung 2014 zusammengearbeitet wurde, wird die Zusammenarbeit mit der Versuchsschule Steinwaldschule Neukirchen zurzeit erst aufgebaut.

2.2 Versuchsschulen des Landes Hessen

Die Reformschule Kassel, die Offene Schule Waldau und die Steinwaldschule Neukirchen sind drei von fünf Versuchsschulen des Landes Hessen. Als Versuchsschulen haben sie den Auftrag vom Land Hessen, das Schulwesen weiterzuentwickeln. Durch „Veränderungen und Ergänzungen in Didaktik, Methodik und Aufbau einer Schule“ tragen sie zur Weiterentwicklung des Schulwesens bei (§ 14 Hessisches Schulgesetz). Gemäß § 14 Absatz 2 des Hessischen Schulgesetzes sind die Versuchsschulen dazu angehalten, hierfür neue Unterrichtsmethoden und Schulmodelle (z.B. Jahrgangsmischung als Strukturprinzip der Unterrichts- und Schulorganisation) zu erproben, zu entwickeln und zu evaluieren. Um diesem Auftrag nachkommen zu können, erhalten sie besondere Rahmenbedingungen und zusätzliche Ressourcen wie z.B. die Einrichtung von Jahrgangsmischungen, Grund- und Sekundarstufe in einer Schule vereint, doppelgesteckter Unterricht durch Regelschul- und Förderschullehrkräfte, Projekt-Unterricht, eine Öffnung nach außen und einen höheren Lehrpersonalschlüssel als in Regelschulen. In Erlassen des Hessischen Kultusministeriums wird festgelegt, was in Versuchsschulen entwickelt wird (vgl. § 14 Hessisches Schulgesetz; Hessisches Kultusministerium, 2015). Nach § 14 Absatz 6 des Hessischen Schulgesetzes werden Versuchsschulen wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Sie erhalten eine Modellfunktion und geben ihre neu gewonnenen Erkenntnisse, Ergebnisse und Erfahrungen an andere Schulen weiter. Sie zeichnen sich durch eine große Offenheit gegenüber Besucher*innen, neuen Ideen, Materialien, Konzepten sowie Reformen aus.

Im Folgenden werden die drei Versuchsschulen kurz vorgestellt. Die Erläuterungen bilden nur einen Ausschnitt der pädagogischen Arbeit ab, die zudem im Sinne des Auftrages einer Versuchsschule immer wieder eine neue Ausrichtung erfährt. Die ausgewählten Schwerpunkte innerhalb der Portraits sollen u.a. in die Beispielprojekte des Versuchsschulprogramms (siehe Kap. 4) einführen.

2.2.1 Offene Schule Waldau

Die Offene Schule Waldau besuchen etwa 920 Schüler*innen aus mehr als 30 Nationen. An der integrierten Gesamtschule sind ca. 85 Lehrkräfte tätig, davon sechs Förderschullehrpersonen und sechs Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Seit 1994 ist die Offene Schule Waldau eine Versuchsschule des Landes Hessen. Die Offene Schule Waldau hat als Versuchsschule einen Beratungsauftrag und unterstützt allgemeine Schulen in Hessen vor allem in Hinblick auf die „Entwicklung differenzierter individueller Förderung durch teamfördernde Lernformen und selbstorganisiertes Lernen im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts“ (Hessisches Kultusministerium, 2015, S. 2).

In erster Linie hat die Offene Schule Waldau die Aufgabe, die inklusive Beschulung und den Unterricht hinsichtlich der individuellen Förderung weiterzuentwickeln (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2015). Diesem Auftrag kommt die Versuchsschule als Teamschule nach, indem sie seit ca. 30 Jahren modellhaft eine erfolgreiche Kooperati-

onskultur pflegt. Ein Lehrer*innenteam aus ca. zwölf Lehrpersonen unterrichtet überwiegend einen Jahrgang und begleitet die Schüler*innen über die sechsjährige Schulzeit an der Schule. Darüber hinaus gehören zum Team noch Förderlehrkräfte, Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen.

Seit dem Schuljahr 1993/1994 gibt es pro Jahrgang eine Integrationsklasse. Die Integrationsklassen besuchen in der Regel 23 Schüler*innen, wovon vier oder fünf Schüler*innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Aufgrund der multiprofessionellen Teamstruktur ist eine intensive Betreuung und Förderung einzelner Schüler*innen im schulischen Alltag möglich (vgl. Offene Schule Waldau, 2018). Die Förderschullehrkraft hat in den Integrationsklassen neben der Regelschullehrperson ebenfalls die Funktion der Klassenleitung. Hierbei sind alle Klassenlehrer*innen gleichberechtigt und für alle Schüler*innen da. Aufgrund dessen werden organisatorische Aufgaben wie bspw. Beratungsgespräche, Förderpläne und Hausbesuche gemeinsam bearbeitet (vgl. Offene Schule Waldau, 2018).

Im Unterricht der Offenen Schule Waldau werden verschiedene Lernformen und -methoden eingesetzt, um die Schüler*innen optimal zu unterstützen. Daher entwickelte das Lehrerkollegium Konzepte und Verfahren der Binnendifferenzierung und Individualisierung, um allen Schüler*innen gerecht werden zu können. Mit dem entwickelten Unterrichtskonzept des Faches „Freies Lernen“ haben alle Schüler*innen die Möglichkeit, sich vertiefende Kompetenzen des selbstständigen Lernens und Arbeitens anzueignen, wobei die Lehrpersonen als Lernbegleiter*innen fungieren (siehe Kap. 4.1). „Freies Lernen“ wird mit dem Fachunterricht verzahnt, indem ganzheitliche Lernarrangements angeboten werden. Die Offene Schule Waldau hat ein Kompetenzcurriculum entwickelt, wonach sich die Schüler*innen u.a. Fähigkeiten des selbstständigen Arbeitens aneignen (vgl. Offene Schule Waldau, 2018).

Die Universität Kassel und die Offene Schule Waldau kooperieren schon seit einer langen Zeit miteinander: Rudolf Messner vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel hat die Schule von 1984 bis 1999 auf dem Weg zur Versuchsschule und darüber hinaus bis zu seiner Emeritierung 2009 wissenschaftlich begleitet (z.B. Messner, 1986, 2002).

2.2.2 Reformschule Kassel

Die Reformschule Kassel ist seit 1988 eine Versuchsschule des Landes Hessen. Sie wird von etwa 510 Schüler*innen in 22 jahrgangsgemischten Lerngruppen besucht, wovon 28 Schüler*innen einen unterschiedlich diagnostizierten Förderschwerpunkt haben. An der Reformschule Kassel sind ca. 55 Lehrkräfte mit Lehramt für Grundschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium und Förderschulpädagogik sowie zwei Sozialpädagog*innen, eine Erzieherin im Ganztage und 13 Schulassistenten tätig (vgl. Hilliger, 2013). Die Reformschule Kassel hat sich in den letzten Jahren zu einem regionalen schulischen Qualitätszentrum entwickelt (Hessisches Kultusministerium, 2015). Die Universität Kassel und die Reformschule Kassel kooperieren schon seit einer langen Zeit miteinander: Hans Rauschenberger gilt als Vater der Reformschule Kassel, der über 20 Jahre die Schul- und Unterrichtsentwicklung der Reformschule begleitete (vgl. Bendrien, Schalles & Rauschenberger, 2010). Gemeinsam mit Studierenden war er an der Entwicklung des Konzeptes und an der Gründung der Reformschule mitbeteiligt. Die Reformschule Kassel ist eine integrierte Gesamtschule. Die Versuchsschule hat vorrangig den Auftrag, den Unterricht in jahrgangsübergreifenden und leistungsheterogenen Lerngruppen weiterzuentwickeln. Die Reformschule Kassel ist in vier Stufen organisiert (Stufe I mit Klassenstufen 0 bis 2, Stufe II mit Klassenstufen 3 bis 5, Stufe III mit Klassenstufen 6 bis 8 und Stufe IV mit Klassenstufen 9 bis 10). Somit erstreckt sich die Altersmischung bis zur Stufe III über jeweils drei Jahre. Das Stufenkonzept und das damit verbundene altersgemischte Lernen sowie das soziale Lernen sind neben der Binnendifferenzierung, der in-

klusiven Beschulung und damit einhergehend den Kooperationsklassen wichtige Elemente des innovativen Konzepts der Versuchsschule. Die Reformschule Kassel hat im 5. und 7. Schulbesuchsjahr Kooperationsklassen mit einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Kassel. Hierbei nehmen die Schüler*innen der Förderschule am Unterricht in der Kleingruppe an der Reformschule Kassel teil, und sie besuchen unterschiedliche Fächer in ihren Klassen ihrer Herkunftsschule. Der Förderort ist die Reformschule Kassel. Die Unterstützung einer inklusiven Praxis ist bei dem Konzept der Kooperationsklassen mehrfach erkennbar: Individuelle Unterschiede werden von allen Beteiligten anerkannt und produktiv für das Lernen genutzt (positive Lernentwicklung), die soziale Ausgrenzung wird minimiert, die soziale Partizipation wird erweitert (vgl. Heimlich, 2012).

Einen wichtigen Stellenwert nimmt an der Reformschule Kassel das Lernen in Projekten ein. Somit findet schon in der Grundstufe in verschiedenen Fächern der Unterricht in projektartiger Form statt. Dadurch übernehmen die Schüler*innen in Kleingruppen von Anfang an mit anderen Lernenden Verantwortung. Ein weiterer Vorteil des Lernens in Projekten ist, dass die Schüler*innen innerhalb eines Themenbereiches eigenständig recherchieren, Informationen aktiv erarbeiten und ihre Ergebnisse letztendlich vor der Lerngruppe präsentieren (vgl. Reformschule Kassel, 2019).

2.2.3 Steinwaldschule Neukirchen

Die Steinwaldschule Neukirchen ist seit 1995 Versuchsschule des Landes Hessen. Die integrierte Gesamtschule besuchen ca. 460 Schüler*innen der Jahrgänge 5 bis 10. Ein Kernstück der schulischen Arbeit ist die kulturelle Praxis. Hierbei ermöglicht die Steinwaldschule den Schüler*innen auf vielfältige Weise Begegnungen mit kulturellen Themen. In den Sensibilisierungskursen der Jahrgänge 5 und 6 lernen die Schüler*innen die Bereiche Theater, Musik, Tanz, Kreatives Schreiben und Kunst durch praktische Auseinandersetzung kennen. Die Versuchsschule hat einen Kooperationsvertrag mit dem Staatstheater Kassel, wodurch jede*r Schüler*in einmal im Jahr die Möglichkeit hat, die Theaterarbeit über die Schule hinaus kennenzulernen (vgl. Steinwaldschule Neukirchen, 2020a).

Vom Kultusministerium des Landes Hessen hat die Steinwaldschule den Auftrag erhalten, inklusiven Unterricht aufzubauen, zu gestalten und weiterzuentwickeln. Für die Erstellung des Konzepts sollen die Strukturen des bisherigen Gemeinsamen Unterrichts umgewandelt werden. Darüber hinaus soll die Steinwaldschule im Rahmen ihrer Zielsetzung ein Modell erarbeiten, um die individuelle Förderung fortzuentwickeln. Dies soll auf der Grundlage von Förderplänen für leistungsstarke und leistungsschwache Schüler*innen erfolgen (vgl. Steinwaldschule Neukirchen, 2020b). Die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen werden dokumentiert, evaluiert und an die allgemeinen Schulen in Hessen weitergegeben (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2015). Ein weiterer Entwicklungsschwerpunkt der Steinwaldschule ist die Erarbeitung sowie Umsetzung eines Konzeptes zur Weiterentwicklung des Ganztagsangebotes vom Profil 1 zum Profil 3. Die Profile unterscheiden sich hinsichtlich ihres Umfangs (Profil 1: mindestens drei Tage mit Ganztagsangebot von sieben Zeitstunden; Profil 2 und Profil 3: fünf Tage mit Ganztagsangebot) und der Verpflichtung der Schüler*innen, daran teilzunehmen. Profil 1 und 2 ermöglichen eine freiwillige Teilnahme, während bei Profil 3 die Teilnahme für alle Schüler*innen oder einen Teil der Schüler*innen verpflichtend ist (Hessisches Kultusministerium, 2020). Darüber hinaus werden in den Profilen noch andere Bereiche wie Zeitstrukturierung, Rhythmisierung, Umgang mit Hausaufgaben, Personaleinsatz, Kooperationen, Jahrgangsteams, Bewegungskonzepte und vieles mehr geregelt.

Darüber hinaus soll sich die Steinwaldschule hinsichtlich ihrer Zielsetzung insbesondere mit der Gestaltung eines innovativen Unterrichts in heterogenen Lerngruppen aus-

einandersetzen. Hierbei sind sowohl der inklusive Unterricht als auch das kompetenzorientierte Lernen und Unterrichten sowie das Ganztagskonzept in der Modellentwicklung zu berücksichtigen (vgl. Steinwaldschule Neukirchen, 2020b).

Wie auch bei anderen Versuchsschulen kommt der Kooperation innerhalb des Lehrkräftekollegiums eine besondere Bedeutung zu. So begleitet ein Lehrpersonenteam einen Jahrgang über die gesamte Schulzeit. Hauptsächlich sind dies die Klassenlehrer*innen der Jahrgangsstufe, die möglichst viel Unterricht in ihrer Klasse übernehmen (vgl. Steinwaldschule Neukirchen, 2020a). Jede*r Klassenlehrer*in unterrichtet demnach mindestens drei Fächer in der Klasse. Damit eine effektive Zusammenarbeit erfolgen kann, finden alle drei Wochen Teamsitzungen statt, um inhaltliche und organisatorische Planungen vorzunehmen. Neben einer Konzeptgruppe, einer zentralen Arbeitsgruppe, die sich vor allem um die Umsetzung pädagogischer Konzepte bemüht, gibt es noch Fachgruppen, Gesamtkonferenzen und spezielle Arbeitsgruppen.

3 Struktur, Ziele und Projekte der Strategischen Partnerschaft

Die schulischen und universitären Akteure treffen sich in der Regel zwei Mal pro Semester, um aus den laufenden Projekten zu berichten, bildungspolitische Entwicklungen zu diskutieren, gemeinsame Vorhaben zu planen (in der Vergangenheit z.B. die Gedenkveranstaltung zum Tod des Schulgründers Hans Rauschenberger der Reformschule Kassel oder die Ringvorlesung zum Thema „Schulen und Wissenschaft im Dialog“) und die Beteiligung des Institutes an Revisionsgesprächen der Schulen mit dem Hessisches Kultusministerium, Jubiläen oder Verabschiedungen der Versuchsschulen abzustimmen.

Ein wesentliches gemeinsames Ziel der strategischen Partnerschaft ist die Weiterentwicklung der Schulen auf der Basis von Ergebnissen aus Forschungsprojekten. Damit geht einher, dass ein intensiver Austausch der schulischen und universitären Akteure über das Vorgehen im Forschungsprozess stattfindet sowie eine Dokumentation der Ergebnisse vorgenommen wird. Am Ende eines Forschungsprozesses stellen die Wissenschaftler*innen in der Regel die Ergebnisse einer interessierten Schulöffentlichkeit vor, um diese zu diskutieren und Entwicklungsmöglichkeiten auszuloten. Eine Darstellung der Entstehung der Projekte und der beteiligten Akteure erfolgt über die Beispielprojekte (siehe Kap. 4).

Mit der Dokumentation der Ergebnisse wird auch eine Voraussetzung dafür geschaffen, modellhafte Praxis in Form von gewonnenen Erkenntnissen, Ergebnissen und Erfahrungen an andere Schulen weiterzugeben. Zugleich werden die Ergebnisse des Versuchsschulauftrags bezogen auf die umgesetzten Projekte sichtbar gemacht.¹

Ein weiteres zentrales Ziel ist die Professionalisierung aller Beteiligten durch die strategische Partnerschaft. Eine Professionalisierung im Kontext von Forschung findet statt, indem innovative schulische Praxis für die Schulpraktiker*innen und für die Wissenschaftler*innen aufgeklärt wird sowie Studierende sowohl des Lehramtsstudiums als auch des Masters Empirische Bildungsforschung beteiligt werden, um schulnahe Forschung zu erlernen. Als Wissenschaftler*in erhält man Einblicke in die schulpädagogische Praxis, die im Rahmen von Lehre immer wieder u.a. zur Illustration von theoretischen Ansätzen herangezogen werden können. Zudem wird man dafür sensibilisiert, unter welchen Bedingungen es gelingen kann, dass schulpädagogische Erkenntnisse von der Praxis aufgegriffen werden.

Die Versuchsschulen stellen zudem Praktikumsplätze (z.B. Praxissemester) zur Verfügung, ermöglichen Projekte Forschenden Lernens und die Umsetzung wissenschaftlicher Hausarbeiten und Masterarbeiten in den beiden erwähnten Studiengängen. Zudem

¹ Eine Übersicht mit Kurzdarstellungen zu bisher gemeinsam umgesetzten Projekten ist auf der Internetseite <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/erziehungswissenschaft/hochschuldidaktische-projektelehrerbildung/versuchsschulen.html> einzusehen.

halten Schulleitungen und Lehrer*innen der Versuchsschulen Vorträge in Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums. Ausgebaut werden soll, dass im Institut für Erziehungswissenschaft Lehrer*innen der Versuchsschulen für eine gewisse Zeit an der Universität lehren und forschen, um u.a. die jeweiligen Systemlogiken von Schule und Universität für beide Partner nachvollziehbarer und dieses Verständnis für die Zusammenarbeit nutzbar zu machen.

Über die gemeinsamen Forschungsprojekte hinaus, werden andere Projektformate entwickelt und erprobt, wie die Ringvorlesung „Schulen und Wissenschaft im Dialog“, welche sowohl für Studierende als auch für eine interessierte Öffentlichkeit zugänglich war. In der Ringvorlesung wurden schulpädagogische Konzepte der Offenen Schule Waldau und der Reformschule Kassel durch Lehrer*innen vorgestellt; darauf beziehend hat ein*e Wissenschaftler*in zu dem jeweiligen Thema einen Fachvortrag gehalten. Das Format der Veranstaltung ermöglichte zum einen das Vorstellen einer innovativen Praxis und zum anderen durch die wissenschaftlichen Vorträge eine Reflexion dieser Praxis.

4 Zwei Beispielprojekte und eine Vorhabensbeschreibung aus dem Uni-Versuchsschulprogramm

4.1 Beispiel 1 – Das Freie Lernen in der Offenen Schule Waldau (OSW)

Im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung ist selbstständiges und selbstreguliertes Lernen von Schüler*innen ein zentrales Thema. In einer Zeit, in der Wissen schnell produziert, weitergegeben und überholt ist, stellt die Kompetenz, selbstständig lernen zu können sowie in der Lage zu sein, Wissenslücken eigenständig zu erkennen und zu schließen, einen zentralen Aspekt dar, der Schüler*innen in der Schule vermittelt werden soll (Köller & Schiefele, 2003, S. 155). Dabei ist das selbstständige Lernen nicht einzig auf den schulischen Kontext fokussiert, sondern bezieht ebenfalls das Lernen für das Leben mit ein. Diese Notwendigkeit wurde auch von der Offenen Schule Waldau (OSW) in Kassel erkannt. Die Integrierte Gesamtschule entwickelte das Unterrichtskonzept Freies Lernen, welches einen der Grundpfeiler der Schule und des Schulkonzepts darstellt.² Dabei beschreibt das Freie Lernen eine Art des schülerzentrierten Unterrichtens. Im Gegensatz zu anderen, eher direktiven Unterrichtsformen konzentriert sich das Freie Lernen auf eine organisatorische, methodische, inhaltliche und soziale Öffnung des Unterrichts (Peschel, 2002). Dafür arbeiteten die Lehrkräfte der OSW die „Standards des Freien Lernens“ aus, in denen festgehalten wurde, welche Kompetenzen bzw. Strategien die Schüler*innen durch das Unterrichtsfach Freies Lernen entwickeln sollen. Auf der Grundlage dieses Konzeptes wurde im Jahre 2012 in Zusammenarbeit mit der Universität Kassel im Rahmen eines zweisemestrigen Projektseminars im Masterstudiengang Empirische Bildungsforschung ein Fragebogen erstellt, der die formulierten Standards aus der Perspektive der Schüler*innen evaluieren sollte. Anschließend wurden die Jahrgangsstufen 8 und 9 im Winter 2012/13 befragt und die Daten analysiert. Die vier übergeordneten Bereiche der Standards – Prozess, Produkt, Präsentation, Reflexion – werden im Fragebogen mit insgesamt 82 Items erfasst. Da zwischenzeitlich die Wochenstundenzahl für das Freie Lernen deutlich erhöht wurde – in den Jahrgängen 5 und 6 sechs Wochenstunden, in den Jahrgängen 7 und 8 drei bis vier Wochenstunden, in den Jahrgängen 9 und 10 drei Wochenstunden –, erfolgte eine weitere Befragung im Jahr 2017/18. Um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden ebenfalls die Jahrgangsstufen 8 und 9 herangezogen. Im Schuljahr 2017/18 gehörten diese beiden Jahrgänge bereits zu denen, die seit der 5. Klasse eine deutlich höhere Wochenstundenzahl Freies Lernen erfahren haben.

² Nähere Informationen zur Umsetzung des Freien Lernens finden sich auf der Homepage der OSW unter <http://www.osw-online.de/index.php/unterricht/freies-lernen>.

Die grundsätzliche Fragestellung der Untersuchung des Freien Lernens bezieht sich auf die Umsetzung der von der OSW formulierten Standards bzw. Kompetenzen des Freien Lernens. Mit dem Vergleich der beiden Kohorten 2012/13 und 2017/18 sollte herausgefunden werden, ob bzw. welche Kompetenzen durch den zeitlichen Ausbau des Freien Lernens besser gefördert werden können. Solche Vergleiche sind nicht einfach; abgesehen davon, dass auch andere schulische Faktoren als das Freie Lernen für evtl. gefundene Unterschiede verantwortlich sein können, gilt es vor allem, die beiden gegenübergestellten Schülerkohorten (2012/13 und 2017/18) fair miteinander zu vergleichen. Entsprechende Datenanalysen haben gezeigt, dass sich im vorliegenden Fall die beiden gegenübergestellten Schülerkohorten z.T. deutlich hinsichtlich ihrer Zusammensetzung nach sozialer Herkunft (HISEI; z.B. Ehmke & Siegle, 2005), Migrationshintergrund und Geschlecht unterscheiden. Die Schülerkohorte 2017/18 zeichnete sich insgesamt durch einen durchschnittlich deutlich niedrigeren HISEI, einen höheren Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowie einen etwas höheren Jungenanteil aus. In Folge dessen wurden diese Faktoren bei allen Auswertungen der Daten berücksichtigt.

Die Ergebnisse der Datenauswertungen wurden in einem knapp 300 Seiten umfassenden Bericht dargestellt (Kuhn & Spitzner, 2019). Der Bericht zum Freien Lernen ist als Instrument für die Schulentwicklung der OSW dahingehend konzipiert, dass Lehrkräfte, Schulleitung und besonders Verantwortliche des Freien Lernens auf einen sehr umfangreichen Fundus an Ergebnissen der Datenauswertung zugreifen, Ergebnisse gezielt heraussuchen und vor dem Hintergrund ihres Wissens und ihrer Intentionen interpretieren und für weitere Maßnahmen der Schulentwicklung nutzen können. Zu diesem Zweck ist der Bericht klar und eindeutig durchstrukturiert: Die Standards des Freien Lernens umfassen vier zentrale Kategorien (Prozess, Produkt, Präsentation, Reflexion), die mit insgesamt 82 Aussagen bzw. Items im Schülerfragebogen erfasst wurden. Im Bericht sind die Ergebnisse für alle 82 Items (sortiert nach den vier Kategorien) in der Darstellung absolut identisch aufgebaut. So entsteht eine Art „Werkzeugkasten“ für die Qualitätsentwicklung des Freien Lernens; das bedeutet, die bzw. der Leser*in kann sich ein beliebig interessierendes Item aussuchen (z.B.: „Ich erstelle mir einen Zeitplan für die gesamte Vorhabens-Zeit“ oder „Ich berate mich mit meiner Lehrerin/meinem Lehrer“ oder „Ich arbeite an meiner praktischen Aufgabe hauptsächlich zu Hause“ oder „Ich kann Kritik akzeptieren“) und bekommt folgende Fragen zu diesem Item beantwortet:

- Gibt es signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Schüler*innen in den Schuljahren 2012/13 und 2017/18, jeweils getrennt für die 8. und 9. Jahrgangsstufe?
- Falls ja, sind diese Unterschiede immer noch signifikant, wenn die Merkmale HISEI, Migrationshintergrund und Geschlecht kontrolliert (also quasi „ausgeschaltet“) werden?
- Wie sehen die Zusammenhänge des Items mit HISEI, Migrationshintergrund und Geschlecht, getrennt für die Jahrgänge 8 und 9 sowie 2012/13 und 2017/18 (vier Gruppen), aus? Gibt es Unterschiede zwischen diesen vier Gruppen in Bezug auf die Zusammenhänge?
- Unterscheiden sich Schüler*innen mit ähnlicher sozialer Herkunft (gleiches HISEI-Quartil) in Bezug auf das Item, je nachdem ob sie sich im Jahrgang 2012/13 oder im Jahrgang 2017/18 befanden?
- Unterscheiden sich Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf das Item, je nachdem ob sie sich im Jahrgang 2012/13 oder im Jahrgang 2017/18 befanden?
- Unterscheiden sich Mädchen und Jungen in Bezug auf das Item, je nachdem ob sie sich im Jahrgang 2012/13 oder im Jahrgang 2017/18 befanden?

Am Anfang des Berichts wurde an einem Lesebeispiel mit einem Item exemplarisch gezeigt, wie die Abbildungen und Tabellen zu jedem der 82 Items zu lesen und zu interpretieren sind. Jeder Teil beginnt zunächst mit dem grundsätzlichen Vergleich der beiden Kohorten, getrennt nach Jahrgangsstufen; im weiteren Verlauf folgen dann entlang der o.g. Fragen die Ergebnisse der differenzierteren Analysen. Die Ergebnisse werden pro Item auf drei Seiten im Wesentlichen in Form von Tabellen und Abbildungen dargestellt.

Im Rahmen des Konzepts des Berichts kann und soll am Ende kein Fazit in dem Sinne gezogen werden, dass alle Ergebnisse des Berichts in wenigen Sätzen zusammengefasst werden. Dies ist auch aufgrund der Fülle und der Detailliertheit der Ergebnisse nicht möglich. Der wahre Wert des Ergebnisberichts liegt in der Nutzung der Ergebnisse auf der Ebene jedes einzelnen Items durch die Verantwortlichen des Freien Lernens der OSW. Dennoch wurde ein Gesamtblick auf die Ergebnisse geworfen, wobei die Ergebnisse nicht inhaltlich interpretiert werden, sondern lediglich generelle Möglichkeiten der Interpretation und auch mögliche „Fallstricke“ aufgezeigt werden. Beispielhaft sei hier ein Auszug dargestellt:

„In der Kategorie Prozess werden für insgesamt 23 Items die Schülerkohorten 2012/2013 und 2017/2018 – getrennt für die 8. und 9. Jahrgangsstufen – miteinander verglichen, sodass 46 Mittelwertvergleiche durchgeführt wurden. Insgesamt 16 mal lag ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Schülerkohorten vor, 30 mal wurde kein Unterschied gefunden. Die häufigsten Unterschiede (10) zeigen sich beim Vergleich der 9. Jahrgangsstufe: hier erzielte kontinuierlich und ohne Ausnahme die Schülerkohorte 2012/2013 höhere Werte als die Schülerkohorte 2017/2018. In der 8. Jahrgangsstufe wies zwei mal ebenfalls die Schülerkohorte 2012/2013 höhere Werte auf, vier mal wurden aber auch für die Schülerkohorte 2017/2018 höhere Werte ermittelt als für die Schülerkohorte 2012/2013. Auffällig ist jedoch, dass bei 30 Vergleichen kein Unterschied festgestellt werden konnte. Wird die Tatsache berücksichtigt, dass die Schülerkohorte 2012/2013 in Bezug auf soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht deutlich ‚günstiger‘ zusammengesetzt war, könnte dieses Ergebnis als Erfolg des neuen Konzepts für das Freie Lernen an der OSW interpretiert werden. Dies jedoch vor allem dann, wenn in den hier untersuchten Schülerkohorten tatsächlich auch – wie in vielen anderen Studien – Zusammenhänge der Items des selbstständigen Lernens mit sozialer Herkunft (HISEI), Migrationshintergrund und Geschlecht gefunden werden. Die Ergebnisse dieser Zusammenhanganalysen befinden sich ebenfalls im Bericht. Hierzu werden in den Daten jedoch nur wenige Zusammenhänge mit sozialer Herkunft und Migrationshintergrund entdeckt, und wenn, dann sind diese eher inkonsistent. Wie kann diese Befundlage also interpretiert werden? Hat das neue Konzept für das Freie Lernen an der OSW doch keinen oder nur sehr geringen Einfluss auf die Entwicklung des selbstständigen Lernens der Schülerinnen und Schüler, da kaum Unterschiede zwischen den beiden Schülerkohorten gefunden wurden? Nein, nicht unbedingt. Hier wäre zu überlegen, ob die Arbeit im Freien Lernen mit den Schülerinnen und Schülern seit der fünften Jahrgangsstufe nicht vielleicht dahin geführt hat, dass Jahre später, in der 8. und 9. Jahrgangsstufe kaum noch Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen des selbstständigen Lernens und sozialer Herkunft sowie Migrationshintergrund bestehen. Und wenn dieser evtl. erzielte ‚Ausgleich‘ in der Schülerkohorte 2017/2018 nur mit deutlich mehr Stunden Freiem Lernen zu erlangen war als in der Schülerkohorte 2012/2013, dann wäre dies auch als ein Erfolg des neuen Konzepts für das Freie Lernen an der OSW zu verstehen. Diese Überlegungen sind jedoch spekulativ, da keine Daten vorliegen. Im Gegensatz zu den hier schreibenden externen Evaluatoren können die Verantwortlichen für das Freie Lernen an der OSW selbst besser beurteilen, ob solche Überlegungen zumindest plausibel erscheinen.“ (Kuhn & Spitzner, 2019, S. 269)

Im Rahmen einer Gesamteinschätzung im Ausblick des Berichts wird festgestellt, dass hinsichtlich der untersuchten Kompetenzen des Freien Lernens insgesamt mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede zwischen den untersuchten Schülerkohorten 2012/13 und 2017/18 gefunden wurden. Auf die verschiedenen Möglichkeiten, wie diese Befundlage zu interpretieren ist, wird hingewiesen.

Aber es wird im Bericht vor allem auch noch einmal darauf hingewiesen, dass eine valide Bewertung und Interpretation der Ergebnisse am besten von den Lehrkräften, der Schulleitung und besonders den Verantwortlichen des Freien Lernens der OSW auf der Ebene der einzelnen Items geleistet werden kann. Die Ergebnisse können dann Grundlage für die Schulentwicklung und hier speziell für die Weiterentwicklung des Freien Lernens in der OSW sein. So konnte für die Studie 2012/13 im Jahre 2014 realisiert werden, dass extern Evaluierende und intern Beschäftigte sich über die Ergebnisse in gemeinsamen Treffen austauschen und diskutieren. Hier wurde in der gemeinsamen Ergebnisdiskussion u.a. deutlich, dass die Mädchen hinsichtlich der zu erreichenden Kompetenzen den Jungen teilweise deutlich überlegen waren, was für die weitere Schulentwicklung den Impuls gab, das Freie Lernen „jungengerechter“ zu gestalten. Für den Bericht zur Studie 2017/18 mit dem Vergleich zu 2012/13, der 2019 an die Schule übergeben wurde, ist ein Termin für die gemeinsame Ergebnisdiskussion in Planung.

4.2 Beispiel 2 – Das Stufenkonzept des Jahrgangsübergreifenden Lernens der Reformschule Kassel

Weil das Stufenkonzept und das damit verbundene altersgemischte Lernen ein zentrales Element des innovativen Konzepts der Reformschule Kassel darstellt, bat die Schulleitung der Reformschule die Universität Kassel im Rahmen der 2014 vereinbarten Kooperation um eine Evaluation ihres Stufenkonzepts. Insgesamt führte die Universität Kassel im Rahmen dieser Evaluation drei Befragungen mittels Fragebögen durch, die von den beteiligten Wissenschaftler*innen entwickelt wurden. In den ersten zwei Befragungen im Mai und Oktober 2015 wurden die Schüler*innen der Reformschule vor und nach ihrem Stufenübergang u.a. zu ihrer Bewertung des Stufenkonzeptes befragt. Außerdem wurde untersucht, welche Auswirkungen die Übergänge auf verschiedene Aspekte des Verhaltens und Erlebens der Schüler*innen haben. Konkret wurden die Schüler*innen der Reformschule Kassel vor und nach ihrem Stufenübergang gebeten, Fragen zu den folgenden Themengebieten zu beantworten: *Wohlbefinden, Erleben in der Gruppengemeinschaft, Bewertung der eigenen Sozialen Kompetenzen, Eingebundenheit in die Gruppengemeinschaft, wahrgenommene Wertschätzung durch Lehrer*innen und Schüler*innen, Bewertung des eigenen Lernverhaltens und Gedanken zum Stufenübergang*. An den ersten zwei Befragungen nahmen im Mai 2015 402 Schüler*innen teil, im Oktober 2015 insgesamt 409 Schüler*innen. In einer weiteren Erhebung wurden im Mai/Juni 2016 die Eltern der Reformschüler*innen befragt. Inhalte der Elternbefragung waren u.a. die Beurteilung der Schulwahl und des Schulklimas sowie eine Positionierung gegenüber dem Stufenkonzept. An der Befragung der Eltern im Mai/Juni 2016 nahmen insgesamt 369 Eltern teil.

In einem ersten Schritt werden ausgewählte Ergebnisse der Befragungen bei mehreren schulischen Veranstaltungen in Form von Vorträgen mit Diskussion vorgestellt. In einem Beitrag in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift (Grittner, Heinzel, Kuhn & Sollarz, 2017) werden Ergebnisse zu den Veränderungen des schulischen Wohlbefindens und des emotionalen Erlebens der Schüler*innen an den Stufenübergängen berichtet. Diese Ergebnisse wurden in einer Informationsveranstaltung an der Reformschule vorgestellt und zudem mit zwei Lehrerinnen und zwei Lehrern, die in Stufe I tätig sind, in einer Gruppendiskussion erörtert. Diese Gruppendiskussion wurde aufgezeichnet, und die Hauptargumentationslinien wurden in den Beitrag von Grittner et al. (2017) mit aufgenommen. Zentral diskutiert wurde der Befund, dass die Sorgen und Ängste der Schüler*innen vor dem Stufenübergang von Stufe I nach Stufe II am größten sind. Als Handlungskonsequenzen wurde u.a. vorgeschlagen, den bereits bestehenden Austausch zwischen den Schüler*innen der Stufen I und II vor dem Stufenübergang zu intensivieren, auch dadurch, dass die Schüler*innen an gemeinsamen Projekten arbeiten. Auf Ebene der Lehrkräfte wurde die Möglichkeit erwogen, dass eine Lehrkraft aus Stufe II ein Fach in Stufe I unterrichtet und so die Kinder zumindest schon eine ihrer zukünftigen

Lehrkräfte kennen lernen. Umgekehrt könne eine Lehrkraft aus Stufe I die Schüler*innen auch weiterhin in Stufe II unterrichten (siehe Grittner et al., 2017).

In einem weiteren Schritt werden – ausführlicher als in den Vorträgen an der Reformschule – ausgewählte Ergebnisse der Datenauswertungen in einem knapp 200 Seiten umfassenden Bericht (Grittner, Heinzel, Kuhn, Sollorz & Groetzner, 2019) dargestellt. Die Ergebnisse werden hier graphisch aufbereitet und erläutert. Die Erläuterungen im Text erfolgen rein deskriptiv mit Anmerkungen dazu, welche Stufen sich in ihren Ergebnissen signifikant unterscheiden. Im Folgenden werden auszugsweise Ergebnisse aus dem Bericht dargestellt.

4.2.1 Ergebnisse der Schüler*innenbefragung

Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: In Bezug auf die *Schul-, Stufen- und Gruppenzufriedenheit* zeigte sich, dass mit zunehmender Stufe die Zufriedenheit der Schüler*innen sank. Auch war die Gruppenzufriedenheit höher als die Stufenzufriedenheit und diese wiederum höher als die Schulzufriedenheit. Insgesamt lagen alle Zufriedenheitswerte über 50 Prozent bzw. in den Stufen I und II sogar über 90 Prozent. Ebenfalls wurde untersucht, *wie viele Freunde die Schüler*innen auch außerhalb der Gruppe* haben. Es zeigte sich, dass die Anzahl mit zunehmender Stufe anstieg, wobei der Höhepunkt in Stufe 3 lag. Die Schüler*innen wurden ebenfalls gefragt, *was innerhalb der Gruppe wichtig ist*. Aussagen wie „In unserer Gruppe gehört es zum Lernen dazu, dass man auch mal einen Fehler machen darf.“ oder „In unserer Gruppe ist es wichtig, dass man den Unterrichtsstoff wirklich gut versteht.“ wurde von einem Großteil der Schüler*innen zugestimmt. Gleichzeitig wurde von einem Großteil der Schüler*innen Aussagen wie „In unserer Gruppe ist es wichtig, immer die richtige Antwort zu wissen.“ oder „In unserer Gruppe will jeder besser als die anderen sein.“ widersprochen. Die sozialen Kompetenzen wurden anhand von verschiedenen Dimensionen durch die Schüler*innen selbst eingeschätzt. In Bezug auf *prosoziales Verhalten* gaben Schüler*innen aller Stufen mit über 90 Prozent an, mindestens durchschnittlich ausgeprägtes prosoziales Verhalten zu zeigen. Die *Durchsetzungsfähigkeit* wurde von ca. 70 Prozent der Schüler*innen als mindestens durchschnittlich ausgeprägt beschrieben, wobei mit zunehmender Stufe auch das Ausmaß der Durchsetzungsfähigkeit zunahm. Vergleicht man allerdings die Angaben der Schüler*innen, die ihre Stufe gewechselt haben (Befragung vor (Mai 2015) und nach (Oktober 2015) dem Stufenwechsel), zeigt sich, dass die selbsteingeschätzte Durchsetzungsfähigkeit insbesondere bei Schüler*innen, die von Stufe 2 in Stufe 3 wechselten, abgesunken ist. Das Lernverhalten der Schüler*innen wurde anhand von fünf Fragen erfasst. Im Bereich der *Zusammenarbeit* gaben stufenübergreifend über 90 Prozent der Schüler*innen an, über „eher hoch“ bzw. „hoch“ ausgeprägte Fähigkeiten zu verfügen. Das *schulische Selbstkonzept* der Schüler*innen war in den Stufen 1 und 2 höher ausgeprägt als in den Stufen 3 und 4. Gaben in den Stufen 1 und 2 im Mittel 85 Prozent der Schüler*innen an, über ein „eher hoch“ bzw. „hoch“ ausgeprägtes schulisches Selbstkonzept zu verfügen, sank der Anteil in Stufe 3 und 4 im Mittel auf 74 Prozent. Das *Arbeitsverhalten* wurde von Schüler*innen der Stufe 1 am höchsten bewertet – es gaben 83 Prozent der Schüler*innen an, über ein „eher hoch“ bzw. „hoch“ ausgeprägtes Arbeitsverhalten zu verfügen; in den restlichen Stufen lag der Wert bei 70 Prozent. Die *Lernmotivation* wurde in Stufe 3 als am stärksten ausgeprägt beschrieben. Gaben in Stufe 3 65 Prozent der Schüler*innen an, über eine „eher hohe“ bzw. „hohe“ Lernmotivation zu verfügen, variierte der Wert in den anderen Stufen zwischen 39 und 56 Prozent. In Bezug auf *Freude und Sorgen gegenüber dem Stufenübergang* wurde von den Schüler*innen der Stufe 3 im Vergleich zu den Stufen 1 und 2 am häufigsten angegeben, dem Stufenübergang mit positiven Emotionen zu begegnen. Zudem war die Sorge, in der neuen Stufe keinen Anschluss zu finden und/oder in der neuen Stufe überfordert zu werden, in Stufe 3 deutlich geringer ausgeprägt als in den Stufen 1 und 2. Die nachträgliche *Bewertung des Stufenübergangs* wurde von Schüler*innen der

Stufe 4 am positivsten bewertet. Gaben in Stufe 4 71 Prozent der Schüler*innen an, den Stufenübergang „eher positiv“ bzw. „positiv“ erlebt zu haben, lag der Anteil in den Stufen 2 und 3 im Durchschnitt bei 40 Prozent.

4.2.2 Ergebnisse der Elternbefragung

Die Eltern wurden gefragt, ob sie die *Reformschule für die richtige Wahl* für ihre Kinder hielten – zwischen 74 und 89 Prozent der Eltern stimmten der Aussage zu. Als wichtigste *Gründe für die Wahl der Reformschule* ergaben sich ein „aktives, angenehmes Schulklima“, das „Angebot eines reformierten pädagogischen Ansatzes“ und der „Projektunterricht“. Das *Schulklima* wurde in allen Stufen sehr positiv bewertet – allen Items wurde von über 90 Prozent der Eltern zugestimmt. Die *Schulzufriedenheit* ihrer Kinder bewerteten die Eltern von der Tendenz her ähnlich wie die Schüler*innen insgesamt auf einem recht hohen Niveau: Mit zunehmender Stufe sank die angegebene Schulzufriedenheit. Allerdings lag die durchschnittliche Schulzufriedenheit der Elternangaben 11 Prozent über der der Schüler*innen. Die Eltern wurden u.a. gebeten anzugeben, ob sie das *Stufenkonzept für die einzelnen Stufen (für) sinnvoll* halten. Es zeigte sich, dass insbesondere die Stufen 1 und 2 hohe Zustimmungswerte erhielten (94 % bzw. 89 %). Die Stufen 3 und 4 wurden etwas kritischer bewertet, allerdings von den Eltern der jeweiligen Stufe jeweils eher positiv. Der Aussage, dass der *Stufenwechsel in den jeweiligen Stufen einem Schulwechsel entspricht*, stimmten mit zunehmender Stufe mehr Eltern zu, wobei die Zustimmung bei Stufe 1 im Schnitt bei nur 10 Prozent lag und in Stufe 4 dann bei 21 Prozent. Zudem wurden die Eltern gebeten, das *Stufenkonzept von Stufe 3* zu bewerten. Diese Stufe wurde im Vorfeld der Studie von vielen Akteuren, besonders Eltern, als eher kritisch in Bezug auf die Altersmischung wahrgenommen; daher waren der Reformschule Evaluationsergebnisse zu dieser Stufe besonders wichtig. Insgesamt stimmten 63 bzw. 71 Prozent der Eltern der Aussage zu, dass der Stufenübergang von Stufe 2 in Stufe 3 besser gestaltet werden könnte bzw. dass die Kinder und Jugendlichen der Stufe 3 ganz unterschiedliche Probleme und Anliegen haben, der Unterschied innerhalb der Stufe also zu groß ist. Auf die Frage, *wie zufrieden die Eltern mit der Stufe ihres Kindes sind*, antworteten allerdings zwischen 90 und 93 Prozent der Eltern mit „eher“ bzw. „sehr zufrieden“. Bei der *Bewertung des Stufenkonzepts* insgesamt sprach sich ein Großteil der Eltern beispielsweise dafür aus, dass durch das Stufenkonzept die psychische Entwicklung des eigenen Kindes durch ältere Kinder positiv beeinflusst wird, dass das eigene Kind durch das Stufenkonzept Vorbilder in fortgeschrittenen Kindern findet und verschiedene Rollen (Jüngste*r, Mittlere*r, Älteste*r) ausprobieren kann. Auch der *Unterricht an der Reformschule* wurde überwiegend positiv bewertet. 81 Prozent der Eltern gaben an, mit den fachlichen Lernmöglichkeiten (z.B. Deutsch, Mathematik, Sport) zufrieden zu sein. Im überfachlichen Bereich (z.B. Projektlernen, soziales Lernen, politische Bildung) lag die Zufriedenheit bei 87 Prozent. Die *individuelle Förderung der Schüler*innen* wurde ebenfalls von einem Großteil der Eltern positiv bewertet.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schulzufriedenheit sowohl bei den Schüler*innen als auch bei ihren Eltern sehr hoch ausgeprägt ist. Die sozialen Kompetenzen werden von Schüler*innen aller Stufen als sehr hoch eingeschätzt, und auch die Sorgen gegenüber einem Stufenwechsel sind, wenn auch in den einzelnen Stufen unterschiedlich ausgeprägt, doch insgesamt relativ gering.

4.3 Beispiel 3 – Geplante Vorhaben der Steinwaldschule Neukirchen

Die Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel und der Steinwaldschule Neukirchen befindet sich noch im Aufbau. Es gibt somit noch keine gemeinsamen Forschungsprojekte, über die hier berichtet werden könnte. Allerdings liegt bereits eine Vorhabensbeschreibung der Schule vor. So wird eine Evaluation eines Graduierungssystems nach dem Vorbild der Alemannenschule Wutöschingen

(vgl. <https://www.alemannenschule-wutoeschingen.de/>) gewünscht,³ welches durch unterschiedliche Freiheitsgrade der Schüler*innen hinsichtlich der Gestaltung ihrer Lernprozesse „positives Arbeits- und Sozialverhalten verstärkt und negatives sanktioniert“. Die Schule möchte das Konzept ab Februar 2020 in mehreren Pilotklassen erproben und dabei wissenschaftlich begleitet werden. Der zweite gewünschte Untersuchungsgegenstand betrifft die Binnendifferenzierung und dabei insbesondere die Umsetzung eines Arbeitsplanes. Hierbei handelt es sich um einen „Fahrplan zur kompletten Unterrichtseinheit mit integrierter binnendifferenzierter lernbegleitender Selbstdiagnostik“. Leitend für die Untersuchung sollen beispielsweise Fragen nach der „Transparenz der Inhalte, Kompetenzen und der Zeitplanung“ oder nach „der Berücksichtigung der individuellen Arbeits- und Lernrhythmen“ sein. Für die Zusammenarbeit ist es der Schule besonders wichtig, dass das Konzept der Schule vor Ort zunächst kennengelernt wird.

5 Perspektiven für die weitere Zusammenarbeit

Die Darstellung der strategischen Partnerschaft zeigt, dass nicht nur über gemeinsame Forschungsprojekte, sondern auch über andere Formate der Zusammenarbeit (z.B. über dialogisch angelegte Veranstaltungen) eine Reflexion schulpädagogischer Praxis initiiert werden kann. Die Forschungsprojekte illustrieren die Bedeutung der Form der Aufbereitung der Ergebnisse der Forschung in einer Dokumentation, damit diese als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Entwicklungsprozessen genutzt werden können. Wie eingangs beschrieben, sah Klafki (2002) die Rolle der Universität nicht nur darin, die Wirkungen von Innovationen zu erfassen, sondern auch bei deren Entwicklung mitzuwirken. Die damit angesprochene stärkere Verzahnung von Entwicklung und Forschung ist eher eine Perspektive für die weitere Zusammenarbeit, die sich in der Vorhabensbeschreibung der Steinwaldschule Neukirchen vielleicht bereits andeutet. Allerdings ist hierfür vermutlich eine deutlich stärkere Institutionalisierung der Zusammenarbeit erforderlich, die u.a. darin besteht, auf beiden Seiten kontinuierlich Ressourcen bereitzustellen sowie gemeinsam einen Forschungsplan für einen bestimmten Zeitraum zu erstellen und umzusetzen. Zurzeit werden die Zusammenarbeit und die Forschungsprojekte immer wieder situationsbezogen neu ausgehandelt.

Literatur und Internetquellen

- Bendrien, R., Schalles, M., & Rauschenberger, H. (2010). Evaluation als unterrichtsbegleitendes Prinzip. Zur Praxis der Reformschule Kassel. In W. Schönig, A. Baltruschat & G. Klenk (Hrsg.), *Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation* (S. 145–166). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ehmke, T., & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 521–540. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7>
- Grittner, F., Heinzl, F., Kuhn, H.P., & Sollorz, A. (2017). Bd. 143: „Können die noch etwas mit so ganz Kleinen wie mir anfangen?“ Stufenübergänge in jahrgangsgemischten Lerngruppen und ihre Auswirkungen auf das schulische Wohlbefinden und das emotionale Erleben von Schülerinnen und Schülern – diskutiert von ihren Lehrkräften. In M. Peschel & U. Carle (Hrsg.), *Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule* (S. 144–156). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Grittner, F., Heinzl, F., Kuhn, H.P., Sollorz, A., & Groetzner, D. (2019). *Das Stufenkonzept der Reformschule Kassel aus der Sicht von Schüler*innen und Eltern*. Kassel: Universität Kassel.

³ Die dargestellten Aspekte stammen aus einem Schreiben der Steinwaldschule Neukirchen an das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel im Zuge des Aufbaus der strategischen Partnerschaft.

- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S., Palowski, M., & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen. In P. Döbelstein, M. Heinrich, U. Steffens, C. Schreiner, S. Bretl & L. Wiesner (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 141–152). Münster: Waxmann.
- Heimlich, U. (2012). Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 80–116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hessisches Kultusministerium (2015). *Schulversuche und Versuchsschulen*. Zugriff am 27.01.2020. Verfügbar unter: <http://starweb.hessen.de/cache/DRS/19/0/01040.pdf>.
- Hessisches Kultusministerium (2017). §14 *Hessisches Schulgesetz*. Zugriff am 27.01.2020. Verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/lesefassung_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_zweispaltig_stand_30.05.2018.pdf.
- Hessisches Kultusministerium (2020). *Ganztagsangebote – Profil 1, 2 und 3*. Zugriff am 04.03.2020. Verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/ganztagsprogramm-des-landes-hessen/ganztagsangebote-profil-1-2-und-3>.
- Hilliger, E. (2013). *Unsere Schule. Reformschule Kassel*. Zugriff am 27.01.2020. Verfügbar unter: <https://reformschule.de/schule/>.
- Klafki, W. (2002). Praxisnahe Schulforschung. Neunte Studie: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? Zugleich ein undogmatisches Plädoyer für Handlungsforschung. In B. Koch-Priewe, H. Stübiger & W. Hendricks (Hrsg.), *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch gesellschaftlichem Kontext* (S. 197–216). Weinheim & Basel: Beltz.
- Köller, O., & Schiefele, U. (2003). Selbstreguliertes Lernen im Kontext von Schule und Hochschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3/4), 155–157. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.17.34.155>
- Kuhn, H.P., & Spitzner, J. (2019). *Das Freie Lernen. Ein Vergleich zwischen den Stufen 8 und 9 in den Schuljahren 2012/2013 und 2017/2018*. Kassel: Universität Kassel.
- Messner, R. (1986). Pädagogische Erneuerung von innen – Das Beispiel Offene Schule Waldau. *DDS – Die Deutsche Schule*, 78 (3), 348–362.
- Messner, R. (2002, Juni). Freies Lernen – reformpädagogischer Ursprung und aktuelle Bedeutung für die Schulentwicklung. In B. Brömer & P. Famulok (Hrsg.), *Das Freie Lernen an der Offenen Schule Kassel-Waldau* (S. 7–18). Kassel: Offene Schule Kassel-Waldau.
- Offene Schule Waldau (2018). *Schulprogramm. Versuchsschule des Landes Hessen*. Zugriff am 27.01.2020. Verfügbar unter: http://www.osw-online.de/images/pdf/konzept/Schulprogramm_2014_schutz.pdf.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxisnahes Konzept zur Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reformschule Kassel (2019). *Grundlagen eines Reformpädagogischen Schulkonzeptes*. Zugriff am 01.02.2020. Verfügbar unter: <https://reformschule.de/schule/schulportrait/>.
- Steinwaldschule Neukirchen (2020a). *Konzepte der Steinwaldschule*. Zugriff am 03.02.2020 Verfügbar unter: <https://www.steinwaldschule.de/unsere-schule/konzepte/>.
- Steinwaldschule Neukirchen (2020b). *Versuchsschulauftrag*. Zugriff am 27.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.steinwaldschule.de/unsere-schule/versuchsschulauftrag/>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hofmann, J., Koch, B., & Kuhn, H.P. (2020). Strategische Partnerschaft zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel und Versuchsschulen des Landes Hessen als Impuls für Schulentwicklung und Forschung. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 62–76. https://doi.org/10.4119/we_os-3356

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Laborschule Bielefeld

Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität

Annette Textor^{1,*}, Rainer Devantié², Marlena Dorniak¹,
Johanna Gold¹, Christian Timo Zenke¹ & Dominik Zentarra¹

¹ Universität Bielefeld

² Laborschule Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
annette.textor@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird zunächst anhand ausgewählter Themenbereiche das Konzept der Laborschule Bielefeld dargestellt. So wird der Großraum als Rahmen für das Lernen beschrieben, und es werden die Aktivitäten und die Organisation im Bereich der Inklusion und des Lernens durch Erfahrung vorgestellt. Anschließend wird das Modell der Forschung und Entwicklung an der Laborschule thematisiert. Insbesondere wird der Fokus auf die Strukturen und Prozesse gelegt, die die Praxisforschung an der Laborschule unterstützen.

Schlagwörter: Laborschule Bielefeld, Praxisforschung, Kooperation, Großraum, Inklusion,, Lernen durch Erfahrung



English Information

Title: Laborschule Bielefeld. “The Teacher-Researcher Model” in the Year 2020 – Institutionalized Cooperation between School and University

Abstract: In this article, first, the concept of the Laboratory School Bielefeld is presented using selected topics. Thus, the open plan layout of the school building is described as a framework for learning as well as the activities and organization in the field of inclusion and learning by experience. Second, the model of research and development at the Laboratory School is discussed. The focus lies, in particular, on the structures and processes that support action research at the Laboratory School.

Keywords: Laboratory School, teacher research, collaboration, open plan school, inclusion, experience-based learning

1 Einleitung

Die Laborschule Bielefeld und das benachbarte Oberstufen-Kolleg wurden als Versuchsschulen des Landes Nordrhein-Westfalen gemeinsam mit der Universität Bielefeld gegründet und im Jahr 1974 eröffnet. Bis 1991 waren beide Versuchsschulen universitäre Einrichtungen; seit 1992 besteht die Laborschule aus zwei Einrichtungen¹: der *Versuchsschule Laborschule* und der *Wissenschaftlichen Einrichtung (WE) Laborschule*. Die Versuchsschule Laborschule ist seit diesem Zeitpunkt dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen unterstellt; sie ist formal unabhängig von der Universität Bielefeld. Die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule wurde als Einrichtung der Fakultät für Erziehungswissenschaft konzipiert und ist somit im Zuständigkeitsbereich der Universität Bielefeld bzw. des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen.² Beide Institutionen sind mit Ressourcen für Forschung und Entwicklung ausgestattet; ihr gemeinsamer Auftrag besteht darin, neue Formen des Lehrens und Lernens zu erproben und diese sowohl der Wissenschaft als auch der Praxis zugänglich zu machen. Die Laborschule Bielefeld lässt sich somit in Analogie zu Universitätskliniken beschreiben: Ebenso wie eine Universitätsklinik, die als Krankenhaus an die medizinische Fakultät einer Universität angebunden ist, ist die Versuchsschule Laborschule an die Fakultät für Erziehungswissenschaft angegliedert. Ebenso, wie in Universitätskliniken die praktische, medizinische Behandlung und die medizinische Forschung unmittelbar miteinander verbunden sind, wird an der Versuchsschule ebenfalls die schulische Praxis unmittelbar mit der schulischen Forschung und der universitären Ausbildung im schulischen Bereich verbunden.

In diesem Beitrag möchten wir basierend auf der Beschreibung des pädagogischen Konzepts der Laborschule und einer forschungsparadigmatischen Einordnung vorstellen, wie diese Verbindung zwischen Schule und Universität gestaltet ist und was dazu führt, dass die Kooperation über einen solch langen Zeitraum aufrechterhalten werden konnte. Dabei werden sowohl Merkmale auf institutioneller Ebene als auch solche auf Ebene der Forschungspraxis in den Blick genommen.

¹ Im Oberstufen-Kolleg erfolgte die Trennung von Schule und Wissenschaftlicher Einrichtung erst zum 01.01.2007.

² Grundlagen des Übergangs der WE Laborschule aus dem Bereich der Schule in den Bereich der Universität sind die *Kooperationsvereinbarung* von 1989, der *Grundlagenerlass für die Aufgaben und Zusammenarbeit von Versuchsschule, Wissenschaftlicher Einrichtung, Gemeinsamer Leitung und Wissenschaftlichem Beirat* aus dem Jahr 1991 (zuletzt aktualisiert 2012), die *Geschäftsordnung der Gemeinsamen Leitung von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung* aus dem Jahr 1991 (zuletzt aktualisiert 2012) sowie die *Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die wissenschaftliche Einrichtung Laborschule der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld* aus dem Jahr 1991.

2 Konzept der Laborschule

Die Laborschule versteht sich als Reformschule; als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen befindet sie sich in staatlicher Trägerschaft. Sie umfasst mit dem Vorschuljahr („Jahrgang 0“) sowie den Jahrgängen 1 bis 10 sowohl den Elementarbereich als auch Primarstufe und Sekundarstufe I. Diese Struktur wurde, wenn auch ohne das Vorschuljahr, im Rahmen des Schulversuchs Primus-Schulen inzwischen bereits auf weitere Schulen übertragen. Jeder Jahrgang umfasst zwischen 60 und 65 Schüler*innen; zusätzlich hat die Laborschule 38 geflüchtete Schüler*innen aufgenommen, die in bereits bestehenden Gruppen inklusiv beschult werden (vgl. Dorniak, 2018). Zurzeit (Stand 2020) besuchen daher insgesamt 709 Schüler*innen die Laborschule.

Die Laborschule ist in vier Stufen untergliedert:

- Stufe I: Jahrgänge 0 bis 2,
- Stufe II: Jahrgänge 3 bis 5,
- Stufe III: Jahrgänge 5 bis 7³,
- Stufe IV: Jahrgänge 8 bis 10.

Die Stufen I und II werden jahrgangsgemischt unterrichtet. Ab Jahrgang 6 findet der Unterricht in jahrgangshomogenen Lerngruppen statt, Wahl- und Leistungskurse sind aber weiterhin jahrgangsgemischt (hier werden den Stufen entsprechend die Jahrgänge 5 bis 7 und 8 bis 10 zusammengefasst).

Da die Kinder im Vorschuljahr einen anderen Betreuungsschlüssel benötigen, ist die Eingangsstufe (Jahrgang 0 bis 2) vierzünftig mit Gruppengrößen von 15 bis 17 Schüler*innen, sodass insgesamt zwölf jahrgangsgemischte Gruppen entstehen. Ab Jahrgang 3 ist die Schule dreizünftig mit Gruppengrößen von 20 bis 22 Schüler*innen.⁴ Auch die Kontinuität der Bezugspersonen verändert sich mit zunehmendem Alter der Schüler*innen: Während die Schüler*innen der Stufe I nahezu ausschließlich von einem Team aus einer bzw. einem Grundschullehrer*in und einer oder einem pädagogischen Mitarbeiter*in unterrichtet und betreut werden, wird der Unterricht ab Stufe II zunehmend auch durch Fachlehrkräfte abgedeckt. Während in der Jahrgangsmischung in den Stufen I und II die Gruppenzusammensetzung sich zu Beginn jedes Schuljahres systembedingt verändert, findet der Unterricht ab Jahrgang 6 in gleichbleibender Gruppenzusammensetzung statt. Aufgelöst wird dieses Prinzip jedoch in den Wahl- und Leistungskursen, in denen die Schüler*innen ihr individuelles Profil schärfen können.

Charakteristisch für die Laborschule Bielefeld sind außerdem drei Prinzipien, die im Folgenden näher vorgestellt werden: der Großraum, die Umsetzung von Inklusion und das pädagogische Konzept von Lernen durch Erfahrung.

2.1 Gebäude: Der Großraum als Rahmen

Besucher*innen der Laborschule fällt häufig als erstes ins Auge, dass es keine Klassenräume gibt, sondern einen Großraum, in dem das Lernen stattfindet. Dieser Großraum ist durch halbgeschossige Galerien („Wiche“) in „Felder“ strukturiert, und auch an der Längsseite des Großraums findet sich eine halbgeschossige Galerie (vgl. Dorniak & Zenke, 2019, S. 40, sowie Abb. 1 auf der folgenden Seite). Jeweils drei Gruppen eines Jahrgangs teilen sich ein „Feld“; sie bilden ein Team. Das „Lehrerzimmer“, das selbstverständlich dem gesamten pädagogischen Personal – einschließlich den universitären Mitarbeiter*innen der WE Laborschule – zur Verfügung steht („Café M“), ist auf der Galerie untergebracht und so ebenfalls Bestandteil des Großraums.

³ Dies ist kein Fehler – Jahrgang 5 ist, als Übergang zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I, zwei Stufen der Laborschule zugeordnet.

⁴ In Stufe II gibt es aufgrund der Altersmischung daher neun Gruppen.

Darüber hinaus verfügt die Laborschule über weitere Räume, die in der Schule „Lernorte“ genannt werden: eine Bibliothek, Sprachräume, Werkstätten, naturwissenschaftliche Labore, Kreativräume, Kochnischen und eine Ausbildungsküche sowie Sporthallen und einen Sportplatz, Grünflächen, einen angelegten und von den Schüler*innen gepflegten Garten und einen „Bauspielplatz“, auf dem die Schüler*innen in Teams Holzbuden bauen (vgl. von Hentig, 2011, sowie Zenke, 2017). Außerdem gibt es ein sogenanntes UFO („Universeller Förder- bzw. FörderOrt“). Dies ist ein durch Glaswände vom Großraum abgeteilter Raum, in den sich Schüler*innen der Jahrgangsstufen 3 bis 10 alleine oder in Gruppen zum Lernen oder zum Austausch zurückziehen können und dabei von einer pädagogischen Fachkraft unterstützt werden (vgl. Begalke, Clever, Demmer-Dieckmann & Siepmann, 2011, S. 73, sowie Dorniak, 2019, S. 96).

Der Großraum und die unterschiedlichen weiteren Räume prägen das pädagogische Handeln und die Schulentwicklung an der Laborschule sehr deutlich, wie gerade auch ein Blick in die Nutzungsgeschichte des Großraums zeigt (vgl. Zenke, 2020a) – das gilt insbesondere, aber längst nicht nur, im Hinblick auf Inklusion (vgl. Dorniak, 2019, S. 96). Die durch den Großraum entstehende Flexibilität und Transparenz ermöglichen viel Offenheit: Dadurch, dass auch der Pausenbereich für die Mitarbeiter*innen, also gewissermaßen das „Lehrerzimmer“, in der Laborschule in den Großraum integriert ist (vgl. Abb. 1), sind beispielsweise Lehrkräfte und pädagogisches Personal für die Schüler*innen jederzeit sicht- und ansprechbar. Auch der Unterricht ist für alle einsehbar, was für Lehrer*innen ein „Sub-Coaching“ (wie es eine Lehrerin einmal ausdrückte) ermöglicht: Es ist relativ niedrigschwellig möglich, voneinander zu lernen und zu kooperieren (vgl. Zenke, 2017). Hinzu kommt, dass die Lehrer*innen an der Laborschule es gewohnt sind, dass außenstehende Personen jederzeit ihren Unterricht sehen können. Dies erleichtert es auch, sie für Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu gewinnen, für die sie ihren Unterricht öffnen müssen.



Abbildung 1: Blick über „Café M“ (links) und Unterrichtsflächen (rechts) (Foto: Dimitrie Harder)

2.2 Schulorganisation und Inklusion: Merkmale der Laborschule als Schule für alle

Vor dem Hintergrund des Konzepts der „embryonic society“ sowie Überlegungen, dass die Laborschule repräsentativ sein sollte für die Entwicklung von Gesamtschulen, wurde bereits in der Gründungsphase der Laborschule ein Aufnahmeschlüssel konzipiert, der – in modifizierter Form – auch heute noch Bestand hat (vgl. Bosse et al., 2019). Für diesen Aufnahmeschlüssel wurden verschiedene Dimensionen identifiziert, mit deren Hilfe die Aufnahme von Schüler*innen an der Laborschule so gesteuert werden sollte, dass sie die Gesellschaft (Bielefelds) im Kleinen abbildet und somit alle gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen Zugang haben. Berücksichtigt wurden die Kategorien Geschlecht, „Schicht“, „Gastarbeiterkinder“ sowie „Behinderte“ und – heute eher ungewöhnlich – „Kinder aus unvollständigen Familien“⁵ (Protokoll der Aufbaukommission vom 20.12.1973 und Papier zur „Operationalisierung der Plenumsbeschlüsse zum Sozialschlüssel und Aufnahmeverfahren“ vom 28.01.1974). Überdies verstand sich die Laborschule als Schule ohne Aussonderung, d.h., auf Förderschulüberweisungen wurde verzichtet (vgl. Demmer-Dieckmann, 2005b, S. 62) – was aber nicht ausschließt, dass einzelne Kinder oder Jugendliche im Laufe ihrer Schulzeit von sich aus in andere Institutionen wechseln.

Seit dem Jahr 1995 ist die Laborschule dann auch „offiziell“ eine inklusive Schule, denn in diesem Jahr wurde der Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule“ begonnen. Dies führte im Folgenden zu einem Forschungsschwerpunkt im Bereich des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Forschungs- und Entwicklungsplan⁶ der Laborschule, denn der Schulversuch 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 Nordrhein-Westfalen, 1994, S. 28).⁷ Die Entscheidung der Schule, den Schulversuch zu initiieren, hat auf diese Weise zu einer Schwerpunktsetzung im Forschungs- und Entwicklungsplan geführt, die den mit dem Schulversuch verbundenen Schulentwicklungsprozess flankiert und unterstützt hat.

Dementsprechend wurde zunächst im Rahmen mehrerer Forschungs- und Entwicklungsprojekte das Konzept des Gemeinsamen Lernens der Laborschule vorbereitet, dokumentiert, erprobt und später dann implementiert. Bis heute entwickelt die Laborschule ihr Inklusionskonzept bzw. Bestandteile dessen fort und beforscht diese Entwicklungen (vgl. beispielsweise Werning, 1995; Bambach, Döpp, Fallenstein, Fischer, Rathert & Werning, 1995; Demmer-Dieckmann & Bambach, 1997; Demmer-Dieckmann, Struck & Viehmeister, 2000; Wischer, 2001; Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015; Külker et al., 2017; sowie zu aktuellen Entwicklungen eine Vielzahl von Beiträgen in Biermann, Geist, Kullmann & Textor, 2019).

⁵ Die Bezeichnungen sind aus den Originaldokumenten zitiert. „Behinderung“ wird in den Papieren operationalisiert als „Körperbehinderte“ und „(potentielle) Sonderschüler“; außerdem findet sich die Kategorie „Erziehungsberatungs-, Therapeutische Behandlungs-Klienten“ (Papier des Aufnahmeausschusses zur „Operationalisierung der Plenumsbeschlüsse zum Sozialschlüssel und Aufnahmeverfahren“ vom 28.01.1974, S. 7). Einschränkend wird genannt, dass die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen für die Schule „zumutbar“ sein muss.

⁶ Der Forschungs- und Entwicklungsplan enthält über einen Zeitraum von zwei Jahren alle Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule und ist damit ein zentrales Instrument der Forschungskoordination in dieser Einrichtung (vgl. Kap. 3.2).

⁷ Die Lehrkräfte der Laborschule forschen im Rahmen dieses Forschungs- und Entwicklungsplans in Gruppen und in der Regel gemeinsam mit Wissenschaftler*innen der Universität Bielefeld selbst an schulpraktisch und wissenschaftlich relevanten Fragestellungen und bekommen dafür eine geringe wöchentliche Stundenentlastung (Lehrer-Forscher-Modell; vgl. Tillmann, 2011; Klewin, Schumacher & Textor, 2016; Zenke, Dorniak, Gold, Textor & Zentarra, 2019).

Auch im aktuellen Konzept der Laborschule wird betont, dass die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum für alle Kinder verstanden wird, unabhängig davon, mit welchen Voraussetzungen sie kommen (vgl. Siepmann, 2019). Welche besonderen Merkmale der Schulorganisation der Laborschule, die teilweise aus ihrem Reformschulcharakter resultieren, teilweise aber auch in verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten erarbeitet wurden (s.o.), die Inklusion an der Laborschule organisatorisch unterstützen, wird im Folgenden beschrieben.

Auf *schulorganisatorischer Ebene* ist es spezifisches Merkmal des Inklusionskonzepts der Laborschule, die Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung anonymisiert zuzuweisen, um so die Etikettierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf so weit wie möglich zu verringern. Regulär werden in Nordrhein-Westfalen die Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung anhand eines diagnostischen Verfahrens ermittelt, das darauf hinausläuft, dass einer Schülerin oder einem Schüler ein individueller sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird: Dieser wird u.a. in der Schülerakte dokumentiert, sodass für abnehmende Institutionen auch bei einer eventuellen Aufhebung des Förderbedarfs nachvollziehbar ist, dass für diese*n Schüler*in ein Förderbedarf identifiziert (und ggf. später wieder aufgehoben) wurde. Demgegenüber wurde im Rahmen des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht“ für die Laborschule mit dem Schulministerium vereinbart, dass die Berechnung der zur Verfügung stehenden sonderpädagogischen Ressourcen anhand von *anonymisierten* Portraits erfolgt (vgl. Begalke et al., 2011, S. 66). In diesen werden die jeweiligen Schüler*innen, ähnlich wie in Fördergutachten, „möglichst konkret und ganzheitlich in ihren Stärken, Eigenschaften und Schwächen“ (Demmer-Dieckmann, 1998, S. 217) beschrieben. Ob es für ein Kind ein Portrait gibt oder nicht und ggf. welches, wissen lediglich die pädagogischen Fachkräfte, die mit dem Kind zu tun haben, und selbstverständlich die Eltern (vgl. Begalke et al., 2011) – in der Schülerakte wird es nur dann dokumentiert, wenn die sonderpädagogische Förderung nach Verlassen der Laborschule fortgeführt werden soll. Etwa zehn Prozent der Schüler*innen haben ein solches Portrait, die meisten von ihnen in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung, aber auch alle anderen Förderschwerpunkte sind oder waren bereits vertreten.

Um zu gewährleisten, dass nicht nur die Schule insgesamt, sondern auch die einzelnen Lerngruppen eine „embryonic society“ bilden, wird auch der Zusammensetzung der Lerngruppen sehr viel Aufmerksamkeit gewidmet: Im Rahmen der laborschulinternen Übergänge von der Jahrgangsmischung 0–2 in die Jahrgangsmischung 3–5 und von dieser in den Jahrgang 6 werden die Gruppen jeweils neu zusammengesetzt. In diesen Übergängen wird darauf geachtet, Schüler*innen, die eine Unterstützung durch Schulbegleiter*innen⁸ benötigen, sowie weitere Schüler*innen mit Portrait, die keine Schulbegleitung benötigen, möglichst gleichmäßig auf die Gruppen zu verteilen. Auch in Bezug auf die übrigen Schüler*innen wird die Gruppenzusammensetzung im Rahmen von Übergangskonferenzen sorgfältig diskutiert, um eine „balancierte Heterogenität“ (Siepmann, 2019, S. 22) zu erreichen (vgl. Devantić, Lücker & Textor, 2019).

Darüber hinaus sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte, die an der Laborschule tätig sind, auch strukturell an ebendieser Schule verortet und verstehen sich als Team (vgl. Dorniak, 2019). Dieses Team der sonderpädagogischen Lehrkräfte bietet gemeinsam mit einer Beratungslehrkraft und dem Schulsozialarbeiter für die Kolleg*innen, aber auch für Eltern bzw. Sorgeberechtigte sowie für Schüler*innen feste Beratungszeiten an, in denen es für Fallberatungen zur Verfügung steht. Dieses Beratungsangebot ist unabhängig davon, ob für eine*n Schüler*in ein Portrait besteht oder nicht. Bei Bedarf können

⁸ Schulbegleitungen werden auch Schulassistenzen oder Integrations- bzw. Inklusionshelfer*innen genannt. Sie haben zur Aufgabe, Schüler*innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen zu ermöglichen, am Unterricht teilzunehmen, indem sie sie im schulischen Alltag – je nach Bedarf auf sehr vielfältige Art und Weise – unterstützen. Schulbegleitungen werden aus Mitteln der Kinder- und Jugendhilfe finanziert. Sie werden angelernt; eine pädagogische oder pflegerische Ausbildung ist jedoch nicht Voraussetzung, um als Schulbegleitung zu arbeiten (vgl. Natan & Geist, 2019).

auch weitere Professionen wie beispielsweise der Schulpsychologe oder Mitglieder der Schulleitung hinzugezogen werden. Das Team der sonderpädagogischen Lehrkräfte übernimmt darüber hinaus die Organisation der Schulbegleiter*innen und bietet Weiterbildungen für diese an (vgl. Geist, 2019).

Auch weitere organisatorische Rahmenbedingungen der Laborschule haben sich als förderlich für die Inklusion erwiesen: So finden beispielsweise die ersten sechs Schulbesuchsjahre sowie die Wahlkurse ab Jahrgang 5 und die Leistungskurse ab Jahrgang 8 in jahrgangsübergreifenden Gruppen statt, um jedem Kind die Möglichkeit zu geben, sich ohne Zeitdruck altersgemäß entwickeln zu können (vgl. Althoff, Husemann & Thurn, 2011). Außerdem gibt es in der Laborschule bis zum Ende der 9. Klasse keine Noten, sondern zum Halbjahr und am Ende des Schuljahres Berichte, in denen der Lernstand und die Lernentwicklung sowie Möglichkeiten zur zukünftigen Gestaltung des Lernprozesses der Schüler*innen dokumentiert werden (vgl. Thurn, 1997, S. 7, und Thurn, 2011). In protokollierten Pflichtgesprächen werden diese Berichte mit den Eltern bzw. Sorgeberechtigten sowie den Schüler*innen besprochen; diese Gespräche schließen mit Vereinbarungen ab, die von allen Beteiligten unterschrieben werden. Für die inklusive Arbeit ist dies sehr vorteilhaft, da auf diese Weise nicht nur allgemeine Nebenwirkungen von Noten vermieden werden, sondern auch didaktische Probleme, die mit sehr individualisiertem Unterricht verbunden sind, verringert werden bzw. ganz wegfallen. So ermöglicht beispielsweise die Notenfreiheit über das individuelle Festlegen von Lernzielen im Rahmen einer kooperativen Förderplanung, die im Dialog mit den Schüler*innen sowie ihren Eltern bzw. Sorgeberechtigten stattfindet, ein hohes Maß an Adaptivität (vgl. Begalke et al., 2011, S. 70ff.). Außerdem gibt es zwar äußere Differenzierung in Wahl- und Leistungskurse; diese Kurse können aber von allen Schüler*innen frei nach Interesse gewählt werden. Eine äußere Differenzierung in Niveauekurse gibt es an der Laborschule nicht.

Zudem sind die Lerngruppen etwas kleiner als in anderen Schulen: Zurzeit bestehen die Stammgruppen in Stufe I aus jeweils ca. 17, danach aus je ca. 22 Schüler*innen – dass die Lerngruppen der Stufe I (Jahrgang 0–2) kleiner sind, liegt daran, dass in diesen auch Kinder sind, die sonst eine Kindertageseinrichtung besuchen würden und für die ein anderer Betreuungsschlüssel gilt. Die reduzierte Gruppengröße gilt – neben den offenen Lernformen, die an der Laborschule verwirklicht werden (s.u.) – als Voraussetzung dafür, alle Kinder in ihrem individuellen Lernen zu unterstützen, da sie es den Lehrer*innen erleichtert, Leistungsstand und (Lern-)Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen zu kennen (vgl. Demmer-Dieckmann, 2005b, S. 62). Neben den Lehrkräften stehen auch Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen als Ansprechpartner*innen für die Schüler*innen zur Verfügung (vgl. Bambach, Bosse & von der Groeben, 2011). Auch dies gilt insbesondere für Schüler*innen, die Schwierigkeiten im sozialen und emotionalen Bereich oder mit dem Lernen haben, als förderlich.

2.3 Unterricht: Lernen durch Erfahrung

Für die *Ebene des pädagogischen Handelns* gilt, dass die Schule ein Erfahrungsraum für alle Kinder und Jugendlichen sein soll (vgl. Begalke et al., 2011; von der Groeben, Geist & Thurn, 2011). „Lernen durch Erfahrung“ enthält dabei nicht nur „Erfahrung“, sondern auch (systematisches und systematisiertes) „Lernen“: Die Schule soll „reale“ Erfahrungen beispielsweise im Schulleben, in der Natur oder auch in der kommunalen Politik ermöglichen, die dann in der Lerngruppe eingeordnet, theoretisiert und reflektiert werden. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf Demokratieerziehung (vgl. Biermann, 2017a; Freke, 2017; Wachendorff, 2017a).

Um dies im Alltag umzusetzen, werden den Schüler*innen vielfältige Mitentscheidungsmöglichkeiten im Unterricht eingeräumt – sowohl im Rahmen von Gruppenprozessen in den Versammlungen (vgl. Devantié, 2017) als auch im Rahmen individualisierten Unterrichts, z.B. in Projekten, in Form von Jahresarbeiten oder mithilfe von

Portfolios (vgl. Biermann, 2017b; Wachendorff, 2017b). „Lernen durch Erfahrung“ wird didaktisch somit umgesetzt durch unterschiedliche Formen des geöffneten Unterrichts sowie der Individualisierung (vgl. Textor, 2010, von der Groeben & Kaiser, 2012, sowie die Beispiele von Dieckmann & Knerdel, 2019, Makowski, 2019, und Schwerdtfeger 2019). Daneben sind im Curriculum der Laborschule auch verschiedene Praxisphasen einschließlich einer Phase der „Herausforderung“ (siehe unten) implementiert (vgl. Hartmann & Makowski, 2018). Auch in diesen Praxisphasen ist es essenziell, die Erfahrungen systematisch zu reflektieren.

In der Laborschulforschung schlägt sich dieser Schwerpunkt an vielen Stellen nieder: So gab und gibt es stets Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die sich mit Fragen des Unterrichts an der Laborschule beschäftigen. Dabei werden auch inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, z.B. in jüngster Zeit auf Projekte zur Umsetzung von Inklusion (vgl. Biermann, Geist, Kullmann & Textor, 2019) oder in der aktuellen Planung auf den Themenkomplex Demokratieerziehung und Persönlichkeitsbildung. Eine Schwierigkeit, der ebenfalls zurzeit ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt exemplarisch am Fach Mathematik nachgeht, besteht allerdings darin, Ergebnisse von Unterrichtsentwicklung so zu implementieren, dass sie auch dann noch weitergeführt werden, wenn die initierenden Personen die Laborschule verlassen haben. Die Erfahrung zeigt, dass die Entwicklung von Unterrichtsmaterial häufig über die beteiligten Personen hinaus wenig nachhaltig ist, währenddessen implementierte Strukturen oder Rituale nach dem Ausscheiden der Initiator*innen häufig zwar ebenfalls erneut geprüft und ggf. modifiziert werden, dies jedoch bewusster geschieht und somit Strukturen eher unabhängig von konkreten Personen weitergeführt und bei Bedarf weiterentwickelt werden.

3 Forschung an der Laborschule, oder: Institutionalisierte Kooperation zwischen Versuchsschule und Universität

In Kapitel 2 wurde das Konzept der Laborschule als Versuchsschule vorgestellt; dabei wurde bereits ersichtlich, dass die Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Laborschule mit der Schulentwicklung an der Laborschule in enger Wechselwirkung stehen. Im Folgenden wird die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule (im Folgenden abgekürzt als WE Laborschule), die die Forschungs- und Entwicklungsplanung der Laborschule berät, unterstützt und aktiv in den Projekten mitarbeitet, genauer vorgestellt. Die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule ist eine Einrichtung der Fakultät für Erziehungswissenschaft; sie verfügt über drei Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, die auch mit abgeordneten Lehrkräften der Laborschule besetzt werden können, sowie zwei Sekretariate. Zusätzlich gibt es an der Laborschule 4,5 Stellen für forschende Lehrkräfte, aus denen ein Pool von 90 Unterrichtsstunden (à 60 Minuten) generiert wird. Auf diese Stunden können sich alle Lehrkräfte der Laborschule in Gruppen mit Forschungsanträgen bewerben; erhalten sie eine Entlastung aus diesem Pool, sind sie ebenfalls Mitglied der WE Laborschule. Im Folgenden wird zunächst die Forschung an der Laborschule paradigmatisch eingeordnet, bevor in Kapitel 3.2 die Institutionalisierung des „Lehrer-Forscher-Modells“ und in Kapitel 3.3 die inhaltliche Ausrichtung vorgestellt werden.

3.1 Forschungsparadigmatische Einordnung

Das wissenschaftliche Profil der WE Laborschule ist im Paradigma der *Praxisforschung* zu verorten. Praxisforschung ist ein partizipativer Forschungsansatz, dessen Hauptmerkmal ist, dass die Generierung von Fragestellungen, die Durchführung von Forschungsvorhaben und die Dissemination der Resultate durch Praktiker*innen – im schulischen Kontext sind dies überwiegend Lehrkräfte – oder zumindest in sehr enger Kooperation mit ihnen geschieht. Ziel dessen ist es, sowohl eine Professionalisierung von Lehrkräf-

ten (1.) als auch einen Wandel von Schule, in Verbindung mit Kenntnissen über einen solchen (2.), zu erreichen.

1. Auf der Ebene der *Professionalisierung* von Lehrkräften gilt Praxisforschung als ein wesentlicher Ansatz, um mithilfe von Forschung professionell und an die jeweilige Situation angepasst Probleme zu erfassen und zu lösen, die in der schulischen Praxis entstehen. Entsprechend werden verschiedene Varianten von Praxisforschung – auch international – als Strategie zur Professionalisierung von Lehrkräften angewendet (vgl. Altrichter & Posch, 2007; James & Augustin, 2018, S. 341ff.; McLaughlin, 2011, S. 395f.). In Nordrhein-Westfalen nimmt der Ansatz des „Forschenden Lernens“ auf Konzepte der Praxisforschung Bezug; dieser Ansatz ist im Lehramtsstudium beispielsweise im Praxissester durch die verbindlich durchzuführenden Studienprojekte fest implementiert. Aus der Tradition der Bielefelder Versuchsschulen heraus hatte die Universität Bielefeld diesbezüglich eine Vorreiterfunktion (vgl. das Leitkonzept zum Bielefelder Praxissester: Universität Bielefeld, ZfsL Minden, ZfsL Bielefeld & ZfsL Paderborn, 2011).

2. Auf der Ebene der *Schulentwicklung(sforschung)* werden praxisrelevante Konzepte entwickelt, erprobt, implementiert und disseminiert, welche tatsächlichen Bedürfnissen von Schulen gerecht werden bzw. alltagsrelevante Probleme bearbeiten (vgl. Klewin, Schumacher & Textor, 2016; Tillmann, 2016). Außerdem kann dieser Entwicklungsprozess im Rahmen der Praxisforschung ebenfalls Gegenstand von Forschung sein (vgl. beispielhaft Biermann, 2007; Demmer-Dieckmann, 2005a; Koch, 2011). Die lokale Entwicklung von Einzelschulen ist zwar nur in geringem Maße von außen steuerbar, jedoch können Konzepte transferiert werden, sofern sie für die jeweilige Einzelschule neu adaptiert werden. In diesem Zusammenhang hat Praxisforschung zum Ziel, auf der Grundlage des lokalen Wissens im System sowie unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse Innovationen zu entwickeln, zu erproben und zu veröffentlichen (Innovationskompetenz) sowie Wissen zu entsprechenden Praxen als Voraussetzung für die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen zu generieren (Organisationskompetenz). Eine solche Forschung, die gleichermaßen „wissenschaftlich exzellent, praxisorientiert und anwendungsnah“ (Wanka, 2016, S. 5) ist, ist aktuell auch bildungspolitisch hoch erwünscht – hat sich doch inzwischen mehr und mehr gezeigt, dass Large-Scale-Studien wie z.B. PISA oder TIMSS sowie die evidenzbasierte Entwicklung von Unterrichtstechnologien die großen Hoffnungen, die hinsichtlich der Veränderung schulischer Praxis mit ihnen verbunden waren, eher enttäuscht haben (vgl. Tillmann, 2016, S. 296ff.). Arrangements kooperativer Forschung und „boundary crossing“⁹ sowie „boundary practices“¹⁰ werden als Lösung benannt (vgl. Hartmann et al., 2016); mit der Praxisforschung liegt ein Ansatz vor, der diesen Forderungen gerecht wird. Die für Praxisforschung typische Kooperation in Form von „boundary crossing“ und „boundary practices“ ist in der WE Laborschule strukturell verankert; genaueres hierzu ist in Kapitel 3.2 zu lesen.

Vor diesem Hintergrund wurde bereits mit der Gründung der Laborschule das sogenannte „Lehrer-Forscher-Modell“¹¹ entwickelt, demzufolge alle Lehrkräfte sich auch als Forschende verstehen, ihre Praxis kontinuierlich weiterentwickeln und diese Prozesse

⁹ Unter „boundary crossing“ wird das Überwinden der Grenzen der eigenen Profession und das Erkunden des Bereichs der jeweils anderen Profession verstanden (vgl. Hartmann, Decristan & Klieme, 2016, S. 186).

¹⁰ Unter „boundary practices“ werden die Erkenntnis, Reflexion und Überwindung der Grenzen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Professionen verstanden (vgl. Hartmann et al., 2016, S. 187). Unseres Erachtens liegt hierin eine wesentliche Voraussetzung für echte multiprofessionelle Kooperation.

¹¹ Der Begriff des „Lehrer-Forschers“ wurde zu Beginn der 1970er-Jahre von Hartmut von Hentig geprägt und wird seit diesem Zeitpunkt als feststehender Begriff zur Bezeichnung des im Folgenden skizzierten Praxisforschungsansatzes verwendet (vgl. Hollenbach & Tillmann, 2009b). Eben dieser Begriffsgeschichte Rechnung tragend werden die Formulierungen „Lehrer-Forscher“ und „Lehrer-Forscher-Modell“ daher auch im weiteren Verlauf dieses Artikels unverändert (und zugleich nicht gendert) weiter verwendet.

zugleich empirisch untersuchen. Spezifisch und in diesem Umfang einzigartig an diesem Modell ist, dass die Kooperation von Praxis und Wissenschaft sowohl aufseiten der Praxis als auch aufseiten der Wissenschaft strukturell fest verankert und mit personellen sowie sächlichen Ressourcen ausgestattet ist: Für die Lehrkräfte gibt es seit 1991 einen Pool von 90 Unterrichtsstunden à 60 Minuten, auf den sie sich mit Projekten bewerben können.¹² Die Mitarbeiter*innen der WE Laborschule waren zunächst vollständig von der universitären Lehre freigestellt; seit 2010 haben sie eine reduzierte Lehrverpflichtung. Dadurch können alle an der Forschung beteiligten Personen Doppelrollen einnehmen (die Rolle als Akteur*in der Praxis¹³ und die Rolle als Forschende) und ihre jeweilige Perspektive dialektisch reflektieren. Dieses integrierte Modell ist für die Forschung und deren Transfer in die Schule und die Schullandschaft von essenzieller Bedeutung (vgl. Terhart & Tillmann, 2007), und es kann – u.a. dank seiner konstanten Weiterentwicklung und gemeinsam mit anderen Praxisforschungsansätzen – „als Teil eines mehrstimmigen, internationalen Diskurses begriffen“ werden (von Unger, 2014, S. 101; vgl. auch die Arbeiten von McLaughlin, 2011 und 2012, sowie die Publikationen im für diese Forschungsrichtung einschlägigen Journal *Educational Action Research*). Das Interesse am spezifischen Modell der Laborschulforschung steigt dabei zurzeit deutlich an, wie diverse Forschungsanfragen (beispielsweise von Gereon Eulitz, Universität Leipzig, oder von Kazuya Ichikawa, Universität Kyoto) und Neugründungen von Universitätschulen in Deutschland (siehe Beiträge in diesem Band) und Europa zeigen (vgl. Zenke, S. – in diesem Band). Gleichzeitig enthält das in der Laborschule angewandte „Lehrer-Forscher-Modell“ durch die Anforderung, Forschungsanträge und -berichte zu schreiben, strukturelle Momente der Rechenschaftslegung, die sich ebenfalls bewährt haben (vgl. Daschner, Fölling-Albers, Stern, Tenorth & Terhart, 2007, S. 150f.). Entsprechend qualifiziert die wissenschaftliche Arbeit in der WE Laborschule sowohl für die universitäre Laufbahn als auch für die pädagogische Praxis – so besetzen einige ehemalige Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen der WE Laborschule inzwischen Professuren, andere haben Schulleitungsfunktionen inne – und auch forschende Lehrer*innen wechseln zum Teil später in Leitungsfunktionen anderer Schulen.

Insbesondere dieses an der Laborschule praktizierte „Lehrer-Forscher-Modell“ mit seiner auf Dauer gestellten Zusammenarbeit von universitären Forscher*innen (als Angehörige der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule) und forschenden, mit einem gesonderten Stundenpool ausgestatteten Lehrer*innen (als Angehörige der Versuchsschule Laborschule) stellt ein absolutes Alleinstellungsmerkmal gegenüber vergleichbaren Einrichtungen an anderen Standorten dar und stößt daher zurzeit auch verstärkt auf *internationales* Interesse. In diesem Sinne bildet die Laborschule Bielefeld als historische „Ausnahme“ der europäischen Lab-School-Bewegung zugleich einen geeigneten Ausgangspunkt für deren zukünftige Weiterentwicklung, Konstituierung und Etablierung.

3.2 „Lehrer-Forscher-Modell“ 2020 – Institutionalisierung der Kooperation

In Kapitel 3.1 wurde die sehr enge Kooperation zwischen Theorie und Praxis – bzw. Universität und Schule („boundary crossing“ und „boundary practices“) – beschrieben, wie sie für Praxisforschung typisch ist. Diese Kooperation ist bereits im Aufgabenschnitt von Versuchsschule Laborschule und WE Laborschule strukturell angelegt und in einer Vielzahl von Prozessen ausdifferenziert (vgl. Palowski, Gold & Klewin, 2019). Im Folgenden werden zunächst die Entscheidungsstrukturen der WE Laborschule festgestellt, bevor auf die Entscheidungsprozesse eingegangen wird.

¹² Bis 1990 hatten alle Lehrer*innen einen Forschungsauftrag und eine entsprechende Stundenreduktion. Dieses Modell wurde jedoch zugunsten einer stärkeren thematischen Bündelung und einer intensiveren gemeinsamen Reflexion weiterentwickelt.

¹³ Die Wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der WE Laborschule unterrichten nicht, sind aber im Rahmen von Praxisforschung in erheblichem Maße in Schulentwicklungsprozesse eingebunden.

3.2.1 Institutionalisation der Forschung: Struktur

Auf der Ebene der *Organisationsstruktur* von WE Laborschule und Versuchsschule spiegelt sich die sehr enge Verzahnung von Schule und Universität wider. Besonders eindrücklich zeigt sich diese Verzahnung daran, dass alle Lehrkräfte, die Mitglied in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt sind, zugleich Mitglieder der WE Laborschule und damit der Universität Bielefeld sind.

Geleitet wird die WE Laborschule von einem Vorstand, dem stimmberechtigt acht Professor*innen der Fakultät für Erziehungswissenschaft angehören; ein*e Mitarbeiter*in der WE LS, der Schulleiter sowie ein*e Vertreter*in des Lehrerrats der Laborschule nehmen als Mitglieder mit beratender Funktion teil. Anders als bei der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE OS) hat der Vorstand der WE Laborschule weitreichende Entscheidungsbefugnisse insbesondere hinsichtlich des Forschungs- und Entwicklungsplans und der Stellenbesetzungen; die Geschäftsführende Leiterin ist formal lediglich ausführendes sowie rechenschaftspflichtiges Organ des Vorstandes. Um eine gute Vernetzung zwischen Universität und Laborschule zu erreichen, verfügen Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung über ein gemeinsames Leitungsgremium (die Gemeinsame Leitung), in dem alle für beide Institutionen relevanten Entscheidungen getroffen sowie Entscheidungsvorlagen für den Vorstand erstellt werden und in der neben den jeweiligen Leitungen auch der Vorstand der WE Laborschule (in Form von zwei Professor*innen) sowie ein*e wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, ein*e Elternvertreter*in und zwei Lehrkräfte der Laborschule als Mitglied vertreten sind. Zusätzlich wird die Laborschule von einem *Wissenschaftlichen Beirat* beraten, der im Zuge der Gründung der WE Laborschule zur Sicherung der Qualität ihrer Arbeit einberufen wurde und der die WE Laborschule in allen Fragen berät, die die Forschung betreffen.

Neben dieser formal vorgegebenen strukturellen Vernetzung gibt es vielfache weitere strukturell abgesicherte Vernetzungen, die teilweise projektbezogen, teilweise aber auch projektübergreifend stattfinden, beispielsweise über die Mitgliedschaft der WE Laborschule im *Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung* (ZKJF) der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Durch Workshops, Kolloquien und Vortragsveranstaltungen wird auf diese Weise ein Austausch unterschiedlicher Forschungszugänge und Forschungsperspektiven vorangetrieben. Des Weiteren kooperiert die WE Laborschule projektübergreifend durch die Bereitstellung ihrer Materialien und Archivalien eng mit dem *Archiv* der Universität Bielefeld und der AG 1 für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Fakultät, die bildungshistorische Forschungsfragen bearbeitet. In diese Kooperation ist insbesondere die Literaturdokumentationsstelle, ein langfristig laufendes Projekt der WE Laborschule, eingebunden. Strukturell verankert ist diese Kooperation insbesondere über die gemeinsame Nutzung von und den Austausch über Archivalien der WE Laborschule.

Im Unterschied zu diesen strukturellen Vernetzungen müssen projektförmige Vernetzungen regelmäßig gepflegt und immer wieder neu initiiert werden. Zu diesem Zweck finden regelmäßig *Vernetzungstreffen* zwischen der Fakultät für Erziehungswissenschaft, der Versuchsschule Laborschule und der WE Laborschule statt, z.T. gemeinsam mit dem Oberstufen-Kolleg. Ziel dieser Vernetzungstreffen ist es, dass sich die Arbeitsgruppen der Fakultät auf der einen Seite und die Forschungs- und Entwicklungsprojekte auf der anderen Seite gegenseitig kennenlernen, in einen Austausch gelangen und Kooperationsmöglichkeiten ausloten. Daraus sind einige Kooperationsvorhaben entstanden; beispielsweise ist die Laborschule Associate Partner in einem Erasmus+-Projekt von Prof. Dr. Michaela Vogt zum Thema „Inklusive Unterrichtsmaterialien im europäischen Vergleich – Kriterien für ihre Entwicklung und Bewertung“, und verschiedene Projekte kooperieren mit einschlägigen Arbeitsbereichen aus der Fakultät. Weitere Kooperationsinteressen wurden artikuliert, aber noch nicht in Projekte umgesetzt. Über die Fakultät für Erziehungswissenschaft hinaus bestehen projektbezogene Kooperationen

mit weiteren Wissenschaftler*innen der Universität, insbesondere der Fachdidaktiken. Daneben bestehen auf verschiedenen Ebenen Kooperationen mit dem Oberstufen-Kolleg; so gibt es ein gemeinsames Forschungs- und Entwicklungsprojekt, aber auch gemeinsame Beteiligungen in weiteren Drittmittelprojekten wie beispielsweise der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

3.2.2 Institutionalisation der Forschung: Prozess

Auch auf der Ebene der *Entscheidungsprozesse* der WE Laborschule findet sich die in Kapitel 3.2.1 für die Strukturen beschriebene Verzahnung wieder: Der Forschungs- und Entwicklungsplan der WE Laborschule wird in einem mehrstufigen Antragsverfahren erstellt, an dem die Leitung der WE Laborschule, die Gesamtkonferenz sowie die Schulkonferenz der Laborschule, der Wissenschaftliche Beirat der Laborschule und die Gemeinsame Leitung beteiligt sind. Anträge können von allen interessierten Lehrkräften, möglichst in Gruppen und in Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der WE Laborschule, erstellt und eingereicht werden; die Antragsstruktur ist an der Struktur von Drittmittelanträgen orientiert. Alle Anträge werden nach einer ersten Überarbeitung aufgrund der Rückmeldung der Wissenschaftlichen Leitung sowie nach einer Präsentation auf der Gesamtkonferenz und der Schulkonferenz der Laborschule dem Wissenschaftlichen Beirat vorgestellt und hinsichtlich ihrer Qualität sowie ihrer wissenschaftlichen und schulischen Relevanz diskutiert. Unter Berücksichtigung der Stellungnahmen des Beirats zu den Anträgen erstellt die Gemeinsame Leitung von Laborschule und wissenschaftlicher Einrichtung sodann den Forschungs- und Entwicklungsplan, in dem auch die Deputatsstunden der beteiligten Lehrkräfte festgelegt werden; der Forschungs- und Entwicklungsplan wird schließlich vom Vorstand verabschiedet. Spätestens nach zwei Jahren müssen die Projektgruppen dem Beirat entweder einen Abschlussbericht vorlegen – dies kann auch in Form einer längeren Publikation geschehen – oder aber einen Verlängerungsantrag einreichen, in dem sie die bisherige Arbeit vorstellen und Zwischenergebnisse präsentieren. Auch Verlängerungsanträge und Abschlussberichte durchlaufen dieses mehrstufige Verfahren, das erfahrungsgemäß einen wesentlichen Teil zum Qualitätsmanagement beiträgt. Zudem findet ein *Prozessmonitoring* in Form von in der Regel 14-täglichen Sitzungen der WE Laborschule statt, in denen über den Arbeitsstand aller Projekte berichtet wird und ggf. Beratungen erfolgen. Der Arbeitsstand derjenigen Projekte, in die kein*e Mitarbeiter*in der WE direkt eingebunden ist, wird regelmäßig durch die Wissenschaftliche Leiterin erfragt. Falls nötig, kann die Wissenschaftliche Leiterin an Projektsitzungen teilnehmen bzw. von den Projekten für eine Beratung hinzugezogen werden; häufiger ist allerdings die Vermittlung von Kooperationspartner*innen aus anderen Arbeitsgruppen der Fakultät. Auch hinsichtlich der Publikationen der WE Laborschule findet durch das verpflichtende Gegenseitige Leseverfahren, das im Rahmen der Gemeinsamen Leitung organisiert wird und das vorsieht, dass jede Publikation der WE Laborschule sowohl durch eine*n universitäre*n Wissenschaftler*in als auch durch eine forschende Lehrkraft gegengelesen wird, eine Qualitätssicherung statt.

Auch die Entscheidungen zu Stellenbesetzungen sowohl der WE Laborschule als auch der Versuchsschule Laborschule betreffen grundsätzlich beide Einrichtungen. Die universitären Stellen der WE Laborschule sind im Bereich der WE Laborschule verortet; daher gelten die Regeln der Universität. Die reguläre Besetzungskommission wird jedoch durch die Mitglieder der Gemeinsamen Leitung aus WE Laborschule und Versuchsschule erweitert. Diese erweiterte Besetzungskommission erstellt eine begründete Besetzungsliste, die wiederum im Vorstand der WE Laborschule entschieden wird. Die Stellen der Versuchsschule Laborschule und damit der forschenden Lehrkräfte sind der Schule zugeordnet. Für diese Stellen gilt das für Lehrer*innen bzw. pädagogisches Personal übliche Einstellungsverfahren – mit dem Unterschied, dass zusätzlich ein*e universitäre*r Vertreter*in der WE Laborschule stimmberechtigt am Besetzungsverfahren

teilnimmt und in dieses die Forschungsperspektive einbringt, da auch die in diesen Verfahren eingestellten Lehrkräfte perspektivisch in der WE Laborschule mitarbeiten sollen.

3.3 Inhaltliche Ausrichtung der Laborschulforschung

Inhaltlich besteht der Auftrag an Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule darin, in wechselseitigem Bezug von Theorie und Praxis sowie in ständiger Reflexion über die Übertragbarkeit auf andere bestehende Bildungseinrichtungen „neue Möglichkeiten des Lernens und Zusammenlebens in der Schule zu entwickeln und zu erproben“ (Grundlagenerlass von 1992, zuletzt überarbeitet 2012, Präambel). Somit können für die Forschung an der Laborschule drei relevante *Kontextsysteme* identifiziert werden:

- das Schulsystem,
- die Bildungspolitik und
- die Wissenschaft.

Diese Kontextsysteme dienen einerseits als *Impulsgeber* und *Bezugsgröße* der Laborschularbeit und andererseits als deren expliziter *Zielpunkt*: Durch Dissemination und Transfer sollen die an der Laborschule gewonnenen Erkenntnisse sowie die hier entwickelten und erprobten Innovationen der Wissenschaft, dem Schulsystem und der Bildungspolitik zugänglich gemacht werden (vgl. Abb. 2). Entsprechend werden die Inhalte der Forschung an der WE Laborschule durch diese drei Kontextsysteme (mit)bestimmt (vgl. Zenke et al., 2019).

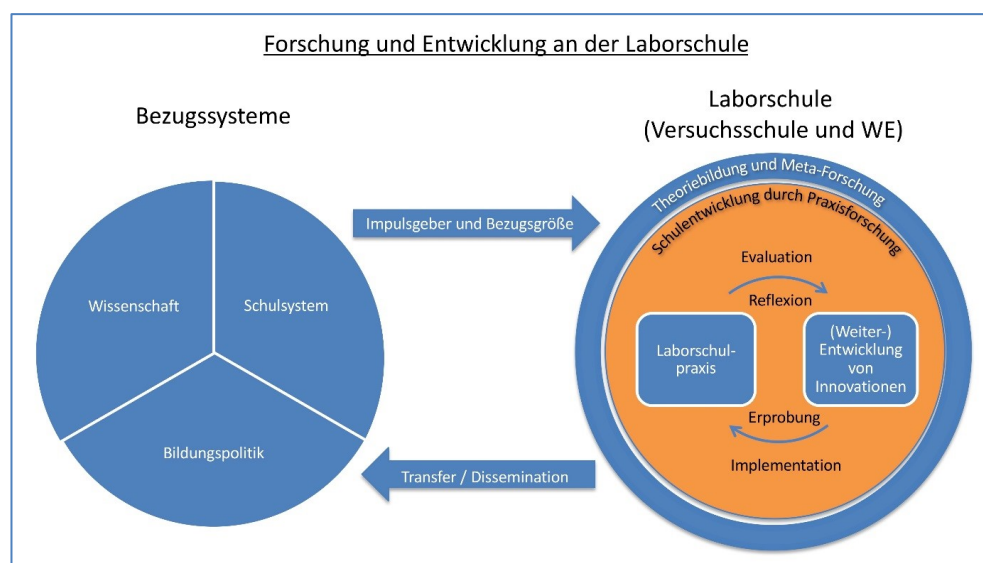


Abbildung 2: Forschung und Entwicklung an der Laborschule als Einheit von WE Laborschule und Versuchsschule

Durch diesen Kontextbezug kann die Praxisforschung an der Laborschule von zwei unterschiedlichen Forschungsanlässen ausgehen:

- (1) von Fragestellungen und Problemen, die sich aus der Praxis an der Laborschule ergeben, sowie
- (2) von Fragestellungen und Problemen, die aus aktuellen Entwicklungen in Wissenschaft, Schulsystem und Bildungspolitik resultieren.

(1) Im Zentrum der Praxisforschung an der Laborschule stehen die Gewinnung von Erkenntnissen und ggf. die Entwicklung von Innovationen, mit denen Fragestellungen und Probleme bearbeitet werden, die sich aus der Laborschulpraxis ergeben. Die Laborschulpraxis wiederum ist durch die Kontextsysteme beeinflusst. Die Fragestellungen und

Probleme werden im Rahmen multiprofessionell zusammengesetzter Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FEP) unter Bezugnahme auf aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schule und Bildungspolitik zunächst *identifiziert* und *reflektiert*; dies geschieht unter Hinzuziehung passender Theorien und mithilfe entsprechender Forschungsmethoden, sodass bereits der Prozess der Problemdefinition forschungsgeleitet stattfindet. In einem zweiten Schritt wird auf die solchermaßen reflektierten Fragestellungen und Probleme mit der Entwicklung einer entsprechenden *Innovation* reagiert, und in einem dritten Schritt wird diese Innovation in der Laborschulpraxis *erprobt*. Auf diese Erprobungsphase wiederum folgt ein Prozess der *Evaluation*, im Rahmen dessen untersucht wird, inwieweit die entwickelte Innovation die zuvor zu Grunde gelegten Probleme und Fragestellungen beheben bzw. beantworten kann. Ergibt sich in diesem Zusammenhang ein deutlicher Nachbesserungsbedarf, so beginnt die skizzierte Schulentwicklungsschleife erneut: Weiterentwicklung der entsprechenden Innovation, Erprobung, Evaluation. Gelingt es im Laufe dieses (gegebenenfalls mehrmals zu wiederholenden) Prozesses schließlich, ein Ergebnis zu generieren, mit dem das Ausgangsproblem aus Sicht der beteiligten Akteur*innen besser bearbeitet werden kann als vorher, wird die entwickelte (und nun auch bewährte) Innovation einerseits in die Laborschulpraxis *implementiert* und andererseits in die entsprechenden Bezugssysteme *ingespeist* – sei es durch Transfer in andere Einzelschulen oder durch die Dissemination der gewonnenen Ergebnisse in Wissenschaft und Bildungspolitik.

(2) Auch auf direktem Wege können – und sollen – aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schulsystem und Bildungspolitik zum Ausgangspunkt der Praxisforschung an der Laborschule Bielefeld werden. In diesem Fall wird zunächst der bisherige Umgang mit der durch solche Entwicklungen aufgeworfenen Fragestellung bzw. dem zugrunde liegenden Problem in der Laborschulpraxis *reflektiert*. Falls sich diesbezüglich ein Entwicklungsbedarf herausstellt, wird in einem zweiten Schritt (und auf Grundlage ebendieser Reflexion) auch hier eine geeignete Innovation *entwickelt*, *erprobt* und *evaluiert*; andernfalls kann der Umgang der Laborschule mit dieser Fragestellung *dokumentiert* werden.

Im Regelfall besteht der Ausgangspunkt von Forschungs- und Entwicklungsprozessen an der Laborschule in einer Kombination aus beiden Anlässen: Aktuelle gesamtgesellschaftliche Problemstellungen (wie etwa die Frage nach einer geeigneten Beschulung von geflüchteten Kindern; vgl. Dorniak, 2018) finden ihren Niederschlag auch in der Laborschulpraxis, sodass ein entsprechendes Schulentwicklungsvorhaben gleichzeitig auf Probleme und Fragestellungen sowohl der Laborschule als auch von deren Bezugssystemen reagieren kann. Aufgrund ihrer hohen Autonomie und Flexibilität hat die Laborschule sogar die Möglichkeit, besonders *schnell* auf aktuelle Probleme und Fragestellungen zu reagieren und so nicht nur schulsystemische Entwicklungen sehr früh wahrzunehmen, sondern darüber hinaus zugleich als Vorreiter für deren pädagogische Bearbeitung zu dienen (z.B. in Bezug auf Inklusion). Die inhaltliche Ausrichtung der Forschung der WE Laborschule ist somit stark durch das Zusammenspiel von Schule und Universität im Rahmen der Kontextsysteme geprägt.

Beispiele für Projekte, die Innovationen entwickelt, erprobt, modifiziert und schließlich implementiert haben, sind die Projekte „Demokratische Prozesse und Partizipation von Schüler*innen an der Laborschule“ und „Herausforderung“. Das Forschungsprojekt „Demokratische Prozesse und Partizipation von Schüler*innen an der Laborschule“ hat zunächst damit begonnen, in der Stufe I (Jg. 0–2) der Laborschule partizipative Strukturen für die Schüler*innen zu initiieren; mittlerweile sind diese implementiert. In einem zweiten Forschungszeitraum wurde dieses Konzept in Stufe II (Jg. 3–5) implementiert; die Forschungsergebnisse sollen in Form einer durch die Projektgruppe herausgegebenen Ausgabe der Zeitschrift *Lernende Schule* publiziert werden. Perspektivisch sollen auch die Stufen III (Jg. 5–7) und IV (Jg. 8–10) in den Blick genommen werden. Darüber hinaus konnte 2019 erfolgreich ein EU-Projekt im Rahmen der „Erasmus+“-Förderlinie

„Strategische Partnerschaften in der Hochschulbildung“ eingeworben werden, das sich aufbauend auf die Vorarbeiten des Demokratie-FEP und gemeinsam mit weiteren „Laboratory Schools“ in Cambridge, Paris, Wien und Brno um eine auch international stärkere Verknüpfung von „Participatory Research“ und „Democratic Education“ bemüht (siehe hierzu genauer den Beitrag von Zenke, S. – in diesem Band). Das Forschungsprojekt „Herausforderung“ hingegen hat zunächst unterschiedliche Formen einer projektförmigen Entschulungs- bzw. Herausforderungsphase in Jahrgang 8 forschungsba-siert erprobt. Ziel ist, dass die Jugendlichen in einer biografischen Entwicklungsphase, die häufig von größerer Distanz zu schulischen Lernprozessen gekennzeichnet ist, außerhalb der Schule eine Tätigkeit durchführen, die sie persönlich herausfordert; experimentiert wurde sowohl mit Projekten für ganze Lerngruppen als auch mit sehr individuellen Projekten sowie mit unterschiedlichen Laufzeiten. Zurzeit implementiert die Projektgruppe die Form, die sich für die Laborschule als am günstigsten herausgestellt hat; dies ist eine Mischform, die beide Varianten – sowohl die Bewerbung auf organisierte Projekte als auch die eigenständige Organisation, Durchführung und Dokumentation eines individuellen Projektes – erlaubt.

Über die Praxisforschung im eigentlichen Sinne hinaus ist es weiterhin Aufgabe der WE Laborschule, ihre *Organisationskompetenz* zur Verfügung zu stellen, indem die Prozesse der Entwicklung, Implementation und Dissemination von Innovationen auch auf einer Metaebene reflektiert werden, sei es

- in methodologischer Perspektive hinsichtlich des grundsätzlichen Verhältnisses von Praxisforschung und anderen Formen empirischer Schulforschung oder im Hinblick auf Modelle partizipativer Forschung,
- in historiographischer Perspektive hinsichtlich der Bedeutung der Laborschule für die Entwicklung des deutschen Bildungssystems oder
- in systematischer Perspektive hinsichtlich der Eignung der generierten Forschungs- und Entwicklungsergebnisse für Fragen der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung.

Auch im Zuge einer solchen Forschung zur Metaebene jedoch bleibt die Arbeit der Laborschule stets eingebunden in ihre ständigen Bezugssysteme Wissenschaft, Schulsystem und Bildungspolitik: Aus diesen bezieht sie wichtige Impulse für die von ihr zu bearbeitenden Fragestellungen, und in diese speist sie ihre Ergebnisse zurück.

In der Regel durchlaufen die Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Laborschule den skizzierten Schulentwicklungsprozess – von der Identifizierung und Überprüfung einer Fragestellung über die Entwicklung, Erprobung, ggf. Modifikation und Evaluation einer Innovation bis hin zu ihrer Implementierung und Dissemination – in seiner Gesamtheit;¹⁴ das schließt aber nicht aus, dass sie sich phasenweise auf einen Teilbereich eben jenes Gesamtprozesses konzentrieren.¹⁵ Gleichzeitig finden sich jedoch auch vereinzelt Projekte, die bewusst einen Schritt zurücktreten und sich in jener oben bereits skizzierten *Metaebene* mit der Laborschulforschung beschäftigen: Projekte also, die sich gezielt auf Fragen der Theoriebildung, der Methodologie oder der Historiographie konzentrieren¹⁶.

¹⁴ Ein aktuelles Beispiel wäre das Projekt „Demokratische Prozesse und Partizipation von Schülerinnen und Schülern an der Laborschule“.

¹⁵ Beispielsweise konzentriert sich die Absolvent*innenstudie auf die Evaluation verschiedener Merkmale der Laborschule.

¹⁶ Dies gilt beispielsweise für das Projekt „Im Alltag der Reform“. Eine Oral-History-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld“.

4 Fazit

Die Laborschule Bielefeld ist mit ihrer zugehörigen Wissenschaftlichen Einrichtung und in Kooperation mit dem Oberstufen-Kolleg inzwischen – inklusive der Vorarbeiten der Aufbaukommission – seit 50 Jahren ein wichtiger Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft im deutschsprachigen Raum und wird als solcher auch international wahrgenommen. Damit trägt sie – nicht zuletzt auch aufgrund der inhaltlichen Passung der Profile von Laborschule und Fakultät für Erziehungswissenschaft – zur internationalen Sichtbarkeit von Fakultät und Universität in großem Maße bei und erhöht deutlich die Attraktivität Bielefelds beispielsweise für Forschungsaufenthalte von externen Erziehungswissenschaftler*innen. Auftrag der Laborschule ist es, „neue Möglichkeiten des Lernens und Zusammenlebens in der Schule zu entwickeln und zu erproben“ (Grundlagenerlass von 1992, zuletzt überarbeitet 2012, Präambel); somit sind für die Laborschulforschung neben dem Wissenschaftssystem die Kontextsysteme der Schulpraxis sowie der Bildungspolitik relevant. Durch vielfältige Disseminationsaktivitäten in allen drei Kontextsystemen – im wissenschaftlichen Diskurs auch international – wird versucht, dem so umrissenen, sehr breiten Auftrag gerecht zu werden; dies geschieht strukturell abgesichert in enger Kooperation mit der Fakultät für Erziehungswissenschaft und, je nach Bedarf, den Fachdidaktiken.

Nachdem die WE Laborschule in den letzten Jahren neue internationale Kooperationsbeziehungen angebahnt hat, wird es in den nächsten Jahren nun Schwerpunkt sein, diese Beziehungen zu strukturieren, zu intensivieren und für Kooperationen zu nutzen. Eine weitere, interne Herausforderung stellt der Generationswechsel an der Laborschule dar, der intensiv durch Personalentwicklungsmaßnahmen begleitet werden muss. Darüber hinaus ist es aufgrund der Einbettung in die unterschiedlichen Kontextsysteme notwendig, die ganze Schule bzw. die ganze Gesellschaft im Blick zu behalten; bei allen Bemühungen um inhaltliche Profilbildung ist somit auch ein gewisses „Generalistentum“ notwendig, um mit einer hohen Bandbreite aktueller gesellschaftlicher Veränderungen und schulischer Entwicklungsbedarfe interagieren zu können.

Literatur und Internetquellen

- Althoff, P., Husemann, G., & Thurn, S. (2011). Jahrgangsgemischtes Leben und Lernen an der Laborschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 134–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bambach, H., Bosse, U., & von der Groeben, A. (2011). Zeit zum Aufwachsen – Rhythmisierung des Schulalltags. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 183–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bambach, H., Döpp, W., Fallenstein, C., Fischer, D., Rathert, B., & Werning, R. (1995). Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht in der Primarstufe“. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschulforschung 1995–1997. Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan* (Werkstattheft, Nr. 2) (S. 57–62). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule. Zu beziehen über: info@laborschule.de.
- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I., & Siepmann, C. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C. (2007). *Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht*. Weinheim et al.: Juventa.

- Biermann, C. (2017a). Demokratie leben und lernen in der Laborschule: Strukturen – Prinzipien – Ziele. In J. Asdonk, R. Hugenroth & A. Wachendorff (Hrsg.), *Demokratie leben und lernen* (S. 25–29). Zugriff am 05.02.2020. Verfügbar unter: http://gruene-fraktion-nrw.de/fileadmin/user_upload/ltf/Publikationen/Dokumentationen_Broschueren/Laborschule-Bielefeld.pdf.
- Biermann, C. (2017b). Inhalte wählen – Lernwege reflektieren – Leistungen bewerten: Das eigene Lernen mitbestimmen. In J. Asdonk, R. Hugenroth & A. Wachendorff (Hrsg.), *Demokratie leben und lernen* (S. 45–51). Zugriff am 05.02.2020. Verfügbar unter: http://gruene-fraktion-nrw.de/fileadmin/user_upload/ltf/Publikationen/Dokumentationen_Broschueren/Laborschule-Bielefeld.pdf.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H., & Textor, A. (Hrsg.). (2019). *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, U., Devantić, R., Keine, A., Kreyenhagen, P., Lücker, F., Rehr, J., Textor, A., Vormfenne, T., & Weiß, C. (2019). Aufnahme und Verteilung von Schülerinnen und Schülern in Jahrgang 0 der Laborschule. Abschlussbericht. In M. Dorniak, J. Gold, A. Textor, C.T. Zenke & D. Zentarra (Hrsg.), *Laborschulforschung 2019. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (S. 11–33). Zu beziehen über: info@laborschule.de.
- Daschner, P., Fölling-Albers, M., Stern, C., Tenorth, H.-E., & Terhart, E. (2007). Externe Evaluation der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule – Abschlussbericht. In E. Terhart & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand* (S. 135–164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. (1998). 56 geteilt durch 18 oder Wie verteilt man 56 Stunden Sonderpädagogik auf 18 Gruppen? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 26 (3), 217–219.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005a). *Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005b). Gemeinsamkeit und Vielfalt: Konzept und Erfahrungen einer Schule ohne Aussonderung. In S. Thurn & K.-J. Tillmann, (Hrsg.), *Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I., & Bambach, H. (1997). Integrativer Unterricht/Binnendifferenzierung. Entwicklungs- und Dokumentationsarbeit im Rahmen des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule. FEP 1995–1997. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *FEP 1995–1997: Arbeitsberichte aus 18 Laborschul-Projekten* (Werkstattheft, Nr. 14) (S. 42–47). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule. Zu beziehen über: info@laborschule.de.
- Demmer-Dieckmann, I., Struck, B., & Viehmeister, F. (2000). Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I der Laborschule in Bielefeld“. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *FEP 1997–1999: Arbeitsberichte aus 13 Laborschul-Projekten* (Werkstattheft, Nr. 20) (S. 37–41). Bielefeld. Eigenverlag Laborschule. Zu beziehen über: info@laborschule.de.
- Devantić, R. (2017). Gruppeninteressen klären – Entscheidungen finden: Versammlungen als lebendiges Zentrum demokratischer Schulkultur. In J. Asdonk, R. Hugenroth & A. Wachendorff (Hrsg.), *Demokratie leben und lernen* (S. 37–43). Zugriff am 05.02.2020. Verfügbar unter: http://gruene-fraktion-nrw.de/fileadmin/user_upload/ltf/Publikationen/Dokumentationen_Broschueren/Laborschule-Bielefeld.pdf.

- Devantié, R., Lücker, F., & Textor, A. (2019). Heterogenität gestalten – Übergänge nutzen. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 29–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dieckmann, J.W., & Knerndel, H. (2019). Inklusiver Mathematikunterricht an der Laborschule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 175–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dorniak, M. (2018). Inklusive Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher. Vorstellung des flexiblen Konzepts der Laborschule Bielefeld, In SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Migrationspädagogische Praxis in der Zusammenarbeit mit jungen Geflüchteten – Eine Suchbewegung*. Dokumentation der Jahrestagung 2017 (S. 58–68). München: SchlaU-Werkstatt. Zugriff am 13.02.2020. Verfügbar unter: <http://www.schlauewerkstatt.de/veranstaltungen/jahrestagung-2017>.
- Dorniak, M. (2019). Sonderpädagogik in der Inklusion – Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen am Beispiel 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. 83–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dorniak, M., & Zenke, C.T. (2019). Die Laborschule Bielefeld – Öffnung von Pädagogik und Architektur. In F. Hammerer & K. Rosenberger (Hrsg.), *RaumBildung5* (S. 38–53). Wien: Hausdruckerei AUVA.
- Freke, N. (2017). Die eigenen Angelegenheiten regeln: Demokratie in der Primarstufe. In J. Asdonk, R. Hugenroth & A. Wachendorff (Hrsg.), *Demokratie leben und lernen* (S. 31–35). Zugriff am 05.02.2020. Verfügbar unter: http://gruene-fraktion-nrw.de/fileadmin/user_upload/ltf/Publikationen/Dokumentationen_Broschueren/Laborschule-Bielefeld.pdf.
- Geist, S. (2019). Wie wir Schulbegleiterinnen und -begleiter konzeptionell in die Schule einbinden – Darstellung eines Entwicklungsprozesses. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 103–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groeben, A. von der, Geist, S., & Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 260–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groeben, A. von der, & Kaiser, I. (2012). *Werkstatt Individualisierung*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31) (S. 179–199). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_11
- Hartmann, U., & Makowski, T. (2018). Herausforderungen in der Pubertät – Was reizt dich? Für wen und was möchtest du dich engagieren? *Pädagogik*, (12), 22–25. <https://doi.org/10.3262/PAED1812022>
- Hentig, H. von (2011). Lernen in anderen Räumen: die Gebäude der Laborschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 116–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- James, F., & Augustin, D.S. (2018). Improving Teachers' Pedagogical and Instructional Practice through Action Research: Potential and Problems. *Educational Action Research*, 26 (2), 333–348. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1332655>

- Klewin, G., Schumacher, C., & Textor, A. (2016). Der Beitrag der Praxisforschung zur Curriculumentwicklung – Erfahrungen aus Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In M. Hallitzky, A. Rakhkochkine, B. Koch-Priewe, J.C. Störtländer & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung* (S. 262–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92872-2>
- Külker, A., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lutter, N., Lütje-Klose, B., & Siepmann, C. (2017). Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bd. 2: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 48–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_11
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1996/1994). 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.), *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* (Werkstattheft, Nr. 7). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule. Zu beziehen über: info@laborschule.de.
- Makowski, T. (2019). „Mir gefällt es auf die Weise, wie du es erarbeitet hast“. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 151–164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McLaughlin, C. (2011). Participatory Action Research – Practice and Effects. In B. Hudson & M.A. Meyer (Hrsg.), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe* (S. 393–403). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhksh.28>
- McLaughlin, C. (2012). Bullets or Butterflies? Teaching, Research and Knowledge Creation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (3), 517–533. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0303-y>
- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Beforschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 56–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.06>
- Schwerdtfeger, L. (2019). Von Adleraugen, Spürnasen und Bücherfressern. Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht an der Laborschule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 165–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siepmann, C. (2019). Die Entwicklung der Laborschule zu einer inklusiven Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 15–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Terhart, E., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2007). *Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2010). Offener Unterricht – Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts. In A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S. 173–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thurn, S. (1997). Schule als Lebens- und Erfahrungsraum. *Grundschulunterricht*, 44 (9), 4–8.
- 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. (2016). Praxisforschung und Schulentwicklung – Stellenwert und Perspektive. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 293–308). Münster: Waxmann.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Universität Bielefeld, ZfsL Minden, ZfsL Bielefeld & ZfsL Paderborn (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 27.03.2019. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.
- Wachendorff, A. (2017a). Das Wissen über Demokratie durch Erfahrungen erweitern: Curriculum Demokratie. In J. Asdonk, R. Hugenroth & A. Wachendorff (Hrsg.), *Demokratie leben und lernen* (S. 53–57). Zugriff am 05.02.2020. Verfügbar unter: http://gruene-fraktion-nrw.de/fileadmin/user_upload/ltf/Publikationen/Dokumentationen_Broschueren/Laborschule-Bielefeld.pdf.
- Wachendorff, A. (2017b). Projekte verantwortlich planen – auswählen – umsetzen: Projektwochen. In J. Asdonk, R. Hugenroth & A. Wachendorff (Hrsg.), *Demokratie leben und lernen* (S. 59–63). Zugriff am 05.02.2020. Verfügbar unter: http://gruene-fraktion-nrw.de/fileadmin/user_upload/ltf/Publikationen/Dokumentationen_Broschueren/Laborschule-Bielefeld.pdf.
- Wanka, J. (2016). Vorwort. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020. Potenziale erkennen. Perspektiven eröffnen. Wissen schaffen*. Tagung am 17. und 18. November 2016 in Berlin. Zugriff am 05.02.2020. Verfügbar unter: https://www.bildungsforschungstagung.de/media/content/Tagungsmappe_barrierefrei.pdf.
- Werning, R. (1995). Arbeitsbericht des Projekts „Integrativer Unterricht“. FEP 1993–1995. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *FEP 1993–1995: Arbeitsberichte aus 16 Laborschul-Projekten* (Werkstattheft, Nr. 4) (S. 31–32). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule. Zu beziehen über: info@laborschule.de.
- Wischer, B. (2001). Lernen in heterogenen Gruppen aus Schülersicht. Ausgewählte Ergebnisse aus der Absolventenstudie. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 227–243). Weinheim: Juventa.
- Zenke, C.T. (2017). Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Inklusion*, 11 (4). Zugriff am 29.06.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441/342>.
- Zenke, C.T. (2020a). Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (1), 20–41. <https://doi.org/10.4119/pflb-3173>

- Zenke, C.T. (2020b). 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-3363
- 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* (S. 136–148). Weinheim & Basel: Juventa.

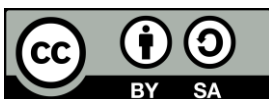
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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://doi.org/10.4119/we_os-3355

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Eine besondere Oberstufe

Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick

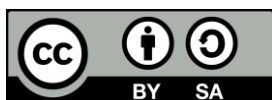
Wiebke Fiedler-Ebke^{1,*} & Gabriele Klewin¹

¹ *Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld,
wiebke.fiedler-ebke@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Das Oberstufen-Kolleg ist neben der zeitgleich gegründeten Laborschule die älteste und bekannteste Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW). Seine Konzeption als Werkstatt für eine neue Oberstufe in der Umbruchphase des Bildungssystems der späten sechziger Jahre wirkt bis heute nach. Trotz diverser Modifikationen auf Grund bildungspolitischer Entwicklungen und der schrittweisen Angleichung an das Regelsystem der gymnasialen Oberstufe hat es seinen Auftrag, neue Konzepte zu entwickeln und Probleme der gymnasialen Oberstufen und des Übergangs zwischen Schule und Hochschule zu erforschen, beibehalten. Der Beitrag skizziert die differenten institutionellen Bedingungen, besondere pädagogische Konzepte und das als besonders positiv wahrgenommene Zusammenleben in der Gemeinschaft des Oberstufen-Kollegs als Aspekte des innovationsfokussierten institutionellen Auftrags und zugleich Ausdruck einer wissenschaftsfundierte Praxis und praxisorientierten Wissenschaft auf dem Hintergrund seines historischen Ursprungs.

Schlagerwörter: Oberstufen-Kolleg, Versuchsschule, Wissenschaftliche Einrichtung, Lehrerforschung, Praxisforschung



English Information

Title: A Particular Upper Secondary School. The still Extraordinary Practice of the Experimental School after 45 Years – an Overview

Abstract: The Oberstufen-Kolleg is the oldest and best-known experimental school in the state of North Rhine-Westphalia, alongside the Laboratory School founded at the same time. Its conception as a workshop for a new upper secondary school in the upheaval phase of the educational system of the late sixties still has an impact today. Despite various modifications due to educational policy developments and the gradual alignment to the regulatory system of the upper secondary school, it has retained its mission to develop new concepts and to research problems of the upper secondary school levels and the transition between school and university. The article outlines the different institutional conditions, special pedagogical concepts, and the living together in the community of the Oberstufen-Kolleg, which is perceived as particularly positive, as aspects of the innovation-focused institutional mission and at the same time an expression of a scientifically sound practice and practice-oriented science on the background of its historical origin.

Keywords: Oberstufen-Kolleg, experimental school, scientific institution, teacher research, practitioners' research

1 Einleitung

Das Oberstufen-Kolleg, das zusammen mit der Laborschule vor gut 45 Jahren in Bielefeld gegründet wurde, kann gemeinsam mit dieser als bekannteste Versuchsschule im deutschsprachigen Raum angesehen werden (Hahn & Oelkers, 2012, S. 7). Es wurde als Experimentierfeld insbesondere für die Erprobung von Curricula und die Entwicklung neuer Oberstufen-Konzepte an der Schnittstelle von Schule und Hochschule (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 43) konzipiert. Dabei wurde es konsequent als Ort einer experimentellen Didaktik und Schulentwicklung gedacht (für einen historischen Überblick über die Entstehungsgeschichte des Oberstufen-Kollegs vgl. Jung-Paarmann, 2014).

Bei seiner Gründung als Verbindung von gymnasialer Oberstufe und Studium gedacht, umfasste die reguläre Ausbildungszeit am Oberstufen-Kolleg bis zum Jahr 2002 vier Jahre und enthielt bereits Elemente des universitären Grundstudiums. Im Schuljahr 2001/2002 wurde dies jedoch von Seiten der Landesregierung umgestaltet, so dass mit dem Aufnahmejahrgang 2002 der erste Jahrgang ins „Neue OS“, d.h., in eine dreijährige Reformoberstufe aufgenommen wurde. Seitdem besteht die Aufgabe des Oberstufen-Kollegs nun explizit darin, eine Verbindung der „Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe mit der systematischen Erforschung relevanter Probleme der Entwicklung in der Sekundarstufe II und des Übergangs zwischen Schule und Hochschule“ (Klewin, Kroegeer, Müller & Taßler, 2012, S. 29) zu schaffen.

Eine zweite grundlegende Änderung betrifft die institutionelle Verortung. Die Kooperation mit der Universität Bielefeld spiegelte sich bis Ende 2006 auch darin wider, dass das Oberstufen-Kolleg als Ganzes eine zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der Universität war und die damit verbundene Professur in der Fakultät für Pädagogik (bzw. später Fakultät für Erziehungswissenschaft) angesiedelt wurde. 2007 erfolgte eine Trennung zwischen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Die Schule fällt seitdem in den Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule, die Wissenschaftliche Einrichtung gehört nun zur Fakultät für Erziehungswissenschaft (Heinrich & Klewin, 2018; ausführlich: Palowski, Gold & Klewin, 2019).

Trotz dieser Änderungen wurden ein besonderer Charakter und die innovationsorientierte Ausrichtung über die Jahre gepflegt und in großen Teilen trotz vielfältiger Reformen auch erhalten. Dabei nutzt das Oberstufen-Kolleg weiterhin die besonderen Bedingungen einer Versuchsschule mit zugeordneter Wissenschaftlicher Einrichtung, um innovative Konzepte zu entwickeln, umzusetzen und zu erforschen. Daraus ergeben sich unterschiedliche Besonderheiten der pädagogischen Praxis am Oberstufen-Kolleg, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

2 Institutionelle Grundlagen, pädagogische Konzepte und das Zusammenleben¹

Das Oberstufen-Kolleg unterscheidet sich auf mehreren Ebenen von anderen Schulen und gymnasialen Oberstufen. Zunächst finden sich (a) institutionelle Voraussetzungen, die auf die ursprüngliche Konzeption als „pädagogisches Experimentierfeld“ genauso zurückgehen wie auf eine nicht nur in der Gründungsphase verfolgte Idee der Notwendigkeit einer Veränderung im deutschen Bildungssystem (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 31ff.). Dazu gehört auch die von Beginn an realisierte Forschung und Entwicklung *in* der Schule (siehe unten).

Zudem hat (b) der reformpädagogische Charakter, aber auch der besondere Auftrag der Schule zu unterrichtsbezogenen Besonderheiten geführt, die andere Lernformen und ein erweitertes Verständnis von Oberstufen-Pädagogik in der Praxis erproben und umsetzen. Zentral sind die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung und die Studierfähigkeit sowie der produktive Umgang mit Heterogenität (Klewin et al., 2012, S. 29).

Und (c) ist die Gestaltung der Schule als Lebenswelt für alle Mitglieder der Einrichtung ein grundlegendes Konzept seit der Gründungsgeschichte des Kollegs (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 66) und trägt bis heute dazu bei, dass ein besonderes Gewicht auf die Gestaltung des Miteinanders an der Schule gelegt wird (Diedrich et al., 2016; Kuhnen & Palowski, 2018).

Nicht zuletzt wurde (d) von Anfang an mitgedacht, dass die Innovationen des Oberstufen-Kollegs nur dann bedeutsam für die Schullandschaft werden können, wenn sie sichtbar sind und in den direkten Austausch mit anderen Schulen einfließen (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 79). Daher haben die Dissemination und der Transfer von Ergebnissen bereits seit längerem einen besonderen Stellenwert in Forschung und Entwicklung (Hahn & Klewin, 2012) und werden auch aktuell besonders unterstützt (Heinrich & Klewin, 2019). Da nicht nur aus dem Oberstufen-Kolleg heraus Anregungen für andere Schulen gegeben werden sollen, sondern auch umgekehrt das Oberstufen-Kolleg von externen Anregungen profitiert, ist es vielfältig vernetzt (Heinrich & Klewin, 2019).

2.1 Besondere institutionelle Voraussetzungen

Das Oberstufen-Kolleg verfügt über zwei grundsätzlich vom Regelschulsystem differente Grundvoraussetzungen, die eine große Relevanz für die Praxis an dieser Schule haben: den spezifischen Versuchsauftrag und die eigene Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO-OS). Die Implikationen, die sich aus diesen beiden rechtlichen Grundlagen ergeben, sollen im Folgenden vorgestellt werden. Dabei wird der Fokus in Bezug auf den Versuchsauftrag auf die institutionell verankerte Forschungs- und Entwicklungsarbeit gelegt; mit Blick auf die Ausbildungs- und Prüfungsordnung wird die Möglichkeit fokussiert, Schüler*innen aufzunehmen, die nicht den sogenannten Qualifikationsvermerk, d.h. die Zugangsberechtigung für eine gymnasiale Oberstufe, erhalten haben. Die unterrichtlichen Besonderheiten, die sich z.T. ebenfalls aus dem Versuchsauftrag und

¹ Die Auswahl der hier vorgestellten Themen beruht auf einem internen Papier der Versuchsschule, in dem die Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit benannt werden.

der Ausbildungs- und Prüfungsordnung ergeben, werden in einem eigenen Abschnitt (siehe Kap. 2.2) dargestellt.

2.1.1 Der Versuchsauftrag

In den Präambeln der Grundordnung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg (MSW NRW, 2007) und der Verwaltungs- und Benutzungsordnung der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (Universität Bielefeld, 2007) steht:

„Die Versuchsschule Oberstufen-Kolleg (VS OS) und die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE OS) haben den gemeinsamen Auftrag, Grundfragen des Bildungswesens systematisch zu untersuchen, Reformmodelle im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis zu erproben und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen zu prüfen.“

Der Versuchsschulauftrag benennt Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Forschung (erziehungswissenschaftliche und/oder fachdidaktische) als Auftrag von Versuchsschule *und* Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Über die Adressierung beider Institutionen als verantwortlich für Forschung und Entwicklung hinaus legt er jedoch nicht fest, in welcher Art und Weise dies geschehen soll. Bereits von Beginn an war jedoch konzeptionell verankert, dass die Praktiker*innen die Forschung stark mitbestimmen (vgl. Hentig, 1971, S. 12), wie an dem anfänglich genutzten Begriff „Lehrerforschung“ deutlich wird (Klewin & Tillmann, 2019). Es sind also nicht externe Wissenschaftler*innen, die die Fragestellungen setzen, Untersuchungen durchführen und so auch die Deutungshoheit über die Ergebnisse haben, sondern die Beteiligten selbst erforschen für sie praxisrelevante Fragen und entwickeln im Idealfall anhand der Ergebnisse ihre schulische Praxis weiter (Tillmann, 2007). Es geht also auch um eine Reduzierung der Distanz zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis, indem die Lehrenden zugleich Praktizierende, Entwickelnde und Forschende sind (vgl. Hentig, 1971, S. 80).

Auch wenn sich die Rahmenbedingungen und die Ausgestaltung der Forschung im Oberstufen-Kolleg, die inzwischen unter dem Begriff Praxisforschung firmiert, im Laufe der Zeit gewandelt haben, ist Forschung und Entwicklung, die von den Lehrenden ausgeht, weiterhin das zentrale Element (Hahn, Heinrich & Klewin, 2014; Heinrich & Klewin, 2019; Huber, 2004; Keuffer & Klewin, 2009).² Lehrende am Oberstufen-Kolleg haben so die Möglichkeit, ihren schulischen Alltag forschungsbasiert gemeinsam mit Kolleg*innen und Wissenschaftler*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung zu reflektieren. Die Zielvorstellung des *Reflective Practitioner* (Schön, 1983) wird so um die forschende Reflexion ergänzt. Durch die institutionelle Verankerung der Praxisforschung ist auch die Möglichkeit gegeben, Ressourcen für diese Tätigkeit zu erhalten und die Ergebnisse in systematischer Weise nicht nur in den eigenen Unterricht bzw. die eigene pädagogische Arbeit zurückfließen zu lassen, sondern auch internen Transfer gezielt anzustoßen (Klewin & Heinrich, 2019). Die im Folgenden dargestellten Merkmale der pädagogischen Arbeit am Oberstufen-Kolleg waren oder sind immer wieder Inhalt von Forschungs- und Entwicklungsprojekten und wirken sich so auch auf die Schulentwicklung aus.

Neben dem bereits angesprochenen internen Transfer werden die Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungsarbeit über verschiedene Wege disseminiert bzw. transferiert. Über sowohl wissenschaftliche als auch praxisnahe Publikationen werden die entsprechenden Zielgruppen adressiert. Drei Online-Zeitschriften, die die Wissenschaft-

² In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf den pädagogischen Konzepten der Versuchsschule und den Erträgen, die für diese aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit resultieren; eine ausführliche Beschreibung des Forschungs- und Entwicklungsmodells findet sich in: Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017) und Heinrich & Klewin (2018), (2019).

lichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (mit) herausgibt, sollen diesen Prozess unterstützen.³ Wege, um Transfer in andere Schulen zu initiieren, sind Lehrer*innenfortbildungen, Kooperation mit Schulen schon in den Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie die Arbeit in Netzwerken. Diese Aktivitäten sind natürlich keine Einbahnstraße; auch das Oberstufen-Kolleg erhält so Anregungen zur Weiterentwicklung.

2.1.2 Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung, insbesondere (Fach-)Abitur ohne Qualifikationsvermerk

Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs (APO-OS) enthält eine Sonderregelung zur Aufnahme von Kollegiat*innen ohne Qualifikationsvermerk (Q-Vermerk), also des sonst in Nordrhein-Westfalen notwendigen Vermerks im Abschlusszeugnis der Sekundarstufe I, der zum Besuch der gymnasialen Oberstufe berechtigt.⁴ Am Oberstufen-Kolleg aufgenommen werden können natürlich Schüler*innen, die berechtigt sind, eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen, darüber hinaus aber auch „geeignete Bewerberinnen und Bewerber“, die entweder die Fachoberschulreife erlangt haben oder den Hauptschulabschluss und eine berufliche Ausbildung oder zweijährige Berufstätigkeit (vgl. APO-OS, 2011, § 5 Abs. 2). Die Aufnahme ist möglich, solange das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet ist (vgl. APO-OS, 2011, § 5 Abs. 2 (a&b); § 5 Abs. 4).

Diese Besonderheit ist schon in der Planung des Oberstufen-Kollegs mitgedacht worden, da die Gründungskommission der Versuchsschule auf Grund neuer Erkenntnisse zur Begabung als Folge von Lernprozessen damals zu dem Schluss gekommen war, „Schule sei in der Lage, [...] jeden durchschnittlich begabten und dafür motivierten Jugendlichen zum Abitur zu führen“ (Jung-Paarmann, 2014, S. 52). Und auch in der aktuellen Ausbildungs- und Prüfungsordnung ist die Aufnahme von Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk an den Versuchsauftrag geknüpft, da zum Auftrag auch gehört, „Kollegiatinnen und Kollegiaten unterschiedlicher Vorbildung zur allgemeinen Hochschulreife zu führen“ (APO-OS, 2001, § 1 Abs. 1).

Um die „Eignung“ der Bewerber*innen nicht nur im Hinblick auf ihre schulische Leistungsfähigkeit einschätzen zu können, sondern auch eine mögliche Passung zum Lernen am Oberstufen-Kolleg zu berücksichtigen, gibt es ein recht aufwändiges Bewerbungsverfahren. Die Bewerber*innen reichen mit den Bewerbungsunterlagen ein Motivationsschreiben sowie ein Produkt ein, an dem die Interessen und Neigungen des Bewerbers bzw. der Bewerberin deutlich werden (vgl. Oberstufen-Kolleg, 2019, S. 6f.). In einem Bewerbungsgespräch, das ein*e Lehrende*r und ein*e Kollegiat*in mit den Kandidat*innen führen, werden das Schreiben und das Produkt thematisiert. Das Bewerbungsteam gibt anschließend auf einer dreistufigen Skala eine Einschätzung ab, ob sie den Besuch des Oberstufen-Kollegs „besonders empfehlen“, „empfehlen“ oder davon „abrat“ (Oberstufen-Kolleg, 2019, S. 7). Diese Empfehlung wird bei der Auswahl dann ebenso berücksichtigt wie die Studienfachwahl und z.B. das Geschlecht. Anschließend durchlaufen alle Bewerber*innen die Eingangsdiagnose, in der erhoben wird, ob der bzw. die Kandidat*in „den nach der Sekundarstufe I mindestens zu erwartenden Ausbildungsstand in den basalen Fähigkeiten Deutsch, Mathematik und in der fortzuführenden Fremdsprache erreicht hat“ (Oberstufen-Kolleg, 2019, S. 7). Dies bildet dann die Grundlage für die Entscheidung, ob und welche Brückenkurse – das sind Kurse, in denen notwendige Inhalte der Sekundarstufe I nachgearbeitet werden können – notwendig werden (vgl. Kap. 2.2.1). Es werden Brückenkurse in beiden Semestern der Eingangsphase angeboten. Werden für eine*n Kollegiat*in mehr als drei Brückenkurse notwendig, ist

³ Neben dem vorliegenden WE_OS-Jahrbuch (https://www.biejournals.de/index.php/we_os) sind dies die beiden folgenden Zeitschriften: *PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* (<https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb>) und *Die Materialwerkstatt – Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht* (<https://www.dimawe.de/index.php/dimawe>).

⁴ Für Schüler*innen von Gymnasien ist die Versetzung in die Oberstufe die Entsprechung zum Q-Vermerk.

eine Aufnahme nicht möglich, weil dies gemeinsam mit den übrigen Verpflichtungen nicht nur den zeitlichen Rahmen der wöchentlichen Stundenzahl übersteigen würde, sondern insbesondere deshalb, weil es unwahrscheinlich erscheint, sich die notwendigen Inhalte im Rahmen eines Schuljahres zumindest in einigen Teilen aneignen zu können (Frohn, Ihmig, Klewin, Ludwig, Vos & Weißwange, 2014). Mit diesem aufwändigen Verfahren wird das Oberstufen-Kolleg seinem Auftrag gerecht, die Kandidat*innen nach differenzierten Kriterien auszuwählen, so dass die formale Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe in den Hintergrund rückt.

Fasst man die Daten der Aufnahmejahrgänge 2004 bis 2018 zusammen, hatten ca. 35 Prozent der aufgenommenen Jugendlichen keinen Q-Vermerk. Knapp 58 Prozent dieser Personengruppe machen am Oberstufen-Kolleg Fachabitur oder Abitur. Mit 42 Prozent liegt der Anteil derjenigen, die ohne Q-Vermerk das Oberstufen-Kolleg nicht mit einem höherwertigen Abschluss als dem, mit dem sie gekommen sind, abschließen recht hoch; dabei ist allerdings zu bedenken, dass sie an einer anderen Schule keine Möglichkeiten gehabt hätten, überhaupt eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen. Zudem können die Faktoren, die zu einem Beenden der Ausbildung beitragen, nicht immer als Abbruch gewertet werden, sondern sind z.T. auch Ausdruck dessen, dass die Kollegiat*innen für sie besser passende Ausbildungswege gefunden haben. Nichtsdestotrotz ist dies ein Ansporn, die Förderung zu intensivieren und Kollegiat*innen auf ihren individuellen Bildungswegen zu unterstützen. Einiges ist bereits vorhanden, z.B. pädagogische Konzepte, die geeignet sind, unterschiedliche Ausgangslagen, auch als Folge der bisherigen Schullaufbahn, aufzufangen und die heterogenen Voraussetzungen der Kollegiat*innenschaft konstruktiv zu verarbeiten. Einige dieser Konzepte werden im Folgenden vorgestellt.

2.2 Pädagogische Konzepte

Die im Folgenden vorgestellten Konzepte stellen verschiedene Umsetzungen des Auftrags dar, neue Wege zu erproben und mit einer besonders großen Heterogenität der Schülerschaft produktiv umzugehen.

Zunächst werden besondere Unterrichtsarten vorgestellt. Die Basis- und Brückenkurse sind dafür entwickelt worden, Unterschiede in den Kenntnissen der Kollegiat*innen aufzuarbeiten und so für alle das Ziel des (Fach-)Abiturs erreichbar zu machen (Kap. 2.2.1).

Die fächerübergreifenden Profile, in denen unterschiedliche Fächer gemeinsame Themen aus verschiedenen Perspektiven betrachten, stehen ganz im Sinne des Auftrags für die gymnasiale Oberstufe, wissenschaftspropädeutische Fähigkeiten zu vermitteln (Kap. 2.2.2).

Projektarbeit prägt seit Jahren die unterrichtliche Arbeit am Oberstufen-Kolleg und ist institutionell fest verankert. Sie soll den Kollegiat*innen selbstorganisiertes, fächerübergreifendes und ganzheitliches Lernen ermöglichen (Kap. 2.2.3).

Das Leistungsbewertungskonzept ist die Weiterentwicklung einer aus den Gründungstagen der Schule weiter getragenen Idee eines veränderten Leistungsbegriffs und weist einige Besonderheiten auf (Kap. 2.2.4).

Zu diesem veränderten Verständnis und der besonderen Praxis passt auch die Portfolioarbeit am institutionalisierten Laufbahnportfolio, welches explizit die Selbstständigkeit und die Reflexionskompetenz hinsichtlich des eigenen Lernprozesses fördern soll (Kap. 2.2.5).

2.2.1 Besondere Förderkonzepte für die Sek II – die Basis- und Brückenkurse

Im Oberstufen-Kolleg gibt es in den Fachbereichen Deutsch, Mathematik und Englisch die bereits in Kapitel 2.1.2 angesprochenen Brückenkurse in der Eingangsphase, in denen für Kollegiat*innen, deren Eingangsdiagnose entsprechende Lücken gezeigt hat, wesentliche Kompetenzen aus der Sek I, die relevant für die Sek II sind, nochmals thematisiert werden. Darüber hinaus gibt es Basiskurse in diesen drei Bereichen und zusätzlich in der informationstechnischen Grundbildung und in Naturwissenschaften. Diese Basiskurse, nicht nur in Deutsch, Mathematik und Englisch, bauen auf dem Konzept der basalen Kompetenzen für Studierfähigkeit auf (Huber, 2009a); es werden also nicht die „üblichen“ Inhalte der Fächer behandelt. Hier sollen zwei Konzepte vorgestellt werden, die über mehrere Jahre wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden: das Konzept der Basisförderung Deutsch und der Basiskurs Naturwissenschaften.

Förderung basaler Kompetenzen in Deutsch

Nicht erst seit den PISA-Studien hat sich die Erkenntnis verbreitet, „dass den sprachlichen Kompetenzen ein hoher Wert für jede Art von Wissenserwerb zukommt“ (vgl. Hackenbroch-Krafft & Volkwein, 2007, S. 128; Wittler & Schwarz, 2012, S. 142). Im Oberstufen-Kolleg, das explizit einer heterogenen Schülerschaft den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen ermöglichen will, wurde dem Bedarf an der Vermittlung von Basiskompetenzen in Deutsch und auch einem teilweise notwendigen Defizit ausgleich mit einem eigens entwickelten Kurskonzept begegnet. Es beinhaltet zwei unterschiedliche Kursarten: Basiskurse, die sprachlich-methodische Grundfertigkeiten fördern (vgl. Volkwein, 2011, S. 25; Wittler & Schwarz, 2012, S. 141), und Brückenkurse, in denen Förderung im Sinne eines Defizit ausgleichs stattfindet (siehe oben). Dennoch sollen grundsätzlich Kompetenzen hinsichtlich der Textproduktion und -rezeption sowie der mündlichen Präsentation im Oberstufen-Kolleg weiterhin in allen Fächern vermittelt werden (vgl. Wittler & Schwarz, 2012, S. 145). Einen Basiskurs, der im ersten Halbjahr „Lesen-Schreiben-Vortragen“ und im zweiten Halbjahr themendifferenziert die „Methoden wissenschaftsorientierten Schreibens“ zum Inhalt hat, gibt es in der Eingangsphase für alle Kollegiat*innen (vgl. Volkwein, 2011, S. 25; Wittler & Schwarz, 2012, S. 144). Diese Kurse dienen auch heute der Sicherung und dem Aufbau von Sprachkompetenzen und sollen in der Qualifikationsphase durch unterschiedliche Angebote in allen Fächern, in projekt förmigen Schreibwerkstätten oder auch die Portfolioarbeit ergänzt werden.

Die Einführung des Konzepts wurde formativ evaluiert. Von 2002 bis 2010 gab es in Folge drei Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit unterschiedlichen Fokussierungen zur Begleitung dieses Kurskonzeptes (ausführlich: Glässing, Schwarz & Volkwein, 2011; überblicksartig: Wittler & Schwarz, 2012, S. 146f.). Um auch einen externen Vergleich zu gewährleisten, wurden die Kollegiat*innen mit Instrumenten der Lernausgangslangenuntersuchung (LAU) aus Hamburg getestet und mit den Ergebnissen der Hamburger Schulen verglichen (vgl. Glässing, Klewin & Sterzik, 2008, S. 238ff.).

Diese intensiv entwickelte Basisförderung Deutsch am Oberstufen-Kolleg ist nach wie vor in den Brücken- und Basiskursen verankert (vgl. Guschker, Geweke, Hartner, Kirmes, Mateo I Ferrer & Otto, 2018, S. 109). Sie bildet den Ausgangspunkt einer weiteren Entwicklung: Im Jahr 2015 wurde damit begonnen, ein Konzept zu gestalten, damit neuzugewanderte Kollegiat*innen, also Lernende von Deutsch als Zweitsprache, im Rahmen einer sogenannten „gestreckten Eingangsphase“ und mit neu entwickelten Kursarten inklusiv am Oberstufen-Kolleg unterrichtet und vielfältig unterstützt werden (vgl. Guschker et al., 2018, S. 108). Die Vernetzungsaktivitäten der beteiligten Lehrenden haben inzwischen zur Entstehung eines Netzwerks zur Sprachförderung im Fachunterricht in der gymnasialen Oberstufe beigetragen.

Basiskurs Naturwissenschaften

Dem allgemeinen Problem der z.T. fehlenden grundlegenden naturwissenschaftlichen Kompetenzen, das durch TIMSS und PISA deutlich wurde, hat sich das Oberstufen-Kolleg in der Kombination aus Forschung und Entwicklung angenommen, um Kritik an schulischen Konzepten konstruktiv zu wenden (vgl. Hahn, Stockey & Wilde, 2012, S. 255). Der Basiskurs Naturwissenschaften fokussiert aus einer fächerübergreifenden Perspektive die systematische Aufarbeitung zentraler naturwissenschaftlicher Konzepte und verbindet sie „mit einer Einführung in den allen naturwissenschaftlichen Fächern latent zugrunde liegenden und durch das Experiment gekennzeichneten hypothetisch-deduktiven Erkenntnisgang“ (Hahn et al., 2012, S. 255). Didaktisch soll hiermit, durch Wiederholung und mit wachsender Selbstständigkeit, in die den Naturwissenschaften gemeinsamen Denk- und Arbeitsweisen eingeführt werden (vgl. Hahn et al., 2012, S. 255).

Das Konzept eines naturwissenschaftlichen Grundkurses, der verschiedene Basis-kompetenzen in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe vermittelt, wurde am Oberstufen-Kolleg in langjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten in der Zusammenarbeit von Lehrenden des Oberstufen-Kollegs mit Bildungswissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen entwickelt (vgl. Stiller, Hahn, Stockey & Wilde, 2020, S. 8). Ausgangspunkt sind Unterrichtsmaterialien, bei denen „das kontrollierte Experiment als Prototyp der naturwissenschaftlichen Methodik im Zentrum steht“ (Fischer, Kupsch, Stockey & Wenzel, 2007, S. 5). Diese wurden auch in einem internationalen Kontext in die Diskussion eingebracht (vgl. González, Redon & Strobl, 2007, S. 4), in der auch die Aspekte Eigenständigkeit und Förderung von Experimentierfreude betont wurden (vgl. Ohly & Strobl, 2007, S. 23). In den letzten Jahren wurden die Kurse mehrfach und kontinuierlich weiterentwickelt und evaluiert (Hahn, Stockey & Wilde, 2011; Hahn, Stiller, Stockey & Wilde, 2013; vgl. Hahn, Almers et al., 2014), die theoretischen und didaktischen Grundlagen blieben aber gleich. Die Evaluation fokussierte neben den Kompetenzentwicklungen der Schüler*innen entsprechend der Konzeption immer auch motivationale und selbstkonzeptbezogene Entwicklungen und zeigte einen messbaren Kompetenz- und Interessenzuwachs, insbesondere bei zuvor weniger motivierten Schüler*innen, auf (vgl. Stiller et al., 2020, S. 13).

Die neueste Weiterentwicklung des Basiskurses Naturwissenschaften basiert entsprechend der Erkenntnisse der letzten Jahre auf einem Kompetenzverständnis, das *Scientific Literacy* als Zusammenspiel von *Nature of Science*, also Kenntnissen über das Zustandekommen von wissenschaftlichen Erkenntnissen, und *Scientific Inquiry*, also dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnungsprozess im Rahmen von Experimenten, betrachtet (ausführlich vgl. Stiller et al., 2020, S. 5). Es steht damit ganz in der Tradition des wissenschaftspropädeutischen Selbstverständnisses des Oberstufen-Kollegs (siehe ausführlicher Kap. 2.2.2). In acht Unterrichtseinheiten werden die Schüler*innen im Laufe eines Schuljahres schrittweise zum selbstständigen experimentellen Arbeiten hingeführt und sollen dabei „das Experimentieren selbst durchdenken und nicht kochrezeptartig die einzelnen Schritte eines Experimentierprozesses abarbeiten“ (Stiller et al., 2020, S. 8). Die Notwendigkeit einer Reduktion von fachlichen Inhalten durch das Fokussieren auf das selbstständige Experimentieren stellt dabei eine Investition in die Gestaltung einer „motivations- und interessenförderlichen Lernumgebung und [...] [einer] aktiven Rolle im Unterricht“ (Stiller et al., 2020, S. 9) dar, in der ein Verständnis für naturwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung erfolgreich erworben werden kann (vgl. Stiller et al., 2020, S. 9).

Aktuell werden in einem nachfolgenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Bielefelder Binnendifferenzierung in den MINT-Fächern“ eine Verzahnung zwischen dem Basiskurs Naturwissenschaften und dem Basiskurs Mathematik sowie noch stärker binnendifferenzierte Materialien für die Kollegiat*innen entwickelt (Kleinert, Hamers, Bekel-Kastrup, Haunhorst, Tegtmeier & Wilde, 2020).

2.2.2 Balance von Themen- und Fachorientierung – die fächerübergreifenden Profile

Die fächerübergreifenden Profile wurden am Oberstufen-Kolleg im Schuljahr 2011/2012 eingeführt. Die zuvor schon vorhandenen fächerübergreifenden Grundkurse wurden hier in themenorientierten Fächerverbänden gebündelt (vgl. Hahn & Obbelode, 2015, S. 36 und Tab. 1 auf der folgenden Seite). Die Idee der gymnasialen Oberstufe als einer auf die Wissenschaft vorbereitenden Ausbildungsphase schlug sich in der Gründungszeit des Oberstufen-Kollegs im Sinne einer Curriculumswerkstatt in der Abwendung von einem Fächerkanon als Grundlage der Allgemeinbildung und der Entwicklung vollkommen neuer Unterrichtsarten nieder (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 78f.). Schon hier zeigt sich, dass das Ausbalancieren von Themen- und Fachorientierung unterschiedlich angegangen werden kann. Am Oberstufen-Kolleg wurden, teilweise ohne Vorbilder, drei aufeinander bezogene Unterrichtsarten entwickelt und erprobt:

- Wahlfachunterricht (Vertiefung in zwei Studienfächern),
- Ergänzungsunterricht (wissenschaftsbezogene Einführung) und
- Gesamtunterricht (praxisnahe Erprobung der erworbenen Kenntnisse) (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 79).

In dieser Tradition nehmen „insbesondere die fächerübergreifenden Kurse [...] im Oberstufen-Kolleg eine wichtige wissenschaftspropädeutische Funktion ein“ (Hahn & Obbelode, 2015, S. 43). Die in der Hauptphase angesiedelten und nun in den Profilen gebündelten Kurse fokussieren einen angeleiteten Perspektivenwechsel. Dieses Konzept wurde im Oberstufen-Kolleg entwickelt (vgl. Isensee, Kupsch & Schülert, 1997; Kupsch & Schumacher, 1994; Kupsch & Schülert, 1996) und beinhaltet, dass in den Kursen nicht nur die fachbezogenen Inhalte, sondern auch die Generierung des fachbezogenen Wissens und möglicherweise der praktische, historische und gesellschaftliche Kontext behandelt werden (vgl. Hahn & Obbelode, 2015, S. 43). Das diesem Konzept zu Grunde liegende komplexe Verständnis von Wissenschaftspropädeutik umfasst dann zumindest drei Ebenen, die nicht nur kognitiv sind, im Sinne von Kenntnissen und Einsichten, sondern auch Haltungen und Tugenden, also affektive Dimensionen beinhalten (vgl. Huber, 2009b, S. 45):

- „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Lern- und Studienstrategien,
- Grundbegriffe und Grundmethoden in fachlicher Konkretisierung und überfachlichem relativierenden Vergleich,
- Metareflexion in philosophischem [...], historischem und sozialem/politischem Bezugsrahmen“ (Huber, 2009b, S. 45).

In den Profilen wird also jeweils ein fächerübergreifendes Thema gesetzt und in den zwei bis drei beteiligten Grundkursen bearbeitet. „Dahinter liegt die Idee, dass die zentralen Probleme unserer Welt nur aus der Perspektive mehrerer Fachrichtungen verstanden und gelöst werden können“ (Oberstufen-Kolleg, 2018, S. 4).

Den Kollegiat*innen soll hier also explizit die Möglichkeit geboten werden,

„fächerübergreifende [...] Kompetenzen (weiter) zu entwickeln und [...] [sich] auf ein wissenschaftliches Studium vorzubereiten. Die Profile wollen Aha-Erlebnisse anregen, den Perspektivenwechsel zwischen der Sichtweise von Laien und der von Experten ermöglichen, die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Fachrichtungen konkret und lebendig realisieren und dadurch den Unterricht spannender und interessanter machen, als jeder Fachunterricht das könnte“ (Oberstufen-Kolleg, 2018, S. 4).

Die Bandbreite der möglichen Profile wird aus Tabelle 1 auf der folgenden Seite ersichtlich; aus personellen und organisatorischen Gründen werden manche Profile in einzelnen Schuljahren nicht angeboten.

Tabelle 1: Bandbreite möglicher Profile und Fächerkombinationen am Oberstufenkolleg (vgl. Oberstufen-Kolleg, 2018, S. 8f.)

Nr.	Titel	1. & 2. Semester	3. & 4. Semester
		Hauptphase (Jg. 12)	Hauptphase (Jg. 13)
		Fach	Fach
1	Verantwortung in Wissenschaft und Gesellschaft	Literatur	Literatur
		Nawi (Physik)	Nawi (Physik)
		Pol. Bildung (Sowi)	
2	Tomorrowland – wie wollen wir leben?	Nawi (Biologie)	Nawi (Biologie)
		Englisch	Englisch
		Ethik/Theologie	
3	Schönes machen – Schönes denken	Künstlerisch-ästhetische Bildung (Kunst)	Künstlerisch-ästhetische Bildung (Kunst)
		Mathematik	Mathematik
		Philosophie	
4	Arbeit und Leben	Mathematik	Mathematik
		Pol. Bildung (Wirtschaft)	Pol. Bildung (Wirtschaft)
		Philosophie	
5	Weltdeutungen	Nawi (Geologie)	Nawi (Geologie)
		Philosophie	Philosophie
		Literatur	
6	Menschenbilder – Weltbilder	Literatur	Literatur
		Nawi (Biologie)	Nawi (Biologie)
		Philosophie	
7	Body and Soul	Nawi (Biologie)	Nawi (Biologie)
		Pol. Bildung (Päd/Psy)	Pol. Bildung (Päd/Psy)
		Sport	
8	Gender <i>Bilder</i>	Pol. Bildung (Gender)	Pol. Bildung (Gender)
		Literatur	Literatur
		Sport	
9	One World	Englisch	Englisch
		Nawi (Biologie)	Nawi (Biologie)
		Pol. Bildung (Soziologie)	
10	Identität	Spanisch	Spanisch
		Philosophie	Philosophie
		Literatur	
11	Mit Kopf, Herz und Hand	Literatur	Literatur
		Pol. Bildung (Pädagogik)	Pol. Bildung (Pädagogik)
		Nawi (Biologie)	

Die fächerübergreifenden Kurse sind über die Jahre am Oberstufen-Kolleg wissenschaftlich evaluiert worden. Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung und die Lehrenden als Lehrerforscher*innen haben unterschiedlichste Aspekte dieser besonderen Unterrichtsform beleuchtet (vgl. Henkel, 2005; Henkel & van de Wetering, 2006; Henkel, 2013).

Nach der Einführung der Profile im Schuljahr 2011/2012 wurden die Erfahrungen mit diesem Konzept im Schuljahr 2013/2014 evaluiert. Im Rahmen der Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS) wurde hierzu eine Studie durchgeführt, deren Ziel es war, über zwei Schuljahre „Daten zur Unterrichtsentwicklung in den

Profilen zu sammeln und zu analysieren, die Grundlage einer an Kriterien orientierten, nachvollziehbaren Bewertung sein können“ (Hahn, Kemper, Kuhnen, Lojewski, Niebling & Bornkessel, 2014, S. 139). Sie diene der formativen Evaluation der Profile am Oberstufen-Kolleg, um auf dieser Basis auch die strukturelle Gestaltung des Profilverunterrichts weiterentwickeln zu können (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014, S. 139). Damit wurde ein mit den Beteiligten gemeinsam beschlossener Schulentwicklungsschwerpunkt (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014, S. 147) empirisch begleitet und die weitere Entwicklungsarbeit dadurch unterfüttert, denn die Studie fokussiert explizit die Erfahrungen der Kollegiat*innen mit den entwickelten Unterrichtskonzepten. Sie sollte also Daten liefern, auf deren Basis eine fundierte Reflexion der getroffenen pädagogisch-didaktischen Entscheidungen und eine Berücksichtigung der unterschiedlichsten Perspektiven ermöglicht wurden (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014, S. 149). Die Ergebnisse der Evaluation zeigten, bei einer großen Heterogenität zwischen den unterschiedlichen Profilen, gelungene und verbesserungswürdige Umsetzungen des Profilverunterrichts auf. Die Daten wurden über alle Profile im Hinblick auf verschiedene Aspekte von Unterrichtsentwicklung (Organisationsformen/Unterrichtsmethoden, Leistungserbringung, Motivationale Aspekte und die Partizipation der Kollegiat*innen) hin ausgewertet und publiziert (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014). Eine auf das jeweilige Einzelprofil bezogene Rückmeldung wurde intern dazu genutzt, den Profilvergruppen datengestützte Hinweise auf die Entwicklungsbedarfe im Profilverunterricht zu geben (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014, S. 168). Insgesamt legen die Daten nahe,

„dass die Profile ihre wissenschaftspropädeutische Funktion erfüllen, d.h. anlässlich übergreifender Themen durchaus auch sachliche Inhalte und Methoden vermitteln, und dies i.d.R. zu reflektierten Einsichten in die verschiedenen Fachperspektiven und teilweise auch zu neuen Sichtweisen auf fachliche Schwerpunkte führt“ (Hahn, Kemper et al., 2014, S. 169).

Zugleich macht der Bedarf an Absprachen und Festlegungen zwischen mehreren beteiligten Lehrenden es offenbar schwieriger, die Kollegiat*innen an Entscheidungen bezüglich Kursinhalten und -methoden teilhaben zu lassen; die Kollegiat*innen können sich aber innerhalb der Kurse oftmals selbstständig Ziele setzen, was die Bedeutsamkeit der Themen für sie erhöht (vgl. Hahn, Kemper et al., 2014, S. 169). Hinsichtlich der Leistungsnachweise wird hier deutlich, dass die Erbringung und Bewertung von Leistung in fächerübergreifenden Kontexten noch viel Entwicklungsarbeit bedürfen.

Dieser Aspekt stand im Fokus eines weiteren Forschungs- und Entwicklungsprojekts. Im Projekt „Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten“ wurde der Frage nachgegangen, wie ein Leistungsnachweis gestaltet sein muss, der in fächerübergreifenden Fragestellungen nicht nur die Fachleistung der beteiligten Fächer misst, sondern darüber hinaus den oben genannten Perspektivenwechsel abbilden kann, also der fächerübergreifenden, besonderen Sichtweise auf eine Themenstellung gerecht wird (vgl. Hofmann, Fiedler-Ebke, Mateo I Ferrer & Döring, 2014, S. 72). Im Sinne des Versuchsschulauftrages wurden aus den Ergebnissen des Projekts und den Erfahrungen der beteiligten Lehrenden „pragmatische Hinweise zur Planung von fächerübergreifendem Unterricht mit besonderem Blick auf die Leistungsbewertung“ (Hofmann et al., 2014, S. 130) abgeleitet, die dazu beitragen, fächerübergreifende Arbeitsformen systematisch besser in der Schule zu verankern (vgl. Hofmann et al., 2014, S. 137).

2.2.3 Projektarbeit

Projektarbeit hat am Oberstufen-Kolleg eine lange Tradition; in ihr finden sich sowohl die bereits beschriebenen Ideen des fächerübergreifenden als auch die des selbstorganisierten Lernens von Kollegiat*innen (vgl. Emer, 2019, S. 38). Zusätzlich kann Projektarbeit als ein ganzheitliches und produktorientiertes Lernen angesehen werden (vgl. Emer, 2019, S. 38).

Am Oberstufen-Kolleg sind zwei Projektphasen fest im Schuljahr verankert. Jeweils die letzten beiden Wochen eines Schulhalbjahres sind dafür vorgesehen. Eine Projekt-AG organisiert nicht nur die Angebote, sondern berät auch Lehrende und Kollegiat*innen, die ein Projekt anbieten wollen, denn auch von den Kollegiat*innen selbst organisierte Projekte sind möglich. Aufbauend auch auf einem mehrjährigen Forschungs- und Entwicklungsprojekt (Rengstorf & Schumacher, 2012) sind Kriterien für Projekte entwickelt worden. Die Projektphase schließt mit einem Produkttag, an dem die Projekte der Schulöffentlichkeit ihre Ergebnisse vorstellen. Die Inhalte der Projekte sind vielfältig; dies kann die Unterstützung der Renaturierung des Caledonischen Walds in Schottland (Koop & Stockey, 2019), die Erstellung einer Kollegiat*innenzeitung oder die Auseinandersetzung mit dem Thema „Kindheit im Krieg“ sein.

Projektarbeit bzw. Projektkultur war entsprechend ihrer wichtigen Bedeutung für die unterrichtlichen Angebote des Oberstufen-Kollegs auch Thema mehrerer aufeinander aufbauender Forschungs- und Entwicklungsprojekte. In den Jahren 2006–2010 wurden qualitative Leitfadeninterviews mit Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler*innen von sechs Schulen zum Thema Projektkultur geführt, so dass zum einen der heterogene „Entwicklungsstand der Projektkultur“ (Rengstorf & Schumacher, 2012, S. 236) an den befragten Schulen beschrieben werden konnte, zum anderen eine „Merkmalsliste einer entwickelten Projektkultur“ (Rengstorf & Schumacher, 2012, S. 228f.) erarbeitet wurde. Daran anschließend wurde ein Seminarkonzept zur Projektdidaktik für die Lehrerbildung entwickelt und evaluiert (Boller, Rengstorf, Schumacher & Thomas, 2013; Boller & Schumacher, 2013; Thomas, 2013).

2.2.4 Leistung ohne Bewertung – das Leistungsbewertungskonzept, nicht nur in der Eingangsphase

Der oben dargestellten Versuchsauftrag des Oberstufen-Kollegs, innovative Konzepte des Unterrichtens und Lernens zu entwickeln und zu erforschen (vgl. APO-OS, 2011, § 1,2) beinhaltet auch alternative Formen der Leistungserhebung, -bewertung und -rückmeldung. Diese alternative Praxis drückt sich sichtbar in der Notenfreiheit in der elften Jahrgangsstufe (Eingangsphase) und auch im weiteren Verlauf der Ausbildung aus (vgl. Volkwein, Brandt & Müsche, 2008, S. 195). Die Kurse werden hier als „bestanden“ (pass) oder „nicht bestanden“ (fail) bewertet, und die Rückmeldung und Bewertung der Leistungen der Kollegiat*innen findet nicht primär in Form von Noten, sondern in einer inhaltbezogenen, differenzierten und oftmals verbalen Form oder in schriftlicher Form in Portfolios statt (vgl. Volkwein et al., 2008, S. 195; Fiedler-Ebke, 2018, S. 34).

„In der Hauptphase (Qualifikationsphase) werden für einen einzelnen Leistungsnachweis innerhalb eines Kurses Noten vergeben, während andere Leistungsnachweise für die Entscheidung über das Kursbestehen – wie in der Eingangsphase – zwar von Bedeutung sind, aber unbenotet bleiben. Eine Gesamtnote für den Kurs wird nicht vergeben.“ (Fiedler-Ebke, 2018, S. 34)

Diese offene Form der Leistungsbewertung hatte und hat zum Ziel, andere Formen von Leistungserbringung zu entwickeln und zu erproben und auch die Vergleichsprozesse zwischen den Lernenden zu reduzieren (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 157). Die heutige Praxis am Oberstufen-Kolleg stellt einen Kompromiss zwischen diesen ursprünglichen Zielen sowie dem Erhalt des alten Leistungsbewertungskonzepts und den durch die Neukonzeption verbindlich gewordenen Vorgaben des Ministeriums dar (vgl. Volkwein et al., 2008, S. 195). Sie ist, nicht nur deshalb, Gegenstand verschiedener Forschungsprojekte gewesen (zum Beispiel: Leistungsbewertung und Inklusion: Lau & Lübeck, 2017; Fächerübergreifende Leistungsnachweise: Hofmann et al., 2014; Selbstbewertung: Winter, 1991).

Durch die ungewohnte Form des Umgangs mit den Leistungen der Kollegiat*innen, entstehen aber auch Unsicherheiten, bei Lernenden wie Lehrenden.

„Nach mindestens zehn Jahren im Regelschulsystem sind die Lernenden an die klassische Leistungsbewertung in Form von klar geregelter Leistungserbringung und Ziffernnoten gewöhnt und verfügen über wenige oder keine Erfahrungen und Kompetenzen hinsichtlich der Einschätzung ihrer eigenen Leistung und der offenen Kommunikation über Leistungserbringung und -bewertung“ (Fiedler-Ebke, 2018, S. 35).

In der Auseinandersetzung mit der praktischen Nutzung der möglichen Freiheiten und besonderen Bedingungen der Leistungsbewertung am Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2014 bis 2017 wird deutlich, dass sich die Probleme von Leistungsbewertung in der Schule auch unter den besonderen Bedingungen am Oberstufen-Kolleg aufzeigen lassen und dass sie auch hier produktiv von den Akteuren, der Institution und der Gemeinschaft der Schule bearbeitet werden müssen (vgl. Fiedler-Ebke, 2018, S. 41). Es ist aber auch erkennbar, dass diese Praxis von den Kollegiat*innen und Lehrenden sehr geschätzt wird. Die erweiterten Möglichkeiten der Leistungserbringung und auch die bewertungsfreien Räume sind offenbar so bedeutsam für beide Gruppen, dass sie sich in einer Befragung 2009 deutlich dafür aussprachen, dass weiterhin nur wenige Leistungsnachweise bewertet werden, auch wenn dies ein höheres Risiko für die endgültige Note darstellt (vgl. Fiedler-Ebke, 2018, S. 34).

Ein Beispiel für die anspruchsvolle, aber notwendige Auseinandersetzung mit der Leistungsbewertung stellt die institutionalisierte Portfolioprxaxis dar, die in Kapitel 2.2.5 vorgestellt wird.

2.2.5 Selbstständigkeit als Lernziel – Kollegiat*innen steuern ihre Lernprozesse mit Portfolioarbeit

Das Portfolio wurde im Rahmen der Neukonzeption des Oberstufen-Kollegs 2002 in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Oberstufen-Kollegs verankert (APO-OS, 2011, § 21) und ist damit durchgängiges Instrument der Dokumentation und Bewertung der Leistung der Kollegiat*innen (vgl. Volkwein et al., 2008, S. 194). Die begleitende, selbstständige Dokumentation der Lernentwicklung durch die Lernenden, die dem Instrument Portfolio inhärent ist, entspricht hier dem ursprünglichen Ansatz bei der Gründung und Entwicklung der Versuchsschule, Leistung nicht als abfragbares Wissen zu messen, sondern den individuellen Lernprozess zu begleiten und anzuleiten (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 156f.). Dieser Anspruch stellt auch heute noch eine wichtige Grundlage des Oberstufen-Kollegs dar, wie auf der Homepage des Oberstufen-Kollegs beschrieben wird: „Die Kollegiat/-innen sollen die Fähigkeit erlangen, sich Ziele für den Unterricht zu setzen, ihre Leistungen selbst einzuschätzen und sich für ihre Lernfortschritte verantwortlich zu fühlen“.⁵

In der Phase des Strukturwandels wurde die Gelegenheit genutzt, die bisherige Praxis kritisch zu hinterfragen und ein neues methodisches Vorgehen bei der Leistungsbewertung zu entwickeln (vgl. Volkwein, 2012, S. 154f.); das war notwendig, um den Spagat zwischen neuen, ministerialen Anforderungen und den pädagogischen Konzepten des Oberstufen-Kollegs zu ermöglichen (vgl. Volkwein et al., 2008, S. 195).

Das bis dahin an deutschen Schulen noch weitgehend unbekanntes Portfolio entsprach der Kultur der Leistungserbringung der Versuchsschule und wurde dann, unter erheblichem Zeitdruck durch die Verhandlungen mit dem Ministerium um eine neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung, in selbige eingearbeitet, „in seiner Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung zu diesem Zeitpunkt aber insgesamt unterschätzt“ (Volkwein, 2012, S. 155). In der Folge musste die konkrete Umsetzung eines ausbildungsbegleitenden Portfolios in der Praxis sukzessive entwickelt werden. Dokumentationsformate, Rückmelde- und Bewertungsverfahren, Zulassung im Übergang zur Hauptphase, Beratungsformen und auch eine mündliche Portfolioprxaxis entstanden so in eher verein-

⁵ Verfügbar unter: https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/leistungsbewertung.html; Zugriff am 07.02.2020.

zelter Entwicklungsarbeit (vgl. Volkwein, 2012, S. 156). Nach wenigen Jahren der praktischen Arbeit mit dem Instrument wurde eine Unzufriedenheit mit dieser Praxis zunehmend spürbar (vgl. Volkwein, 2012, S. 157) und das Portfolio im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts evaluiert. Die Forschungsgruppe arbeitete zunächst die Einordnung der Praxis im Oberstufen-Kolleg in die inzwischen weiterentwickelte, schulische Portfoliokonzeption heraus und konnte zeigen, dass die dem Instrument zugeschriebenen Funktionen oftmals nicht miteinander zu vereinbaren waren, verschiedene Portfolioformen sich vermischten und unerreichbare Erwartungen damit verknüpft wurden (vgl. Volkwein et al., 2008, S. 200). In den anschließend durchgeführten Befragungen der Kollegiat*innen wurden Nutzung und Wahrnehmung des Portfolios erhoben. Die Perspektive der Lehrenden wurde in leitfadengestützten Interviews abgefragt (vgl. Volkwein, 2012, S. 157), und es zeigte sich, dass neben konkreten organisatorischen Unterstützungsbedarfen und auch einer wahrgenommenen mangelnden Relevanz des Portfolios im Unterrichtsalltag eine grundsätzliche Zustimmung zu diesem Instrument vorhanden ist (vgl. Volkwein, 2012, S. 158). Auf dieser Basis fanden eine Überarbeitung des Konzepts und eine neue Ausrichtung der Portfolioarbeit im Oberstufen-Kolleg statt, die jetzt auch in einen Schulentwicklungsprozess eingebettet war, da sie nicht mehr nur als Lösung drängender Probleme der Leistungsbewertung behandelt wurde (vgl. Volkwein, 2012, S. 158f.). Eine Arbeitsgruppe entwickelte das neue Konzept, das eine bessere Verbindung mit dem Unterricht und eine größere Sichtbarkeit im Schulleben beinhaltet, und führte Veranstaltungen durch, bei denen die Lehrenden geschult und informiert wurden, so dass das Konzept von einer breiten Basis getragen werden konnte (vgl. Volkwein, 2012, S. 159).

Das Portfolio am Oberstufen-Kolleg ist nach wie vor ein laufbahnbegleitendes Instrument. In ihm sammeln die Kollegiat*innen die Leistungsnachweise ihrer Kurse, stellen aber zudem auch eine Auswahl von Leistungen zusammen, die ihre individuelle Entwicklung besonders gut repräsentiert. Das Portfolio ist relevant für den Übergang in die Hauptphase (vgl. Volkwein, 2012, S. 160) und die Basis einer Abiturprüfung.⁶ Die Arbeit mit dem Instrument wird angeleitet und begleitet von Lehrenden und Tutor*innen und dient nun explizit der Förderung der Reflexionskompetenz.

2.3 Die Schule als Lebensraum in der Gemeinschaft

Das Oberstufen-Kolleg ist für eine weniger homogene Schülerklientel konzipiert worden als andere gymnasiale Oberstufen. Dies beinhaltet auch einen bewussten und wertschätzenden Umgang mit Heterogenität. Fragen der inneren Differenzierung, der individuellen Förderungen und der Inklusion werden, dem Versuchsauftrag entsprechend, reflexiv und produktiv bearbeitet.

Der Grundgedanke, eine Schule zu gestalten, die einer Gemeinschaft gleicht, in der die Schüler*innen weiterreichende Mitbestimmung, Mitgestaltung und Verantwortung erfahren können und so zu mündigen Personen in einer gelebten Demokratie werden, ist so alt wie die ersten konzeptionellen Überlegungen für die Versuchsschule (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 51ff.). Am Oberstufen-Kolleg wird dies konzeptionell sowohl in der alltäglichen Einbeziehung der Kollegiat*innen in Entscheidungsprozesse als auch bis in den Unterricht hinein mitgedacht. Die Praxis dieser Konzeption wird immer wieder kritisch wahrgenommen und diskutiert (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 490f.; Reader zum Schulentwicklungstag der Kollegiat*innen, 2012⁷). Auch derzeit wird die praktische

⁶ Verfügbar unter: https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/leistungsbewertung.html; Zugriff am 07.02.2020.

⁷ Im Schuljahr 2011/2012 fand am Oberstufen-Kolleg ein umfassender, von den Kollegiat*innen selbstständig organisierter Schulentwicklungstag statt, an dem auch Lehrende und Mitglieder der Wissenschaftlichen Einrichtung teilnahmen. In diesem Kontext wurden auch verschiedene Aspekte der Beteiligung im und außerhalb des Unterricht(s) diskutiert. Der Reader ist nur intern publiziert worden (*Selbstbestimmung SOS – Der Kollo-Schulentwicklungstag*).

Umsetzung im Rahmen eines aktuellen Leitbildprozesses in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt evaluiert. Die ersten Ergebnisse einer Befragung von Kollegiat*innen wie auch Lehrenden am Oberstufen-Kolleg verweisen dabei auf Entwicklungsbedarfe hinsichtlich einer konsistenten und transparenten Praxis des Einbezugs und der Mitbestimmung, da die Erfahrungen und Einschätzungen der Beteiligung insbesondere in unterrichtlichen Prozessen sehr unterschiedlich sind, nicht nur zwischen den Gruppen, sondern auch zwischen einzelnen Personen.

Darüber hinaus wurde in einem Kursverbund ein Konzept entwickelt, wie die Gestaltung der Gemeinschaft Schule unterrichtlich begleitet und gerahmt wird (Eckhard & Stroot, 2013; Inger & Köstner, 2018). Es soll auch denjenigen Kollegiat*innen die Gelegenheit zur Beteiligung ermöglichen, denen dies über die unterrichtliche Belastung hinaus, also im Sinne eines zusätzlichen, freiwilligen Engagements, nicht möglich ist. „Ziel dieser Kurse ist eine Vermittlung philosophischer, künstlerischer und politischer Kenntnisse und Methoden, die den Schüler*innen ermöglichen sollen, demokratische Partizipation zu reflektieren und sich an dieser zu beteiligen“ (Stiller, 2019, S. 16). Die Kurse sind projektförmig gestaltet, und die Kollegiat*innen können selbst wählen, mit welchem Entwicklungsschwerpunkt und -thema sie sich an der Entwicklung der Schule beteiligen wollen (vgl. Stiller, 2019, S. 16). Dieser Kursverbund wird im Rahmen des Projektes „Forschendes Lernen in der Oberstufe“ hinsichtlich möglicher Forschungsaktivitäten der Kollegiat*innen wissenschaftlich begleitet (vgl. Stiller, 2019).

2.3.1 Unterschiedlichkeit als Normalfall – der Umgang mit Heterogenität

Ausgehend von der grundlegenden Idee, mit dem Oberstufen-Kolleg eine Schule zu gestalten, „die jeden Schüler auf[nimmt], der die 10. Jahrgangsstufe einer Haupt-, Real- oder beruflichen Vollzeitschule, eines Gymnasiums oder eine Gesamtschule erfolgreich abgeschlossen hat“ (Hentig, 1971, S. 33), widmet sich das Oberstufen-Kolleg sowohl theoretisch als auch unterrichtsbezogen der Förderung erfolgreichen Lernens in heterogenen Gruppen (vgl. Boller, 2012, S. 187).

Neben den oben dargestellten kompetenzorientierten Konzepten der fachbezogenen Förderung geht es in diesem Kontext besonders um die Frage, wie Lernen mit einer sehr heterogenen Schülerschaft gestaltet werden kann, und auch um Bildungsgerechtigkeit. Denn mit der Kenntnis der Bedeutsamkeit von Herkunft und Habitus für den schulischen Erfolg reicht es nicht mehr aus, individuelle Förderung als rein unterrichtliches Handlungskonzept zu denken; vielmehr müssen die Strukturen und Mechanismen des Bildungssystems und die schulischen Rahmenbedingungen ebenfalls in den Blick genommen werden (vgl. Boller, Rosowski & Stroot, 2007, S. 178f.).

Im Oberstufen-Kolleg hat sich in den Jahren 2004–2012 eine Forschungs- und Entwicklungsgruppe mit der Aufgabe befasst, einerseits das Oberstufen-Kolleg in den damals aktuellen Diskussionen zur Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe zu verorten und andererseits „die Beratungs- und Förderpraxis und ihre Instrumente am Oberstufen-Kolleg evaluativ zu dokumentieren, Schwachstellen aufzuzeigen, Hinweise zur Systemoptimierung zu geben und diese schrittweise in den Schulentwicklungsprozess einzuspeisen“ (Boller, 2012, S. 190). In der Folge dieses Projekts entstanden weitere Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die sich insbesondere mit den institutionellen Bedingungen des Umgangs mit unterschiedlichen Ausgangslagen der Kollegiat*innen befassten und sie aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchteten (Bornkessel & Kuhnen, 2011; Bornkessel, 2015; Glässing & Pütz, 2009; Palowski, Boller & Müller, 2013; Pütz, Kuhnen & Lojewski, 2011).

In den letzten Jahren fand die Auseinandersetzung mit den heterogenen Ausgangslagen auch im Hinblick auf die neuen bildungspolitischen Entwicklungen statt, die durch die Forderung einer inklusiven Beschulung für alle Lernenden entstanden sind. Die Heterogenität der Schülerschaft im Oberstufen-Kolleg bezieht sich auf mehrere Ebenen, u.a. das Alter der Kollegiat*innen bei Eintritt in die Oberstufe, unterschiedliche (Schul-)

Biographien, Migrationshintergründe und/oder Fluchterfahrungen, besondere Begabungen und Talente, Behinderungen, psychische Störungen oder chronische Krankheiten (vgl. Lübeck, Lau, Rath-Arnold, Schultz & Wäcken, 2018, S. 64). Die im Oberstufen-Kolleg vielfältig vorhandenen Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen wurden hierzu in Interviews und Gruppendiskussionen mit Kollegiat*innen und Lehrenden aufgegriffen; daraus wird eine systematische Weiterentwicklung von Konzepten und Strukturen vorgenommen, die im Rahmen der Schulentwicklung eine elaborierte, inklusive Praxis zum Ziel hat (vgl. Lübeck et al., 2018, S. 65). Die aus dem Projekt hervorgegangenen „Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept“ listen differenziert und praxisnah die vorhandenen Potenziale und noch nötigen und möglichen Entwicklungen auf (vgl. Lübeck et al., 2018) und zielen dabei explizit auf diesen Schulentwicklungsprozess ab. Zugleich wird hier der bewusste, wertschätzende und differenzierte Umgang mit Vielfalt am Oberstufen-Kolleg deutlich sichtbar, der sich auf ein weites Feld von Vielfältigkeit bezieht und sich z.B. auch im Konzept der gestreckten Eingangsphase für die neuzugewanderten Kollegiat*innen zeigt (siehe Kap. 2.2.1).

2.3.2 Schule als Erfahrungsraum für die demokratische Gesellschaft – das Zusammenleben gestalten

Ein besonderer Schwerpunkt des Oberstufen-Kollegs war schon bei der Gründung der pädagogische Gedanke einer Gemeinschaft, die auch andere Umgangsformen zwischen den Lehrenden und den Kollegiat*innen beinhaltet (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 52). Dies spiegelt sich auch in der Architektur der Schule wider: „Die Schulräume sollten eine flexible Unterrichtsorganisation, Nutzungsüberlagerung und Nutzungstausch zulassen und ein transparenter, offener Erfahrungsraum sein“ (Jung-Paarmann, 2014, S. 54). Ohne geschlossene Räume (Unterrichtsräume und auch Lehrerzimmer) sollten die Lehrer*innen auch außerhalb des Unterrichts anwesend und ansprechbar (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 54) und das Lehrer-Schüler-Verhältnis so sein, dass die Schule als Modell der demokratischen Gesellschaft erfahren werden kann (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 52f.).

Auch wenn aktuell Unterricht nicht nur auf den offenen Feldern, sondern auch in geschlossenen Räumen stattfindet, wird immer noch an der Idee des Großraums und des offenen Klimas festgehalten.⁸ Im heutigen, alltäglichen Umgang zeigt sich dieser Grundgedanke an mehreren Stellen. Eindrücklich, insbesondere für Besucher*innen und „Neuankömmlinge“, ist das flächendeckende Duzen aller Statusgruppen (bis auf wenige, individuelle Ausnahmen) (vgl. Jurak & Retemeier, 2017, S. 256). Es ist prägnanter Ausdruck eines besonderen Klimas innerhalb der Schule, welches auch in den mehrfach durchgeführten Peer-Reviews und den Schulbegehungen im Rahmen der erfolgreichen Schulpreisbewerbung stark wahrgenommen und zurückgemeldet wurde (Diedrich et al., 2016; vgl. Kuhnen & Palowski, 2018, S. 45; Oelkers, Bos, Lange, Langer, Menzel-Prachner & Risse, 2005; Oelkers et al., 2011).

Das Zusammenleben am Oberstufen-Kolleg wurde in diversen Forschungsprojekten untersucht (Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011; als ausführlicher Überblick vgl. Kuhnen & Palowski, 2018, S. 47ff.; Palowski, 2013; außerdem Pütz et al., 2011); dabei wurden auch die Implikationen der Qualität einer schulischen Gemeinschaft für Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsindikatoren und die Intention, ein Studium aufzunehmen, mitgedacht (vgl. Kuhnen & Palowski, 2018, S. 60; Pütz et al., 2011).

Insgesamt „zeigt sich am Oberstufen-Kolleg eine Schulumwelt, die weitreichende positive Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn der Kollegiat*innen und das soziale Miteinander der Schulgemeinde haben kann“ (Kuhnen & Palowski, 2018, S. 60). Die Studien verweisen aber auch darauf, dass das Schulklima nicht ohne einen Blick auf die

⁸ Dies zeigte sich insbesondere in der Auseinandersetzung mit einer möglichen Renovierung des Schulgebäudes bzw. dem möglichen Neubau.

Schulkultur betrachtet werden kann, weil individuelle Passungsunterschiede jenseits des Umgangs der Menschen miteinander ihre Wirkung entfalten (vgl. Kuhn & Palowski, 2018, S. 60) und in einer Schule mit explizit heterogenem Klientel reflexiv bearbeitet werden müssen.

3 Andersartigkeit als permanenter Innovationsprozess – Weiterentwicklungen alter Ideen und neue Herausforderungen

Die knappen Darstellungen der institutionellen Besonderheiten, konzeptionellen Spezifika und praktischen Innovationen am Oberstufen-Kolleg in den vorangegangenen Kapiteln können nur einen ersten Eindruck dessen vermitteln, was inhaltlich, pädagogisch, didaktisch, wissenschaftlich und gesellschaftlich in den letzten 45 Jahren am Oberstufen-Kolleg geschehen ist. Sie sollen aufzeigen, dass die gewollte, geplante und gestaltete Unterschiedlichkeit dieser Schule kein fertiges Produkt ist, sondern in einem fortwährenden und fortlaufenden Prozess immer wieder gestaltet und geschaffen wird. In der Kombination und Zusammenarbeit einer in der Wissenschafts-Community verankerten Wissenschaftlichen Einrichtung mit einer bewusst innovativen und dennoch im Schulsystem verwurzelten Versuchsschule (oder umgekehrt) sind Prozesse möglich und nötig, in denen in der Vergangenheit noch Innovatives immer wieder neu bedacht und weiterentwickelt wird und neue äußere Entwicklungen wahrgenommen und aufgegriffen werden.

Auch nach so vielen Jahren ist diese Situation immer wieder Aufgabe, Herausforderung und Ansporn und das Oberstufen-Kolleg somit nicht als „alter Hase“ unter den Versuchsschulen zu verstehen, sondern, wie alle neuen Institutionen und Einrichtungen, dringend am Austausch und der Kooperation mit anderen Einrichtungen in diesem Bereich interessiert und auch darauf angewiesen, um weiterhin reflexive, wissenschaftlich fundierte Praxis und immer wieder innovative, praxisrelevante Forschung betreiben zu können.

Literatur und Internetquellen

- APO-OS (2011). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg*. Zugriff am 19.11.2018. Verfügbar unter: https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Ausbildung/APO_OS_2011.pdf.
- Boller, S. (2012). Projektbericht „Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe: Individuelle Förderung auf dem Weg zum Abitur“ (2004–2008) und Folgeprojekt (2008–2012). In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 187–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boller, S., Rengstorf, F., Schumacher, C., & Thomas, C. (2013). Professionalisierung durch und für Projektunterricht in der universitären Lehrerbildung. In C. Schumacher, F. Rengstorf & C. Thomas (Hrsg.), *Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis* (S. 107–135). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Boller, S., Rosowski, E., & Stroot, T. (2007). Schulische Heterogenität und individuelle Förderung. Ein kritischer Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung in der Oberstufe. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 170–181). Weinheim & Basel: Beltz.
- Boller, S., & Schumacher, C. (2013). Subjektive Lerntheorien, Lehrerrolle und Lehrerhandeln im Projektunterricht aus Sicht von Lehramtsstudierenden. Evaluation eines Modellseminars. In C. Schumacher, F. Rengstorf & C. Thomas (Hrsg.), *Projekt:*

- Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis* (S. 136–159). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Münster: Waxmann.
- Bornkessel, P., Holzer, B., & Kuhnen, S.U. (2011). Differentielle Schulumilieus: Zur Bedeutung sozialer Schulklimafaktoren für die fachbezogene Studienzuversicht. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 105–137). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_4
- Bornkessel, P., & Kuhnen, S.U. (2011). Zum Einfluss sozialer Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 47–104). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_3
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M., et al. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*. Bericht der Kommission. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Eckhard, M., & Stroot, T. (2013). Schule selbst gestalten – Partizipation in der Oberstufe. *Politisches Lernen*, (3–4), 38–43.
- Emer, W. (2019). Projektdidaktik in der Praxis. Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg zu Weiterentwicklung und Transfer der Projektdidaktik. *WE_OS-Jahrbuch*, 2 (Praxisforschung und Transfer), 36–41. https://doi.org/10.4119/we_os-3184
- Fiedler-Ebke, W. (2018). „Die Beurteilung, die müsst ihr nachvollziehen, die kann ich euch nicht aufdrücken“. *WE_OS-Jahrbuch*, 1 (Diversität, Leistung & Inklusion), 31–42. https://doi.org/10.4119/WE_OS-1106
- Fischer, R., Kupsch, J., Stockey, A., & Wenzel, A. (2007). *Einführung in das naturwissenschaftliche Arbeiten. Ein fächerübergreifender Grundkurs in der Orientierungsphase der SEK II* (Blaue Reihe Unterrichtsmaterialien, Bd. 118). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- Frohn, D., Ihmig, K., Klewin, G., Ludwig, E., Vos, I., & Weißwange, T. (2014). *Diagnose und Förderung in Mathematik in der Eingangsphase der Oberstufe. Das Brückenkurskonzept am Oberstufenkolleg Bielefeld*. Abschlussbericht des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Diagnose und Förderung in der Eingangsphase im Fach Mathematik“. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 05. Juli 2017. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Glässing, G., Klewin, G., & Sterzik, C. (2008). Wie können Schulen von Large-Scale-Untersuchungen profitieren? Das Beispiel der LAU-Untersuchungen am Oberstufen-Kolleg. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 238–249). Weinheim: Beltz.
- Glässing, G., & Pütz, H.-G. (2009). An der Schwelle zum Übergang von der Sekundarstufe II zur Hochschule. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 4 (1), 133–171.
- Glässing, G., Schwarz, H.-H., & Volkwein, K. (Hrsg.). (2011). *Basiskompetenzen Deutsch in der Oberstufe*. Weinheim & Basel: Beltz.
- González, O., Redon, J., & Strobl, G. (2007). Einführung in das Buch. In O. González, J. Redon & G. Strobl (Hrsg.), *Module und Vorschläge für die Verbesserung des*

- Lehrens und Lernens in Naturwissenschaften und Mathematik* (S. 4–6). Guayaquil, Ecuador: ESPOL.
- Guschker, B., Geweke, M., Hartner, C., Kirmes, S., Mateo I Ferrer, M., & Otto, J. (2018). Wege zu Abitur und Fachhochschulreife für neuzugewanderte junge Menschen. *WE_OS-Jahrbuch, 1* (Diversität, Leistung & Inklusion), 106–125. https://doi.org/10.4119/WE_OS-1110
- Hackenbroch-Krafft, I., & Volkwein, K. (2007). Sprachliche Förderung als Aufgabe der Sekundarstufe II. Das Konzept am Oberstufen-Kolleg. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 128–139). Weinheim & Basel: Beltz.
- Hahn, S., Almers, T., Bekel-Kastrup, H., Beyer-Sehlmeyer, G., Friedrich, G., Habigberg, A., et al. (2014). Naturwissenschaftliche Praxisforschung im Spannungsfeld von Theorie, Empirie und institutionellen Bedingungen der Praxis: Die Entwicklung des Basiskurs Naturwissenschaften. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 215–269). Münster: MV-Wissenschaft.
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufen-Kolleg – Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 81–116). Münster: MV-Wissenschaft.
- Hahn, S., Kemper, A., Kuhnen, S.U., Lojewski, J., Niebling, L., & Bornkessel, P. (2014). Lehren und Lernen in fächerübergreifenden Profilen. Ergebnisse der Profilevaluation am Oberstufen-Kolleg aus dem Schuljahr 2013/14. In S. Hahn (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Bd. 2) (S. 139–171). Münster: MV.
- Hahn, S., & Klewin, G. (2012). *Forschungs- und Entwicklungsplan 2012–2014*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, S., & Obbelode, J. (2015). *Schulentwicklung am Oberstufen-Kolleg. Der Schulentwicklungsplan für die Jahre 2012 bis 2020* (Oberstufe gestalten). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., & Oelkers, J. (2012). Vorwort der Herausgeber. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 7–15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, S., Stiller, C., Stockey, A., & Wilde, M. (2013). Experimentierend zur naturwissenschaftlichen Grundbildung – Entwicklung und Evaluation eines kompetenzorientierten Kurses für die Eingangsphase der Oberstufe. *ZfDN – Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 19*, 7–15.
- Hahn, S., Stockey, A., & Wilde, M. (2011). Basiskurs „Naturwissenschaften“. Anleitung zur selbstgesteuerten Erarbeitung zentraler Methoden und Basiskonzepte der Naturwissenschaften in der Eingangsphase der Oberstufe. *MNU – Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 64* (1), 47–52.
- Hahn, S., Stockey, A., & Wilde, M. (2012). „Basiskurs Naturwissenschaften“. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 255–272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Critical Friends zu einer kritischen (?) Freundschaft: Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2018. *WE_OS-Jahrbuch, 1* (Diversität, Leistung & Inklusion), 153–183. https://doi.org/10.4119/we_os-1113

- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Praxisforschung und Transfer – Weiterentwicklungen von Lehrer*innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2019. *WE_OS-Jahrbuch, 2* (Praxisforschung und Transfer), 161–199. https://doi.org/10.4119/we_os-3205
- Henkel, C. (2005). Evaluation im Kontext von Praxis- und Grundlagenforschung. Die Konstellation dieser Forschungstypen am Beispiel von fächerübergreifenden Grundkursen am Oberstufen-Kolleg. In G. Glässing & C. Henkel (Hrsg.), *Schulinterne Evaluation. Prinzipien und Beispiele* (AMBOS, Bd. 49) (S. 13–31). Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Henkel, C. (2013). *Fächerübergreifenden Unterricht in der Oberstufe entwickeln und erproben. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zu einer fächerübergreifenden Didaktik*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Henkel, C., & van de Wetering, D. (2006). Studienfachorientierung und fächerübergreifender Unterricht. Abschlussbericht zur Evaluation der Grundkurse der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg 2002–2005. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 1* (2), 5–58.
- Hentig, H. von (1971). *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hofmann, T., Fiedler-Ebke, W., Mateo I Ferrer, M., & Döring, T. (2014). Leistungsnachweise in fächerübergreifenden Kontexten. In S. Hahn (Hrsg.), *Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Oberstufen-Kollegs aus den Jahren 2012–2014* (Bd. 2) (S. 71–138). Münster: MV.
- Huber, L. (2004). LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 35–57). Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Huber, L. (2009a). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8
- Huber, L. (2009b). Wissenschaftspropädeutik ist mehr! In J. Keuffer & S. Hahn (Hrsg.), *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. Themenheft: Wissenschaftspropädeutik* (S. 39–60). Berlin: LIT.
- Inger, G., & Köstner, M. (2018). *Kursverbund „Demokratische Partizipation“ – ein Konzeptentwurf für WS 2018/19. Demokratische Partizipation im Kursverbund der Grundkurse Politische Bildung, Philosophie, Naturwissenschaften und Künstlerisch-ästhetische Bildung*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Isensee, W., Kupsch, J., & Schülert, J. (1997). Leitunterscheidungen für fächerübergreifenden Unterricht. In W. Emer, J. Kupsch & J. Schülert (Hrsg.), *Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe* (S. 47–61). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Jung-Paarmann, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005* (Oberstufe gestalten). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jurak, I., & Retemeier, L. (2017). Lerne zu denken – nicht Gedachtes! Menschlichkeit und Individualisierung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld aus der Perspektive von zwei AbsolventInnen des Oberstufen-Kollegs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 255–264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keuffer, J., & Klewin, G. (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell am Oberstufen-Kolleg: Ausgangskonzept und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 203–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kleinert, S.I., Hamers, P., Bekel-Kastrup, H., Haunhorst, D., Tegtmeier, N., & Wilde, M. (2020). Fächerübergreifender Unterricht zwischen den Basiskursen Naturwissenschaften und Mathematik. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 1–8. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3282>
- Klewin, G., & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch*, 2 (Praxisforschung und Transfer), 117–126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Klewin, G., Kroeger, H., Müller, M., & Taßler, A. (2012). Bericht der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 29–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., & Tillmann, K.-J. (2019). Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und Forschendes Lernen – Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1, 1–19. <https://doi.org/10.4119/pflb-3172>
- Koop, K., & Stockey, A. (2019). *Trees for Life – Schottland-Exkursion 2018*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Kuhnen, S.U., & Palowski, M. (2018). Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch*, 1 (Diversität, Leistung & Inklusion), 44–62. https://doi.org/10.4119/we_os-1107
- Kupsch, J., & Schülert, J. (1996). Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für übergreifenden Unterricht am Beispiel „Rassismus“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 589–601.
- Kupsch, J., & Schumacher, M. (1994). Didaktische Annäherung an den Perspektivenwechsel. In U. Krause-Isermann, J. Kupsch & M. Schumacher (Hrsg.), *Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene* (AMBOSS, Bd. 38) (S. 39–62). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg.
- Lau, R., & Lübeck, A. (2017). Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 247–254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lübeck, A., Lau, R., Rath-Arnold, I., Schultz, N., & Wäcken, M. (2018). Empfehlungen zu einem Inklusionskonzept am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jahrbuch*, 1 (Diversität, Leistung & Inklusion), 63–83. https://doi.org/10.4119/WE_OS-1108
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2007). *Grundordnung des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld*. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28. Juni 2007. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Oberstufen-Kolleg (2018). *Profile 2019 – 2021*. Zugriff am 17.01.2020. Verfügbar unter: https://www.uni-bielefeld.de/OSK/PDF/Profile_2019_21.pdf.
- Oberstufen-Kolleg (2019). *Infoheft Bewerbungsverfahren 2020*. Zugriff am 17.01.2020. Verfügbar unter: https://www.uni-bielefeld.de/OSK/NEOS_Versuchsschule/Bewerbung/Infoheft_20_imNetz.pdf.
- Oelkers, J., Bos, W., Lange, H., Langer, C., Menzel-Prachner, C., & Risse, E. (2005). *Peer Review Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Abschlussbericht. Zürich: Universität.
- Oelkers, J., Helsper, W., Ilsemann, C. von, Klötzer, R., Lemmermöhle, D., Risse, E., et al. (2011). *Peer Review Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Abschlussbericht. Zürich: Universität.
- Ohly, K.-P., & Strobl, G. (2007). Vom „Was?“ zum „Wie?“: Herausforderungen und Ansätze für eine Verbesserung des Lehrens und Lernens – auch – in Naturwissenschaften und Mathematik. In O. González, J. Redon & G. Strobl (Hrsg.), *Module*

- und Vorschläge für die Verbesserung des Lehrens und Lernens in Naturwissenschaften und Mathematik (S. 7–26). Guayaquil, Ecuador: ESPOL.
- Palowski, M. (2013). Schulklima, Förderung und Beratung am Oberstufen-Kolleg und zwei Regelgymnasien aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 8, 71–91.
- Palowski, M., Boller, S., & Müller, M. (2013). *Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01439-1>
- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Beforschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS – Die deutsche Schule*, 111 (1), 56–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.06>
- Pütz, H.-G., Kuhnen, S.U., & Lojewski, J. (2011). Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 140–189). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_5
- Rengstorf, F., & Schumacher, C. (2012). Projektarbeit und Projektkultur in der gymnasialen Oberstufe – eine qualitative Untersuchung an Schulen im Raum Ostwestfalen-Lippe. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 223–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stiller, C. (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. *WE_OS-Jahrbuch*, 2 (Praxisforschung und Transfer), 7–23. https://doi.org/10.4119/WE_OS-3181
- Stiller, C., Hahn, S., Stockey, A., & Wilde, M. (2020). Experimentierend zu mehr Selbstbestimmung: Der *Basiskurs Naturwissenschaften* – Theoretische Leitlinien und empirische Hinweise. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (2: Der „Basiskurs Naturwissenschaften“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld), 5–16.
- Thomas, C. (2013). Von randständig-singulärer zu kontinuierlicher Projektdidaktik in der universitären Lehrerbildung – Seminarkonzepte. In C. Schumacher, F. Rengstorf & C. Thomas (Hrsg.), *Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis* (S. 89–106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: was kann schulische Begleitforschung leisten? *Jahrbuch Schulbegleitforschung Bremen*, 49–59.
- Universität Bielefeld (2007). *Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 1. August 2007*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Volkwein, K. (2011). Basiskompetenzen Deutsch. Sprachförderung als Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. In G. Glässing, H.-H. Schwarz & K. Volkwein (Hrsg.), *Basiskompetenzen Deutsch in der Oberstufe* (S. 16–25). Weinheim & Basel: Beltz.
- Volkwein, K. (2012). Gut Ding will Weile haben. Die Reform des Portfolios am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In G. Bräuer, M. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio* (S. 152–162). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Volkwein, K., Brandt, A., & Müsche, H. (2008). Das Portfolio als Instrument der Leistungsbewertung. Eine empirische Studie zum praktischen Umgang mit einem Konzept. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 194–210). Weinheim: Beltz.

Winter, F. (1991). *Schüler lernen Selbstbewertung. Ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens* (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 480). Frankfurt a.M.: P. Lang.

Wittler, M., & Schwarz, H.-H. (2012). Basiskompetenzen Deutsch – Förderung basaler Fertigkeiten in der Sekundarstufe II. In S. Hahn & J. Oelkers (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg* (S. 141–165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

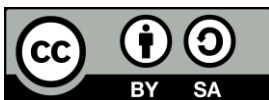
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Fiedler-Ebke, W., & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 98–120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Europaschule-Linz

Modell- und Forschungsschule der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

Johannes Leeb¹ & Katharina Soukup-Altrichter^{2,*}

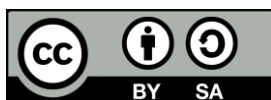
¹ *Praxisschule der PH OÖ*

² *Pädagogische Hochschule Oberösterreich*

* *Kontakt: Pädagogische Hochschule Oberösterreich,
Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz, Österreich
katharina.soukup-altrichter@ph-ooe.at*

Zusammenfassung: Die Europaschule-Linz ist eine Schule der Sechs- bis Vierzehnjährigen und vereint die Praxisvolksschule sowie die Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Um das gesamte Bildungsspektrum an Schüler*innen abzubilden, werden bewusst in jedem Jahrgang Kinder mit unterschiedlichsten soziökonomischen Hintergründen und Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen, in die einzelnen Klassen integriert und somit Inklusion erleb- und erfahrbar gemacht. Hochqualifizierte Pädagog*innen arbeiten daran, auf Basis von Erkenntnissen aus der pädagogischen Forschung selbst Modelle in den Bereichen der Schulorganisation, Fachdidaktik und Unterrichtsentwicklung umzusetzen und auf ihre Praxistauglichkeit hin zu beforschen.

Schlagwörter: Praxisschule, Universitätsschule, Schulpraxis, Inklusion, Reformschule



English Information

Title: The “Europaschule” Linz – Model and Research School of the Teacher Training College Upper Austria

Abstract: The “Europaschule” Linz is a school for 6 to 14 year old students and combines the training school “Volksschule” and the training school “Neue Mittelschule” of the Teacher Training College Upper Austria. In order to cover the entire educational spectrum of pupils, each class consciously includes children from different socio-economic backgrounds and children with special educational needs, integrates them into the individual classes, and thus makes inclusion a tangible experience.

Keywords: practice school, university school, school practice, inclusion, reform school

1 Von der Stadtteilschule zur Praxisschule

Vor fast genau 60 Jahren wurde die Europaschule von der oberösterreichischen Landeshauptstadt in unmittelbarer Nähe zur Lehrerbildungsanstalt¹ erbaut und als städtische Volks- und Hauptschule geführt – schon damals mit dem Ziel, für zukünftige Lehrpersonen ein Praxisfeld in unmittelbarer Nähe ihrer Ausbildungsstätte zu schaffen. Mit der Errichtung viersemestriger Studien für die Ausbildung von Lehrer*innen in den 1960er-Jahren an den neu geschaffenen post-sekundären Pädagogischen Akademien wurden Übungsschulen für die Erprobung in der Praxis benötigt.

Steigende Studierendenzahlen sowie die Einführung der sechssemestrigen Studienzeige für Lehrer*innen an Haupt- und Sonderschulen zu Beginn der 1970er-Jahre erforderten neue Räumlichkeiten. So errichtete der Bund ein eigenes Gebäude für die Ausbildung der Pflichtschullehrer*innen; die städtische Europaschule wurde vom Bund übernommen und als offizielle Übungsvolks- bzw. Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich eingegliedert.

Ab 2007 wurden die Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen überführt, die Übungsschulen als Praxisschulen integriert und gesetzlich verankert (vgl. § 8 Abs. 3 Hochschulgesetz). Mit dem Hochschulgesetz 2005 bekamen die Praxisschulen neben der schulpraktischen Ausbildung auch ausdrücklich die Aufgabe übertragen, „die erziehungs- und unterrichtspraktische Ausbildung im Hinblick auf die Schulwirklichkeit zu ergänzen und zu festigen“ (§ 23 Hochschulgesetz).

2 Gemeinsame Schule für sechs- bis vierzehnjährige Schüler*innen

Mehr als ein Jahrzehnt, bevor die gesetzliche Möglichkeit einer Schulclusterbildung im Schulautonomiepaket 2017 geschaffen wurde, erfolgte die Zusammenlegung der Praxisvolks- und Praxishauptschule der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich unter einer gemeinsamen Schulleitung. Das Verständnis einer Schule der Sechs- bis Vierzehnjährigen wurde nicht nur nach innen gelebt, sondern auch in der Außenwirkung sichtbar gemacht und stellte für die österreichische Schulorganisation ein Novum und insbesondere für Praxisschulen ein Alleinstellungsmerkmal dar. Die seit Jahren schon gut funktionierende Verbindung von Theorie in der Lehre und Praxis an der Schule verbunden mit

¹ Bis zur Schulreform 1962 war die Pflichtschullehrer*innenbildung als fünfjährige gymnasiale Oberstufe („Lehrerbildungsanstalt“) mit Lehrbefähigungsprüfung nach zwei Praxisjahren organisiert.

pädagogischer Forschungstätigkeit von Hochschullehrenden unter Mitarbeit der Lehrkräfte der Praxisschule konnte dadurch wesentlich verstärkt und in der Organisation auch vereinfacht werden.

2.1 Leitgedanke

Praxisschulen, hier in erster Linie die Praxisvolksschulen, erfreuen sich einer erhöhten Akzeptanz und großer Beliebtheit bei Erziehungsberechtigten bei der Schulwahl für ihre Kinder. Neue Mittelschulen (vormals Hauptschulen) sind vor allem im urbanen Raum in der Konkurrenz zu den Gymnasien und Privatschulen der Gefahr ausgesetzt, zu Restschulen zu verkümmern, und diese Tendenz spiegelt sich – wenn auch in relativ geringerem Maße – auch in der Europaschule wider. Die gemeinsame Führung der Primar- und Sekundarstufe hatte zur Folge, dass eine pädagogische Philosophie vom Kollegium beider Schultypen gemeinschaftlich entwickelt und mitgetragen wurde. Waren es bei getrennter Schulleitung nur 10 Prozent der Grundstufenschüler*innen, die in die Sekundarstufe der Europaschule übertraten, konnte dieser Prozentsatz durch die Koordination von Primar- und Sekundarschule schlagartig versechsfacht werden. Das klare pädagogische Bekenntnis zur Diversität zeigte seine Wirkung bei der Lehrerschaft und bei den Eltern.

2.1.1 Aufnahme der Schüler*innen

Die oben erwähnte große Beliebtheit von Praxisvolksschulen bei den Eltern fußt u.a. auch auf der Tatsache, dass an Lehrende der Praxisschulen erhöhte Anforderungen gestellt werden. Eine mehrjährige Erfahrung verbunden mit einer ausgezeichneten Dienstbeurteilung sind Anstellungsvoraussetzungen. Zumeist können Bewerber*innen außerschulisches Expertenwissen vorweisen, haben sich in verschiedenen pädagogischen Feldern weiterqualifiziert und sind nicht selten auch als Lehrende im Bereich der Fachdidaktik der Pädagogischen Hochschule tätig.

Bei Anmeldezahlen, die oft über das Doppelte der freien Schulplätze² hinausgehen, wäre es ein Leichtes, durch entsprechende Filter eine „Eliteschule“ zu generieren. In der deutlichen Akzeptanz der Verschiedenheit der Kinder beschreitet die Europaschule bewusst einen anderen Weg. In der Tradition einer Linzer Stadtteilschule, angesichts ihres Auftrags, Schulwirklichkeit erfahrbar zu machen, und vor allem aus der Überzeugung, dass die Vielfalt eine Bereicherung darstellt und Heterogenität das Lernen fördert, werden bei der Schüler*innenaufnahme die Filter so gesetzt, dass ein statistisches Äquivalent zur städtischen Kinder- und Jugendpopulation in Hinblick auf Religion, Erstsprache und Beruf der Eltern abgebildet werden kann. Ein entsprechender Schlüssel über sozioökonomische Daten und Bildungshintergrund der Erziehungsberechtigten kommt bei der Aufnahme in die Primarstufe zur Anwendung, damit eine entsprechende soziale und ethnische Heterogenität gewährleistet ist.

In ähnlicher Weise werden Schüler*innen für die Sekundarstufe ausgewählt, wobei Absolvent*innen der eigenen Primarstufe ein Fixplatz zugesichert wird. Für die Zusammensetzung der Klassen wird das Halbjahreszeugnis der 4. Schulstufe herangezogen: möglichst 30 Prozent Kinder mit AHS-Reife³, 40 Prozent mit durchschnittlichen Schulleistungen und weitere 30 Prozent Kinder mit geringeren Leistungen oder Beeinträchtigungen bilden eine Klassengemeinschaft. Unter dem Anspruch, das gesamte Bildungsspektrum abzubilden, werden bewusst in jedem Jahrgang der Sekundarstufe Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen, in die einzelnen Klassen integriert und somit Inklusion erleb- und erfahrbar gemacht.

² Ohne Zustimmung der zuständigen Behörde dürfen Praxisschulen nur zwei Parallelklassen pro Jahrgang führen.

³ AHS = allgemein bildende höhere Schule; gemeint ist die Berechtigung, in eine gymnasiale Unterstufe überzutreten.

2.1.2 Ressourcennutzung

Die Europaschule teilt mit zahlreichen Schulen in ganz Österreich das Los einer permanenten Raumknappheit; zudem unterscheiden die Schulbau- und Einrichtungsverordnungen⁴ deutlich zwischen den Schultypen. Sonderunterrichtsräume sind, mit wenigen Ausnahmen, demnach nur für die Sekundarstufe vorgesehen. Das grundsätzliche Verständnis für eine gemeinsame Schule, bestärkt durch die gemeinsame Schulleitung, ermöglicht die Nutzung von technischen Einrichtungen, naturwissenschaftlichen Laboren, Lehrküche, Funktionsräumen jeglicher Art sowie sämtlichen Gruppen- und Klassenräumen je nach Bedarf für alle Jahrgänge. Gleichfalls steht allen Lehrenden und damit allen Kindern und Jugendlichen jegliches Equipment gleichermaßen zur Verfügung. Der schultypenübergreifende Einsatz des Lehrpersonals verstärkt diese gemeinsame Nutzung. Gleichzeitig können Kinder der Grundstufe ihre möglichen zukünftigen Lehrer*innen in der Sekundarstufe frühzeitig kennenlernen. Umgekehrt ist es Volksschullehrer*innen möglich, die Entwicklung ihrer Abgänger*innen weiterhin im Auge zu behalten. Die gemeinsame Schule der Sechs- bis Vierzehnjährigen ist an der Europaschule für alle Beteiligten mittlerweile zur Selbstverständlichkeit geworden.

2.2 Die Europaschule – altersübergreifend und ganztägig

Wie mittlerweile zahlreiche österreichische Volksschulen ist auch die Primarstufe der Europaschule in Form von Mehrstufenklassen organisiert. Dabei werden Kinder der Vorschule gemeinsam mit Kindern der 1. und 2. Schulstufe sowie die Kinder der 3. und 4. Schulstufe in einem Klassenverband unterrichtet. Statt einer numerischen Klassenbezeichnung sind die Klassen zur Unterscheidung mit Farben benannt. Eine rote, gelbe, blaue und grüne Klasse gibt es sowohl auf der Grundstufe I und als auch auf der Grundstufe II, wobei gleiche Farben zu Familienklassen zusammengefasst sind. Wann immer es sinnvoll und möglich ist, arbeiten die sechs- bis zehnjährigen Kinder zusammen und unterstreichen erneut das Bekenntnis zu Diversität und Vielfalt als Lernchance und Möglichkeit zur Persönlichkeitsentfaltung.

Um die Effektivität für diese Lernentwicklung zu erhöhen, wird die Primarstufe grundsätzlich als Ganztageschule mit Wahlmöglichkeit der verschränkten bzw. additiven Form organisiert. Gerade die Verbindung von Mehrstufenklassen in verschränkter Ganztagesform ist für die oberösterreichische Bildungslandschaft eine Seltenheit, wodurch die Europaschule von zahlreichen Delegationen aus anderen Schulen besucht wird und als Modell für Vorhaben in der Schulentwicklung an anderen Standorten dient. In der Sekundarstufe wird aktuell nur die additive Form genutzt, weil die räumlichen Voraussetzungen für Verschränkungen nicht gegeben sind. Schulische Zusatzangebote wie unverbindliche Übungen in den Bereichen Kunst, Kultur, Technik, Sport und e-Education oder Freigegegenstände ermöglichen jedoch eine Betreuung der Schüler*innen im Ausmaß einer Ganztageschule.

Die Vorteile des jahrgangsgemischten Unterrichts werden auch auf der Sekundarstufe genutzt und weitergeführt. Vor allem in den Wahlpflichtbereichen, wo Schwerpunkte im Fremdspracherwerb, in der naturwissenschaftlichen bzw. geisteswissenschaftlichen Bildung oder in den Bereichen Medienpädagogik bzw. Gesundheit und Ernährung gesetzt werden, lernen Schüler*innen der 7./8. Schulstufen gemeinsam. Zahlreiche Auszeichnungen und Preise bestärken das Kollegium der Europaschule darin, diese pädagogischen Ansätze beizubehalten und weiterzuentwickeln.

Die Philosophie bei der Aufnahme von Schüler*innen hat zur Folge, dass aktuell Kinder aus 29 Nationen mit 36 unterschiedliche Muttersprachen und 12 Religionsbekenntnissen vertreten sind. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, die gegenseitige Begegnung und Akzeptanz der verschiedenen Kulturen zu fördern und zu ermöglichen. Die Öffnung von zeitlichen und sozialen Rahmenbedingungen gewährleistet, dass Kinder

⁴ Diese fallen in die Rechtsprechung der einzelnen Länder.

unabhängig von ihrem Alter mit unterschiedlichen Partner*innen lernen und spielen. Ihnen zur Seite stehen nicht nur Lehrer*innen, sondern zeitgleich Fachpersonal für eine sinnvolle Freizeitgestaltung. Die zumeist individuell festgelegten Ziele erreicht das Kind unter Bedingungen, in denen es Lernort, Lernpartner*in und Tempo frei wählen kann. Das Team aus Lehrenden, betreuenden und unterstützenden Pädagog*innen stellt motivierende Lernangebote und vielfältiges Arbeitsmaterial bereit, sodass sich Schüler*innen unterschiedlicher Lerntypen Inhalte selbständig oder begleitet aneignen und Kompetenzen erwerben können.

Seit mehr als einem Jahrzehnt kommt die Europaschule einem Wunsch der Eltern und mittlerweile auch einer politischen Forderung nach Öffnung der Schule auch an schulfreien Tagen bzw. in den Ferien nach. Mit der Unterstützung durch das Rektorat der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich kann eine fast ganzjährige Betreuung⁵ angeboten werden. Ohne curricularem Lernauftrag wird den Kindern und Jugendlichen eine sinnvolle Freizeitgestaltung ermöglicht, indem auch städtische Kultureinrichtungen und Sportanlagen genutzt oder Ausflüge organisiert werden.

3 Die Europaschule ist Modell- und Forschungsschule

Noch während der Zeit als Übungsschule hat das Kollegium der Europaschule immer wieder neue Wege in der Pädagogik beschritten. Schulversuche zu ganztägigen Schulformen in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts, zur flexiblen Leistungsdifferenzierung durch innere Differenzierung (versus äußerer durch Leistungsgruppen) zu Beginn der 1990er-Jahre oder zu alternativer Leistungsbeurteilung ohne Ziffernnoten legen Zeugnis dafür ab. In dieser Tradition ist es eine Selbstverständlichkeit, dass Schulversuche durch Wissenschaftler*innen der Pädagogischen Hochschule unter Mitarbeit der Praxisschullehrkräfte beforscht und evaluiert werden. Die jeweils neuen Herausforderungen ziehen nach sich, dass Unterrichtskonzepte neu entwickelt und entsprechende Arbeitsmaterialien erstellt werden, die in der Folge schulübergreifend zur Verfügung gestellt werden.

3.1 Die Europaschule als Modellschule

3.1.1 Wahlpflichtfächer – 2002

Die eingegliederte Praxisschule ist seit ihrer Gründung eng mit Fragestellungen der Schulentwicklung verbunden und versteht sich – neben der Aufgabe als Ausbildungsschule und Praxisfeld für Studierende des Lehramts für Primar- oder Sekundarstufe – vorrangig auch als Modellschule. Bereits im Jahr 2002 wurden für die Schulstufen 7 und 8 themenzentrierte Schwerpunkte in den Bereichen Sprache, Kreativität, Naturwissenschaften und Medien in Form von Wahlpflichtfächern im Rahmen einer autonomen Studentafel und schulautonomer Curricula eingerichtet. Mittlerweile haben Zeitgeschichte und politische Bildung sowie Ökologie, Gesundheit und Bewegung den Schwerpunkt Kreativität abgelöst.

3.1.2 Leistungsbeurteilung – 2004

Die Änderung der Beurteilungsmodalitäten wurde im Jahr 2004 in Angriff genommen. Feedback wurde grundsätzlich von der Beurteilung getrennt und mit Ausnahme der 8. Schulstufe gänzlich auf Ziffernnoten verzichtet (vgl. Giegler 2005, 2007). Im Rahmen einer Forschungsarbeit konnten positive Befunde im Hinblick auf Schulangst und Lernmotivation der Schüler*innen nachgewiesen werden (vgl. Plaimauer, Leeb & Zwicker, 2007, 2009). Leider fiel dieses erfolgreiche Modell einer gesetzlichen Änderung im Jahr 2012 zum Opfer, die sämtliche Schulversuche auf der Sekundarstufe aussetzte.

⁵ Im Monat August wird keine Betreuung angeboten.

3.1.3 Neue Mittelschule – 2008

Mit dem Gesetzesbeschluss zur Einrichtung von Modellschulen im Bereich der Sekundarstufe I Ende 2007 ergab sich für die Europaschule die Möglichkeit, die bisherige Entwicklungsarbeit im Rahmen des ministeriellen Modellversuches „Neue Mittelschule“ in einen neuen Kontext zu bringen. Sowohl der Lehrkörper als auch die Eltern zogen aus den positiven Erfahrungen der vergangenen Jahre den Schluss, dass das bisherige Modell und die weiteren Vorhaben mit den Intentionen der „Neuen Mittelschule“ kompatibel seien und sich durch den Umstieg in den Modellversuch Synergien und weitere Entwicklungsdynamiken eröffnen lassen. Als einziger Standort in Oberösterreich und einzige Praxisschule war die Europaschule in der ersten Generation Teil des Modellversuches und konnte die Entwicklung wesentlich mitgestalten.

Obwohl an der Europaschule auf bewährte Strukturen zurückgegriffen werden konnte, war es notwendig, neue Lern- und Lehrformen zu implementieren und Maßstäbe für Teamarbeit im Unterricht zu konzipieren. In Zusammenarbeit mit Expert*innen an der Pädagogischen Hochschule konnte dies umgesetzt werden, und viele Elemente, die heute im Regelschulwesen zu finden sind, haben ihren Ursprung an der Europaschule.

3.1.4 Fächerbündel – 2015

Nach den Wirren um die Überführung des Modellversuches Neue Mittelschule in das Regelschulwesen, verbunden mit dem Aussetzen sämtlicher Schulversuche die Leistungsbeurteilung betreffend, wandte sich das Kollegium der Europaschule neuen Herausforderungen zu. Die Überlegungen zur Neuausrichtung des Unterrichts aufgrund von Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Qualitätsvorgaben führten zur Entwicklung eines Konzeptes, das auf Überlegungen zu Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung (Fischer, Greiner & Bastel, 2012), zu kompetenzorientiertem Unterricht (Feindt & Meyer, 2010, S. 28ff.) sowie zu „gutem Unterricht“ (Helmke, 2010, S. 204ff.) basiert. Das Konzept sollte „das Können der Kinder in den Blick nehmen“ (Wildemann, 2010, S. 38), den Lernenden das Gefühl geben, sich erfolgreich zu fühlen, und individuell herausfordernde Lernanlässe bieten, die zugleich Anwendungssituationen für das neu erworbene Wissen und Können sind.

Historisch gesehen hat sich das traditionelle Angebot an Schulfächern mehr oder weniger ergeben bzw. angeboten, ist aber nicht explizit begründet. Im Sinne einer allgemeinen Grundbildung und der Förderung einer Gesamtsicht erweist sich die Entwicklung von Fächerbündeln als sinnvoll und notwendig. Gudjons schreibt bereits im Jahr 2002 dazu, dass sich die Schule auf längere Sicht

„auf die Zusammenlegung von Fächern oder auf neue, komplexere Fachgebiete einrichten müssen [wird]. Hier wird es dann um Perspektiven gehen, die die traditionellen Fachaspekte zum Teil einschließen, andererseits auch mit neuen Perspektiven und Fragestellungen weit über sie hinausgehen“ (S. 109).

Bei der Idee, den Unterricht neu zu ordnen,

„geht es nicht um den Verzicht auf fachliche Inhalte, Denkmodelle oder Methoden, sondern um deren Integration in Lebenszusammenhänge, umfassende Fragestellungen und Problemlösungsprozesse, bei denen die isolierten Fachperspektiven an ihre Grenzen stoßen“ (Duncker & Popp, zit. nach Gudjons, 2002, S. 111).

„Der Kompetenzaufbau braucht, um nachhaltig zu werden, sowohl eine vertikale als auch eine horizontale Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten“ (Feindt & Meyer, 2010, S. 31). Die horizontale Vernetzung ist der Transfer von Wissen und Können auf andere Bereiche. Diese Aussage von Feindt und Meyer korrespondiert mit Helmkes Beschreibung von gutem Unterricht. Um dem gerecht zu werden, stellte die Fachschaft der Europaschule Überlegungen an, Fächer zu bündeln. Unter einem Fächerbündel kann die Verschränkung von mehr als zwei Fächern, die das gleiche Stoffgebiet aus der jeweiligen

Sicht behandeln, verstanden werden. So wurden inhaltlich zusammenpassende Fächer zu einem großen zusammengefasst. Die Hoffnung dabei ist, Transferchancen besser identifizieren zu können, bei den Planungsüberlegungen die zu entwickelnde Kompetenz in den Mittelpunkt zu stellen und diese dann auf unterschiedliche inhaltliche Kontexte zu beziehen.

Seitens der Schüler*innen soll die Bündelung der Fächer zu einer qualitativen Wissensveränderung führen. Es sollen die Entwicklung von Verständnis und die Einnahme von anderen Sichtweisen für die Lernenden vereinfacht werden. Die Bündelung soll dazu beitragen, dass „die Lernenden intensiv, also mit einem hohen Anteil ‚time on task‘, an kognitiv aktivierenden Aufgaben oder Aufträgen arbeiten können“ (Lersch, 2012, S. 14) und so kompetenzorientierter Unterricht besser für alle sichtbar gemacht werden kann.

Fischer et al. (2012, S. 31) sehen in der Domänen-Struktur die Chance auf eine Gesamtsicht bildungsrelevanter Wissens- und Kompetenzbereiche, die der in der Schule geforderten Grundbildung sehr entgegenkommt.

Kleinschrittig wurde das Konzept erprobt und evaluiert. Feedbackgespräche mit den Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule ermöglichten den Praxisschullehrkräften, Irrwege zu erkennen und Stolpersteine aus dem Weg zu räumen. Transparenz in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen und auf Beurteilungskriterien sowie eine Kultur der zweiten Chance⁶ sicherten die aktive Beteiligung der Schüler*innen und deren ehrliche Rückmeldung. Hinderlich für alle Beteiligten war die gleichzeitige Leistungsbeurteilung nach dem Fächerkanon.

3.1.5 Schulautonome Gegenstände – 2018

Mit den Erkenntnissen eines gesamten Durchlaufes organisiert in Fächerbündel, gepaart mit den Erfahrungen aus den Folgejahrgängen formulierten Arbeitsgruppen die schulautonomen Lehrpläne. Die Fachdidaktiker*innen der Pädagogischen Hochschule wurden gebeten, diese einer kritischen Fachbeurteilung zu unterziehen. Letztlich werden aktuell an der Europaschule drei Fächerbündel als schulautonome Gegenstände auch in den Schulnachrichten am Ende des Wintersemesters und den Jahreszeugnissen am Schuljahresende ausgewiesen. „Ich und die Gesellschaft“ verbindet Inhalte aus Geschichte, Sozialkunde, politischer Bildung, Geographie und Wirtschaftskunde; „Natur und Leben“ beschäftigt sich mit Bereichen aus Biologie, Chemie, Ernährung, Gesundheit, Physik, Ökologie und dem technischen Aspekt des Werkens; „Mensch und Kultur“ setzt sich mit Themen der bildnerischen und musikalischen Erziehung sowie den künstlerischen Aspekten des Werkens auseinander. Nach Fischer et al. (2012) bilden die Fächer Deutsch und Englisch die Domäne „Freie Darstellung und Kommunikation“ ab, Mathematik findet sich in der Domäne „Regelhafte Darstellung und Verarbeitung“ wieder. Trotz fächerübergreifendem Unterricht werden in allen Fächern die wesentlichen Lehrplaninhalte vermittelt. Gleichzeitig soll die Anschlussfähigkeit für die Schüler*innen im österreichischen Bildungssystem erhalten bleiben, was auch bedingt, dass auf der 8. Schulstufe der traditionelle Fächerkanon eingehalten wird.

3.1.6 Internationalisierung

Schüler*innen der 3. Schulstufe pflegen intensiven Kontakt mit Partnerschulen aus Finnland, Italien, Spanien, Portugal und Holland. Durch gegenseitige Besuche wird den Kindern die Möglichkeit geboten, fremde Kulturen kennenzulernen. Der Austausch und die Unterbringung von acht- bis neunjährigen Kindern der Grundstufe bei Gasteltern sind bei derartigen Projekten selten. Das gesamte Projekt steht unter dem Motto „Music – A Language That Unifies“; dabei komponiert ein Kollege der Europaschule ein Kinderlied

⁶ Nach einem Scheitern können Schüler*innen einzelne Kompetenzbereiche erneut unter Beweis stellen.

und liefert auch den Refrain in englischer Sprache. Die Schüler*innen jeder teilnehmenden Schule texten in der Landessprache je zwei Strophen, sodass ein gemeinsames, mehrsprachiges Lied entsteht.

3.1.7 Die Europaschule vergibt Awards

Die zentrale Herausforderung an die Schule der Zukunft ist neben dem Wissenserwerb und dem Angebot der Orientierung in einer immer komplexer werdenden Informationsgesellschaft die Schaffung eines humanen und solidarischen Umfeldes, in dem sich Schüler*innen bilden und entwickeln können. Dieser menschliche Wachstumsprozess des „Sich-Bildens“ wird an der Europaschule durch Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen unterstützt. Durch die Vergabe verschiedener Preise lenkt die Europaschule die Aufmerksamkeit auf innovative Ideen und soziales Engagement:

Innovativer Klassenraum

Eine Jury, bestehend aus Lehrperson, Schulsprecher*in, Reinigungskraft und Obfrau bzw. Obmann des Elternvereins, beurteilt einmal im Monat zu unterschiedlichen Zeiten die Klassenräume. Ziel dieses Wettbewerbes ist die gemeinsame Gestaltung des Klassenraumes als anregenden Arbeitsraum und die Erhöhung des Verantwortungsbewusstseins für das Klassenzimmer als Motivation zur Erhaltung von Ordnung und Sauberkeit und um die Förderung der Klassengemeinschaft ins Bewusstsein zu rücken.

Social Award

Einzelne Schüler*innen, Gruppen oder auch Klassen werden ausgezeichnet, die im Laufe des Schuljahres besondere soziale Leistungen erbracht haben. Dies sind Leistungen, die der Allgemeinheit oder einzelnen Personen über einen längeren Zeitraum dienen, oder Leistungen, die unter dem Gesichtspunkt der Menschlichkeit und Hilfsbereitschaft erwähnenswert sind.

Achievement Award

Es gibt Leistungen, die durch Noten schlecht abgebildet werden können und dennoch eine Würdigung verdienen. So werden beispielsweise Schüler*innen ausgezeichnet, die trotz Lernbeeinträchtigung große Fortschritte gemacht haben, und durch den Award motiviert, den eingeschlagenen Weg weiterzuverfolgen. Einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelang es beispielsweise durch intensive Auseinandersetzung mit der englischen Sprache, einen Abschluss auf gymnasialem Niveau zu erreichen.

3.2 Die Europaschule als Forschungsschule

Mit der Überführung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen wurden im Organisationsplan auch die gesetzlich vorgesehenen Institute festgelegt; deren Leitungen stellen eine zweite Führungsebene der Hochschule dar. Obwohl die Praxisschule im Hochschulgesetz nicht als Institut vorgesehen ist, wird die Führungskraft der Praxisschule innerhalb der Pädagogischen Hochschule OÖ wie eine Institutsleitung gesehen. Damit ist Kooperation und Kollaboration mit den Organisationseinheiten der PH durch gegenseitige Beratung, gemeinsamen Gedanken- und Informationsaustausch gewährleistet. In enger Zusammenarbeit mit den Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich sind Lehrer*innen der Europaschule in verschiedene Forschungsprojekte eingebunden. Auch Lehramtsstudierende der Hochschule sowie der im Hochschulverbund Cluster-Mitte mitarbeitenden Johannes Kepler Universität profitieren durch die Kooperation mit der Europaschule im Rahmen ihrer Bachelor- und Masterstudien, weil die Modellschule Forschungsfragen in den Bereichen Schulorganisation, Unterrichtsentwicklung und Fachdidaktik nahe legt.

Die Europaschule versteht sich dabei nicht allein als Forschungsfeld für Hochschulangehörige. Forschung an der Europaschule findet in unterschiedlichen Kooperationsformen statt:

- Fragestellungen der Schule werden von Teams der PH bearbeitet; die Ergebnisse werden an die Schule rückgemeldet und für die Weiterentwicklung genutzt. So wurden beispielsweise in einer qualitativen Interviewstudie die Wahlmotive der Eltern und Schüler*innen bei der Schulwahl erhoben. Derzeit entsteht eine Absolvent*innenstudie, die die Bildungsverläufe der Europaschüler*innen nachzeichnen, aber auch Rückmeldung über Stärken und Schwächen der Schule geben soll.
- Lehrer*innen und Hochschullehrende forschen gemeinsam: Ein zentrales Forschungsprojekt widmete sich dem Thema der Leistungsbeurteilung. Stärken und Schwächen der Schule ohne Noten wurden erforscht (vgl. Plaimauer et al., 2007, 2009).
- Gemeinsame Unterrichtsentwicklung durch Lehrer*innen, Hochschullehrende und Studierende: Im Rahmen von Lesson Studies entwickeln Lehrer*innen, Hochschullehrende und Studierende Unterrichtssequenzen, setzten diese an der Europaschule um, beobachten und befragen Schüler*innen zu ihren Lernprozessen und entwickeln den Unterricht aufgrund der Ergebnisse weiter. Lesson Studies sind so ein Teil der schulpraktischen Ausbildung von Studierenden, unterstützen die Unterrichtsentwicklung der Schule und erbringen Erkenntnisse angewandter Forschung. Hochschullehrende bringen ihre fachdidaktische Expertise und Forschungskompetenz ein, Lehrpersonen ihre didaktische Expertise sowie ihre Erfahrung im Praxisfeld und informieren über die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen und die Kontextbedingungen an der Schule (vgl. Soukup-Altrichter, Steinmair & Weber, 2020).
- Die Europaschule unterstützt ein Forschungsteam der PH: Im Projekt „W3 – Wir wollen’s wissen“ untersucht ein Forscherteam der PH den Einsatz von systematischer Lernverlaufstestung und darauf aufsetzender individueller Förderung auf die Leistungsentwicklung der Schüler*innen. Lehrer*innen der Europaschule testeten die in Deutschland entwickelten Tests auf ihre Passung zu österreichischen Curricula sowie die darin integrierten Rückmeldungen auf die Brauchbarkeit für Lehrpersonen. Außerdem stellten sie passende Fördermaterialien für die im Projekt involvierten Schulen zur Verfügung.
- Zahlreiche Schüler*innen der Europaschule beteiligen sich – mit ihren Lehrkräften und unterstützt durch Wissenschaftler*innen der Pädagogischen Hochschule – am größten Forschungsereignis Österreichs, der „Langen Nacht der Forschung“. Dabei werden Einblicke in die Entwicklungsarbeit von jungen Forscher*innen, die der Entstehung des Lebens nachspüren, spielerisch aufgearbeitet, die motorische Kompetenz wird gemessen und statistisch erfasst. Auch Erfahrungen mit dem Rollstuhl werden gewonnen, quantitativ erfasst und nach kindgemäßen Fragestellungen hin ausgewertet. Einen erheblichen Schwerpunkt stellte auch die Auseinandersetzung mit elektronischen Medien dar. Auf Tablets wird komponiert; mit Bodenrobotern und mittels Sensoren gesteuerten Motoren können sich Jung und Alt dem Programmieren hingeben.

3.3 Die Europaschule als Praxisfeld für Studierende

Studierende können bei ihren Besuchen an der Europaschule die oben beschriebenen innovativen Schul- und Unterrichtskonzepte erfahren. Außerdem können sie dort gemeinsam mit Lehrer*innen und Hochschullehrpersonen in den beschriebenen Projekten forschend tätig werden.

Als Praxisschule der PH OÖ übernimmt die Europaschule auch Verantwortung für die Pädagogisch-Praktischen Studien im Rahmen der Lehramtsstudien. Neben den schon

beschriebenen Lesson Studies hat die Europaschule besonders im ersten Studienjahr einen wichtigen Part. Der Fokus liegt in den ersten beiden Semestern auf der Auseinandersetzung mit der zukünftigen Rolle als Lehrperson, wobei Einblicke in sämtliche Bereiche der Lehre*innenarbeit gegeben werden. Im 2. Semester liegt der Schwerpunkt auf dem Thema „Lernen gestalten“, wobei das Lernen der Schüler*innen in unterschiedlichen Umgebungen beobachtet und analysiert wird.

4 Fazit

Die Europaschule war und ist in vielen Bereichen Modell zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht. Die Herausforderung besteht jedoch darin, sich weiterhin neuen Entwicklungen zu stellen und sich kritisch und reflexiv mit gesellschaftlichen Anforderungen auseinanderzusetzen. Der ständige Austausch mit den Wissenschaftler*innen der Pädagogischen Hochschule unterstützt und begleitet diese Prozesse. Diese sind auch für eine Modell- und Praxisschule nicht immer konfliktfrei. Divergierende Erwartungen und Einschätzungen der Umsetzbarkeit von Innovationen zwischen Lehrkräften an der Schule, Hochschullehrpersonen sowie Vertreter*innen der Bildungsadministration befruchten einerseits die Diskussionen, sind aber andererseits manchmal hinderlich für eine Unterrichts- und Schulentwicklung. Die Akzeptanz der Modell- und Forschungsschule seitens der Eltern und Schüler*innen bleibt dennoch Motor für kontinuierliche Weiterentwicklung.

Literatur und Internetquellen

- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG)*. Zugriff am 02.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>.
- Feindt, A. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderung im Zentrum der Lehrarbeit. *Friedrich Jahresheft 2010: Lehrarbeit – Lehrer sein*, 85–89.
- Feindt A., & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237 (September), 29–32.
- Fischer, R., Greiner, U., & Bastel, H. (2012). *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung* (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule OÖ, Bd. 1). Linz: Traunerverlag.
- Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giegler, S. (2005). 1, 2, 3, 4, 5 – und raus bist du!? *Erziehung & Unterricht*, 155 (5–6), 497–504.
- Giegler, S. (2007). Leistungsrückmeldung und Leistungsbeurteilung an der Europaschule Linz als Absage an die „Pädagogik der Mittelköpfe“ und Versuch der Implementierung einer neuen „Fehlerkultur“. In S. Giegler, J. Keppelmüller & J. Leeb (Hrsg.), *Die Not mit den Noten* (Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ, Heft 43) (S. 17–28). Linz: Traunerverlag.
- Gudjons, H. (2002). *Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Lersch, R. (2012). Kompetenzorientiertes Lernen ermöglichen. *Lernende Schule*, 58, 13–17.

- Plaimauer, C., Leeb, J., & Zwicker, T. (2007). *Schule ohne Noten in der Sekundarstufe I* (Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ, Heft 42). Linz: Trauner-Verlag.
- Plaimauer, C., Leeb, J., & Zwicker, T. (2009). *Schule ohne Noten in der Sekundarstufe I: Leistungsbeurteilung am Prüfstand Phase 2 (8. Schulstufe)*. Linz: Eigenverlag.
- Soukup-Altrichter, K., Steinmair, G., & Weber, C. (Hrsg.). (2020). *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27748-2>
- Wildemann, A. (2010). Das Können der Kinder in den Blick nehmen. *Die Grundschulzeitschrift*, 237 (September), 38–41.

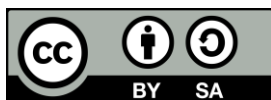
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Leeb, J., & Soukup-Altrichter, K. (2020). Die Europaschule-Linz. Modell- und Forschungsschule der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 121–131. https://doi.org/10.4119/we_os-3345

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Eine Universitätsschule für Brandenburg

Transfer im Bildungskontext als Ausgangspunkt

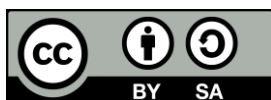
Katrin Völkner^{1,*}, Juliane Wabnitz¹,
Mathias Weißbach¹, Sonja Zielke¹ & Nadine Spörer¹

¹ Universität Potsdam

* Kontakt: Katrin Völkner, Universität Potsdam,
Humanwissenschaftliche Fakultät/Potsdam Transfer,
Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14776 Potsdam
katrin.voelkner@uni-potsdam.de

Zusammenfassung: An der Universität Potsdam, der einzigen lehrkräftebildenden Hochschule des Landes Brandenburg, wird im Kontext eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Transferprojekts die Konzeptionierung und Gründung einer Universitätsschule vorangetrieben. Der Beitrag umreißt zunächst den projektspezifischen Zugriff sowie landesspezifische Merkmale der Lehrkräftebildung und Schullandschaft, da die Universitätsschule als staatliche Schule konzeptioniert wird, die Modell- und Transfercharakter für ganz Brandenburg haben soll. Das Konzept der Universitätsschule, das gemeinsam von Vertreter*innen der Universität und der Schulpraxis entwickelt wird, schafft ein pädagogisch-didaktisches Gerüst für eine Schule, an der drei Schwerpunkte verwirklicht werden sollen: Ermöglichung evidenzbasierter Forschungssettings und enger Kooperationen zwischen Wissenschaft und Schulpraxis; Impulse für eine größere Praxisnähe des Lehramtsstudiums; Umsetzung curricularer Innovationen, die möglicherweise von anderen Schulen adaptierbar sind.

Schlagwörter: Lehrkräftebildung, Universitätsschulgründung, Konzeptionierung, Forschung-Praxis-Kooperation, Wissenstransfer



English Information

Title: A University School for Brandenburg. Knowledge Transfer in the Educational Field as a Starting Point

Abstract: At the University of Potsdam, the only teacher training university in the state of Brandenburg, the conceptual design and founding of a university school is being pursued in the context of a transfer project financed by the Federal Ministry of Education and Research. This article first outlines the project-specific approach as well as the specific characteristics of teacher training and public school forms in Brandenburg, since the university school is being conceived as a public school that is to serve as a model for the whole of Brandenburg. The concept of the university school, which is being developed jointly by representatives of the university and schools in the region, creates a pedagogical-didactic framework for a school that wants to realize three main goals: enabling evidence-based research settings and close cooperation between science and educational practice; impulses for greater practical relevance of teacher training; implementation of curricular innovations that can potentially be adapted by other schools.

Keywords: teacher training, founding of a university school, conceptualization, educational research-practice cooperation, knowledge transfer

1 Einleitung

Als einzige lehrkräftebildende Universität des Landes Brandenburg kommt der Universität Potsdam eine besondere Verantwortung zu. Mehr als 20 Prozent der Studierenden der Universität Potsdam studieren derzeit auf Lehramt. In den kommenden Jahren soll die Zahl der Studienanfänger*innen im Lehramt von 650 auf 1.000 erweitert werden (vgl. Musil, 2018, S. 8f.). Der Universitäts- und Wissenschaftsstandort Potsdam-Golm ist mit seinen ansässigen Bildungswissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen Hauptort der Lehrkräftebildung und zugleich bedeutsam für die Region und das gesamte Bundesland.

Um mit evidenzbasierten Erkenntnissen in das gesamte Land zu wirken und zugleich die Forschung mit bedarfsorientierten Impulsen aus der Schulpraxis zu bereichern, bedarf es erweiterter Kooperationsstrukturen. Neben dem *Campuschulen-Netzwerk*, in dem brandenburgische Einzelschulen in Kooperation mit der Universität zu Themen wie Unterrichtsentwicklung und Schulpraktika in Austausch treten (vgl. Kleemann, Jennek & Vock, 2019, S. 83ff.), kann eine Universitätsschule als institutionalisiertes Kooperationsprojekt (vgl. Heinrich & van Ackeren, 2019, S. 5) diese Aufgabe komplementär ergänzen. Mit der Aufgabe, die Konzeptionierung einer solchen Universitätsschule zu initiieren und zu begleiten, ist seit 2018 der transferorientierte *Bildungscampus* des Projekts *Innovative Hochschule Potsdam* (Inno-UP) betraut. Ziel dabei ist es, die systemimmanenten Logiken der Bildungspraxis, -administration, -politik und -wissenschaft auf einen gemeinsamen, anwendungsorientierten Nenner zu bringen, um „eine nachhaltige Weiterentwicklung und Unterstützung der Bildungspraxis [zu] fördern“ (Bieber, Egyptien, Klein, Oechslein & Pikowsky, 2018, S. 5).

Um dies zu erreichen, wird in Potsdam eine Schule konzeptioniert, die sich durch eine enge, institutionalisierte Kooperation mit der Universität bezüglich der drei Säulen Forschung, Lehrkräftebildung und Transfer auszeichnet. Die Konzeption der Universitätsschule ist maßgeblich von der Wissenschaft geprägt, entsteht jedoch auch aus der Intention heraus, Transferprozesse im Bildungskontext zu ergründen und zu gestalten. Im Folgenden werden der Projektkontext sowie der bisherige Konzeptionierungsprozess skizziert. Dabei soll dargestellt werden, welche Rolle Transfer in der Konzeptionierungsphase bzw. in der Universitätsschulpraxis innehaben soll.

2 Kontext des Projektes

In Gesprächen mit Akteur*innen aus Schulbau und -politik und Vertreter*innen der Zivilgesellschaft hat sich gezeigt, dass in Potsdam die Idee der Konzeptionierung einer Universitätsschule als Transferprojekt auf reges Interesse und Unterstützung trifft. Vertreter*innen der Landesregierung, die verschiedenen Potsdamer Wissenschaftseinrichtungen, studentische Initiativen, potenzielle Schulträger, die Schulpraxis sowie die Potsdamer Bevölkerung begleiten das Vorhaben zum größten Teil wohlwollend und konstruktiv-kritisch.

Das Projekt einer Universitätsschulgründung in Potsdam ist eng in den Kontext der brandenburgischen Schullandschaft sowie der Potsdamer Forschung und Lehrkräftebildung eingebettet. Aus diesem Grund werden im Folgenden kurz historische sowie aktuelle gesellschafts- und universitätspolitische Entwicklungen skizziert, die das Projekt formen.

2.1 Transferprojekt Innovative Hochschule Potsdam

Die Konzeptionierung einer Potsdamer Universitätsschule ist in ein Drittmittelprojekt zur Entwicklung des Transfers als dritte universitäre Säule neben Forschung und Lehre an Hochschulen eingebunden und wird von diesem Projekt initiiert und begleitet. Durch die Teilnahme der Universität Potsdam an der Förderrichtlinie *Innovative Hochschule* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung konnte ein Teilprojekt *Bildungscampus* realisiert werden, welches an die Humanwissenschaftliche Fakultät und das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) wissenschaftlich angegliedert ist. Neben der Schulkonzeptionierung arbeitet der *Bildungscampus* an der Einrichtung und Erprobung von *Digital Labs*, das heißt Experimentierräumen zu Lehr- und Lernformen im Kontext von Digitalität im Bildungssystem. Nähere Informationen zum *Bildungscampus* sind auf der Projektwebseite¹ zu finden.

Ein wichtiger Bezugspunkt für die Idee einer Universitätsschule ist die räumliche Nähe zum Universitätscampus Potsdam-Golm und damit zum *Potsdam Science Park*. Mit den Forschungseinrichtungen der Universität, der *Max-Planck-Gesellschaft* und des *Fraunhofer-Instituts* gilt Potsdam-Golm als größter Wissenschaftsstandort des Landes Brandenburg. Durch die Gründung von *Potsdam Transfer*² konnten bereits Strukturen für den Transfer universitärer Innovationen und Ausgründungen geschaffen werden. Mit dem *Bildungscampus* besteht nun die Möglichkeit, den Transfer im Bildungskontext auszubauen. Dabei prägen derzeit inhaltlich drei Schwerpunkte die Arbeit: Erstens bietet die Universität Potsdam einen großen Forschungsschwerpunkt zum Thema Inklusionspädagogik, von dessen Erkenntnissen die Schullandschaft profitiert. Zweitens gilt es, entsprechend der Bedarfe der brandenburgischen Schulen das Thema Digitalität an Schule zu bearbeiten. Dabei kann an die an der Universität Potsdam vorliegende Expertise im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* sowie fachlich z.B. in den Bereichen *Computational* und *Digital Science*, *Digital Humanities* sowie *Digital Health* angeschlossen werden. Drittens gilt es, dem Bedarf brandenburgischer Schulen im Bereich pädagogischer Architektur nachzugehen, wobei der *Bildungscampus* unter anderem Kooperationen mit der Fachhochschule Potsdam angestoßen hat, die über Expertise und Netzwerke in den Bereichen Städtebau und Stadtplanung sowie Architektur verfügt.

Den Aktivitäten im *Bildungscampus* liegt ein bidirektionales Transferverständnis zugrunde, das anschließt an die Vorgaben der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (KMK, 2016). In der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring plädiert die KMK dafür, empirisch gestützte Erkenntnisse der Bildungswissenschaften schnell für

¹ Siehe dazu: <https://www.uni-potsdam.de/de/innovative-hochschule/bildungscampus/aktuelles.html>.

² Einrichtung der Universität Potsdam; verantwortlich für alle Fragen rund um die Themen Unternehmenskooperation, Ausgründung aus der Wissenschaft und Transfer universitärer Innovationen.

die Schulpraxis, Bildungsverwaltung und -politik nutzbar zu machen. Dafür bedarf es durchdachter Implementations- und Transferstrategien, zu deren Umsetzung die Landesinstitute und die Qualitätseinrichtungen der Bundesländer aufgerufen wurden. In einem Positionspapier haben sich die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen dieser Aufgabe angenommen und Gelingensbedingungen für Wissenstransfer anschlussfähig formuliert (vgl. Bieber et al., 2018, S. 4ff., 15ff.). Stark vereinfacht stellt sich dieser Transferprozess wie folgt dar: Akteur*innen aus der Schulpraxis gehen beispielsweise mit konkreten Anfragen und/oder zu lösenden Problemstellungen proaktiv auf die Universität als Trägerin und Produzentin von Wissen und Erkenntnissen zu. Die Universität nimmt diese Anfragen auf und vermittelt sie an die geeigneten Partner*innen im universitären System, um ggf. bereits bestehende Forschungsansätze praxisnäher zu gestalten. Dadurch könnten evidenzbasierte Impulse für die Schulentwicklung bereitgestellt werden oder neue Lösungsansätze in ko-konstruktiv arbeitenden „Communities of Practice“ zwischen Wissenschaft und Schulpraxis entwickelt werden. Ein derartiger Dialog liegt auch der Idee der Universitätsschule als Ort für den lebendigen Austausch zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und aktuellen Herausforderungen an Schule zugrunde.

2.2 Lehrkräftebildung in Brandenburg

Derzeit ist die Universität Potsdam an einer starken empirischen Bildungsforschung orientiert, deren Erkenntnisse die Lehrkräftebildung anreichern und Lehrkräfte zu evidenzbasiertem pädagogischem Handeln anleiten sollen. Die Lehrkräftebildung in Potsdam ist zudem geprägt durch das 1992 verabschiedete *Potsdamer Modell der Lehrerbildung*, durch dessen Strukturierungen die Umgründung der *Brandenburgischen Landeshochschule* in die Universität Potsdam innovativ und ohne Verlust des hohen Praxisbezugs vollzogen werden sollte (Edelstein & Herrmann, 1993, S. 200). Zwanzig Jahre später ist die Herausforderung, die Potsdamer Lehrkräftebildung zugleich mit einer Praxis- sowie einer Wissenschaftsnähe zu gestalten, noch immer präsent: Die „Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung“ sei „nach wie vor mehr Wunsch als Realität“ (Schubarth, Ludwig & Wendland, 2013, S. 10). Zudem wird konstatiert, dass die im Potsdamer Modell fokussierte Professionsorientierung ausbaufähig sei und dass die Allgemeine Didaktik sowie die Fachdidaktiken noch stärker im Lehramtsstudium repräsentiert sein sollten (Schubarth et al., 2013, S. 10).

Eine Universitätsschule in Potsdam verfügt über das Potenzial, an diese Forderung nach mehr professionsorientierter Kohärenz des Lehramtsstudiums anzuschließen und in einem ersten Schritt, gemeinsam mit dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung und weiteren zentralen Akteur*innen an der Universität Potsdam, den Diskurs über Visionen, Ziele und Maßnahmen in der brandenburgischen Lehrkräftebildung zu beleben. Eine realisierte Universitätsschule wäre im zweiten Schritt ein Baustein zum physischen Zusammentreffen der an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteur*innen. Im Rahmen dieses Projekts und der Teilnahme an der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* wird die universitätsinterne Kooperation und Koordination zwischen Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Fachdidaktik sowie daran angeschlossen universitätsextern mit Schulen, den Studienseminaren und der Bildungsadministration stetig erweitert und verbessert. Ziel ist es, die Lehrkräftebildung in Potsdam nicht nur evidenzbasiert, sondern ebenso praxisnah zu gestalten.

2.3 Schulzentren und die Bildungslandschaft in Brandenburg

Die schulische Bildung in Brandenburg verfolgt den Anspruch, kulturelle sowie soziale Hintergründe der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen und produktiv mit ihnen umzugehen (vgl. Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 4). Der Bildungserfolg hängt in Deutschland wie in kaum einem anderen Land von der Herkunft und dem sozio-ökonomischen Umfeld eines Kindes ab (vgl. Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 5). Im

deutschen Schulsystem gelingt es nicht in ausreichendem Maße, einer zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft gleiche Bildungschancen zu bieten. Für die Konzeptionierung einer Universitätsschule in Potsdam ist deshalb der Anspruch des brandenburgischen Schulsystems, „jedes Kind und jeden Jugendlichen in seiner Einzigartigkeit anzunehmen und bestmöglich zu fördern“ (Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 4) handlungsleitend. Daraus ergeben sich seit Beginn des Prozesses Eckpunkte, die eine brandenburgische Universitätsschule rahmen sollen.

Die Universitätsschule in Potsdam soll ein Schulzentrum sein, welches das gemeinsame Lernen fokussiert und im gebundenen Ganztags organisiert ist. Die Stärkung von Schulzentren ist ein wichtiger Aspekt brandenburgischer Landespolitik. Ziel ist es, ein hohes Maß an Bildungsgerechtigkeit zu schaffen. Schulzentren stellen organisatorische Zusammenschlüsse einer Grundschule und Ober- oder Gesamtschule dar. Schüler*innen können ohne Auswahlverfahren durchgehend eine Schule besuchen, d.h. von Klasse 1 bis zu den Angeboten der weiterführenden Schulform (vgl. Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 1). Das Verweilen von Jahrgangsstufe 1 bis zum Schulabschluss an einer Schule reduziert eine frühe Selektion und trägt somit maßgeblich zur Chancengleichheit bei (vgl. Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 2, 5). Als wesentliches Merkmal eines Schulzentrums wird akzentuiert, dass in allen Jahrgangsstufen für alle Schüler*innen ein ihren individuellen Voraussetzungen und Neigungen entsprechendes Lernangebot unterbreitet werden kann (vgl. Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 2). Offen ist derzeit, wie Schulzentren darin unterstützt werden können, ein gemeinsames schulinternes Curriculum zu entwickeln, einen stärker schüler*innenorientierten Unterricht zu gestalten oder auch eine stufenübergreifende kollegiale Zusammenarbeit zu ermöglichen (vgl. Landesregierung Brandenburg, 2016, S. 21). Solche Bedarfe können bei der Konzeptionierung einer Universitätsschule antizipiert werden. Bereits bestehende Schulzentren in Brandenburg profitieren so von den Erkenntnissen aus der Konzeptionierungsphase für eine Universitätsschule.

3 Konzeptionierungsprozess

3.1 Prozessgestaltung

Bevor eine Universitätsschule in Potsdam realisiert werden kann, bedarf es einer vielschichtigen und gründlichen Analyse des schulischen Umfeldes, der Motivationen und Zielsetzungen aller Beteiligten sowie (hochschul-)politischer Implikationen einer Schulgründung. Darauf aufbauend hat der *Bildungscampus* erste inhaltliche Schwerpunkte der Konzeptionierungsarbeit gesetzt und dementsprechend konkrete Netzwerke aufgebaut. Nicht zuletzt gilt es, mit dem im Konzeptionierungsdiskurs entstehenden Wissen sowie den identifizierten Kooperationspartner*innen eine Strategie zum Bildungstransfer aufzubauen, in der die Universitätsschule eine gewinnbringende und bedeutsame Rolle besitzt.

Zu Beginn des Konzeptionierungsprozesses lohnte ein Blick auf vorbildhafte Universitätsschulen, ihre Entstehungsprozesse sowie ihre pädagogisch-didaktischen Konzepte, um die Spezifika solcher Schulen zu analysieren und Grundpfeiler einer Potsdamer Universitätsschule zu bestimmen. Mitarbeiter*innen aus dem Team des *Bildungscampus* besuchten beispielhafte Einrichtungen im Bundesgebiet: die *Laborschule* und das *Oberstufen-Kolleg Bielefeld* sowie die *Inklusiven Universitätsschulen Heliosschulen Köln* (vgl. zu diesen Schulen die Beiträge von Textor, Devantié, Dorniak, Gold, Zenke & Zentarra, S. 77–97, von Fiedler-Ebke & Klewin, S. 98–120, und von Hensel et al., S. 37–47 in diesem Band). Daraus konnten Erkenntnisse gezogen, Hürden einer Universitätsschulgründung antizipiert und Weichen für die eigene Netzwerkstruktur zum Aufbau einer Universitätsschule gestellt werden. Insbesondere die studentische Initiative, die in Köln zu einer solchen Schulgründung angeregt hat, soll den Potsdamer Prozess in puncto Studierendenpartizipation inspirieren.

Der Schwerpunkt der pädagogischen Architektur fungierte in der Projektarbeit als inhaltlicher Auftakt für das Nachdenken über Innovation im Bildungskontext. Dieses Thema ist in der brandenburgischen Schullandschaft hochaktuell sowie brisant, da zum einen aufgrund steigender Schüler*innenzahlen neue Schulen entstehen und zum anderen Modernisierungswellen die Schulen zum Um- und Ausbau zwingen. Die Aktivitäten rund um die Konzeptionierung einer Universitätsschule in Potsdam widmen sich deshalb diesem Thema. Für die Schulpraxis in Brandenburg können Erkenntnisse und Impulse generiert sowie interdisziplinärer Austausch und Fallberatung geleistet werden. Erste Ergebnisse dieser Beschäftigung mit innovativen Zugängen zur brandenburgischen Bildungs- bzw. Schullandschaft waren ein interdisziplinäres Seminar mit der Fachhochschule Potsdam zur pädagogischen Architektur einer Universitätsschule für Brandenburg sowie eine passende Werkstatt zum Themenfeld.

Solche ersten inhaltlichen Veranstaltungen dienten nicht zuletzt dem Ziel, ein Netzwerk an Partizipierenden, Interessierten und politisch Wirkenden für die Konzeptionierungsphase zu gründen. Um dies zu erreichen, hat das Team des *Bildungscampus* nicht nur Gespräche mit Vertreter*innen der Bildungspolitik sowie -administration initiiert, sondern verstärkt Interviews mit Wissenschaftler*innen aus den Bereichen der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften der Universität Potsdam geführt, um vorliegende Motivationen zu klären.

3.2 Interviews mit Wissenschaftler*innen an der Universität Potsdam

Da das Konzept einer Universitätsschule stark von der Wissenschaft geprägt ist, wird die Konzeptionierungsphase einer Universitätsschule in Brandenburg zu großen Teilen durch Bildungswissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen der Universität Potsdam gestaltet. Dafür wurden Inhaber*innen von Lehrstühlen in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken kontaktiert und insgesamt rund 30 Gespräche geführt. In den Interviews wurde grundsätzliches Interesse an der Konzeptionierung einer Universitätsschule ermittelt und gefragt, welche Chancen sich durch eine Universitätsschule für die eigene Arbeit, für die Lehrkräftebildung und für die Universität als Ganzes eröffnen. Außerdem wurde direkt nach Motivation und Bereitschaft zur Mitarbeit an der Konzeptionierung einer Universitätsschule gefragt, da eine breite Teilnahme der Professuren und Fachbereiche angestrebt wird.

Zu den wichtigsten Ergebnissen der Interviews gehört, dass eine Bandbreite an Vorstellungen und Wünschen existiert, wie Forschung innerhalb einer Universitätsschule betrieben werden kann und soll. Es besteht großes Interesse an Beforschung von Lehr- und Lernprozessen in der Schule, oft kombiniert mit der Hoffnung, dass der Sonderstatus einer Universitätsschule diese Forschung erleichtert und dadurch auch evidenzbasierte Ergebnisse zügiger in die Schulpraxis zurückfließen können. Durch Rückkopplungsmechanismen würden Forschung und Schulpraxis damit in einem kontinuierlichen Austausch stehen, von dem alle Beteiligten profitierten. Die Gesprächsergebnisse unterstreichen weiterhin ein Interesse von Seiten der Wissenschaftler*innen an partizipativen Prozessen und kollaborativer Forschung. Dabei wurden unterschiedliche methodische Modelle einer möglichen Zusammenarbeit zwischen Vertreter*innen der Schule und der Universität genannt und zum Beispiel auf das *Lehrer-Forscher-Modell* der *Laborschule Bielefeld* (Textor et al., S. 77–97 in diesem Band) oder auf *Community Based Research* verwiesen. Konsens bestand bei der Signalwirkung, die eine Universitätsschule für die Qualität und Wichtigkeit der Lehrkräftebildung an der Universität Potsdam hätte. Weiterhin wurde der Wunsch ausgedrückt, dass eine Universitätsschule einen Schwerpunkt auf die Entwicklung transferfähiger didaktischer Modelle legt und somit als Impulsgeberin für die Schulen in der Region fungieren und bestehende Kooperationen zwischen Wissenschaft und Schulpraxis ausbauen kann. Zusammenfassend zeigten die Interviews somit, dass eine Universitätsschule aus Forscher*innenperspektive als große Chance

wahrgenommen wird, positive Impulse für die regionale Bildungslandschaft durch ko-operative Theorie-Praxis-Verbindungen zu setzen.

3.3 Netzwerk für die Konzeptionierung

Um eine Breite an unterschiedlichen Perspektiven bereits in der Konzeptionierungsphase zu berücksichtigen und einzubeziehen, entstehen interdisziplinäre, multiprofessionelle Teams mit vielfältigen Expertisen. Wissenschaftler*innen, Vertreter*innen der Schulpraxis, Lehramtsstudierende, Schüler*innen sowie Vertreter*innen des *Bildungscampus* sollen aus diesem Grund ko-konstruktiv an den Prozessen der Konzeptionierung arbeiten.

Eine zentrale Expert*innengruppe bildet hierbei das Konzeptteam. Diese Gruppe trägt die Verantwortung für das Schulkonzept, indem sie fachlich-inhaltliche Entscheidungen zur Konzeptionierung sowie zu pädagogischen und didaktischen Schwerpunkten trifft. Hier werden grundsätzliche Fragen der Konzeptstruktur und des weiteren Prozessgeschehens bearbeitet sowie die pädagogisch-konzeptionelle Arbeit auf wissenschaftlicher Grundlage vorangetrieben. Die Arbeit im Konzeptteam soll pädagogische Leitlinien und Schwerpunktsetzungen enthalten, aber auch den grundlegenden Rahmen für das an der Schule selbst auszugestaltende Schulkonzept vorschlagen (Leitbild, Menschenbild, Mitwirkung).³ Parallel hierzu existiert eine Strukturkommission, die sich den infrastrukturellen und institutionellen Grundlagen sowie möglichen Rahmenbedingungen einer Universitätsschule widmet. Vertreten sind in diesem Arbeitskreis die zuständigen und verantwortlichen Institutionen für Schule und Lehrerbildung im Land Brandenburg (Kommunal- und Landespolitik, Schulaufsicht, Lehramtsausbildung, Standortentwicklung, Stadtplanung und Schulträger). Um insgesamt eine vielfältige fachliche Expertise einzubeziehen und eine breite Beteiligung an der Konzeptionierung zu ermöglichen, werden zusätzlich thematische Interessengruppen ins Leben gerufen. In diesen Gruppen treffen Expert*innen verschiedener Disziplinen zusammen, um sich mit Themen auseinanderzusetzen, die sowohl für die Konzeptentwicklung der Universitätsschule als auch für den aktuellen pädagogischen Alltag brandenburgischer Schulen relevant sind. Dem Transferaspekt kommt in dieser Phase eine zentrale Bedeutung zu. Fragestellungen aus der schulischen Praxis werden einbezogen, und Vertreter*innen der Wissenschaft und Praxis arbeiten Hand in Hand. Ziel ist es, pädagogisch-didaktische Bausteine zu entwickeln, die inhaltlich in das Schulkonzept einer Universitätsschule einfließen können, aber auch als adaptierbare Einheiten durch Transformations- und Rekontextualisierungsprozesse in Schulen genutzt werden können. Hierbei werden auch Praktiken des Transfers im Bildungskontext erarbeitet. Denn auch außerhalb der Universitätsschulkonzeptionierung stehen Bildungsakteur*innen mit ihren unterschiedlichen Perspektiven vor der Herausforderung, eine gemeinsame Sprache zu finden, um gewinnbringend kooperieren zu können.

3.4 Herausforderungen des Konzeptionierungsprozesses

Die Möglichkeit, innerhalb eines Projektkontextes mit Akteur*innen aus der Wissenschaft und der Schulpraxis ein theoretisches Konzept für eine Universitätsschule zu entwickeln, wird durch einen ko-konstruktiven Ansatz begleitet. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie die wissenschaftliche Fundierung und die pädagogisch-didaktischen Grundlagen einerseits so konkret wie nötig, andererseits aber so offen wie möglich gestaltet werden, so dass das zukünftige pädagogische Personal unter den tatsächlich gegebenen Bedingungen einer existierenden Schulgemeinschaft die Freiheit hat, das Konzept auf eigene Art auszugestalten. Diese Grundspannung ist dem Konzeptteam bewusst

³ Für die Konzeptarbeit im Potsdamer Projekt wurden entsprechende Vorarbeiten anderer Initiativen zur Kenntnis genommen, unter anderem die Aktivitäten in Köln (Reich, Asselhoven & Kargl, 2015) und in Dresden (Projektgruppe der Universitätsschule, 2017).

und führt zu dem Konsens, dass Arbeitsergebnisse der Konzeptionierung als ausbaubares Gerüst verstanden werden.

Auch wie eine zukünftige Universitätsschule Transfereffekte für die gesamte Region erzielt, kann zwar theoretisch diskutiert werden, aber die konkreten Umsetzungen dieser Transferbemühungen können nicht vollständig ausgestaltet und vorweggenommen werden, da sie kontextspezifisch sind. Wie Erfahrungen und Forschungsergebnisse zeigen, ist der Transfer von Forschungswissen und curricularen Innovationen in die Schulpraxis hochkomplex. Das heißt, traditionelle Formate der Diffusion und Dissemination erzielen nur geringe Effekte für effektive Schulentwicklung. Es bedarf etwa ko-konstruktiver Methoden, um Transfer erfolgreich zu betreiben (vgl. z.B. Holtappels, 2019, S. 274ff.). Ein möglicher „Leuchtturmeffekt“ einer Universitätsschule als effektives Transferinstrument darf also nicht vorausgesetzt werden, sondern muss innerhalb des Konzeptionierungsprozesses der Schule immer wieder diskutiert und problematisiert werden.

4 Fazit

Wie andere ihrer Art soll auch die Universitätsschule in Potsdam die Entwicklung und Bereicherung des Bildungssystems im gesamten Bundesland unterstützen und dabei insbesondere den Transfer von Forschungswissen in die Schulpraxis stärken. Die Universitätsschulidee in Potsdam orientiert sich an der Prämisse des Gesamtvorhabens *Innovative Hochschule Potsdam*, die Entwicklung transferfähiger Prototypen zu begleiten. Ein guter Ausgangspunkt dafür wären aus Sicht der befragten Potsdamer Wissenschaftler*innen die an einer Universitätsschule entstehenden und umsetzbaren kooperativen Theorie-Praxis-Verbindungen. Verstanden als Impulse zur Entwicklung des Bildungssystems haben Forscher*innen für eigene Transferansätze großes Interesse an solchen Settings. Eine weitere Grundlage zur Entwicklung transferfähiger Ansätze im Kontext Universitätsschule stellen die entworfenen Strukturen für die Konzept- und infrastrukturelle Arbeit dar. Konzeptteam und Strukturkommission sichern durch die jeweilige Kooperation der verantwortlichen Partner*innen die äußerst komplexen Prozesse auf der Inhalts-, auf der Verwaltungs- und auf der Politikebene ab.

Mit den nächsten inhaltlichen Schritten der Konzeptentwicklung wird es darum gehen, im Konzeptteam zu verhandeln, welche konkreten Grundlagen erarbeitet werden sollen. Dazu dienen erste Annäherungen an die Ausgestaltung dessen, was hier als „Konzept“ verstanden werden soll. In einer frühen Phase des Projekts standen z.B. Konzeptgrundlagen zur Diskussion, die Leitbildcharakter besitzen, pädagogische und didaktische Rahmungen entwerfen oder Fragen der Entwicklung einer spezifischen Schulkultur betreffen. Dabei standen die Themen Inklusion, Digitalität und zeitgemäßer Schulbau im Fokus. Erste Konzeptbausteine sind wiederum die Voraussetzung für Entscheidungen zur infrastrukturellen Umsetzung der Schule. Diesen Fragestellungen widmet sich zu gegebener Zeit die Strukturkommission. Von zentraler Bedeutung sind dabei die Schulträgerschaft und die Schulentwicklungsplanung. Die Prozessgestaltung insgesamt erfordert die Kooperationsbereitschaft von Akteur*innen mit jeweils eigenen Anspruchshaltungen. Über den Transferansatz im Projekt *Innovative Hochschule Potsdam* wird allen Beteiligten am Vorhaben die Möglichkeit eröffnet, die spezifischen Ansätze der verschiedenen Systemlogiken unter- und miteinander auszuhandeln und in einen abgestimmten Ablauf einzuordnen. Zentral an dieser Vorgehensweise ist, dass alle am Prozess partizipierenden Partner*innen mit ihrer je eigenen Kompetenz und Verantwortlichkeit gehört werden. Die Expertise und Zuständigkeit jeder einzelnen Institution und jedes einzelnen Verantwortungsträgers und jeder einzelnen Verantwortungsträgerin wird so zu einem Bestandteil eines transfergeleiteten Ansatzes: Es entsteht ein ko-konstruktiver Kommunikations- und Entwicklungsprozess, in dem die Partner*innen auf Augenhöhe auf gemeinsam vereinbarte Ziele hinarbeiten.

Literatur und Internetquellen

- Bieber, G., Egyptian, E.L., Klein, G., Oechslein, K., & Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. Zugriff am 16.01.2020. Verfügbar unter: https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bildung-rp.de/pl/Newsletter/2018/8/12/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf.
- Edelstein, W., & Herrmann, U. (1993). Potsdamer Modell der Lehrerbildung. *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang* (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft) (S. 199–217). Weinheim et al.: Beltz.
- Fiedler-Ebke, W., & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 98–120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339
- Heinrich, M., & van Ackeren, I. (2019). Editorial zum Schwerpunktthema: Universitätschulen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 5–7. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.01>
- Holtappels, H.G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (3), 274–293. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.03>
- Kleemann, K., Jennek, J., & Vock, M. (2019). Kooperation in Campusschulen-Netzwerken an der Universität Potsdam. In J. Jennek, K. Kleemann & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 83–104). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01pd.7>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2016). *KMK Bildungsmonitoring (II): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Köln: Carl Link.
- Landesregierung Brandenburg (2016). *Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren*. Zugriff am 25.01.2020. Verfügbar unter: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/anlage_pm_schulzentren_konzept_gesamt_kab.pdf.
- Musil, A. (2018). Auf Hochtouren. Die Entscheidung des Landes für einen Ausbau der Lehrerbildung – eine große Chance für die Universität Potsdam. *Kentron. Journal zur Lehrerbildung*, (32), 8–10.
- Projektgruppe der Universitätsschule (2017). *Konzeption Universitätsschule. Kurzfassung*. Zugriff am 13.01.2020. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/ewib/ressourcen/dateien/dateien/Konzept_Universitaetsschule-1.pdf?lang=de.
- Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (Hrsg.). (2015). *Eine inklusive Schule für alle: das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln* (Druck nach Typoskript). Weinheim & Basel: Beltz.
- Hensel, M., Niessen, A., Reuther, E., Rosen, L., Sehnbruch, L., Şengüler, B., et al. (2020). Die „Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“. Gründungsgeschichte und aktuelle Entwicklungsperspektiven. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 37–47. https://doi.org/10.4119/we_os-3354
- Schubarth, W., Ludwig, J., & Wendland, M. (2013). Zusammenfassung. In J. Ludwig, W. Schubarth & M. Wendland (Hrsg.), *Lehrerbildung in Potsdam: eine kritische Analyse* (S. 4–12). Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.
- Textor, A., Devantié, R., Dorniak, M., Gold, H., 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://doi.org/10.4119/we_os-3355

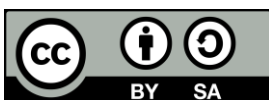
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Völkner, K., Wabnitz, J., Weißbach, M., Zielke, S., & Spörer, N. (2020). Eine Universitätsschule für Brandenburg. Transfer im Bildungskontext als Ausgangspunkt. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 132–141. https://doi.org/10.4119/we_os-3343

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Eine neue Grundschule für das Nordviertel

Anfänge einer Kooperation zwischen Stadt und Hochschule aus der Perspektive der Universität Duisburg-Essen

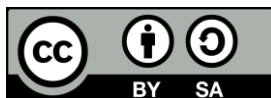
Nicola Großebrahm^{1,*}, Isabell van Ackeren¹ & Stefan Rumann¹

¹ Universität Duisburg-Essen

* Kontakt: Zentrum für Lehrerbildung,
Universität Duisburg-Essen,
Universitätsstr. 15, 45141 Essen
nicola.grossebrahm@uni-due.de

Zusammenfassung: 2018 beschlossen die Stadt Essen und die Universität Duisburg-Essen (UDE), bei der Planung und Umsetzung einer Grundschule zu kooperieren, die in unmittelbarer Nähe zum Universitätscampus Essen neu gegründet wird. Für die UDE eröffnet sich damit die Möglichkeit, (1) ihre Expertise langfristig durch eine wissenschaftliche Begleitung des Schulentwicklungsprozesses einzubringen, (2) perspektivisch Entwicklungs- und Transferforschungsprojekte umzusetzen und (3) die Verzahnung von Theorie und Praxis mit Blick auf Lehrer*innenbildung und Forschung durch die wechselseitige Gestaltung der Kooperation voranzutreiben. Das Vorhaben birgt die Chance, Schul- und Unterrichtsforschung sowie die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften durch den unmittelbaren Zugang zur Praxis weiterzuentwickeln sowie einen Beitrag zu der Frage zu leisten, wie der – auch insgesamt für die Metropolregion Ruhr – typischen sozialen Segregation an Schulen im Essener Stadtgebiet begegnet werden kann. Mit diesem Beitrag werden Ausgangslage und Chancen der noch am Anfang stehenden Kooperation vorgestellt. Im Fokus stehen die sozialräumliche Lage der Schule im Essener Nordviertel, einem Stadtteil, der auf Basis vorliegender Sozialindikatoren als benachteiligt und herausfordernd charakterisiert werden kann, sich aber im Umbruch befindet, sowie die Planung des Raumkonzepts der Grundschule, in die sich die UDE beratend einbringen konnte. Abschließend werden Ideen für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule skizziert. Perspektivisch lassen sich Erkenntnisse in Bezug auf Vernetzung und wechselseitigen Transfer zwischen den Institutionen Schule und Hochschule, die aus der prototypischen Schulkooperation hervorgehen, auch auf weitere Schulen im Stadtgebiet ausweiten.

Schlagwörter: Universitätsschule, sozialräumlich deprivierter Schulstandort, Lerncluster



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: A New Primary School for the North District. Beginnings of a Cooperation between City and University from the Perspective of the University of Duisburg-Essen

Abstract: In 2018, the City of Essen and the University of Duisburg-Essen (UDE) decided to cooperate in the planning and implementation of a primary school, which is being founded close to the university campus. This opens up the possibility for the UDE to (1) contribute its expertise over a long term by providing academic support for the school development process, (2) implement research projects in perspective, and (3) advance the integration of theory and practice with regard to teacher training and research to advance through the mutual configuration of the cooperation. The project offers the opportunity to further develop school and teaching research as well as the professionalization of (prospective) teachers through direct access to practice, as well as to contribute to the question of how – also overall for the Ruhr Metropolitan Region – social segregation at schools in Essen can be encountered. This article introduces the initial situation and opportunities of the cooperation that is just at the beginning. The focus is on the socio-spatial situation of the school in the north district of Essen, a district that can be characterized as disadvantaged and challenging on the basis of existing social indicators, but is currently in transition. In addition, the planning of the spatial concept of the primary school, to which the UDE was able to contribute its advisory capacity, is described in this article. Finally, ideas for collaboration between school and university are outlined. In the future, insights regarding networking and mutual transfer between both institutions that result from the prototypical school cooperation can also be extended to other schools in the city area.

Keywords: university school, disadvantaged school location, learning cluster

1 Einleitung

Der Bildungserfolg von Schüler*innen hängt in Deutschland unvermindert stark vom sozio-ökonomischen Status ab. Die Ende 2019 veröffentlichten Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA 2018 zeigen, dass insbesondere hierzulande Bildungschancen und Bildungserfolg noch immer ungleich verteilt sind. Deutschland reiht sich demnach ein in eine Gruppe von Ländern, in denen der sozio-ökonomische Hintergrund den Bildungserfolg in einem höheren Maß beeinflusst, als dies im OECD-Durchschnitt der Fall ist (vgl. Weis, Müller, Mang, Heine, Mahler & Reiss, 2019, S. 158f.). Der Auftrag an Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, aber auch an die schulische Bildungspraxis und das darauf bezogene Aus- und Fortbildungssystem für das pädagogische Personal ist klar: Bestrebungen, den Kompetenzerwerb der Schüler*innen von ihrer sozialen Herkunft zu entkoppeln, müssen nicht nur andauern, sondern systematischer ausgerichtet und auch ausgeweitet werden.

Die Universität Duisburg-Essen (UDE), die sich als „Universität der Potenziale“ versteht und dem Thema der Bildungsgerechtigkeit besondere Aufmerksamkeit schenkt, sieht diese Herausforderung und hat den produktiven Umgang mit Diversität und die gezielte Förderung von Bildungsaufsteiger*innen strukturell in ihrem Hochschulentwicklungsplan verankert (vgl. UDE, 2015: Hochschulentwicklungsplan 2016–2020, sowie UDE, 2019: Lehr-Lern-Strategie 2025). Angesichts dieses besonderen Profils traf die Kooperationsanfrage der Stadt Essen, eine dreizügige Grundschule in unmittelbarer Campusnähe gemeinsam zu planen und in ihrem Schulentwicklungsprozess, auch vor dem Hintergrund der sozialen Lage des Schulstandorts, zu unterstützen, auf ein hohes Interesse der Universität. Stadt und Universität verfolgen u.a. bereits in der Bildungsinitiative RuhrFutur in Kooperation mit weiteren Kommunen und Bildungseinrichtungen

des Ruhrgebiets „das Ziel, allen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Metropole Ruhr unabhängig von ihrer Herkunft gleichermaßen gute Chancen auf Bildungszugang, Bildungsteilhabe und Bildungserfolg zu ermöglichen“ (RuhrFutur-Homepage: <https://www.ruhrfutur.de/uns>). Im Folgenden wird der aktuelle Entwicklungsstand dieser noch jungen Kooperation vorgestellt. Zuvor werden die Ausgangslage und die Rahmenbedingungen des Vorhabens kurz skizziert.

2 Die Ausgangslage

2.1 Universität und Stadt Essen – zwei Partner mit einem gemeinsamen Ziel

Die UDE ist einer der größten lehrerbildenden Standorte in Nordrhein-Westfalen. Knapp 20 Prozent der über 42.000 Studierenden befinden sich aktuell in einem Lehramtsstudiengang (Stand Wintersemester 2018/19)¹. Durch die Beteiligung von zehn der insgesamt elf Fakultäten an der Lehrer*innenausbildung kann ein umfangreiches Spektrum mit derzeit rund 140 Lehramtsstudiengängen angeboten werden. Diese hochschulweit breite Verankerung der Lehramtsstudiengänge, eine insgesamt gut ausgebaute Fachdidaktik sowie eine ausgewiesene Stärke im Bereich der empirischen Bildungsforschung zeichnen den Standort aus. Für Studierende mit dem passenden Berufswunsch ist er dadurch attraktiv; für die Hochschule selbst ist die Ausbildung künftiger Lehrkräfte ein ausgewiesener und – nicht zuletzt angesichts des Lehrkräftebedarfs und übergreifender gesellschaftlicher Aufgaben, etwa in den Bereichen Heterogenität, Inklusion, Digitalisierung – ein weiter an Bedeutung gewinnender Profilschwerpunkt.² Der Vielfalt des Ruhrgebiets begegnet die UDE seit ihrer Gründung im Jahr 2003 mit dem Ziel, Bildungsgerechtigkeit systematisch umsetzen, indem z.B. *first generation students* gezielt gefördert werden und die Diversität der Studierenden insgesamt produktiv aufgegriffen wird, wie der aktuelle Hochschulentwicklungsplan der Universität mit seinen Entwicklungsleitlinien zeigt (vgl. UDE, 2015). Zudem ist es eine übergreifende Aufgabe der Dozierenden, die Lehramtsstudierenden ihrerseits umfassend auf die Heterogenität in schulischen Lernsettings vorzubereiten, sie bei der Entwicklung der notwendigen professionsbezogenen Kompetenzen sowie einer offenen und ressourcenorientierten Haltung zu unterstützen.

Neben der fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Ausbildung hat sich an der UDE ein Schwerpunkt im Bereich der Sprachförderung etabliert, die über alle Fächer hinweg ausgerichtet ist. Sprache, insbesondere die Bildungssprache, wird als ein zentraler Zugang zu (höherer) Bildung verstanden. Der Umgang mit Heterogenität als fach- und schulformübergreifendes Ausbildungsprinzip nimmt einen besonderen Stellenwert ein. Es konnte in den vergangenen Jahren, unterstützt durch das UDE-Projekt „Professionalisierung für Vielfalt“ (ProViel), das seit 2016 im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung vorantreibt, mit den Bereichen Inklusion und Sprachbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft weiterentwickelt werden. Ziel ist es, angehende Lehrkräfte zu einem diversitätssensiblen Umgang mit ihren Schüler*innen zu befähigen.

Diese Ausrichtung der UDE im Allgemeinen und der Lehrer*innenbildung im Besonderen, war sicher ein Grund für die Stadt Essen, Mitte 2018 mit der Absicht auf die Universität zuzukommen, bei der Bauplanung, der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts und der dauerhaften Begleitung einer neuen Grundschule in unmittelbarer Nähe zum Campus Essen zu kooperieren. So sollen nicht nur neue, dringend benötigte

¹ Mit Ausnahme des Lehramts für Sonderpädagogik werden alle Lehramtsoptionen an der UDE angeboten.

² Dies zeigt sich unter anderem an den Projekten, die im Rahmen der bundesweiten Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert werden (vgl. <https://www.uni-due.de/proviel/>).

Schulplätze eingerichtet werden, sondern auf Basis wissenschaftlicher Expertise gute Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse in sozialräumlich herausfordernder Lage geschaffen werden. Damit markiert auch die Stadt die Schlüsselrolle von Bildung in einer Schullage, die sie als herausfordernd charakterisiert.

2.2 Eine neue Grundschule für das Nordviertel – eine Standortbestimmung

Ist man vor knapp zehn Jahren noch von sinkenden Schüler*innenzahlen und Schulschließungen ausgegangen (vgl. Stadt Essen, 2011, S. 13), sieht sich die Stadt aktuell mit einer gegenteiligen Entwicklung konfrontiert. Seit einigen Jahren sind steigende Geburtenraten und eine vermehrte Zuwanderung zu verzeichnen. Der Innenstadtbereich (Stadtbezirk I), zu dem das Nordviertel zählt, ist besonders von einem Bevölkerungswachstum betroffen (Stadt Essen, 2019, S. 6). Die Anzahl der benötigten Schulplätze hat sich dadurch entgegen der ursprünglichen Prognose erhöht. Schulschließungen müssen, wie im Falle der ehemaligen Tiegelschule, um die es in diesem Beitrag geht, rückgängig gemacht werden. Die sozialräumliche Situation des Nordviertels soll, eingebettet in die Situation im Stadtgebiet insgesamt, im Folgenden näher beschrieben werden.

Essen ist mit knapp 600.000 Einwohnern eine Großstadt inmitten des Ruhrgebiets. Die Vielfalt dieser Region trifft in allen Facetten auf die Stadt zu. Allerdings zeigen die demographischen Strukturdaten eine ungleiche Verteilung der Bevölkerung über die insgesamt 50 Stadtteile. Eine im Bildungsbericht der Stadt Essen (Stadt Essen, 2011) vorgenommene Typisierung der Stadtteile anhand der Indikatoren (1) Anteil der Alleinerziehenden, (2) Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung und (3) Bezug von Transferleistungen deckt deutliche Unterschiede zwischen den südlichen und den nördlichen Stadtgebieten auf. Stadtteilen, in denen die Kennwerte am höchsten liegen, wird der Standorttyp I zugeschrieben. Dies sind zugleich Merkmale, die im wissenschaftlichen Diskurs einem Schulstandort eine „sozialräumlich deprivierte Lage“ zuweisen (Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016, S. 323). Das Nordviertel zählt zu dieser Gruppe. Zudem liegt hier der Anteil an Doppelstaater*innen und Nichtdeutschen über dem Durchschnitt (wobei wesentlich mehr Kinder einen Migrationshintergrund haben, als mit den Merkmalen „Nichtdeutsch“ oder „Doppelstaater“ statistisch erfasst werden). Im Innenstadtbereich (Stadtbezirk I) lag der Anteil an nichtdeutschen Schüler*innen im Berichtszeitraum 2009/2010 des letzten Bildungsberichts bei 39,4 Prozent (Stadt Essen, 2011, S. 102). Bezogen auf den Stichtag 31.12.2018 weisen aktuellere Daten der Stadt Essen für das Stadtgebiet für die Sechs- bis Unter-Achtzehn-Jährigen einen Anteil der Nichtdeutschen bzw. Doppelstaater an den Gleichaltrigen von 41 Prozent für Essen insgesamt aus, für den Stadtbezirk I einen Wert von 59,6 Prozent und für das Nordviertel sogar von 72,2 Prozent. Der Anteil an Schüler*innen mit internationalen Wurzeln ist in den vergangenen Jahren offensichtlich noch einmal deutlich angestiegen.

Der Bildungsbericht der Stadt Essen aus dem Jahr 2011 fasst den Bildungserfolg von deutschen und nichtdeutschen Schüler*innen im Stadtgebiet insgesamt vergleichend wie folgt zusammen:

„Deutsche und nichtdeutsche Kinder und Jugendliche zeigen eine ungleiche Bildungsbeteiligung. Während im Schuljahr 2009/2010 fast 46 % aller Deutschen auf das Gymnasium wechseln, gilt dies nur für 19,3 % der Nichtdeutschen. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die zur Hauptschule gehen, ist unter den Nichtdeutschen fast dreimal so hoch wie unter den Deutschen. [...] 19,4 % aller Nichtdeutschen verlassen die Schule ohne Schulabschluss. Der Anteil der Deutschen liegt hier nur bei 6,4 %. Umgekehrt liegt der Anteil der Abiturienten bei den Deutschen bei 38,1 %. Bei den Nichtdeutschen beträgt er mit 14,2 % weniger als ein Drittel.“ (Stadt Essen, 2011, S. 14)

Die im Bildungsbericht verfügbaren Daten zeichnen eine herausfordernde Situation für eine Grundschule im Nordviertel. Zugleich lässt sich der Strukturwandel in Essen hier sehr gut nachvollziehen: In den vergangenen Jahren sind alte Industrieflächen, die vor den Toren der alten Stadtmitte angesiedelt waren und der Stadt ihren Wohlstand und ihre

Größe brachten, frei geworden. Das Nordviertel konnte sich städtebaulich weiterentwickeln, etwa mit dem Universitätsviertel Grüne Mitte Essen, in dem es einen hohen Wohnanteil gibt, aber auch Büros, Gastronomie- und Dienstleistungsangebote sowie Grün- und Wasserflächen. Dieses Wohnumfeld dürfte die Bevölkerungsstruktur beeinflussen. Zugleich bieten die positiven städtebaulichen Entwicklungen einen Rahmen für ein zukunftsgerichtetes bauliches Konzept, das auch den pädagogischen Anforderungen am Standort gerecht werden muss.

Mit der Kooperation zwischen Stadt und Universität wird eine Brücke zwischen bildungsadministrativer und wissenschaftlicher Begleitung geschlagen, um den spezifischen Bedarfen von Schüler*innen und ihren Eltern sowie von Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal (etwa im Kontext schulbezogener Sozialer Arbeit, ganztägiger Bildung etc.) gerecht zu werden und einen unterstützenden Rahmen auszugestalten.

3 Aktueller Arbeitsstand

3.1 Status quo

Im Bildungsbericht benennt die Stadt Essen Aspekte, die in die Entwicklung geeigneter Maßnahmen einfließen sollen, um das lokale Bildungsangebot zu stärken und auszubauen. Dazu zählen die Weiterentwicklung von systematischen Sprachförderangeboten, der Ausbau des offenen Ganztags für die Intensivierung der individuellen Förderung, die andauernde Entwicklung von inklusiver schulischer Bildung sowie eine systematische Begleitung des Übergangs in die Sekundarstufe I, um „zunehmend mehr Kinder aus eher bildungsfernen Familien bei dem Erwerb höherwertigerer Abschlüsse zu unterstützen“ (Stadt Essen, 2011, S. 15).

Diese programmatischen Eckpunkte finden sich im gemeinsamen *Letter of Intent* wieder, mit dem 2018 ein erster Handlungsrahmen für die neu zu gründende Grundschule in Campusnähe durch Stadt und Universität abgesteckt wurde.

Die Kooperation, beginnend mit der Bauplanungsphase, legt perspektivisch einen Fokus auf die Begleitung des Schulentwicklungsprozesses. Vielfältige Ansatzpunkte sind denkbar und müssen in den kommenden Jahren parallel zum Bau der Schule ausgelotet werden. Um den universitätsinternen Prozess zu koordinieren, wurde ein Lenkungskreis unter Leitung des Prorektorats für Studium und Lehre gegründet. Damit markiert die Universitätsleitung, dass ihr das Vorhaben ein strategisch bedeutsames Anliegen ist. Das Zentrum für Lehrerbildung ist für die übergreifende Koordination der Zusammenarbeit zuständig und strukturiert den Prozess auf operativer Ebene. Vertreten sind im Lenkungskreis Lehrende der im Grundschullehramt relevanten Fachdidaktiken, der Bildungswissenschaften sowie Studierende. Der Lenkungskreis bündelt Ideen für die Gestaltung der Kooperation in Hinblick auf entwicklungs- und transferorientierte Forschung und die Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften. Damit soll eine Grundlage für den breiten inhaltlichen Diskurs innerhalb der Hochschule gelegt werden.

Im November 2019 wurde der Architektenwettbewerb zur Vergabe der Baumaßnahme abgeschlossen. Das Verfahren wurde federführend von den zuständigen Geschäftsbereichen der Stadt Essen umgesetzt. Die UDE wurde hierbei in die Erarbeitung der Auslobung sowie in die Prüfung und Bewertung der eingegangenen Entwürfe einbezogen. Die Bauphase beginnt voraussichtlich Mitte 2021. Die Eröffnung der Schule ist zum Schuljahr 2023/24 geplant.

3.2 Unterrichten in Lernclustern – das Raumkonzept als Basis für die Entwicklung des pädagogischen Rahmenkonzepts

Inklusives Unterrichten muss die Vielfalt der Voraussetzungen und Bedarfe der Lernenden berücksichtigen. Herkömmliche Flurschulen eignen sich nicht, um diesem Anspruch gerecht zu werden (Kricke, Reich, Schanz & Schneider, 2018). Ein alternatives Raumkonzept bietet das sogenannte Lerncluster. Ein Cluster bündelt für zwei oder mehr Klassenverbände Unterrichts-, Differenzierungs- und Rückzugsräume. Die zugehörige Erschließungsfläche wird multifunktional vom Cluster als gemeinsamer Mitte genutzt. Mit einem Cluster werden mehrere Lerngruppen zu einer räumlichen Einheit zusammengefasst; jahrgangsübergreifendes Unterrichten lässt sich so konsequent realisieren.

Der Schulneubau sieht für die dreizügige Grundschule sechs Lerncluster für je zwei Schulklassen vor. Innerhalb eines Clusters überwiegen Offenheit, Durchlässigkeit und Variabilität. Gleichzeitig zeichnen sie sich durch eine klare Abgeschlossenheit nach außen aus. Damit schaffen sie für eine noch immer überschaubare Anzahl an Schüler*innen eine klare Heimat und dadurch verlässliche Strukturen und Sicherheit.

Das Raumprogramm sieht pro Cluster zwei Lernateliers vor, die bei Bedarf zu einer größeren Lernlandschaft zusammengeschaltet werden können (s. Abb. 1). Ergänzend stehen den Schüler*innen und dem Personal ein Gruppenraum, eine Teamstation, ein Materiallager und ein Mehrzweckraum zur Verfügung. Diese Raumsituation erlaubt eine enge Verzahnung von Unterrichts- und Ganztagsangeboten³.

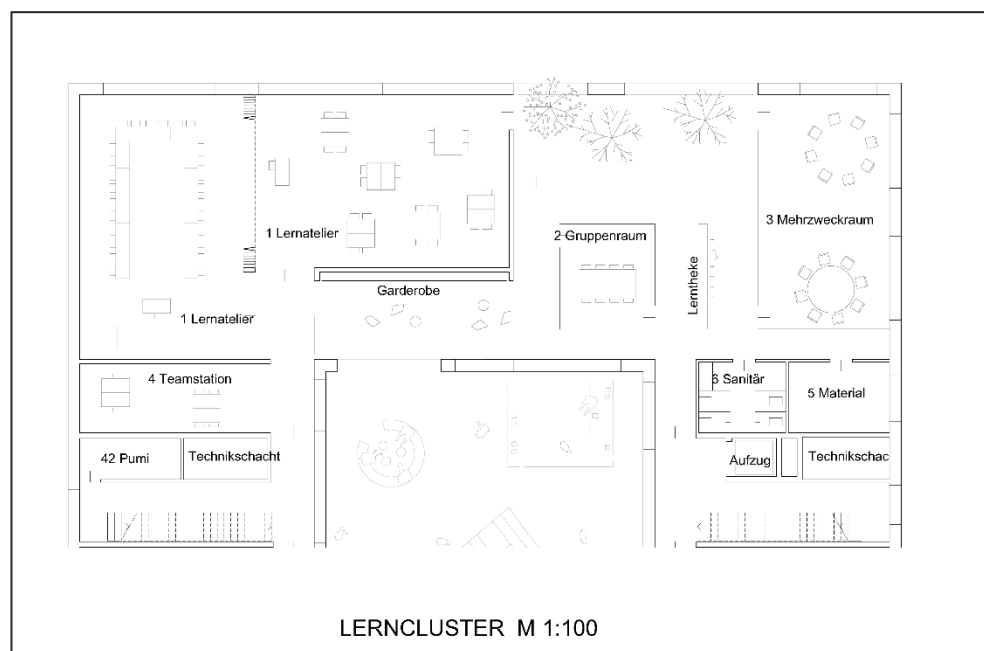


Abbildung 1: Exemplarische Cluster-Darstellung (Architekten Wannemacher + Möller GmbH, Wettbewerbsentwurf Tiegelschule 2019, 1. Obergeschoss)

Weitere Vorteile lassen sich mit Kricke et al. (2018, S. 450ff.) wie folgt zusammenfassen:

- Die adaptive Mehrfachnutzbarkeit von Flächen eröffnet vielfältige Nutzungsoptionen; die Variabilität möglicher Lernsituationen schafft gute Voraussetzungen für Lerndifferenzierung; Projekt- und Selbstlernphasen lassen sich gut einbinden.
- Eine begrenzte Zahl an Lernenden in einem Cluster schafft Überschaubarkeit.

³ Die Ausrichtung des Ganztagskonzepts (gebunden oder in anderen Varianten) ist derzeit noch offen.

- Ob jahrgangsbezogen oder -übergreifend: Das Lernen der Schüler*innen untereinander und füreinander wird gestärkt; soziales Lernen kann im Cluster gefördert werden.
- Teamarbeit wird durch die zentrale Teamstation innerhalb des Clusters gestärkt und schafft gute Voraussetzungen für die gemeinsame Vorbereitung und Planung für das gesamte pädagogische Personal.
- Die Nähe zu den Lernenden ermöglicht vielfältige und niederschwellige Kontaktmöglichkeiten; neben Lehrer*innen sind weitere Bezugspersonen wie Ganztagskräfte, aber auch Studierende für die Schüler*innen greifbar.

Neben den dezentralen Raumgruppen stehen für das Lehren und Lernen zentrale Flächen in Form von Lernwerkstätten und einem größeren Versammlungsbereich mit zuschaltbarem Musikraum zur Verfügung. Räume für das Personal und die Verwaltung, für Therapie und Pflege komplettieren das Raumkonzept.

Das Raumkonzept liefert einen anschlussfähigen Rahmen für die Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts. Darin sollen Merkmale berücksichtigt werden, die „gute Schulen“, auch in herausfordernder Lage, kennzeichnen. Zentrale Grundlage für ein solches Konzept sind u.a. eine gemeinsame Vision und klare Zielvorstellungen der handelnden Akteure für die Gestaltung einer förderlicher Lernumgebung, die für die Lebenswelt der Schüler*innen und ihrer Familien offen ist, ihr Kapital (z.B. Mehrsprachigkeit) wertschätzt und externe Kooperationen (mit anderen Schulen, sozialen und kulturellen Einrichtungen, der Universität etc.) im Sinne eines gestärkten Anregungsmilieus für die Schüler*innen fördert. Die Universität wird die Schule dabei auf ihrem Weg zur lernenden Organisation gerne unterstützen und verspricht sich ihrerseits, sich mit diesem Vorhaben auf einen Entwicklungs- und Lernprozess einlassen zu können.

4 Ausblick

Die enge Kooperation zwischen Stadt, Universität und perspektivisch auch der Schule selbst steht gegenwärtig noch am Anfang. Nächste Schritte lassen sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen identifizieren. Ihnen gemeinsam ist die Herausforderung, Strukturen zu etablieren, die die inhaltliche und konzeptionelle Arbeit im Rahmen eines solch komplexen Vorhabens mit vielen institutionellen und individuellen Akteur*innen und ihren organisationalen Eigenlogiken systematisch voranbringen.

Unter Beteiligung der Bezirksregierung muss mit der Stadt eine Kooperationsvereinbarung geschlossen werden, die die Zusammenarbeit, die Rechte und Pflichten der Partner verlässlich rahmt. Diese schließt bspw. die Anzahl der aufzunehmenden Praxissemesterstudierenden sowie Fortbildungsangebote des künftigen Lehrerkollegiums ein.

Innerhalb der Universität müssen Arbeitsformen aufgebaut werden, die eine breite Beteiligung der Wissenschaftler*innen zulassen und damit das Vorhaben zu einem gemeinsam getragenen werden lassen. Für eine erste Annäherung werden aktuell mögliche Eckpunkte der Kooperation innerhalb der Hochschule erarbeitet. Es werden Fragen zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie Ideen zur Umsetzung von Forschungsprojekten ausgelotet. Neben einer evidenzgestützten wissenschaftlichen Begleitung des Schulentwicklungsprozesses sind Forschungsvorhaben denkbar, die einen Transfer fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse in die Schulpraxis ermöglichen. Daneben könnten aus der Schulpraxis entwickelte Fragen an die Forschung den wissenschaftlichen Diskurs bereichern. Mit einer engen Kooperation zwischen Schule und Universität ließe sich eine Verzahnung von Theorie und Praxis neu definieren.

Alle Überlegungen von der Umsetzung von Forschungsprojekten bis zur Entwicklung eines pädagogischen Konzepts bewegen sich gegenwärtig noch in einem Spannungsfeld zwischen Konkretisierung und Offenheit, solange weder eine designierte Schulleitung noch ein konkretes Kollegium existieren. Der bis dahin abgesteckte Rahmen muss daher

flexibel und anpassungsfähig bleiben. Ab 2023 – wenn die Schule tatsächlich baulich existieren wird und ihre Arbeit aufnimmt –, müssen schließlich Formen eines instituti-
onsübergreifenden Austausches gefunden werden, in denen alle Ideen und Bedarfe zu-
sammengeführt und auf Augenhöhe verhandelt werden.

Die Kooperation steht erkennbar noch am Anfang und ist eine neue Situation für alle
beteiligten Akteure. Der Verbund Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS) wird in
den kommenden Jahren sicher ein wertvoller Impulsgeber sein. Doch trotz zahlreicher
offener Fragen und großer Unsicherheiten sind alle Partner davon überzeugt, dass der
eingeschlagene Weg der Zusammenarbeit ein Gewinn ist bzw. sein wird: für die Stadt,
für das Kollegium, für die Forschung und für die Ausbildung künftiger Lehrer*innen, vor
allem aber für die Schüler*innen und den Stadtteil.

Literatur und Internetquellen

- Bremm, N., Klein, E.D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?!
Begriffe, Perspektiven und Forschungsbefunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108
(4), 323–340.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L., & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion. Neue
Konzepte im Schulbau*. Weinheim: Beltz.
- Stadt Essen (2011). *Der Bildungsbericht 2011*. Zugriff am 03.01.2020. Verfügbar unter:
https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/bildungsbuero/Bildungsbericht_2011.pdf.
- Stadt Essen (2019). *Ein Blick auf ... Stadtteile in Essen, Nordviertel 2018*. Amt für Sta-
tistik, Stadtforschung und Wahlen. Zugriff am 06.01.2020. Verfügbar unter:
https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/12/ein_blick_auf_stadtteile/Nordviertel_03.pdf.
- UDE (Universität Duisburg-Essen) (2015). *Hochschulentwicklungsplan 2016–2020*. Es-
sen: Universität. Zugriff am 08.05.2018. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/webredaktion/2016/hochschulentwicklungsplan_2016-20.pdf.
- UDE (Universität Duisburg-Essen) (2019, verabschiedet; im Veröffentlichungsprozess).
Lehr-Lern-Strategie 2025. Duisburg & Essen: Universität.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale
Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E.
Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Ver-
gleich* (S. 129–162). Münster & New York: Waxmann. Zugriff am 03.01.2020.
Verfügbar unter: https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2018_Berichtsband_online_29.11.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Großbrahm, N., van Ackeren, I., & Rumann, S. (2020). Eine neue Grundschule für die Nordstadt. An-
fänge einer Kooperation zwischen Stadt und Hochschule aus der Perspektive der Universität Duisburg-
Essen. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 142–149. https://doi.org/10.4119/we_os-3348

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-
Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Inter-
national (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Siegener Netzwerk Schule (SiNet)

Von der Universitätsschule zum Kooperationsverbund

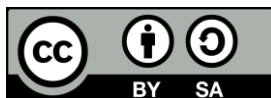
Jörg Siewert^{1,*} & Matthias Trautmann¹

¹ Universität Siegen

* Kontakt: Universität Siegen, Fakultät II,
Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt,
Schulpädagogik und Didaktik im Sekundarbereich,
Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068
siewert@paedagogik.uni-siegen.de

Zusammenfassung: Der Beitrag schildert die Entwicklung einer Partnerschaft zwischen der Universität Siegen und Schulen in der Region Südwestfalen und stellt das aktuelle Netzwerk als Ergebnis dieser Bemühungen vor. Im Schlussteil werden Potenziale und Probleme dieser Form der Zusammenarbeit erörtert.

Schlagwörter: Netzwerk, Schulentwicklung, Praxisfeld, Wissenschaftsfeld



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English information

Title: The School Network Siegen (SiNet). From University School to Cooperation Network

Abstract: The article describes the development of a partnership between the University of Siegen and schools in the region of South Westphalia and presents the current network as a result of these efforts. In the concluding part, the potentials and problems of this form of cooperation are discussed.

Keywords: network, school development, field of practice, scientific field

1 Von der Idee in die politische Debatte: Der Plan einer „Universitätsschule Siegen“

1.1 Ausgangspunkt

Als Mitglieder der Universität Siegen im Jahr 2011 begannen, die Idee einer Universitätsschule zu entwickeln, gab es in der Stadt 21 Grundschulen, drei Hauptschulen, vier Realschulen, zwei Gesamtschulen und sechs Gymnasien (davon eines in privater Trägerschaft). Aufgrund rückläufiger Schüler*innenzahlen standen damals mehrere Schulen zur Disposition – bis heute wurden vier Grundschulen, zwei Haupt- und zwei Realschulen geschlossen, für letztere eine dritte Gesamtschule gegründet. Die Diskussion über die kommunale Schulentwicklung erreichte eine Bedeutung wie seit der Gründung der ersten Gesamtschule in den 1990er-Jahren nicht mehr. Dabei waren die politischen Entscheidungen geprägt von dem Prinzip der „Abstimmung mit den Füßen“, nach dem diejenigen Schulen mit den geringsten Anmeldezahlen geschlossen werden. Die Gymnasien der Stadt wurden von dieser Forderung allerdings ausgenommen.

Parallel zu diesen schulpolitischen und demographischen Entwicklungen wurden an der Universität Siegen die Lehrstühle für Schulpädagogik neu besetzt. Die Neuberufenen Trautmann (Sekundarstufe) und Wiesemann (Primarstufe) wollten einen neuen Versuch zu einer Universitätsschule starten, nachdem sich ihre Vorgänger Heymann und Brügelmann bereits in den 1990er-Jahren daran versucht hatten. Zunächst wurde gemeinsam mit dem Rektor der Universität eine öffentliche Diskussionsreihe „Was wird aus unseren Schulen?“ ins Leben gerufen, um eine inhaltliche Diskussion darüber, was eine gute Schullandschaft in der Region im Allgemeinen und eine gute Schule im Besonderen ausmacht, in den städtischen Schulentwicklungsprozess einzubringen. Dort wurde u.a. die Gründung einer Universitätsschule erörtert. Diese vage Idee, anfangs mehr theoretische Provokation als praktischer Plan, traf auf einen erstaunlich fruchtbaren Boden; selbst in der konservativ geprägten Schulpolitik zeigte sich eine Bereitschaft, sie weiter zu erwägen. Seitens der Universität wurde sie mit Blick auf die drei folgenden Leitthemen zu einem konkreten Kooperationsprojekt mit der Stadt ausgebaut:

(1) Umbrüche in der Schul- und Bildungslandschaft

Seit der Offenlegung des enormen Ausmaßes sozialer Bildungsgerechtigkeit in Deutschland durch die PISA-Studie (vgl. etwa Baumert & Schümer, 2001) und das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 ist die Schul- und Bildungslandschaft im Umbruch. Die Herausforderungen werden mit den Begriffen „Bildungsgerechtigkeit“, „Heterogenität“ und „Inklusion“ kodiert und betreffen insbesondere Übergänge und multiprofessionelle Kooperationen, veränderte Schul- und Unterrichtskonzepte und eine weitere Professionalisierung der Lehrer*innenbildung, gerade auch im Umgang mit einer vielfältigen Schülerschaft.

(2): Neue Lehrerbildung in NRW mit neuen Chancen

Ab dem Winter 2011/12 gab es an den Universitäten in Nordrhein-Westfalen eine neue Form der Lehrerausbildung, die mit Einführung des Praxissemesters u.a. eine Verstärkung der Praxisphasen bereits im Studium vorsieht. Es stellte sich die Frage, wie das Potenzial der praktisch auszubildenden Student*innen in der schulischen Praxis nutzbar gemacht werden kann, damit beide Seiten profitieren: Professionalisierung im berufsbiographischen Entwicklungsmodell einerseits und wissenschaftlich fundierte Anstöße zur Verbesserung der schulischen/unterrichtlichen Rahmenbedingungen auf Seiten der Schulen andererseits. Damit eine solche Ausbildung gelingt und entsprechende Ansätze in den Schulen gestützt und weiterentwickelt werden, sollten die Schulen und ihre Bezugshochschule künftig enger zusammenarbeiten. Hierfür sollten Modelle entwickelt und erprobt werden.

(3) Verstärkung des regionalen Bezugs der Siegener Lehrerbildung

Regionale Verknüpfungen und Wissenstransfer stellen einen wichtigen Bestandteil des Struktur- und Entwicklungsplans der Universität dar. Ziel muss es sein, die starke regionale Verankerung der Student*innen (als Student*innen aus der Region und als Absolventen*innen auch wieder in die Region hinein) von Seiten der Schulpädagogik zu unterstützen und produktiv zu nutzen. Neben bisher bestehenden Schulentwicklungsaktivitäten könnte das Projekt „Siegener Universitätsschule“ dazu beitragen, dass sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und das „Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung“ einen Ruf als Entwicklungswerkstatt für die Region erwerben – eine Entwicklungswerkstatt, die Impulse in die schulische Praxis setzt und umgekehrt aus der schulischen Praxis aufgreift, überprüft, ggf. weiterentwickelt und wieder dorthin zurückführt. Eine in diesem Sinne wechselseitige Verzahnung von Theorie und Praxis kann dann u.U. sogar über die Region hinaus wirksam werden.

1.2 Kernideen

Die Universitätsschule Siegen war als städtisch getragene Schule für alle Kinder von Klassenstufe 1 bis zum Abitur mit einer vorgeschalteten Kindertagesstätte geplant. Für die Umsetzung des schulischen Kerns sollte das seinerzeit installierte Versuchsschulprojekt „PRIMUS“ des Landes Nordrhein-Westfalen genutzt werden; der Kern von PRIMUS ist die Vereinigung von Primar- und Sekundarstufe unter einem (räumlichen wie organisatorischen) Dach.

An der konkreten Konzeptionierung innerhalb dieses Rahmens waren beteiligt:

- sechs Vertreter*innen der Schulpädagogik an der Universität Siegen (Primarstufe, Sekundarstufe, Förderpädagogik),
- der Leiter des Schulreferats der Stadt Siegen,
- ein (politischer) Vertreter des Schulausschusses der Stadt Siegen,
- drei Leiter*innen von Siegener Schulen (je Primar- und Sekundarstufe),
- eine Schulleiterin einer Reformschule als externe Beraterin.

Innerhalb der PRIMUS-Vorgaben (vgl. www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/Primus/index.html), zu denen etwa jahrgangsübergreifender Unterricht nicht nur, aber insbesondere der Klassenstufen vier und fünf als Schnittstelle zwischen Grund- und weiterführender Schule gehört, entwickelte dieses Team 2013 die folgenden „sieben Merkmale der Universitätsschule Siegen“ als Rahmen für die sukzessive Konzeptentwicklung in der Praxis, die dann durch einen wissenschaftlichen Beirat unterstützt werden sollte:

- (1) Schule in wissenschaftlicher Begleitung: Kooperation mit der Universität Siegen
- (2) Eine Schule für alle von der KiTa bis zum Abitur

- (3) Jahrgangsübergreifendes Lernen – auch im Sekundarbereich
- (4) Entwicklung inklusiver zukunftsweisender Unterrichtskonzepte
- (5) Offener und gebundener Ganzttag
- (6) Ganzheitliche Leistungsrückmeldung
- (7) Vernetzung in der Stadt

Letztlich ließ sich das Projekt nicht wie geplant umsetzen – die Gründe hierfür werden im folgenden Unterkapitel 1.3 dargelegt. Merkmal 7 war ausschlaggebend dafür, dass es immerhin in den Prozess der Bildung eines Netzwerks mit daran interessierten Schulen der Region mündete (vgl. Kap. 2).

1.3 Hintergründe des Scheiterns

Das Ziel, die Universitätsschule als reguläre Schule in öffentlicher Trägerschaft zu etablieren, war insofern ambitioniert, als in einer Region zurückgehender Schüler*innenzahlen hierfür keine neue Schule gegründet, sondern zwei existierende Schulen (jeweils eine Grund- & eine weiterführende Schule) geschlossen werden müssten. Um dafür eine breite kommunalpolitische Zustimmung zu bekommen, wurden alle Fraktionen frühzeitig in den Konzeptionsprozess einbezogen, indem ihre schulpolitischen Sprecher*innen, der Leiter des städtischen Schulreferats, die zuständige städtische Beigeordnete sowie ein Vertreter der Universität die „Steuergruppe Universitätsschule“ bildeten. Diese Steuergruppe gab den Takt des weiteren Prozesses vor, zeitlich, aber vor allem auch inhaltlich, indem die einzelnen Vertreter*innen die Schritte mit ihrer jeweiligen Bezugsgruppe (innerhalb der Universität, mit den Fraktionen und über Schulleiterdienstbesprechungen auch mit den städtischen Schulen) abstimmten: Die Arbeit der von ihr eingesetzten Konzeptionsgruppe – zu der die Steuergruppe einen schulpolitischen Sprecher und den Leiter des Schulreferats entsandte (vgl. Kapitel 1.2) – war eng an die Steuergruppe angebunden, weil möglichst nichts vorangetrieben werden sollte, was letztlich keine Aussicht auf eine solide politische Mehrheit hatte.

Trotz dieses hohen Maßes an Transparenz und Mitbestimmung war die politische Mehrheit in der entscheidenden Sitzung des Stadtrats dafür, das Projekt mit dem vorgelegten Konzeptrahmen umzusetzen, mit einer Stimme Mehrheit überraschend knapp. Warum ist die Aufbruchsstimmung gekippt? Dafür lassen sich zwei Gründe identifizieren:

- (1) Nur wenige Wochen vor dieser Sitzung verstarb die schulpolitische Sprecherin der Mehrheitsfraktion, sodass diese auf der Zielgeraden von einer Person angeführt wurde, die an dem bisherigen Prozess nicht unmittelbar beteiligt war und (deswegen?) das Projekt offenkundig ablehnte.
- (2) Während die Schulleiter*innen in den einschlägigen Dienstbesprechungen stets Unterstützung signalisierten, intervenierten einige im Hintergrund politisch gegen die Universitätsschule, weil sie diese als Konkurrenz und nicht als potenzielle Unterstützung ihrer eigenen Schule einstufte.

In dieser Situation erklärte der Rektor der Universität das Projekt nach dieser Sitzung mangels der zuvor öffentlich avisierten breiten Mehrheit als beendet – wohlwissend, dass die eigentliche Auseinandersetzung, welche Schule(n) konkret geschlossen und anschließend in die Universitätsschule umgewandelt werden sollte(n), erst noch bevorzogen hätte.

2 Neustart als Siegener Netzwerk Schule¹

Nach dem vorläufigen Scheitern des ambitionierten, gleichwohl auch noch wenig konkretisierten Plans der Gründung einer Universitätsschule wurde als Alternative eine andere Form der Zusammenarbeit der Universität – genauer zunächst der Bildungswissenschaften innerhalb einer Fakultät – mit ausgewählten Schulen in der Region Siegen ins Auge gefasst. Die Diskussion mündete schließlich 2015 in der Gründung eines Netzwerks, das nachfolgend in seiner Konzeption und Umsetzung vorgestellt wird.

2.1 Das neue Konzept: Siegener Netzwerk Schule (SiNet)

Beabsichtigt war eine Kooperation, in die jeder Partner unter dem Dach einer gemeinsamen Zielsetzung seine jeweiligen Stärken sowie Interessen einbringt und die der anderen Partner nutzt. Folgende zwei Bereiche der Zusammenarbeit wurden zunächst vereinbart:

(1) Schul- und Unterrichtsentwicklung

Wie überall stellen sich auch den Schulen der Region vielfältige Schul- und Unterrichtsentwicklungsaufgaben, für deren Begleitung und Evaluation oft Ressourcen und Expertise fehlen. Ob Einrichtung von Lernzeiten für selbständiges Lernen, Aufgabenentwicklung im Rahmen von Inklusion oder neuerdings Digitalisierung: Viele Schulen wünschen sich den Kontakt zur Wissenschaft, insbesondere um sich datengestützt weiterentwickeln zu können. Dafür sollte die Universität – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – auf Anfrage eine wissenschaftliche Begleitung und personelle Unterstützung zur Verfügung stellen. Umgekehrt erhoffen sich die beteiligten Bildungswissenschaftler*innen Impulse für ihre Forschung und einen erleichterten Zugang zum Praxisfeld für die Durchführungen eigener Projekte.

(2) Lehrerausbildung im Praxissemester

An den beteiligten Partnerschulen sollen für das Praxissemester Ausbildungsteams gebildet werden, bestehend aus einer Lehrperson, die ihren Unterricht stärker individualisieren möchte, und einem bzw. einer oder mehreren (interessierten) Lehramts-Masterstudierenden, die der entsprechenden Partnerschule zugewiesen werden und für die Thematik „Individualisierung“ in einer originär hierfür konzipierten Lehrveranstaltung im ersten Mastermodul Bildungswissenschaften vorbereitet werden. Dies soll es den Studierenden ermöglichen, im stützenden Rahmen des Teams zunehmend Verantwortung zu übernehmen und ihre dabei erworbenen Erfahrungen so mit wissenschaftlicher Reflexion zu verbinden, dass ihr inzidentelles Lernen idealerweise zu einer expliziten, also bewussten Verarbeitung führt. Zugleich sollten die Lehrpersonen in der Praxis durch die inhaltliche Vorbereitung der Studierenden eine bessere Unterstützung für ihre unterrichtliche Arbeit erhalten.

Bei der Konzeptualisierung des Netzwerks – die (gut klingende, zunächst zu nichts verpflichtende) Idee wurde von allen an der Ausarbeitung der Universitätsschulidee Beteiligten, wie Rektorat, Dekanat und Mitgliedern der Fakultät, in verschiedenen Gremien eingebundenen Schulleitungen, Schulaufsicht, Bezirksregierung, gut geheißen – stellten sich allerdings eine ganze Reihe von praktischen Fragen, u.a.: Welche und wie viele Schule(n) sollten/können sich (zu Beginn, im Endausbau des Netzwerks) beteiligen? Falls es mehr Interessenten als Plätze geben sollte, durch wen und nach welchen Kriterien soll eine Auswahl erfolgen? Falls ja, wie sollen andere Bereiche, Disziplinen und

¹ Der ursprüngliche Titel lautete „Siegener Netzwerk Schulentwicklung“. Die Schulaufsicht verwehrt ihre Mitarbeit und Unterstützung unter diesem Titel, weil die Entwicklung der Schulen über die von ihr eingesetzten und kontrollierten Kompetenzteams, nicht aber über die Universität zu erfolgen habe.

Kolleg*innen aus der Universität eingebunden werden? Welche Prozesse und Ergebnisse können als Erweis einer gut funktionierenden Netzwerkarbeit angesehen werden? Reicht eine lose Koppelung von Wissenschaftsfeld und Praxisfeld etwa über die Vermittlung von Anfragen aus beiden Feldern aus oder bedarf es einer stärker steuernden und koordinierenden Instanz? Falls letzteres, wo wird diese positioniert und woraus werden die erforderlichen Mittel für eine Koordination bezahlt? Besteht der Anspruch, weitere auf die Schulpraxis bezogene Forschungsaktivitäten der Universität unter dem Dach des Netzwerkes zu bündeln?

Die Partnerschaft wurde in der Gründungsphase auf eine Schule je Schulform begrenzt – d.h. auf eine Grundschule (möglichst im Tandem oder im potenziellen Tandem mit einer vorschulischen Einrichtung), ein Gymnasium, eine Gesamtschule, eine Haupt- und eine Realschule – idealerweise im Verbund als Schulstandort – oder eine Sekundarschule, eine Förderschule und ein Berufskolleg. Die Schulen sollten folgende Grundbedingungen erfüllen:

- Eine solide Mehrheit des Kollegiums und der Schulkonferenz sowie die Schulleitung sollten eine besondere Schulentwicklungsaufgabe darin sehen, konzeptionelle und strukturelle Antworten auf folgende Frage zu finden: Wie kann es gelingen, eine heterogene Schülergruppe zu unterrichten, ohne die Bedürfnisse der Einzelnen zu vernachlässigen?
- Die Schule sollte bereit sein, bei diesen Entwicklungsprozessen mit der Universität Siegen und anderen SiNet-Partnern zu kooperieren, indem sie sie in die Evaluation und Diskussion ihrer Entwicklungsschritte einbindet und umgekehrt ihre Erfahrungen in die Diskussionen der Partnerschulen einbringt.
- Die Schule sollte ihr Beteiligungsinteresse mit der Schulaufsicht, die prinzipiell über das Projekt informiert ist und es ausdrücklich unterstützt, abstimmen.
- Innerhalb der Schule sollte sich mindestens ein verantwortlicher Kollege bzw. eine verantwortliche Kollegin finden, welche*r die Arbeit der Schule im Netzwerk organisiert. Zudem sollten Lehrpersonen namentlich benannt werden, die interessiert und bereit waren, mit ein bis drei Studierenden ein Ausbildungsteam zu bilden.

Die Universität wiederum verpflichtete sich (per Vertrag), Leistungen innerhalb des Netzwerkes zu erbringen: Innerhalb der Fakultät II „Bildung, Architektur, Künste“ wurde dazu eine Arbeitsstelle „SiNet“ eingerichtet. Dort werden die wissenschaftliche Begleitung und – in Kooperation mit dem „Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung“ (ZLB) (Bereich Lehrerbildung) – die personelle Unterstützung (Mitarbeiter*innen, Studierende, abgeordnete Lehrer*innen) koordiniert. Gegenwärtig finanziert die Fakultät dafür eine halbe Mitarbeiterstelle sowie Anteile an Sekretariats- und einigen Hilfskraftstellen. Inhaltlich werden folgende Angebote vorgehalten:

- Begleitung und Evaluation von Entwicklungsprojekten nach wissenschaftlichen Standards,
- Begleitung der oben beschriebenen Ausbildungsteams durch spezifische Lehrveranstaltungen und verbindlich festgelegte Betreuer*innen aus der Arbeitsstelle SiNet,
- Vermittlung der in der Fakultät II vorhandenen Expertise (Schulpädagogik, Förderpädagogik, Sozialpädagogik, Psychologie und darüber hinaus Architektur, Kunst und Musik) für schulische Projekte,
- Vermittlung interessierter Studierender (nicht nur in Lehramtsstudiengängen und über das Praxissemester hinaus), die sich auf Anfrage der Schulen einbringen möchten und können, z.B. für die personelle Verstärkung im Ganztage, als *teaching assistants*, als Kommunikationspartner*innen für die Schüler*innen in den Fremdsprachen (jeweils institutionell abgesichert über Anerkennungen im Studium, etwa

durch Leistungspunkte oder Praktika) oder zur Mitarbeit/Unterstützung in wissenschaftlichen Projekten (z.B. als studentische Hilfskräfte),

- Mitarbeit bei der Planung und Durchführung gestalterischer und ggf. baulicher Anpassungen der Schulgebäude an die Bedürfnisse des Schulkonzepts durch Projektseminare sowie Bachelor- oder Masterarbeiten im Studiengang Architektur,
- Vorantreiben der Zusammenarbeit mit assoziierten Partnerschulen und, bei Bedarf und Möglichkeit, überregionalen Referenzschulen,
- Angebote zum Videocoaching/Videofeedback/fachspezifischen Coaching, um den eigenen Unterricht zusammen mit Kolleg*innen weiterzuentwickeln,
- Mitwirkung an der Aufbereitung ausgewählter statistischer Daten als Voraussetzung für eine datenbasierte Schulentwicklung (Schüler*innenkomposition, Lernentwicklungen, Evaluationen, Elternbefragungen usw.),
- Forschungsberatung für Lehrpersonen/Beteiligung an schulinitiierten Projekten: Bei Interesse und Vorhandensein von Forschungsdeputat (z.B. über Abordnungsstellen) kann die Universität in Kooperation mit dem ZLB (Bereich Bildungsforschung) eine Beratung hinsichtlich Forschungsdesigns und -methoden anbieten.

Entsprechende Kooperationsvereinbarungen wurden im November 2015 unterzeichnet. Zur Steuerung des Gemeinschaftsprojekts von Stadt und Universität Siegen wurde zudem ein Lenkungskreis eingerichtet. Er setzt sich zusammen aus je einem bzw. einer Vertreter*in der Stadt Siegen, der Universität Siegen, der Schulleiter*innen der Schulen im Primarbereich, der Schulleiter*innen der Schulen im Sekundarbereich, der Elternpflegschaften, der unteren Schulaufsicht des Kreises Siegen-Wittgenstein, der oberen Schulaufsicht der Bezirksregierung sowie bei Bedarf einem bzw. einer nicht stimmberechtigten themenbezogenen Vertreter*in, der bzw. die hinzugezogen werden kann. Der Lenkungskreis untersteht administrativ der Stadt Siegen; die Leitung der mindestens einmal pro Halbjahr stattfindenden Sitzungen wechselt zwischen dem städtischen und dem universitären Vertreter. Der Lenkungskreis verfügt über projektbezogene Entscheidungsbefugnisse; diese umfassen etwa die Auswahl der Schulen und ihrer Projekte, die Projektlaufzeiten, die eingesetzten Ressourcen und die Transfermöglichkeiten.

2.2 Status quo des Netzwerkes

Das Netzwerk umfasst gegenwärtig auf Schulseite neun Schulen (vgl. mit näheren Informationen: <https://blogs.uni-siegen.de/sinet/netzwerkpartner/schulen/>):

- Glückaufschule Siegen (Grundschule),
- Bertha-von-Suttner-Gesamtschule, Siegen,
- Fürst-Johann-Moritz-Gymnasium, Siegen,
- Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium, Neunkirchen,
- Berufskolleg AHS des Kreises Siegen-Wittgenstein,
- Weiterbildungskolleg der Stadt Siegen,
- Geschwister-Scholl-Schule, Siegen (Hauptschule, auslaufend),
- Primusschule Schalksmühle (als überregionale Partnerschule).

Auf Seiten der Universität wurde Jörg Siewert aus der Arbeitsgruppe Schulpädagogik mit der Leitung des Netzwerkes betraut. Bisher wurden fünf Fachtage organisiert:

- Theorie und Praxis verzahnen: Aber wie? – Gründungstagung SiNet (2015),
- (Neu-)Zugewanderte Kinder im Schulalltag (2016),
- Freie Lernzeiten – Fragen und Antworten (nicht nur) aus dem Schulalltag (2017),
- Bildung in der digitalen Welt: Lernen individuell gestalten (2019),
- Daltonpädagogik: Vernetzung der „Daltonschulen“ in der Region (geplant für 2020).

Für die Ausgestaltung der Kooperation im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung wurden seit Netzwerkgründung verschiedene wissenschaftliche Projekte realisiert, beispielsweise zu:

- Schulwahlverhalten von Eltern,
- Arbeitsklima in Inklusionsklassen,
- Förderprojekt „InSteps“,
- Begleitung der Entwicklung eines Inklusionskonzepts,
- Entwicklung der Wochenplan-Schiene,
- (Weiter-)Entwicklung freier Lernzeiten,
- Verschiebung der Ausdifferenzierung Mathematik,
- Wissenschaftliche Begleitung des Schulprojekts „Herausforderung“.

Zusätzlich organisiert die Netzwerkstelle die Anwerbung und Zuteilung von Lehramtsstudierenden für die Begleitung und Unterstützung des wiederkehrenden schulischen Projekts „Herausforderung“, bei dem sich Schüler*innen der Klassenstufen 8 bis 10 außerhalb des Klassenzimmers eine eigene und selbstverantwortete Aktivität suchen, sowie des Projekts „Flüchtlingskinder: Unterstützung der Schulen in Siegen-Wittgenstein“ (FLUSS), bei dem Studierende Schulen bei der Integration von Flüchtlingskindern unterstützen.

Bezüglich des vereinbarten zweiten Bereichs der Zusammenarbeit – Lehrer*innen-ausbildung im Praxissemester – ist zu konstatieren, dass hier noch keine zufriedenstellenden Lösungen für administrative Hürden (nicht nur, aber vor allem die Begrenzung der Praxissemesterstudierenden pro Schule und die mehr oder weniger zufällige, weder uni- noch schuleseits beeinflussbare Zuweisung der Studierenden, die erst kurz vor Beginn des schulpraktischen Teils stattfindet) gefunden wurden. Immerhin ist es gelungen, alle Praxissemesterstudierenden, die den schulpraktischen Teil an einer der SiNet-Partnerschulen absolvieren, für die Begleitung ihres Praktikums zu bündeln und auf diese Weise schulspezifisch zu begleiten, sodass aus der Perspektive der Schulen nicht zuletzt auch mit Blick auf das Studienprojekt eine Kontinuität erkennbar ist. Eine gezielte Vorbereitung der Studierenden auf das Praxissemester an den Partnerschulen konnte noch nicht etabliert werden.

3 Netzwerken – Potenziale und Probleme

Kooperationsverbünde zwischen Schulen und Universitäten sind alles andere als ein neues Phänomen, und mit ihnen wurden schon immer viele Hoffnungen und Erwartungen verbunden (vgl. z.B. Maheady, Magiera & Simmons, 2016, S. 34). Derartige Versuche intensiver Partnerschaften zwischen den Institutionen scheinen sich in der Gegenwart wieder zu verstärken und dienen inhaltlichen, aber durchaus auch darstellerischen Interessen der beteiligten Akteure und Organisationen.

Im Vergleich zur geplanten Universitätsschule ist ein *strategisches Netzwerk* (vgl. Sydow, 1992) bzw. ein *external partner network* (Berkemeyer & Bos, 2010, S. 758) oder ein *Austausch- und Innovationsnetzwerk* (Rürup, Röbbken, Emmerich & Dunkake, 2015, S. 93ff.) zweifellos weniger sichtbar als eine einzelne, und womöglich neu gegründete, Schule mit neuen Lehrpersonen und neuem Konzept sowie darauf bezogener gebündelter wissenschaftlicher Unterstützung. Allerdings erwies sich das Netzwerk in Siegen als politisch deutlich einfacher durchzusetzen; es ist zudem leichter zu organisieren und trägt auch temporäre Auszeiten von Seiten einzelner Schulen oder Wissenschaftler*innen, weil es mit Sinn für das Machbare vorhandene Interessen aufgreift, Spielräume belässt und auf eine langsame Entfaltung setzt (vgl. für eine ähnliche Einschätzung Rürup et al., 2015, S. 132). Kritische Gelenkstellen der Arbeit beziehen sich

- auf die Erhaltung einer arbeitsfähigen Organisationsstruktur zur Aufrechterhaltung und Pflege des Netzwerkes und

- auf die sensible Kommunikation mit Institutionen und Personen, die eigene persönliche oder institutionalisierte Netzwerke unter Einbindung von Schulen betreiben, etwa anderen Fächern und Fachbereichen oder dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, die ähnliche Aufgaben verfolgen, teils eingebunden, teils nicht eingebunden werden können oder wollen.

Und schließlich ist folgende Frage noch unbeantwortet: Wie kann angesichts wechselnder Prioritäten, fluktuierenden Personals, großen Zeitdrucks und eines geringen Verbindlichkeitsniveaus (jeweils im Wissenschafts- und Praxisfeld!) ein kontinuierlicher und auch für die Schulen zufriedenstellender Arbeitszusammenhang aufrechterhalten werden?

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, C. Artelt & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_10
- Berkemeyer, N., & Bos, W. (2010). Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 755–770). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_66
- Maheady, L., Magiera, K., & Simmons, R. (2016). Building and Sustaining School-University Partnerships in Rural Settings. One Approach for Improving Special Education Service Delivery. *Rural Special Education Quarterly*, 35 (2), 33–40. <https://doi.org/10.1177/875687051603500205>
- Rürup, M., Röbbken, H., Emmerich, M., & Dunkake, I. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06737-3>
- Sydow, J. (1992). *Strategische Netzwerke*. Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-86619-6>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Siewert, J., & Trautmann, M. (2020). Siegener Netzwerk Schule (SiNet). Von der Universitätsschule zum Kooperationsverbund. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 150–158. https://doi.org/10.4119/we_os-3341

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Campusschule als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis

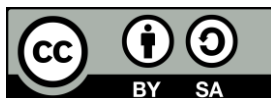
Lena Peukert^{1,*} & Jochen Wissinger^{1,*}

¹ *Justus-Liebig-Universität Gießen*

** Kontakt: Gießener Offensive Lehrerbildung,
Bismarckstraße 37, 35390 Gießen
peukertl@hu-berlin.de; jochen.wissinger@erziehung.uni-giessen.de*

Zusammenfassung: Das Projekt „Campusschule“, das seit 2016 im Rahmen der vom BMBF geförderten Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) durchgeführt wird, will über unterrichts- und schulbezogene Projekte zur Professionalisierung der Studierenden wie auch der Schulen beitragen und dadurch eine stärkere, systematische Zusammenarbeit zwischen der JLU und Schulen betreiben. Im Campusschulprojekt, einem Netzwerk zwischen der JLU und Schulen der Region, wird mit den Konzepten „Forschendes Lernen“, „Aktionsforschung“ und „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ gearbeitet. Neben der Netzwerkarbeit soll in diesem Rahmen auch Lehrerbildungsforschung betrieben werden.

Schlagwörter: Netzwerk, Forschendes Lernen, Aktionsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lehrerbildungsforschung



English Information

Title: Campus School as Interface between Scientific and School Practice

Abstract: The “Campus School” project, which has been carried out at the Justus Liebig University Giessen (JLU) since 2016 as part of the “Gießener Offensive Lehrerbildung” (GOL) funded by the BMBF, aims to contribute to the professionalization of students as well as schools by means of teaching and school-related projects, and thus to promote stronger, systematic cooperation between the JLU and schools. The “Campus School” Project, a network between the JLU and schools in the region, will work with the concepts of “learning through research”, “action research”, and “school and classroom development”. In addition to networking, teacher education research is also to be conducted within this framework.

Keywords: network, research-based learning, action research, school and classroom development, teacher education research

Die Lehrerbildung in Deutschland ist dreiphasig organisiert in Studium, Vorbereitungsdienst sowie berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule gehört zu den Strukturmerkmalen der ersten Phase und damit zu den Grundpfeilern der Professionalisierung für den Lehrerberuf. Die zunehmende Akademisierung der Lehrerausbildung nach dem Zweiten Weltkrieg wird seit ihren Anfängen kritisiert und von immer wiederkehrenden Rufen nach mehr Praxis begleitet. In jüngerer Zeit hat die Forderung nach einem „Mehr“ an Praxis erneut Konjunktur und erweist sich einmal mehr als stabiles Element in Reformdiskursen (Terhart, 2013). Konkret und politisch veranlasst findet sie je nach Bundesland Ausdruck in der Verlängerung der Praxisphasen während des Studiums wie z.B. durch die Einführung eines Praxissemesters (Weyland & Wittmann, 2017). Gleichzeitig bleibt der gesetzliche Auftrag an die Universität als Institution der Wissenschaft und Forschung, für ein wissenschaftliches, forschungsorientiertes Studium in allen Bereichen des Lehramts zu sorgen und die Professionalisierung über das Studium hinaus zu sichern, d.h. auch gegen Tendenzen der Deprofessionalisierung zu verteidigen.

Das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens, das in den 1970er-Jahren entwickelt und begründet wurde (BAK, 1970; Huber, 1970, 2009), erlebt im Zuge der Einführung verlängerter Praxisphasen eine Renaissance (Fichten, 2010; Fichten & Meyer, 2014). Es verfolgt das Ziel, Lernen durch Forschung und Beteiligung an Forschung zu ermöglichen. Die Bundesassistentenkonferenz (BAK, 1970) formulierte in diesem Zusammenhang sechs Merkmale Forschenden Lernens: 1. Selbstständige Wahl des Themas, 2. Selbstständige „Strategie“, 3. Risiko von Irrtümern und gleichzeitig Chance auf Zufallsfunde, 4. Anspruch an wissenschaftsgemäßes Arbeiten, 5. Selbstkritische Prüfung des Ergebnisses, 6. Darstellung des erreichten Resultats. Daran anlehnd spitzt Fichten (2017) die Definition Forschenden Lernens auf folgende drei zentrale Merkmale zu: Selbstständigkeit, Theoriebezug und Reflexion.

Das Spannungsverhältnis zwischen Selbstverständnis und Forschungskompetenz der Universität einerseits und vielfältigen gesellschaftlichen Erwartungen an den universitären Teil der Lehrerbildung andererseits erzeugt an vielen lehrerbildenden Universitäten das Bestreben, orientiert an historischen Vorbildern „neue“ Formen der Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule zu institutionalisieren (DDS, 2019), die über die regulären Praxisphasen im Studium hinausweisen. Mit dem Konzept des Forschenden Lernens verbindet sich die Erwartung, Ansprüche an eine stärkere Verzahnung von wissenschaftlicher und schulischer Praxis realisieren zu können. Das gilt auch für die Justus-Liebig-Universität Gießen, die sich mit dem „Campusschulprojekt“ in die skizzierte Reformentwicklung einreihet.

Mit insgesamt ca. 6.500 Lehramtsstudierenden gehört die Justus-Liebig-Universität Gießen zu den größten lehrerbildenden Standorten in Hessen. Hier werden alle Lehramtsstudiengänge angeboten, die in den Studienseminaren vor Ort ihre Entsprechung haben. Im Hinblick auf eine phasenvernetzte Lehrerbildung wird bereits seit einigen Jahren an der Weiterentwicklung der Kooperationsstrukturen zwischen den verantwortlichen Institutionen der Lehrerbildung gearbeitet. Dieses Ziel vor Augen wurde im Jahr 2010 ein Kooperationsrat gegründet, der sich aus Akteur*innen und Einrichtungen aller Lehrerbildungsphasen zusammensetzt und übergreifende Fragen der Lehrerbildung diskutiert.

Inspiziert durch die Arbeit im Kooperationsrat sowie vor dem Hintergrund der Diskussion um eine stärkere Verzahnung von wissenschaftlicher und schulischer Praxis startete 2016 im Rahmen der vom BMBF geförderten Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) das Projekt „Campusschule“, das über unterrichts- und schulbezogene Projekte zur Professionalisierung der Studierenden wie auch der Schulen beitragen will und dadurch eine stärkere, systematische Zusammenarbeit zwischen der JLU und ausgewählten Schulen in der Region betreibt. Seit Projektbeginn wird am Aufbau eines Campusschulnetzwerkes gearbeitet, und es wurde ein Campusschulrat gegründet, der phasenübergreifend der kritischen Begleitung des Projektes dient und über die zweite Förderphase der Gießener Offensive Lehrerbildung hinaus für die Verstetigung der Zusammenarbeit sorgen soll.

Im Folgenden wird in Kapitel 1 ein Überblick über vorliegende Konzepte und praktische Beispiele der Vernetzung zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis gegeben. Darauf aufbauend werden in Kapitel 2 Konzept und Programmatik des Campusschulprojektes dargestellt. Der Beitrag schließt in Kapitel 3 mit der Bearbeitung der Frage, wie Anspruch und Wirklichkeit des Projekts zueinander stehen und welche Forschungsperspektiven sich aus dem Projekt heraus eröffnen.

1 Konzepte und praktische Beispiele der Vernetzung von wissenschaftlicher und schulischer Praxis – ein Überblick

Empirische Befunde über die Vernetzung von wissenschaftlicher und schulischer Praxis geben Hinweise darauf, dass die Umsetzung des Konzeptes der Forschungsorientierung nicht unbedingt die gewünschten Effekte erzielt: die Steigerung der Reflexionskompetenz der Studierenden. Paseka und Hinzke (2018) können zeigen, dass Studierende mit Irritationen im forschungsbasierten Zugang zu Schule und Unterricht unterschiedlich umgehen, dass diese bei den Studierenden nicht notwendigerweise zu vertieften Lernprozessen und während eines bzw. im Anschluss an einen Forschungsprozess(es) auch nicht zu einer reflexiven Auseinandersetzung führen. Insbesondere in Verbindung mit verlängerten Praxisphasen wurde festgestellt, dass es durch die Parallelität der in unterschiedliche Richtungen weisenden Kompetenzanforderungen wie Unterrichten und Forschen zu einer Rollenkonfusion kommen kann (Weyland & Wittmann, 2017; Schlumm, 2011). Studierende begreifen Forschendes Lernen „als etwas Zusätzliches und nicht als etwas Konstitutives für den Lehrerberuf“ (Klewin & Koch, 2017, S. 61). In diesem Zusammenhang ist auch bedenkenswert, dass forschungsmethodische Grundlagen und damit verbundene Kompetenzerwartungen zwar zunehmend Einzug in die erste Phase der Lehrerbildung halten, berufsbiographisch aber keine Bedeutung entfalten können, solange die forschungsorientierte Kompetenzentwicklung (Innovationskompetenz) weder im Vorbereitungsdienst noch in der anschließenden beruflichen Praxis durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen aufgegriffen und auch institutionell verankert wird (Klewin & Koch, 2017).

Die skizzierte Forschungsausgangslage deutet darauf hin, dass Forschungsorientierung als Ansatz zur Professionalisierung und hochschuldidaktisches Konzept im Lehramtsstudium im Hinblick auf Konzeption und Ansprüche, Umsetzung und Wirkungen sowie curriculare Verankerung über die Phasen der Lehrerbildung hinweg auf vielfältige

Herausforderungen stößt. Für die Konzeptionierung und eine darauf aufbauende erfolgreiche Implementierung des Campusschulprojektes ist es daher notwendig, diese Herausforderungen zu berücksichtigen. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist die Orientierung an etablierten Vorbildern institutionalisierter Vernetzungsformen für das Projekt relevant.

Die Bielefelder Laborschule sowie das Bielefelder Oberstufen-Kolleg (siehe die Beiträge von Textor, Devantié, Dorniak, Gold, Zenke & Zentarra, S. 77–97, sowie von Fiedler-Ebke & Klewin, S. 98–120 in diesem Band) stellen zwei institutionalisierte Versuchsschulen dar, die sowohl im Hinblick auf eine Forschungsausrichtung als auch im Hinblick auf die intensive Zusammenarbeit von Universität und Schule als Paradebeispiel gelten können. Das Besondere hierbei ist, dass die Forschungsausrichtung sich nicht auf die Phase des Lehramtsstudiums beschränkt, sondern dass sie sich ebenso an praktizierende Lehrer*innen richtet. Mit dem Konzept der Forschung und Entwicklung, welches auf dem in den 1970er-Jahren entwickelten „Lehrer-Forscher-Modell“ beruht, verfügen die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg über eine theoretische Basis in der Verknüpfung wissenschaftlicher und schulischer Praxis, die nicht die Einsozialisierung angehender Lehrkräfte verfolgt oder einseitig den Interessen bildungswissenschaftlicher Forschung dient, sondern die mit Blick auf die Bildung und das schulische Lernen von Kindern und Jugendlichen die Reflexions- und Innovationskompetenz von Lehrkräften (KMK, 2004) und die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht im Auge hat (Palowski, Gold & Klewin, 2019). Durch den Bezug auf die Aktions- bzw. Praxisforschung ist für die Umsetzung des Lehrer-Forscher-Modells in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung und der berufsbiographischen Entwicklung die Problemorientierung an unmittelbaren Praxiskontexten merkmalsbildend (Altrichter, Posch & Spann, 2018).

In der Bielefelder Umsetzung von Praxisforschung zeigen sich Besonderheiten, die in dem entliehenen Konzept der Aktionsforschung von Altrichter et al. (2018) so nicht explizit gemacht werden (Palowski, Gold & Klewin, 2019). Zunächst ist hier die dauerhafte Zusammenarbeit von Versuchsschulen und Universität zu nennen, die durch institutionalisierte Strukturen gesichert ist. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, Forschungsprojekte langfristig und auf Kontinuität anzulegen. Vor allem aber sorgt eine strukturell verankerte Zusammenarbeit für die Sicherung der Organisations-, Durchführungs- und Ergebnisqualität. Die Zusammenarbeit von Universität und Schule kann also als Motor von Praxisforschung gelten, die einen Mehrwert sowohl mit Blick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Professionalisierung von Lehrkräften haben kann als auch mit Blick auf die Erkenntnisgenerierung in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken sowie die Verknüpfung von Forschung und Lehre.

Im Diskurs um Forschendes Lernen sowie um eine Vernetzung wissenschaftlicher und schulischer Praxis sind vielfältige Begründungslinien zu finden. Als übergeordnete Zielsetzung wird die Professionalisierung angehender und praktizierender Lehrkräfte gesehen (Klewin & Koch, 2017). Angelehnt an das Beispiel der beiden Bielefelder Versuchsschulen ist im Campusschulprojekt der Fokus nicht nur auf die Studierenden gerichtet, sondern ebenso auf die Lehrkräfte. Es wird davon ausgegangen, dass eine forschungssensible, selbst forschende Lehrkraft in vielerlei Hinsicht für eine schulische Handlungs- bzw. Gestaltungseinheit und deren Entwicklung bereichernd sein kann. Bezogen auf den Habitus von Lehrkräften und die Erweiterung der professionellen Kompetenz im Kontext gesellschaftlichen und schulischen Wandels wird in der forschungsorientierten Begegnung zwischen Lehrkräften und Studierenden die Möglichkeit der datenbasierten Reflexion und des gemeinsamen Lernens im Umgang mit vielfältigen Herausforderungen in Erziehung und Unterricht gesehen. Aus dieser Perspektive erweisen sich für eine fokussierte phasenübergreifende Forschungsorientierung insbesondere zwei Begründungslinien als relevant (Klewin & Koch, 2017):

- (1) Aus *professionstheoretischer Perspektive* ist die Einübung einer Fragen entwickelnden und kritisch-reflexiven Haltung relevant, um sich der herausfordernden Praxis stellen zu können (Fichten, 2010). Insofern befähigt Forschungskompetenz zur theoriegeleitet-systematischen Reflexion der Berufspraxis (Weyland & Wittmann, 2017).
- (2) Eine an Punkt (1) anschließende Begründungsfigur findet sich in *schulentwicklungstheoretischer Perspektive* wieder, indem davon ausgegangen wird, dass durch die in der Forschungsorientierung implizierte fragende Haltung die Innovationsbereitschaft steigt und somit Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse angestoßen werden (Fichten, 2010). Forschungskompetenz wird in dieser Begründungslinie als zentrale Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht betrachtet (Klewin & Koch, 2017).

Mit diesen zwei Begründungslinien sind auch Zielsetzung und Strategie des Campusschulprojektes benannt: Es geht um *Professionalisierung* durch *Schul- und Unterrichtsentwicklung* (Haeffner, 2012; Rolff, 2010). Dabei wird auch davon ausgegangen, dass Schulen und Lehrkräfte Zugang zu diesem Konzept finden, den Zusammenhang der Kooperation zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis durch Forschendes Lernen erkennen und sich als professionelle Lerngemeinschaften (Bonsen, 2005) verstehen.

2 Das Campusschulprojekt – Programmatik und Implementierung

Die Campusschulen werden analog zu Projekten an anderen Universitäten in Deutschland und im Ausland als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis verstanden (Justus-Liebig-Universität Gießen, 2015), die eine institutionen- und phasenübergreifende Zusammenarbeit notwendig macht. Im Campusschulkonzept der GOL werden „Theorie“ und „Praxis“ nicht dichotom gesehen, sondern als „gesellschaftliche Teilpraxen“ (Leonhard, 2018, S. 213), „die beide einen je spezifischen und grundsätzlich gleichwertigen Beitrag für die Lehrerbildung leisten“ (ebd.) – mit je spezifischer Eigenlogik.

In der Kooperation stellt dieser Ansatz eine kognitive Herausforderung dar, die sich aus den unterschiedlichen Aufgaben und Systemlogiken von Schule und Universität ergibt. Entsprechend unterscheiden sich kontextspezifische Zielsetzungen sowie Erwartungen an die Kooperation. Folgende Erwartungen haben die Schulen an eine Zusammenarbeit mit der Universität: Erarbeitung von Lösungen für schul- und unterrichtspraktische Probleme, Teilhabe an wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie Unterstützung beim Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen im Kontext aktueller Diskurse zu Inklusion, Heterogenität, Digitalisierung. Auf Seiten der Universität sind die Zielvorstellungen etwa auf die Gewinnung von evidenzbasiertem Wissen über Schule und Unterricht gerichtet, auf Erhalt eines privilegierten Forschungszugangs zur Schule sowie auf vielfältige Möglichkeiten, Studierende empirisch-systematisch an Fragen der Schule, des Unterrichts und des Lernens heranzuführen.

Der Unterschiedlichkeit der Zugänge und Zielvorstellungen zum Trotz kann die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften als übergeordnete Perspektive der Kooperation angesehen werden, die durch folgende Realisierungsformen ausgestaltet werden kann: So soll Studierenden durch die enge Zusammenarbeit mit den Campusschulen die Realisierung von Lehrforschungsprojekten ermöglicht werden, wodurch diese, im Sinne des Konzepts Forschendes Lernen nach Huber (u.a. 2009), eine forschende Grundhaltung einüben. Im Hinblick auf die Lehrkräfte der Campusschulen wird sich auf das Konzept der Aktionsforschung (vgl. u.a. Altrichter & Posch, 2007) berufen. Darüber hinaus ist die Auftragsforschung, welche als Anstoß für Schul- und Unterrichtsentwick-

lung betrachtet werden kann, eine weitere Realisierungsform für kooperative Forschungsprojekte. Hierbei wird langfristig von einer weiterführenden wissenschaftlichen Begleitung von Schulentwicklungsprozessen ausgegangen.

Realisierungsformen für kooperative Forschungsprojekte von Universität und Schule			
Konzepte	Forschendes Lernen (vgl. u.a. Huber, 2009)	Aktionsforschung (vgl. u.a. Altrichter & Posch, 2007)	Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. u.a. Rolff, 2016; Wissinger, 2015)
Zielgruppe	Studierende	Lehrkräfte der Campusschulen	Institution Schule
Zielperspektiven	Lehrforschungsprojekte, in denen Studierende eine forschende Grundhaltung einüben	Interventionsforschung, die sich unmittelbar verändernd auf die Praxis auswirkt	Auftragsforschung, die als Anstoß für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu betrachten ist und diesen Prozess weiter wissenschaftlich begleitet

Der Erfolg der Umsetzung der genannten Kooperationsformen ist jedoch von verschiedenen Faktoren abhängig. So erweist sich z.B. die Frage nach den Ressourcen für die Durchführung solcher Projekte auf Seiten der Universität wie auf Seiten der Schule als entscheidende Variable.

Dem Campusschulkonzept folgend wurden seit dem Start dieses GOL-Projektes wichtige Initiativen ergriffen. So wurden 2018 mit ausgewählten Schulen Kooperationsverträge über einen Zeitraum von zunächst drei Jahren geschlossen. Inzwischen ist ein Campusschulnetzwerk aus insgesamt acht Schulen der Region entstanden, in dem alle Schulformen vertreten sind. Jede Schule hat eine Steuerungsgruppe eingerichtet, die für die Kontakte sorgt und die als Ansprechpartner*in fungiert und die Projekte intern wie auch schulübergreifend koordiniert. Die zuständigen staatlichen Schulämter unterstützen die Campusschulen aktuell mit jeweils zwei Verfügungsstunden pro Schuljahr.

Erste Projekte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung wurden begonnen. Schwerpunktmäßig arbeiten die Schulen zurzeit mit Vertreter*innen der Fachdidaktiken an der JLU zusammen. Unter anderem wird an einem Netzwerk bestehend aus mehreren Campusschulen gearbeitet, die sich zusammen mit verschiedenen universitären Vertreter*innen Fragen der Digitalisierung widmen. Zudem wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung einer Schulsanierung ein Projekt initiiert, das den Zusammenhang zwischen Lernraumgestaltung und Unterrichtsqualität untersucht.

Im November 2018 fand ein erstes gemeinsames Treffen aller Campusschulen an der Justus-Liebig-Universität Gießen statt, in dem es um die konkrete Ausgestaltung möglicher Kooperationsprojekte ging. Im Rahmen dieses Treffens haben die Schulen ihre Erwartungen an das Projekt schriftlich formuliert. Nach inhaltsanalytischer Auswertung (u.a. Mayring, 2015) der verschriftlichen Erwartungen zeigt sich, dass die Schulen im Rahmen der Kooperation mit der Universität zunächst einmal Dienstleistungen bspw. im Hinblick auf die Realisierung von Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, im Hinblick auf die Initiierung der Vernetzung mit anderen Schulen zu bestimmten Themen sowie im Hinblick auf spezifische Fortbildungsangebote erwarten. Darüber hinaus zeigt sich der Wunsch nach einer „routinierten“ Zusammenarbeit mit der Universität und ihren Fachvertreter*innen. Gleichzeitig fällt auf, dass sich die Schulen damit schwertun, untersuchenswerte Fragestellungen für forschungs- und schulentwicklungsorientierte Kooperationsprojekte zu identifizieren.

Es zeigen sich im Rahmen des Campusschulprojektes also Hinweise darauf, dass Schulen die Universität als „Produzentin wissenschaftlichen Wissens“ (Altrichter et al.,

2018, S. 10) adressieren, welches sie ihnen zur Nutzung zur Verfügung stellt. Da sich Schön (1983) zufolge die berufliche Situation von Lehrkräften allerdings durch Merkmale von Komplexität, Einzigartigkeit, Instabilität, Ungewissheit sowie Wert- und Interessenkonflikte auszeichnet, kann von der bloßen Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der beruflichen Praxis nicht ausgegangen werden. Vielmehr erfordert pädagogisches Handeln (Problemlösung), auf der Basis wissenschaftlichen Wissens Probleme diagnostisch zu identifizieren, einzuordnen und begründet Handlungsalternativen zu entwickeln. In diesem Verständnis sprechen Altrichter et al. (2018, S. 331) von der Notwendigkeit „lokalen Wissens“, welches „die Steuerung komplexer Systeme erst ermöglicht“. Sie verstehen professionelle Praxis von Lehrpersonen nicht nur als reinen Wissenserwerb und eine daran anschließende instrumentelle Anwendung von Handlungsmustern, sondern vielmehr als einen „reflektierten *individuellen* Handlungsvollzug“ (Altrichter et al., 2018, S. 337).

Diesem Ansatz folgend wurde ein Seminarkonzept entwickelt, welches sich sowohl an Lehramtsstudierende im höheren Semester als auch an Lehrkräfte richtet. In diesem Seminar werden die Teilnehmenden zunächst mit dem Konzept des Forschenden Lernens bzw. der Aktionsforschung vertraut gemacht. Sie sollen dabei zunächst eine schulpädagogische Forschungsfrage erarbeiten. Da sowohl Studierende des Lehramts als auch Lehrkräfte nicht über ausreichend forschungsmethodisches Wissen verfügen, um ein eigenes Forschungsprojekt zu entwickeln, sieht das Seminarkonzept vor, dass die Teilnehmenden zunächst eine Einführung in verschiedene Forschungsmethoden bekommen, die sie dann zur Bearbeitung ihrer schulischen Fragestellung nutzen können. Im Sinne der Aktionsforschung ist also Intention des Seminarkonzeptes, Teilnehmende in die Lage zu versetzen, auf Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgerichtete Fragestellungen zu entwickeln und in kleine Forschungsprojekte zu überführen, die im Kontext von Schulen mit Campusschulstatus durchgeführt werden. Die Aktionsforschung arbeitet also mit einem Verständnis von Schule, das Schule als lernende Organisation konstruiert (Holtappels, 2010). Auf dieser Basis geht sie davon aus, dass die Weiterentwicklung der Organisation Schule der Erforschung ihrer organisationalen Praxis bedarf (vgl. Altrichter et al., 2018, S. 272).

Die Umsetzung dieses Konzeptes, welches in zwei aufeinander folgenden Semestern pilotiert wurde, erwies sich allerdings in verschiedener Hinsicht als herausfordernd. Die Akquirierung von Teilnehmenden gestaltete sich als äußerst schwierig, was zum einen damit zu erklären ist, dass die Veranstaltung für die Studierenden nicht curricular verankert ist, insofern dafür keine Credit-Points vergeben werden konnten. Zum anderen blieb die Nachfrage durch Lehrkräfte bis auf drei Personen aus, was vonseiten der Verantwortlichen dahingehend interpretiert wird, dass das Angebot nicht genügend kommuniziert und beworben wurde, dass das Angebot Lehrkräfte vom Inhalt und der Zielsetzung her nicht erreicht, dass es an individuellen Ressourcen wie z.B. Zeit, Motivation und Interesse mangelt, die einzubringen erforderlich sind.

3 Campusschule als Schulentwicklungsprojekt – Forschungsperspektiven

Vor dem Hintergrund erster Analysen und Erkenntnisse aus der Evaluation und Reflexion des Campusschulprojektes ist davon auszugehen, dass die mit dem Konzept verbundenen Ansprüche und Erwartungen in der Schule nur auf geringe Resonanz stoßen. Nicht von ungefähr kommt von Goldmann (2017, S. 319) Kritik aus systemtheoretischer Perspektive, „dass die gängige programmatische Vorstellung über das Funktionieren von Schulentwicklung eine verkürzte Sicht auf die schulische Realität von Entwicklungsprozessen darstellt“. So seien in der Programmatik der Schulentwicklung weder die Komplexität der internen Koordinationsleistungen noch die teilweise widersprüchlichen Anforderungen „der externen Umwelten“ berücksichtigt (Goldmann, 2017, S. 319).

Trotz der erwartungswidrigen Evaluationsergebnisse aus ersten Versuchen, Campusschulen zu Schulentwicklungsprojekten zu motivieren, sie bei der Initiierung, Planung, Organisation und Durchführung zu unterstützen, hält das Projekt Campusschule weiter an seinen Ansprüchen fest und will an den sichtbaren Problempunkten ansetzen; dazu gehört, die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit durch fokussierte Lehrerbildungsforschung zu analysieren und Ansatzpunkte für Lösungen zu suchen. Goldmann zeigt in seiner Untersuchung, dass sich die Konfrontation mit der Schulentwicklungsprogrammatik, bspw. durch Schulentwicklungsberater*innen, als durchaus nützlich erweist. Durch die „Vermittlung von regelhaft-technologischen Konzepten“ (Goldmann, 2017, S. 319) erscheinen die komplexen Anforderungen bewältigbar. Im Sinne der Theorie der Lernenden Organisation schließt sich daran die Erwartung an, dass Lehrkräfte lernen, sich als Teil dieser Organisation zu sehen, um Schulentwicklung als kollektive Praxis etablieren zu können. Letztlich geht es also um Aufbau und Entwicklung der Kompetenz zur Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle von Schulentwicklungsprozessen.

Mit der Idee des Seminarconceptes zum Forschenden Lernen verfolgt die GOL die Strategie, Schulen in der Zusammenarbeit mit der Universität und darüber hinaus im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zu aktivieren. Folgt man den Ergebnissen Goldmanns, so kann die fehlende Teilnahme durchaus mit der Vorstellung von Nicht-Bewältigbarkeit begründet werden. Es wird daher das Ziel verfolgt, Schulen zu befähigen, Schulentwicklungsprozesse in Angriff zu nehmen. Mit diesen Überlegungen wird zurzeit in enger Zusammenarbeit mit dem Campusschulrat eine Anreiz- und Aktivierungsstrategie entwickelt. Sie soll Campusschulen darin befördern, sich auf das Projekt „Professionalisierung durch Schulentwicklung im Verbund“ zu bewerben und gemeinsam mit ihrer bzw. ihrem jeweilig zuständigen Schulaufsichtsbeamtin bzw. -beamten sowie universitären Vertreter*innen ein Konzept zu einem empirisch-organisierten Schulentwicklungsprojekt zu entwickeln und durchzuführen. Dabei werden unterschiedliche Zielperspektiven angesprochen: Zum einen schließt sich durch die klare Projektstruktur sowie eine geregelte Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen die Hoffnung der aktiven Beteiligung der Schulen auch am unmittelbaren Forschungsgeschehen an. Somit besteht die Möglichkeit, sich dem schulischen Geschehen aus analytisch-distanzierter Perspektive nähern zu können. Durch die Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbeamt*innen und somit Vertreter*innen einer bildungspolitischen Programmatik von Schulentwicklung ist andererseits eine eher regelhaft-technokratische Perspektive im Schulentwicklungsverbund vertreten, wodurch komplexe Anforderungen von Schulentwicklung für die schulischen Vertreter*innen realisierbar erscheinen.

Resümierend ist festzuhalten, dass in der Zusammenarbeit der JLU mit einem Netzwerk regionaler Schulen großes Potenzial gesehen wird: im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung einerseits, die Weiterführung wissenschaftlicher Diskurse in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken andererseits. Gleichzeitig fördert die Zusammenarbeit vielfältige Fragen, die die Ressourcen aufseiten aller Beteiligten sowie die Möglichkeiten und Grenzen des Ausbaus und der Entwicklung von Kooperationsstrukturen betreffen und die weiterer Bearbeitung bedürfen. Von daher bleibt abzuwarten, welche Lösungen sich mittel- bis langfristig für die beteiligten Akteur*innen ergeben.

Da die Justus-Liebig-Universität Gießen Lehrerbildung in ihrem Verantwortungsbe-
reich nicht als Handlungspraxis versteht und betreibt, sondern als durch Forschung be-
gründete wissenschaftliche Praxis, hat sie sich im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehr-
erbildung und über den Zeitraum der Förderung hinaus vorgenommen, Lehrerbildung
nicht nur zu „machen“, sondern sie in ihren Bedingungen und Wirkungen sowie in ihren
Entwicklungsmöglichkeiten zu erforschen: unter Gesichtspunkten der Hochschuldidak-
tik und universitären Lehr-Lern-Kultur sowie unter dem Gesichtspunkt der Professi-
onalisierung von angehenden oder auch bereits beruflich tätigen Lehrkräften. Mit der
Einrichtung einer Professur für *Lehrerbildungsforschung* sowie einer Professur für

Hochschuldidaktik mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung hat sie strukturell die Voraussetzungen für die Verfolgung zweier Forschungsperspektiven geschaffen, die sich auch aus der Konzeption und Durchführung des Campusschulprojektes generieren lassen und die den weiteren Diskurs um Universitäts- oder Campusschulen begleiten sollten:

- (1) *Die Untersuchung der Zusammenarbeit unterschiedlicher Systeme im Bereich der Lehrerbildung.* Ausgehend von unterschiedlichen Logiken der beteiligten Systeme stellt sich die Frage, wie die unterschiedlichen Akteur*innen im Rahmen der Selbstverpflichtung zur phasenübergreifenden Zusammenarbeit mit dem Anspruch der Schulentwicklung umgehen. So wäre bspw. aus einer qualitativ-rekonstruktiven Perspektive zu untersuchen, wie die beteiligten Akteur*innen Gemeinsamkeiten bzw. Differenzierungen im Anspruch, Schulentwicklung zu betreiben, in situ herstellen.
- (2) *Die Untersuchung der Professionalisierungsprozesse im Schnittfeld wissenschaftlicher und schulischer Praxis.* So stellt sich bspw. die Frage nach Professionalisierungsprozessen und -wirkungen bei (angehenden) Lehrkräften im Kontext von Lehrangeboten, die mit dem Konzept des Forschenden Lernens arbeiten. Hier wäre interessant, Einblick in Prozesse und Wirkungen dieses hochschuldidaktischen Lehr-Lernformats, das auf die Förderung schul-, unterrichts- und lernbezogener Reflexivität setzt, zu gewinnen. Auch die berufsbiografische Bedeutsamkeit der forschungsmethodischen Kompetenz ist im Kontext des Konstrukt „Professionelle Kompetenz“ noch wenig untersucht.

Ziel einer auf Struktur- und Professionalisierungsfragen angelegten Lehrerbildungsforschung ist es, sich systematisch mit Ansprüchen und Widersprüchen im Studium für alle Lehrämter auseinanderzusetzen und Reform- sowie Entwicklungsdiskurse, die auf mehr Praxis und Vernetzung der Lehrerbildungsphasen setzen, um analytische Perspektiven und empirisch gesichertes Wissen zu ergänzen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bonn: BAK.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H.G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 180–205). Weinheim: Juventa.
- DDS – Die Deutsche Schule (2019). *Heft 1: Universitätsschulen*. Münster: Waxmann.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter

- (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Fiedler-Ebke, W., & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 98–120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>
- Haeffner, J. (2012). *Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen*. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H.G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 99–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Huber, L. (1970). Forschendes Lernen. *Sammlung*, 3, 227–244.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Justus-Liebig-Universität Gießen (2015). *Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL): Bildungsbeteiligung – Reflexivität – Vernetzung*. Unveröffentlichter Projektantrag im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF. Gießen: Universität.
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1), 58–69.
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2014). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 137–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung*. Zugriff am 03.03.2020. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Leonhard, T. (2018). Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 211–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Beforschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 56–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.06>
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen?! – Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

- Schlumm, K. (2011). Evaluation des Praxissemesters des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (S. 239–254). Potsdam: Universitäts-Verlag.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Terhart, W. (2013). Vorwort. In E. Offenberg & J. Walke, *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse* (S. 4–6). Essen: Edition Stifterverband.
- Textor, A., Devantić, 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://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissinger, J. (2015). Personalentwicklung als Bedingung der Schulentwicklung. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln* (S. 52–69). Weinheim: Beltz Juventa.

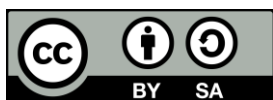
Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Peukert, L., & Wissinger, J. (2020). Campusschule als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 159–169. https://doi.org/10.4119/we_os-3350

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹ Das in diesem Beitrag beschriebene Projekt Campusschule ist eine Maßnahme der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL), welche im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit dem Förderkennzeichen 01JA1929 gefördert wird.

Auf dem Weg. Aachener Kooperationsverbund

Selma Haupt^{1,*}, Sabine Hering^{1,*} & Tim Unger^{1,*}

¹ Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen

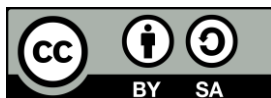
* Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik,
Institut für Erziehungswissenschaft, Eilfschornsteinstraße 7, 52062 Aachen

E-Mail: selma.haupt@rwth-aachen.de;

sabine.hering@rwth-aachen.de; tim.unger@rwth-aachen.de

Zusammenfassung: Ausgehend von der Unzufriedenheit der Lehrenden und Studierenden in den Bildungswissenschaften haben wir uns auf den Weg gemacht, die Aachener Lehrer*innenbildung zu verändern. Unsere zentrale Frage ist dabei: Wieviel Freiheit für Persönlichkeitsentwicklung können wir im bildungswissenschaftlichen Studium ermöglichen und gleichzeitig die Qualität der Lehramtsausbildung garantieren? Unser Anliegen ist es, sowohl für uns als auch für die Studierenden die Veränderungen zu durchleben, die notwendig sind, um Innovationen im Bildungssystem – in der Schule wie im Lehramtsstudium – mitzugestalten. Unser Ansatz liegt darin, Kooperation in Forschung und Lehre zu praktizieren, als Lehrende und als Wissenschaftler*innen. Der Aachener Kooperationsverbund befindet sich auf dem Weg. Realisiert sind bereits das Denkkollektiv, die Aachener Bildungsgespräche und einige Kooperationen mit Schulen. Auf dem weiteren Weg wollen wir daran festhalten, gemeinsam Veränderung zu durchleben und Innovationen mitzugestalten.

Schlagwörter: Kooperationsverbund, Denkkollektiv, Bildungsgespräche, Lehrerpersönlichkeit, Aktionsforschung



English Information

Title: On the Way. Aachen Cooperation Network

Abstract: Based on the dissatisfaction of teachers and students in the educational sciences, we have set out to change teacher education in Aachen. Our central question is: How much freedom for personal development can we allow in the study of educational science and at the same time guarantee the quality of teacher training? It is our concern, both for us and for the students, to experience the changes that are necessary to help shape innovations in the educational system – in schools and in teacher training. Our approach as teachers and as scientists is to practice cooperation in research and teaching. The Aachen cooperation network is on the way. The “Denkkollektiv” [“thinking collective”], the “Aachener Bildungsgespräche” [“Aachen Education Talks”] and a number of cooperations with schools have already been realized. On the way ahead, we want to continue to experience change and help shape innovations together.

Keywords: cooperation network, “thinking collective”, education talks, teacher personality, action research

1 Warum wir uns auf den Weg gemacht haben

Über längere Zeit entstand sowohl auf Seiten der Lehrenden in den Bildungswissenschaften als auch der Studierenden eine große Unzufriedenheit mit der Aachener Lehrer*innenbildung. Diese gründete sich darin, dass es im Studium vorrangig um die Vermittlung von Wissen und als Folge um die Fortführung des schulischen Lernhabitus und nicht um das Erleben und Erfahren von Veränderung und Bildung geht. Daraus ergab sich für uns eine zentrale Frage: Wieviel Freiheit für Persönlichkeitsentwicklung können wir im bildungswissenschaftlichen Studium ermöglichen und gleichzeitig die Qualität der Lehramtsausbildung garantieren? Wir beschlossen, dass sich etwas verändern muss, wenn wir mit Freude in der Lehre tätig sein und den Studierenden tatsächlich Bildungsräume in ihrem Studium ermöglichen wollen.

2 Unser Anliegen: Veränderung durchleben – Innovationen mitgestalten

Der Professionalisierungsanspruch der Aachener Pädagogik bildet sich in einer auf Lehrer*innenpersönlichkeit ausgerichteten Lehramtsausbildung ab, die ein erziehungswissenschaftliches Grundlagenstudium mit vielen Wahlmöglichkeiten und eine enge Verknüpfung mit begleiteten Praxisphasen ermöglicht. In experimentellen Seminaren (z.B. selbstorganisiert, in Kooperation mit Studierenden der Sozialen Arbeit) sollen immer wieder die Möglichkeiten der Professionalisierung der zukünftigen Lehrer*innen neu ausgelotet und erweitert werden.

Zukünftige Lehrer*innen müssen im Studium erleben, was sie ihren Schüler*innen ermöglichen wollen. Ein sinnvolles Lernen, das etwas mit der eigenen Person zu tun hat (Bildung), und ein selbstbestimmtes sowie interessengeleitetes Studium sind dafür maßgeblich. Es sollen sich Lehrerpersönlichkeiten bilden können, die wissen, warum sie in die Schule gehen wollen. Unser Ziel ist, dass Studierende verstehen, was und warum sie selbst gerne lernen und begeistert davon sind, anderen Lernen zu ermöglichen. Dafür muss es für die Studierenden im Studium möglichst viele Wahl- und Freiräume geben. Das Aachener Lehramtsstudium geht von engagierten und interessierten Studierenden aus, denen es zuzutrauen ist, dass sie sich in ihrem Studium mit anspruchsvollen Inhalten (auch ohne direkten Prüfungsdruck) auseinandersetzen und an der Gestaltung und Umsetzung von Projektideen an und in Schulen kooperativ beteiligen. Studierende lernen

am besten und liebsten, wenn die Dozierenden selbst vom Thema begeistert sind. Forschung und Lehre gehen für uns Hand in Hand. Die Gestaltung der Lehre muss entsprechend der Forschungsvorhaben am Institut flexibel und veränderbar sein.

Partizipative Aktionsforschung als Ansatz: „Action research starts from a vision of social transformation and aspirations for greater social justice for all.“ (Somekh, 2006, S. 7) Forschung und Entwicklung sind für uns wesentliche Grundpfeiler für den Lehrberuf, aber auch für den Veränderungsprozess der Aachener Lehramtsausbildung (vgl. Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014, S. 288). Lernen, Kooperation und Praxis-Innovation sollen von Studierenden, Wissenschaftler*innen, Lehrer*innen am Institut und in Schulen gemeinsam empirisch untersucht und begleitet werden. Im Sinne eines Action-Research-Ansatzes (u.a. Altrichter, Posch & Spann, 2018) möchten wir das aktions- und erfahrungsbasierte Lernen und Forschen sowohl in der Lehramtsausbildung als auch in der Lehrerfortbildung fördern und so Innovationsprozesse an Schulen und außerschulischen Bildungsorten nachhaltig unterstützen.

Begleitet wird dieses Anliegen durch angehende Erziehungswissenschaftler*innen aus dem Master *Empirische Bildungsforschung*. Studierende können im Rahmen ihres Masters (z.B. im Projektseminar oder Forschungspraktikum) an der Umsetzung und Evaluation ausgewählter Forschungs- und Kooperationsprojekte partizipieren und grundlagentheoretische sowie erfahrungsbasierte Erkenntnisse in ihre Ausbildung sowie in die Arbeit des Aachener Kooperationsverbundes einfließen lassen.

3 Unser Ansatz – Kooperation in Forschung und Lehre

Zunächst sehen wir die grundsätzlichen und konkreten Anforderungen, die wir uns stellen. Grundlegend ist für uns, dass angehende Lehrer*innen als Menschen mit Gefühlen und Bedürfnissen betrachtet werden und dass dies Bestandteil der Lehrerausbildung und der fachpersönlichen Lehrerweiterbildung werden muss. Es geht darum, als Mensch und nicht nur als Student*in wahrgenommen zu werden und Raum zum Denken zu haben. Weiterhin sind uns wichtig,

- eine Haltung des drängenden Fragens in Forschung und Lehre zu leben und zu kultivieren,
- Beziehung und Kooperation der Lehrenden und Studierenden untereinander zu fördern,
- intensive sachliche Auseinandersetzung zu ermöglichen,
- Reflexion zu ermöglichen und am eigenen Habitus zu arbeiten,
- unterschiedliche Lernprozesse erfahrbar zu machen, um sie im eigenen Schulalltag ermöglichen zu wollen und zu können,
- angeleitetes Selbststudium in Kleingruppen zu fördern,
- Denk- und Experimentierräume zu schaffen,
- mit E-Portfolio individuelle Leistungen über das gesamte Studium begleiten zu können,
- Angebote auch für Bezüge zu außerschulischen Lernorten zu öffnen.

Ausgehend von diesen Anforderungen an uns selbst als Lehrende und Wissenschaftler*innen sowie an die Studierenden wollen wir in der Umgestaltung des Lehramtsstudiums verschiedene Kooperationsformate entwickeln, die den Weg zu einem Aachener Kooperationsverbund bereiten und realisierbar machen: das Denkkollektiv, die Aachener Bildungsgespräche und die Kooperation mit Schulen.

Das *Denkkollektiv* bietet den Rahmen für gemeinsames Forschen, Nachdenken und die Veröffentlichung der Ergebnisse. Mit dem Format des Denkkollektivs wollen wir in Ergänzung zu anderen Austauschformaten einen Denkraum schaffen, in dem durch Muße ein gemeinsames Rasonieren über die Gestaltung von Bildungs-, Professionalisie-

rungs- und Innovationsprozessen an schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen ermöglicht wird und die jeweils eigenen fachlich-disziplinären Positionen dargestellt und diskutiert werden. Das Denkkollektiv besteht aus den Forscher*innen des Instituts für Erziehungswissenschaft und ist offen für Interessierte aus diversen Bildungskontexten, die sich am Diskurs beteiligen möchten.

Die *Aachener Bildungsgespräche* bieten Aachener Bürger*innen, Studierenden, Wissenschaftler*innen, Lehrer*innen und allen anderen Interessierten die Möglichkeit, sich im Gespräch über ausgewählte Themen zu bilden. Zu Beginn stehen die Themenvorschläge der Aachener Erziehungswissenschaftler*innen, die sich aus ihren Forschungs- und Interessengebieten ergeben, wie etwa die Fragen nach Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung, nach Persönlichkeitsbildung, nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis etc. Zu jedem konkreten Thema wird eine Person eingeladen, die für ein vorbereitendes Treffen einen Input (z.B. in Form eines Textbeitrages) zur Verfügung stellt. Mit den aus dieser Diskussion entstehenden Fragen wird eine gemeinsame Diskussionsrunde mit der Expertin bzw. dem Experten gestaltet.

Kooperation mit Schulen: Einzelne Schulen bzw. Lehrkräfte werden auf Grundlage der Forschungsschwerpunkte des Instituts und im Sinne des gemeinsamen Anliegens für Kooperationen gewonnen. Seit 2018 wird dem Anliegen nach Wahlfreiheit folgend ein freiwilliges Studienprogramm zur achtsamkeitsbasierten Persönlichkeitsbildung angeboten, in dessen Rahmen Studierende im Bachelor und Master Seminare zum Thema Achtsamkeit und SEE-Learning (Soziales, emotionales und ethisches Lernen) besuchen und ausbildungsbegleitend ein Zertifikat erwerben können. Am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik bieten professionell ausgebildete Achtsamkeitstrainer*innen jedes Semester Kurse zu den Themen MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) und SEE-Learning an. Im Rahmen des Studienprogramms sind erste Kooperationsbeziehungen zu Schulen im Raum Aachen (darunter ein Berufskolleg und zwei Gesamtschulen) entstanden, die Bestandteile des MBSR und SEE-Learning zusammen mit Wissenschaftler*innen am Lehrstuhl und Lehrkräften an Schulen in einer ersten Erprobungsphase umsetzen und deren Mehrwert für Schulen evaluieren möchten. Eine Ausweitung des Angebots auf den Bereich der Lehrerfortbildung, u.a. begleitend zum Vorbereitungsdienst, ist angedacht. Um die Nachhaltigkeit des Studienprogramms langfristig sicherzustellen und das Angebot weiterzuentwickeln, gibt es am Institut eine eigens zum Thema SEE-Learning initiierte Fachgruppe, die sich aus Akteur*innen aus den verschiedenen Bereichen der Lehrerbildung, wie Schule, Hochschule und ZfsL, zusammensetzt. Zu unseren Schwerpunktthemen zählen wir ebenfalls die Bereiche Inklusion und Digitalisierung. Auch hier haben wir die Erfahrung gemacht, dass eine kooperative Praxis in Forschung und Lehre unter Einbindung der Lernorte Schule und Hochschule maßgeblich ist, um Veränderungen anstoßen zu können.

Diese Kooperationsbeziehungen sollen einerseits Forschung und Praxis in den Schulen ermöglichen und andererseits den Lehrer*innen Zugang zu den Strukturen der Aachener Pädagogik (Denkkollektiv, Aachener Bildungsgespräche) ermöglichen. Durch letztere können die Lehrer*innen ihre Praxiserfahrung in die Universität einbringen (in Seminaren, in Forschungswerkstätten), Impulse für die Forschung geben und selbst Ideen mit in die Schule nehmen.

4 Der aktuelle Wegabschnitt – Maßnahmen zur Umsetzung

Seit dem Wintersemester 2018/19 hat das Institut für Erziehungswissenschaft verschiedene Wegmarken für eine Umstrukturierung der universitären Lehrer*innenbildung in Aachen gesetzt. Ausgang dieses Prozesses ist eine grundlegende Neuausrichtung der Studienstruktur entlang der Zielvorhaben Kooperation und Innovation, um Studierenden mehr Freiräume bei der Wahl von Veranstaltungen im bisher sehr starren Bachelor- und Masterstudiengang ermöglichen zu können. Gemeinsame Zielstellung ist die Umsetzung eines

individualisierten Curriculums, welches durch Angebote unterstützt wird, die auf die persönliche Eignung, Entwicklung und Reflexion der Studierenden ausgerichtet sind und die Persönlichkeit und Resilienz stärken. Dazu werden in Zusammenarbeit mit dem Center für Lehr- und Lernservices an der RWTH Aachen Formate entwickelt, die u.a. ein ausbildungsbegleitendes Orientierungs-Self-Assessment (bezogen auf persönliche und lehramtsbezogene Professionsanforderungen) und den Einsatz von Blended-Learning-Konzepten in der Lehre (wie u.a. VR¹ und Flipped Classroom²) ermöglichen sollen.

Im Wintersemester 2019/20 sind die *Aachener Bildungsgespräche* als Veranstaltungsreihe gestartet. Diskutanten waren Martin Heinrich zum Ansatz der Multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung sowie Stephan Kösel zum Mythos Praxiserfahrung. Im Januar 2020 folgt eine Diskussion mit Nele Kuhlmann zur Verantwortung von Lehrpersonen. Eine Fortführung des Veranstaltungsformats im Sommersemester 2020 ist geplant.

Das *Denkkollektiv* lädt seit mehreren Jahren zur gemeinsamen Forschungsarbeit am Institut ein. Für Juni 2020 ist eine Tagung zum Thema Mythos Reflexion in Kooperation mit der Fachhochschule Nordwestschweiz geplant.

Der Aachener Kooperationsverbund mit Schulen befindet sich, wie unser Anliegen – Veränderung durchleben und Innovation mitgestalten –, auf solch einem Weg, in dem wir gemeinsam, unsere Strukturen und Gewohnheiten hinterfragend, in der Kooperation in Forschung und Lehre eben diese verändern möchten.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Feindt, A., & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 285–307). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Maidenhead, UK: Open University Press.

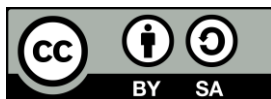
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Haupt, S., Hering, S., & Unger, T. (2020). Auf dem Weg. Aachener Kooperationsverbund. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 170–174. https://doi.org/10.4119/we_os-3342

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹ Das didaktische Konzept für die Nutzung von Virtual Reality (VR) stellt die Erfahrung des Vor-der-Klasse-Stehens in den Mittelpunkt und nimmt sie als Ausgangspunkt für die Reflexion der damit verbundenen Gefühle. In Zusammenarbeit mit der Fachdidaktik Informatik wird momentan eine passgenaue VR-Umgebung zur Unterrichtssimulation entwickelt, die im Sommersemester 2020 in den Begleitseminaren des Praxissemesters eingesetzt werden soll.

² Das Konzept Flipped Classroom („umgedrehter Klassenraum“) ist ein zweistufiges Unterrichtskonzept, welches sich aus Selbstlern- und Präsenzphasen zusammensetzt. In der Lehre wird dieses Konzept durch den Einsatz von digitalen Lernumgebungen, wie u.a. Lehrvideos, realisiert, in denen Grundbegriffe und -fragen der Erziehungswissenschaft vermittelt werden. In den Präsenzveranstaltungen (Vorlesung, Seminar) werden diese digital aufbereiteten Inhalte vertiefend und interaktiv mit den Studierenden erarbeitet und diskutiert.

Schule als „Labor“

Eine internationale Perspektive auf das Prinzip der „Laboratory School“

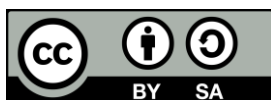
Christian Timo Zenke^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
timo.zenke@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Ausgehend von der Namensgebungs-Geschichte sowohl der *Laborschule Bielefeld* als auch der *University Primary School* John Deweys entwickelt der Aufsatz zunächst eine Arbeitsdefinition des Begriffs der „Laboratory School“ als Ort des schulbezogenen Experimentierens. Laboratory Schools wären demnach Schulen, die *erstens* eng mit einer Universität, einer Hochschule oder einem anderweitigen Forschungsverbund assoziiert sind und deren Arbeit *zweitens* 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. Als ein weiteres wichtiges Kriterium wird darüber hinaus vorgeschlagen, dass die jeweilige Schule bei den genannten Bemühungen selbst als Akteur auftritt – also nicht als lediglich passives, von außen zu beforschendes Praxisfeld, sondern vielmehr als aktiver Mitgestalter der eigenen Forschungs-, Entwicklungs- und Ausbildungsarbeit. Während solchermaßen ausgerichtete Formen der „collaborative relationships between lab school teachers and faculty researchers“ (Schlesinger-Devlin et al., 2017, S. 40) allerdings insbesondere in den USA und Kanada längst in Form von zahlreichen, überaus renommierten Laboratory Schools zum Standardrepertoire der universitären Bildungsforschung gehören, lassen sich diesseits des Atlantiks erst seit einigen Jahren vermehrt Initiativen ausmachen, die sich um eine Einrichtung ebensolcher „Lab Schools“ bemühen. Einige dieser Initiativen werden im Aufsatz daher genauer dargestellt und hinsichtlich ihrer jeweiligen Strategien zur Überwindung von Hürden im Wissenschafts-Praxis-Bezug analysiert, bevor im Anschluss daran ein kurzer Ausblick auf ein soeben an der Universität Bielefeld gestartetes „Erasmus+“-Projekt zur besseren Vernetzung europäischer „Lab Schools“ gegeben wird.

Schlagerwörter: Schulforschung, Versuchsschulen, Dewey, Laboratory School



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: School as “Laboratory”. An International Perspective on the Principle of “Laboratory School”

Abstract: Based on the naming history of both the *Laborschule Bielefeld* and John Dewey’s *University Primary School*, the paper first develops a working definition of the term “Laboratory School” as a place of school-related experimentation. Laboratory schools would thus be schools that are firstly closely associated with a university, college or other research association and whose work is secondly characterized by a systematic, long-term effort to a) conduct empirical research on its own school practice, b) develop, evaluate and disseminate innovations relating to school practice, and c) open up the school and day-to-day teaching to practical teacher training and further education. While such “collaborative relationships between lab school teachers and faculty researchers” (Schlesinger-Devlin et al., 2017, p. 40) have long since become part of the standard repertoire of school-related educational research, especially in the United States and Canada, the situation in Europe is still quite different. Only in the past three to four years this situation has finally begun to change – especially in the area of primary education. Individual initiatives can now be identified across Europe that are seeking to establish lab schools in the narrower sense. Some of these initiatives are therefore presented in more detail in the article and analyzed with regard to their respective strategies in overcoming obstacles in the science-practice relationship. This is followed by a brief outlook on an “Erasmus+” project just launched at Bielefeld University to improve the networking of European “lab schools”.

Keywords: school research, experimental schools, Dewey, Laboratory School

1 Von der „Beharrungskraft“ einmal vergebener Namen ...

Auch wenn die beiden Bielefelder Schulprojekte, Laborschule und Oberstufen-Kolleg, im Herbst 2019 auf ihr 45-jähriges Bestehen zurückblicken (gerechnet seit ihrer Eröffnung im September 1974), könnte man die Geschichte beider Einrichtungen als *Orte der Schulforschung* ebenso um einige Jahre früher beginnen lassen.¹ So fand bereits am 13. Mai 1969 die erste Sitzung der sogenannten „Planungskommission ‚Schulprojekte‘ der Universität Bielefeld“ statt, die sich „aus Vertretern des Gründungsausschusses und des Kultusministeriums zusammensetzte“ (Harder, 1974, S. 14) und unter anderem die Aufgabe hatte, die späteren Aufbaukommissionen von Oberstufen-Kolleg und Laborschule zu „bestellen“ sowie deren Beschlüsse „gegenüber Ministerien, Stadt, Universität [und] Öffentlichkeit“ zu vertreten (Planungskommission „Schulprojekte“ der Universität Bielefeld, 1969a, S. 1).

Während in dieser ersten Sitzung allerdings zunächst noch vollkommen selbstverständlich der Begriff „Laborschule“ zur Bezeichnung der „jüngeren“ Hälfte der Schulprojekte verwendet wurde, so wird diese Bezeichnung einige Wochen später, am 2. Juni desselben Jahres, auf der zweiten Sitzung der Planungskommission bereits explizit problematisiert. So heißt es gegen Ende des entsprechenden Sitzungsprotokolls:

„Der Name ‚Laborschule‘ ist aus psychologischen Gründen gegenüber der weiteren Öffentlichkeit möglichst bald zu ‚normalisieren‘; intern und gegenüber dem Land ist die technische

¹ Bei dem vorliegenden Aufsatz handelt es sich um eine sprachlich leicht überarbeitete und inhaltlich leicht aktualisierte Fassung eines am 28.05.2019 anlässlich des 45-jährigen Jubiläums der Bielefelder Versuchsschulen sowie des 50-jährigen Jubiläums der Universität Bielefeld im Bielefelder Oberstufen-Kolleg gehaltenen Vortrags. Die in Kapitel 2 entwickelte Arbeitsdefinition des Begriffs „Laboratory School“ wurde darüber hinaus am 25.10.2018 an der *Stanford University* (USA) im Rahmen eines Vortrags zum Thema „Participatory Action Research and School Development“ auf Einladung der *International Association of Laboratory Schools* (IALS) vorgestellt und diskutiert.

Bezeichnung beizubehalten.“ (Planungskommission „Schulprojekte“ der Universität Bielefeld, 1969b, S. 6)

Heute zumindest wissen wir, dass dieses Vorhaben gescheitert ist: Die Laborschule heißt auch heute noch „Laborschule“ – und dies nicht nur „intern und gegenüber dem Land“, sondern gerade auch gegenüber der „weiteren Öffentlichkeit“. Wir wissen jedoch auch, dass zumindest Hartmut von Hentig mit dieser Bezeichnung nie wirklich glücklich war: So konstatierte er bereits 1974, in seiner Rede zur Eröffnung der Schulprojekte, bei dem Namen „Laborschule“ handele es sich letztlich um einen „wenig schöne[n], wenig glückliche[n], wenig verständliche[n] Namen“, der eigentlich „nur eine vorläufige Arbeitsbezeichnung für eine schwer zu vereinfachende Idee sein sollte“ (Hentig, 1974, S. 1) – und noch Jahre später ergänzt er:

„Der hässliche Name ‚Laborschule‘ ist seit dem Planungsjahr an ihr haften geblieben, als wir sie provisorisch und in Anlehnung an Deweys Schule so genannt haben, weil uns nichts Besseres einfiel. Man kann mit diesem Namen leben und an seiner Wahrheit sogar Trost finden: schließlich bedeutet das lateinische Wort ‚labor‘ schlicht ‚Mühe‘.“ (Hentig, 1985, S. 6)

Wirklich aufschlussreich jedoch wird diese Episode erst dann, wenn man sie mit der Namensgebungs-Geschichte jener von Hentig hier als Inspirationsquelle – oder zumindest als Namensgeber – genannten „Laboratory School“ von John Dewey vergleicht: Gegründet im Chicago des Jahres 1894 und als „weltberühmtes“ (Knoll, 2013) Schulexperiment und erste „Lab School“ überhaupt in die Geschichte der Pädagogik eingegangen, sollte auch diese Einrichtung ursprünglich nie „Laboratory School“ heißen. In den ersten fünf der insgesamt acht Jahre(n) ihres Bestehens unter Dewey hieß sie zunächst schlicht „University Primary School“ der *University of Chicago* (vgl. Knoll, 2013; Oelkers, 2009), bis sie im Jahr 1901 schließlich auch offiziell jenen später zu ihrem „Markenzeichen“ (Oelkers, 2009, S. 130) avancierenden Namen annehmen sollte.

Diese Namensänderung jedoch geschah letztlich weniger aus inhaltlichen Überlegungen heraus, sondern war vielmehr einer äußeren Zwangslage geschuldet: Nachdem die ebenfalls in Chicago beheimatete, von Francis W. Parker gegründete und mit John Deweys Schule seit Jahren um Schüler*innen und Spendengelder konkurrierende „Parker School“ im Juli 1900 im Vorlesungsverzeichnis der University of Chicago als „University Elementary School“ aufgeführt worden war – und damit genau jenen Namen „usurpierte“, den Deweys Schule „seit Jahren als den ihren betrachtete“ (Knoll, 2013, S. 266) –, fühlte Dewey sich nicht nur hintergangen, sondern sah sich zugleich gezwungen, den Namen der eigenen Schule zu ändern, um „künftig jegliche Verwechslung auszuschließen“ (Knoll, 2013, S. 267). Hierzu schreibt Michael Knoll:

„In der Tat liegt hier das eigentliche Motiv, warum die Dewey School [...] seit dem Schuljahr 1901/1902 offiziell die Bezeichnung ‚The Laboratory School‘ oder ‚The Laboratory School of the Department of Education‘ führte. Der neue Name war also, wenn auch von Anfang an naheliegend, aus der Not geboren. Er sollte Deweys Schule von der Parkers abgrenzen und sie durch die Herausstellung ihrer wissenschaftlichen Funktion als überlegen erweisen.“ (Knoll, 2013, S. 267)

2 „Laboratory Schools“ als Orte des Experimentierens

Mindestens zwei Schlussfolgerungen auch für die *heutige* Diskussion zum Thema „Universitäts- und Versuchsschulen“ lassen sich nun – jenseits des Anekdotischen – aus der skizzierten Parallelität der Namensgebungs-Geschichten von Bielefelder Laborschule und Chicagoer Laboratory School ziehen:

- So scheint *erstens* die Entscheidung, ob man eine neu gegründete Schule nun „Universitätsschule“, „Laborschule“, „Laboratory School“, „Campusschule“, „Praxischule“ oder gänzlich anders nennt, letztlich keine Entscheidung zu sein, die sich

immer zwangsläufig allein aus der *Sache* heraus ergeben würde. Manchmal mag sie auch viel mit Zufällen, Willkür oder der bemerkenswerten „Beharrungskraft“ von einmal vergebenen Namen zu tun haben.

- Gleichzeitig jedoch drängt sich *zweitens* der Eindruck auf, dass ebenjene historische „Beharrungskraft“ des Begriffs „Laboratory School/Laborschule“ durchaus einen guten Grund haben könnte. Denn: In gewisser Hinsicht *passt* der Begriff einfach zu den genannten Institutionen. Oder, um es in Anlehnung an Michael Knoll (2013, S. 267) zu formulieren: Die Bezeichnung „Laboratory School/Laborschule“ ist insofern „naheliegend“, als sie die spezifische „wissenschaftliche Funktion“ (Knoll, 2013, S. 267) der betreffenden Schulen herausstellt und sie so als Differenzmerkmal gegenüber anderen Einrichtungen gezielt in Stellung bringt.

Und tatsächlich: Auch wenn Dewey seine Schule ursprünglich nicht „Laboratory School“ *nennen* wollte, so notierte er doch bereits 1896 anlässlich von deren Eröffnung:

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

Ganz ähnlich formuliert es schließlich auch Hartmut von Hentig in seiner bereits zitierten Rede zur Eröffnung der Bielefelder Schulprojekte, wenn er dort konstatiert:

„Das wissenschaftliche Prinzip der beiden Schulen ist wohl das, was sie vor anderen Einrichtungen am deutlichsten auszeichnet. Es gibt viele Schulen, die pädagogisch gut und gesellschaftlich wirksam sein wollen, aber kaum welche, an denen Wissenschaft getrieben wird. [...] Wir erhoffen uns, daß die didaktische und schulpädagogische Forschung in Bielefeld [von unserer Arbeit] angeregt und daß an diesem ‚pädagogischen Klinikum‘ der Abstand zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis abgebaut wird. Der überwiegende Teil der Forschung und Curriculumentwicklung an den Schulen wird freilich von den Lehrern selbst geleistet, die dazu an der Laborschule zu einem Drittel, am Oberstufen-Kolleg zur Hälfte weniger Unterrichtsstunden erteilen als der normale Lehrer.“ (Hentig, 1974, S. 14f.)

Und er ergänzt mit Blick auf die Großraum-Architektur des Gebäudes:

„Das offen angelegte Gebäude soll seinerseits dazu helfen, daß Neues auch unter neuen Verhältnissen erprobt werden kann und nicht immer schon den alten Bedingungen erliegt. Wir können – wie in einem Labor – die Faktoren isolieren und anders aufeinander beziehen. Wir können z.B. systematisch – unter Veränderung der jeweiligen Voraussetzungen – ausprobieren, ob die Gruppengröße oder die Zeiteinteilung oder das Material oder die Leistungsmessung oder der Raum an einem bestimmten Erfolg oder Mißerfolg schuldig ist. Auf diese Weise kann einerseits unsere Schule selber ihren eigenen Fehlern und Chancen auf der Spur bleiben und andererseits nützliche Erkenntnisse für andere Einrichtungen hervorbringen.“ (Hentig, 1974, S. 15)

Ebendiese Fokussierung auf *experimentierende* Forschung und Entwicklung, bei gleichzeitiger Einbeziehung schulischer Praktiker*innen, heben dementsprechend auch Carver et al. hervor, wenn sie in einem jüngeren Beitrag zur Frage „What Is a Laboratory School?“ resümieren:

“Laboratory Schools that take Dewey’s mission seriously cultivate the dispositions necessary for effective research collaborations among all of the learners in the school and are proactive in seeking partnership opportunities that deepen research investigations and broaden the impact of findings” (Carver, McConnaha, Messina, Morley & Wang, 2017, S. 280f.).

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden daher auch vorschlagen, eine *solche* Schule als „Laboratory School“ im engeren Sinne zu bezeichnen, die *erstens* eng mit

einer Universität, einer Hochschule oder einem anderweitigen Forschungsverbund assoziiert ist und deren Arbeit *zweitens* 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.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für eine solche Form von Laboratory School allerdings scheint mir in diesem Zusammenhang *drittens* zu sein, dass die jeweilige Schule bei den genannten Bemühungen selbst als *Akteur* auftritt – also nicht als lediglich passives, von außen zu beforschendes Praxisfeld, sondern vielmehr als aktiver Mitgestalter der eigenen Forschungs-, Entwicklungs- und Ausbildungsarbeit. Diese Art von „Mitgestaltung“ kann dabei zwar diverse Formen annehmen; besonders *charakteristisch* für die Forschungspraxis von Laboratory Schools dürfte jedoch die Berücksichtigung von Ansätzen und Methoden speziell der *partizipativen* Bildungsforschung wie *Participatory Action Research* (siehe z.B. Unger, 2014), *Applied Developmental Science* (siehe z.B. Barbour & McBride, 2017) oder schulische Praxis- und Aktionsforschung (siehe z.B. Altrichter, 2009) sein: von Ansätzen und Methoden also, die auf „collaborative relationships between lab school teachers and faculty researchers“ setzen (Schlesinger-Devlin, Elicker & Anderson, 2017, S. 40).

3 „Laboratory Schools“ in Europa

Während die skizzierten Verfahren der *Collaborative Research* allerdings insbesondere in den USA und Kanada längst in Form von zahlreichen überaus renommierten Laboratory Schools zum Standardrepertoire der schulbezogenen Bildungsforschung gehören (vgl. etwa Barbour & McBride, 2017, oder Carver et al., 2017), sieht die diesbezügliche Situation in Europa zum aktuellen Zeitpunkt noch deutlich anders aus. So hat sich das grundsätzliche Prinzip der Praxis- und Aktionsforschung zwar mit Beginn des 21. Jahrhunderts auch hier mehr und mehr als anerkanntes Instrument der Bildungs- und Sozialwissenschaften etablieren können (siehe hierzu genauer Altrichter, 2009; Unger, 2014; Mintrop, 2016); dezidiert als solche ausgewiesene „Laboratory Schools“ hingegen finden sich diesseits des Atlantiks bisher kaum. Zwar gibt es in einigen Ländern Europas je eigene Traditionen sogenannter „University Training Schools“ – wie etwa in Finnland mit seinen „normaalikoulu“ (vgl. Reich, Asselhoven & Kargl, 2015, S. 93ff.; Hofman & Niemi, 2016) oder Österreich mit seinen „Praxisschulen“ (vgl. Jakl, Kulhanek-Wehlend & Mann, 2017; Krainz-Dürr, 2019) – diese verstehen sich allerdings in erster Linie als Stätten der Lehreraus- und -weiterbildung und weniger als solche der Schulforschung und -entwicklung.

Erst in den vergangenen drei bis vier Jahren hat sich an dieser Situation schließlich etwas grundlegend zu ändern begonnen – und dies insbesondere im Bereich der Primarstufe. So lassen sich (neben den in dieser Ausgabe des *WE_OS-Jahrbuchs* detaillierter vorgestellten Versuchs- und Universitätsschulen im deutschsprachigen Raum²) mittlerweile quer durch Europa diverse Initiativen ausmachen, die sich um die Einrichtung ebensolcher „Lab Schools“ bemühen: von der 2015 eröffneten *Primary School* der *University of Cambridge* über die neu konstituierten Praxisschulen der *Pädagogischen Hochschule Wien* bis hin zur *Laboratorní škola „Labyrinth“* im tschechischen Brno (seit 2016) oder der *Lab School Paris* (seit 2017). Zumindest zwei dieser Initiativen sollen im

² Zu den gemeinten, wenn auch in der Regel nicht unter der Bezeichnung „Laboratory School“ agierenden Einrichtungen sowie zur Geschichte deutscher Universitätsschulen siehe darüber hinaus genauer Heinrich & van Ackeren (2019); Kauertz, Würtz & Schleicher (2019); Matthes (2019); Reich, Asselhoven & Kargl (2015); Reich (2019). Zu den aktuellen Forschungskonzepten der Bielefelder Schulprojekte siehe darüber hinaus Zenke, Dorniak, Gold, Textor & Zentarra (2018) sowie Palowski, Gold & Klewin (2019).

Folgenden daher auch etwas detaillierter vorgestellt werden, um im Anschluss sodann noch einen kurzen Ausblick auf ein gerade begonnenes EU-Projekt zu deren stärkerer Vernetzung geben zu können.

Kommen wir zunächst zu einer der wohl ambitioniertesten Schulneugründungen Europas: der *University of Cambridge Primary School (UCPS)* in Großbritannien. Eröffnet im September 2015, ist die UCPS auf knapp 800 Schüler*innen im Alter zwischen vier und elf Jahren ausgelegt und wurde von Seiten der *University of Cambridge* mit der Absicht gegründet, als forschungsbasierter „beacon of excellence“ (Rallison & Gronn, 2016, S. 12) im Bereich der *Primary Education* zu fungieren. Die Schule selbst versteht sich dabei sowohl als „research informed“ wie auch als „research generating school“ (Biddulph & Higham, 2018) – und ähnlich wie die Laborschule Bielefeld arbeitet sie zu diesem Zweck mit einer auf Transparenz und Durchlässigkeit ausgerichteten Schularchitektur, die unter anderem darauf abzielt, so vielen Lehrer*innen wie möglich die Gelegenheit zu geben, die Schule nicht nur zu besuchen, sondern sie tatsächlich unmittelbar „in Betrieb“ zu erleben (vgl. Peacock, 2016, S. 82).

Bei alledem ist die UCPS stark in die Lehrerbildung der benachbarten *Faculty of Education* eingebunden; gleichzeitig jedoch zielt sie explizit auf Forschung und Entwicklung ab. Hierzu heißt es in einem anlässlich der Eröffnung der Schule herausgegebenen Sammelband zu deren Ausrichtung und Entstehung genauer:

“The Faculty of Education and UCPS intend to work together to produce a relevant, robust research programme that will build on existing theoretical and empirical research, and with practitioner engagement as part of the research from its inception.” (Vignoles, Vermunt & Ilie, 2016, S. 190)

Wie hier bereits deutlich wird, ist also auch das zugrundeliegende *Forschungskonzept* der UCPS gezielt auf eine Zusammenarbeit von universitären Forscher*innen auf der einen und Praktiker*innen auf der anderen Seite ausgerichtet. Oder, wie es an derselben Stelle weiter heißt:

“We anticipate that staff members from the Faculty will lead on some research projects, colleagues from other disciplines within the university may lead on others [...]. UCPS staff might also initiate projects since it is critical that the research programme focuses on issues that are of paramount importance to the school, and hence are more likely to be of relevance to practitioners across the English system. Practitioner involvement and practitioner-led projects are likely to be core to the programme and, understandably, are intended to support the teacher education and professional development activities at the UCPS.” (Vignoles et al., 2016, S. 191)

Zwar hat die UCPS gerade erst begonnen, dieses in gleichem Maße anspruchsvolle wie umfangreiche Forschungsprogramm in Angriff zu nehmen; die ersten Ergebnisse dieses Vorhabens allerdings klingen bereits überaus vielversprechend – wie etwa das Engagement der UCPS im Rahmen des Forschungsprojekts „PEDAL“ (Play in Education and Learning) der University of Cambridge (vgl. Biddulph & Higham, 2018).

Ganz ähnlich verhält es sich schließlich auch mit jener *zweiten* Schule, die an dieser Stelle etwas genauer vorgestellt werden soll: der im Sommer 2017 eröffneten *Lab School Paris*. Doch auch wenn diese Schule sich ebenfalls explizit an der durch Dewey begründeten Tradition der nordamerikanischen „Laboratory Schools“ orientiert (vgl. Lab School Network, o.J.), so arbeitet sie – anders als die UCPS – nicht mit einer einzigen „Heimat“-Universität zusammen, sondern bemüht sich vielmehr, die von ihr angestrebte dialogische Beziehung zwischen Pädagogik und Forschung durch die Etablierung eines eigenen Lab School Network zu erreichen (vgl. Lab School Network, o.J.). Gegründet im Jahr 2015 von Pascale Haag – Maître de conférences an der Pariser *École des Hautes Études en Sciences Sociales* – vereint dieses Netzwerk ein gutes Dutzend Wissenschaftler*innen aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Neurowissenschaft,

Philosophie und Anthropologie in ihrem Bestreben, das Prinzip „Laboratory School“ auch in Frankreich dauerhaft und nachhaltig zu etablieren.

Als erstes Ergebnis dieser Bemühung wurde 2017 denn auch ebenjene *Lab School Paris* eröffnet: Zunächst mit knapp 30 Schüler*innen im Alter zwischen acht und elf Jahren in Betrieb genommen, soll diese Schule perspektivisch bis zu 150 Schüler*innen der Jahrgänge 1 bis 7 beherbergen und – neben einer stetigen Verbesserung der eigenen schulischen Praxis – insbesondere an einer systematischen Verknüpfung von Theorie und Praxis arbeiten. Hierzu heißt es in einer entsprechenden Selbstdarstellung der Schule genauer:

“The school, by its democratic structure will operate as a lab in and by itself: a cooperative between students, teachers, researchers and parents, organized in councils. Each stakeholder takes their part according to their abilities. General well-being, creativity, inclusiveness and sustainable development are at the core of the school’s project. In the long term, we would like the school to be recognized by National Education [...] and to support other schools to be created on the same model.” (Lab School Network, o.J.)

Auch hier spielt jene bereits bei Dewey und Hentig aufgerufene Idee der Schule als „Labor“, als „Experimentalstation“ eine zentrale Rolle – die Bemühung also, in einer gemeinsamen Anstrengung von Wissenschaft und Praxis neue Wege des schulischen Lehrens und Lernens in einer eigens zu diesem Zweck eingerichteten kontrollierten Lernumgebung zu erproben, zu entwickeln und weiterzuverbreiten. Die *Wege*, dies zu realisieren, mögen sich dabei zwar von Fall zu Fall unterscheiden – sowohl das *Grundprinzip* als auch die dabei auftretenden praktischen, methodischen und forschungsethischen *Herausforderungen* dürften allerdings in der Regel dieselben bleiben.

4 „LabSchoolsEurope“: ein „Erasmus+“-Projekt

Unter Berücksichtigung der skizzierten europaweiten Entwicklungen wurde von Seiten der Universität Bielefeld im Frühjahr 2019 schließlich ein EU-Projekt mit dem Titel „LabSchoolsEurope: Participatory Research for Democratic Education“ initiiert. Dieses Projekt – seit September 2019 gefördert durch die Erasmus+-Förderlinie KA203: Strategische Partnerschaften in der Hochschulbildung – versammelt insgesamt zehn Institutionen aus fünf Ländern: neben der *Universität Bielefeld* und der *Laborschule Bielefeld* sowie der *University of Cambridge Primary School* und der *Lab School Paris* (also den vier bereits genannten Einrichtungen) gleichzeitig noch die *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (als wissenschaftliche Partnerinstitution der Lab School Paris), die *Laboratorní škola „Labyrinth“* im tschechischen Brno mit ihrer zugeordneten Partneruniversität, der *Masarykova univerzita*, sowie die *Pädagogische Hochschule Wien* mit ihrer *Praxisvolksschule* und *Praxismittelschule*.

Ziel des Projekts ist es, zwischen Herbst 2019 und Herbst 2022 gemeinsam demokratiepädagogische Innovationen zum Umgang mit Heterogenität in der Primarstufe zu entwickeln und dabei gleichzeitig

- a) die verschiedenen Forschungszugänge und organisationalen Rahmenbedingungen der beteiligten Einrichtungen transnational vergleichend zu dokumentieren, zu analysieren und im Sinne einer komparativen Systematik der partizipativen Schulforschung weiterzuentwickeln,
- b) die an den verschiedenen Standorten bereits praktizierte Kooperation von Schule und Universität gezielt zu stärken und zu verstetigen und
- c) ein europaweites Lab-School-Netzwerk aufzubauen, das einen Austausch sowohl unter den beteiligten Einrichtungen als auch mit außereuropäischen Partnern vorantreibt und dadurch zugleich einen Ausgangspunkt bildet zur Unterstützung zukünftiger Lab-School-Gründungen.

Insofern gilt: Auch wenn das skizzierte Projekt (Laufzeit: 09/2019–08/2022) zunächst auf eine kleinere Anzahl von solchen Schulen beschränkt bleibt, die sich in jenem oben skizzierten Sinne als „Laboratory School“ verstehen (oder sich zumindest entsprechend eines ebensolchen Verständnisses weiterentwickeln möchten), ist es doch zugleich das explizite Ziel der Projektgruppe³, die unternommenen Bemühungen langfristig auch mit anderweitigen, bereits bestehenden Netzwerkstrukturen zu verschränken – sei es auf außereuropäischer Ebene mit der *International Association of Laboratory Schools* (IALS) oder auf nationaler Ebene mit dem deutschsprachigen *Verbund Universitäts- und Versuchsschulen* (VUVS). Auf diesem Wege – so zumindest die Hoffnung der Projektgruppe – könnte es schließlich auch gelingen, das Potenzial von Universitätsschulen nicht nur als Stätten der Lehreraus- und -weiterbildung, sondern gerade auch als erziehungswissenschaftliche „Labore“ nachhaltig in der europäischen Bildungslandschaft zu verankern. Denn, um noch einmal John Deweys 1896er-Rede zur Eröffnung seiner „Laboratory School“ zu zitieren:

“As it is not the primary function of a laboratory to devise ways and means that can at once be put to practical use, so it is not the primary purpose of this school to devise methods with reference to their direct application in the graded school system. [...] If it is advisable to have smaller classes, more teachers and a different working hypothesis than is at present the case in the public schools, there should be some institution to show this. This the school in question hopes to do” (Dewey, 1972/1896, S. 437).

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2009). Praxisforschung als akzeptiertes Element der Erziehungswissenschaft? Zur in- und ausländischen Entwicklung. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (IMPULS Laborschule) (S. 21–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barbour, N.E., & McBride, B.A. (Hrsg.). (2017). *The Future of Child Development Lab Schools: Applied Developmental Science in Action*. London: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315440408>
- Biddulph, J., & Higham, R. (2018). How Has Dewey’s Democratic Theory Influenced the Development of a New Primary School? A Headteacher’s Perspective. *Education 3–13*, 46 (4), 385–392. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445472>
- Carver, S.M., McConnaha, W., Messina, R., Morley, E., & Wang, Y. (2017). Laboratory Schools: Bridging Theory, Research, and Practice to Improve Education. In J.C. Horvath, J.M. Lodge & J. Hattie (Hrsg.), *From the Laboratory to the Classroom. Translating Science of Learning for Teachers* (S. 279–296). London & New York: Routledge.
- Dewey, J. (1972/1896). The University School. In J. Dewey, *The Early Works, 1882–1898, Bd. 5: 1895–1898: Early Essays* (S. 436–441). Carbondale, IL, et al.: Southern Illinois University Press Feffer & Simons.
- Harder, W. (1974). *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett.
- Heinrich, M., & van Ackeren, I. (2019). Editorial zum Schwerpunktthema: Universitätsschulen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 5–7. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.01>
- Hentig, H. v. (1974). *Rede zur Eröffnung der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld am 18.09.1974*. Universitätsarchiv Bielefeld, Ö186.

³ Mitglieder der Projektgruppe am Standort Bielefeld sind Benedict Kurz, Annette Textor und Christian Timo Zenke (alle Universität Bielefeld) sowie Kirsten Beadle, Cornelia Hofmann, Nicole Freke, Alexander Matthias und Jan Wilhelm Dieckmann (alle Laborschule Bielefeld).

- Hentig, H. v. (1985). *Die Bielefelder Laborschule: Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen* (IMPULS – Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 7). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Hofman, R., & Niemi, H. (2016). Teacher Education and University Training Schools: What Lessons Can Be Learned from Finland? In P. Gronn & J. Biddulph (Hrsg.), *A University's Challenge. Cambridge's Primary School for the Nation* (S. 141–160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakl, S., Kulhanek-Wehlend, G., & Mann, E. (2017). Praxisschulen vor dem Vorhang. In S. Hofmann-Reiter, G. Kulhanek-Wehlend & P. Riegler (Hrsg.), *Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte* (PH Wien Forschungsperspektiven) (S. 13–20). Wien: LIT.
- Kauertz, A., Würtz, S., & Schleicher, R. (2019). Von der Kooperation von Institutionen zum gemeinsamen Projekt: Der Zugewinn für Forschung, Schule und Lehrerbildung durch das Projekt CampusSchule. *DDS – Die Deutsche Schule, 111* (1), 91–102. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.09>
- Knoll, M. (2013). Das Scheitern eines weltberühmten Experiments: John Dewey und das Ende der Laborschule in Chicago. *Pädagogische Rundschau, 67* (3), 253–289.
- Krainz-Dürr, M. (2019). Von der Ausbildungsschule zur Forschungsschule: Praxisschulen in Österreich. *DDS – Die Deutsche Schule, 111* (1), 35–43. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.04>
- Lab School Network (o.J.). *What Are Lab Schools?* Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: <http://www.labschool.fr/fr/en/what-are-lab-schools/>.
- Matthes, E. (2019). Universitätsschulen in deutschen Staaten – historische Fallbeispiele. *DDS – Die Deutsche Schule, 111* (1), 8–21. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.02>
- Mintrop, R. (2016). Konzepte der organisationalen und designbasierten Schulentwicklung im US-amerikanischen Kontext. *DDS – Die Deutsche Schule, 108* (4), 399–411.
- 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.
- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Beforschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS – Die Deutsche Schule, 111* (1), 56–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.06>
- Peacock, A. (2016). The Potential Influence of the University of Cambridge Primary School in the English School-Led, Self-Improving System. In P. Gronn & J. Biddulph (Hrsg.), *A University's Challenge. Cambridge's Primary School for the Nation* (S. 81–97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Planungskommission „Schulprojekte“ der Universität Bielefeld (1969a). *Ergebnisniederschrift der 1. Sitzung in Bielefeld am 13.05.1969*. Universitätsarchiv Bielefeld, LS001.
- Planungskommission „Schulprojekte“ der Universität Bielefeld (1969b). *Ergebnisniederschrift der 2. Sitzung in Bielefeld am 02.06.1969*. Universitätsarchiv Bielefeld, LS001.
- 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). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reich, K. (2019). Die „Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln“. *DDS – Die Deutsche Schule, 111* (1), 66–77. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.07>
- Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (2015). *Eine inklusive Schule für alle: Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Weinheim & Basel: Beltz.

- Schlesinger-Devlin, E., Elicker, J., & Anderson, T. (2017). Researcher-Teacher Collaborations in Applied Research in a University Laboratory School. In N.E. Barbour & B.A. McBride (Hrsg.), *The Future of Child Development Lab Schools. Applied Developmental Science in Action* (S. 39–58). London: Taylor & Francis.
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Vignoles, A., Vermunt, J., & Ilie, S. (2016). The Possibility of Evidence-Informed Primary Schooling. In P. Gronn & J. Biddulph (Hrsg.), *A University's Challenge. Cambridge's Primary School for the Nation* (S. 179–196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zenke, C.T., Dorniak, M., Gold, J., Textor, A., & Zentarra, D. (2018). 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.

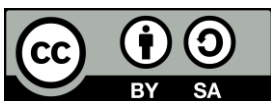
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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-3363

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Forschungs- und Entwicklungsplan ex post

Vernetzung, Forschung und Entwicklung im Pandemiejahr 2020

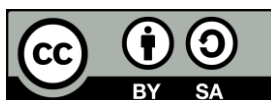
Martin Heinrich^{1,*} & Gabriele Klewin¹

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*

** Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS)
an der Universität Bielefeld,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Im vorliegenden „Forschungs- und Entwicklungsplan“ werden zum einen Aktivitäten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS) berichtet, die im Pandemiejahr in von der Planung abweichender Form realisiert werden mussten, wie etwa die Gründung des Verbunds der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). Es werden zum anderen aber auch solche Aktivitäten dokumentiert, die erst ad hoc angesichts der dynamischen Entwicklungen im Schulleben dieses Jahres notwendig wurden. Dies betrifft sowohl Anpassungen in der Arbeit der Forschungs- und Entwicklungsprojekte als auch die wissenschaftliche Begleitung des erzwungenen Distanzlernens und der damit verbundenen Schulentwicklungsarbeit. Da vor dem Hintergrund des evaluativen Anspruchs und des Auftrags der wissenschaftlichen Begleitung an einer Versuchsschule Schulentwicklungsprozesse und Forschungs- und Entwicklungsplanung eng miteinander verzahnt sind, resultierte u.a. daraus auch die hiermit vorliegende „Forschungs- und Entwicklungsplanung ex post“.

Schlagwörter: Forschung und Entwicklung, Schulentwicklung ex post, Vernetzung, Verbund Universitäts- und Versuchsschulen, Distanzlernen, Digitalisierung, Pandemie



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Research and Development Plan ex post. Networking, Research and Development in the Pandemic Year 2020

Abstract: In this “Research and Development Plan”, we report on the one hand on the activities of the Action Research Department of the Oberstufen-Kolleg, which had to be realized in this pandemic year in ways that deviated strongly from the original planning, for example the foundation of the “Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen” [Network of University and Experimental Schools] (VUVS). On the other hand, it documents those activities, which became necessary ad hoc due to the dynamic developments in school life this year. This regards both adjustments in the work of the research and development projects and the scientific monitoring of the enforced distance learning and the school development activities involved. As school development processes and research and development planning are closely connected at an experimental school, due to the evaluative claim and the commission of the scientific monitoring, this results inter alia in this “Research and Development Plan ex post”.

Keywords: research and development, school development ex post, networking, Network of University and Experimental Schools, distance learning, digitization, pandemic

Im letzten *Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS)* haben wir von einem neuen Schulentwicklungsmodell (Klewin & Heinrich, 2019) berichtet, dessen Kerngedanke sich schlagwortartig zusammenfassen lässt als eine „Schulentwicklung ex post“, d.h. eine Umkehrung des herkömmlichen Planungsprozesses. Die dahinter liegende Intention ist der Versuch, stärker situationsbezogen, problemorientiert und individualisiert auch auf kurzfristige Bedarfe des Schullebens eingehen zu können (Heinrich, 2021, im Druck). Ironischerweise wurde dieses Modell im Pandemiejahr 2020 einerseits in seiner konzeptionellen Zweckhaftigkeit nachhaltig bestätigt und andererseits in seiner operativen Umsetzung bzw. Evaluation torpediert. Da vor dem Hintergrund des evaluativen Anspruchs und des Auftrags der wissenschaftlichen Begleitung an einer Versuchsschule Schulentwicklungsprozesse und Forschungs- und Entwicklungsplanung eng miteinander verzahnt sind, führte u.a. dies gemeinsam mit den dynamischen Entwicklungen und vielfachen Ad-hoc-Adaptionsbedarfen in diesem Jahr dazu, dass wir hiermit nun auch einen „Forschungs- und Entwicklungsplan ex post“ vorlegen.

Traditionell ist der Forschungs- und Entwicklungsplan dazu gedacht, zu Beginn eines Jahres einen Überblick über die Aktivitäten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS) im weiteren Jahr zu geben, im Idealfall dabei Bezug auf das Schwerpunktthema des Jahrbuchs zu nehmen sowie darüber hinaus über die im letzten Jahr angekündigten Entwicklungen zu berichten. Und gleich beim ersten Punkt, der Planung für das kommende Jahr, wird bereits deutlich, dass dies in diesem Fall nicht so ist, denn schon der Blick auf das Datum der Veröffentlichung macht deutlich, dass dieser Text erst zum Ende des Jahres erschienen ist, von einer Planung für das Jahr 2020 also nicht die Rede sein kann. Nicht nur für die WE_OS und das Oberstufen-Kolleg (OS) ist das Jahr 2020 völlig anders verlaufen, als wir es zu Beginn erwartet und geplant hatten. Der vorliegende Text ist nunmehr ein Rückblick auf die Aktivitäten in diesem Pandemiejahr. Und dabei steht zu Beginn das Schwerpunktthema dieses Jahrbuchs, die Vernetzung im Verbund der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS), im Mittelpunkt.

Geplant war die Gründung des Verbundes in einer Steuergruppensitzung anschließend an ein von Mitgliedern des Verbundes geplantes Symposium auf dem DGfE-Kongress am 16. März 2020. Da der Kongress pandemiebedingt abgesagt werden musste, fällt das Gründungsdatum nun auf das Erscheinungsdatum der Beiträge der verschiedenen Schulen, Netzwerke oder Planungsgremien in diesem Band; es ist der 18. März 2020. Dies

wäre der letzte Tag des Kongresses gewesen. D.h., der Verbund ist gegründet, aber die Aktivitäten sind pandemiebedingt deutlich eingeschränkt. Dennoch hat es Kooperationen unterschiedlichster Art gegeben, angefangen mit der gemeinsamen Beantragung zweier BMBF-Verbundanträge.

Unter Federführung des Beiratmitglieds der WE_OS, Barbara Asbrand, thematisierte ein BMBF-Verbundantrag die „Kompensation von Bildungsbarrieren in ausgewählten Schulen und Stadtteilen (Kompass)“. Ausgangspunkt für die Überlegungen seitens der WE_OS waren die Forschungen zu nichtlinearen Bildungsbiografien von Oberstufenschüler*innen aus dem Projekt „Bildungsbiographische Grenzgänge“ (Palowski, Schumacher, Schöbel & Tassler, 2014; Kuhnen & Palowski, 2018). Hier waren es die Befunde zu Kontextfaktoren, die kompensatorisch wirksam werden können. Insbesondere mit Blick auf die Überwindung der Bildungsbarriere „Übergangsempfehlung“ stellt das Oberstufen-Kolleg Bielefeld ein heuristisch aufschlussreiches Exempel dar, da bedingt durch die Sonderregelung in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Versuchsschule auch Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk aufgenommen werden können und von diesen Schüler*innen knapp 50 Prozent das (Zentral-)Abitur bestehen und ca. 10 Prozent die Fachhochschulreife erreichen (Otto & Heinrich, 2018). Im Verbund mit der Helene-Lange-Schule als Versuchsschule des Landes Hessen und der Universitätsschule Dresden sollten vergleichbare Faktoren auch für die Sekundarstufe I herausgearbeitet werden. Leider wurde der Antrag ohne inhaltliche Zurückweisung abgelehnt, sondern einzig mit dem formalen Hinweis, dass so viele Projektskizzen eingereicht worden seien, dass eine Priorisierung notwendig gewesen sei.

In einem weiteren, hoch-kompetitiven Verbundantrag, federführend koordiniert von Anke Langner, der Wissenschaftlichen Leiterin der Universitätsschule Dresden, wurde der an der WE_OS entwickelte Topos der kontext- und professionssensiblen Schulentwicklung (Heinrich, 2020) auf das Feld von Schulen in herausfordernder Lage übertragen. Hier sollten gemäß der BMBF-Förderbekanntmachung „Schule macht stark“ 200 Schulen in ihrem Schulentwicklungsprozess wissenschaftlich begleitet werden. Entsprechend der Maximen von Lehrer*innenforschung bzw. Praxisforschung wurde dies im Antrag konzipiert als Ko-Konstruktion von Wissenschaft und Praxis durch Design-basierte Forschung. Ausgangspunkt bildete hier die eingehende, standortspezifische Analyse der Ausgangslage von Schulen in herausfordernder Lage, um hiervon ausgehend einen gemeinsamen Schulentwicklungsprozess zu planen. Diese unseres Erachtens für systemisch nachhaltige Schulentwicklungsprozesse notwendige dialogisch-multiperspektivische multiparadigmatische Analyse der Einzelschulstruktur und des Sozialraums, auf die dann eine kontext- und professionssensible Schulentwicklung aufbauen kann, überzeugte das Gutachtergremium weniger als ein auf evidenzbasierte Programme setzender Antrag eines anderen Konsortiums. Als Empiriker*innen werden wir in den nächsten Jahren interessiert verfolgen, inwieweit sich empirisch zeigen wird, ob nicht doch eine dialogisch-multiperspektivische multiparadigmatische Analyse der Einzelschulstruktur und des Sozialraums für Schulentwicklungsprozesse von 200 Schulen in herausfordernder Lage bedeutsam sein könnte, zumal die internationalen Befunde aus dem US-amerikanischen Bereich dies sehr nahe legen (Mintrop, 2019). Insbesondere mit Blick auf „Evidenztransfer“ erachten wir Praxisforschung weiterhin als eine wertvolle Alternative (Heinrich & Klewin, 2019a).

Darüber hinaus sind viele Mitglieder des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS) in der Evaluations- und Strukturkommission der Universitätsschule Dresden tätig. Die Leitung liegt bei der WE_OS. Und auch weitere „kleinere“ Kooperationen sind hier aufzuführen, wie ein Onlinevortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Schulen im Aufbruch“, organisiert vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen sowie der Universität zu Köln. Die Wissenschaftlichen Leitung aus Köln referierte zu „Heliosschulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“ und der wissenschaftliche Leiter der WE_OS zum Thema „Verbund der Universitäts- und

Versuchsschulen (VUVS). Zur Handlungskoordination zwischen Forschungspragmatik der Theorie-Praxis-Relationierung und Beiträgen zu einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung“. Interessant für uns war auch die Teilnahme an einem Workshop der sich im Aufbau befindenden Universitätsschule Potsdam am 25. November 2020, auf dem es u.a. um das Rahmenkonzept der zukünftigen Schule ging (<https://www.uni-potsdam.de/de/innovative-hochschule/bildungscampus/universitaetsschule/rueckblick/2-werkstatt-universitaetsschule>). Diese Form von Beteiligung und Kooperation soll fortgesetzt und ausgebaut werden. Die Aufzählung zeigt, dass – auch wenn ein Austausch auf einer Präsenzveranstaltung nicht möglich war – trotzdem Kommunikation und Kooperation weitergegangen sind und diese, sobald es wieder möglich ist, in Präsenz fortgesetzt werden sollen.

Neben der Vernetzung auf der Ebene von Universitäts- und Versuchsschulen sind aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten lokale Netzwerke erwachsen. Da wir im letzten Forschungs- und Entwicklungsplan darüber berichtet haben (Heinrich & Klewin, 2019b), soll hier nur kurz angemerkt werden, dass je nach Zielsetzung des Netzwerkes die Weiterarbeit unter den Pandemiebedingungen sehr unterschiedlich gestaltet wird bzw. werden muss. So konnte das regionale Netzwerk zum Schreiben im Fachunterricht die Netzwerktreffen digital abhalten, während im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Inklusion in der Oberstufe“ das auf Bielefeld bezogene Netzwerk des Teilprojekts „Umgang mit Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen“ aktuell nicht fortgeführt werden kann, weil die wechselseitigen Besuche in den beteiligten Institutionen (Wäcken, 2019) nicht möglich sind.

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit insgesamt ist ebenfalls unterschiedlich von der Pandemie betroffen. Projekte in der Abschlussphase, die sich mit der Erstellung von Beiträgen befassen, können ihre Arbeit besser weiterverfolgen als solche, die Erhebungen geplant haben, die auf einen direkten Kontakt angewiesen sind. Die Notwendigkeit, sehr flexibel auf den Lockdown im Frühjahr zu reagieren und den Unterricht bzw. die Lehre auf Distanzformate umzustellen, hat allerdings alle Projekte belastet. Dies hat eine kurze Abfrage bei den Projekten im späten Frühjahr ergeben. Verbunden mit der Abfrage war das Angebot der Gemeinsamen Leitung der Versuchsschule, die Laufzeit der Projekte um ein halbes Jahr zu verlängern. Dies haben acht von elf Projekten in Anspruch genommen.

Wie die Notwendigkeit, über Entlastung für die Forschungs- und Entwicklungsprojekte z.B. in Form der o.g. Laufzeitverlängerung nachzudenken, zeigt, war bei der Steuerung der Projekte in diesem Jahr weniger die Planung als vielmehr die flexible Reaktion auf die Pandemiesituation von entscheidender Bedeutung. Gleichzeitig wäre 2020 auch unabhängig von der Pandemie nicht das Jahr der großen Umstrukturierungen, die einer verstärkten Steuerung bedürfen, gewesen. In den letzten Jahren sind einige Veränderungen angestoßen worden, die zunächst die Zeit haben sollen, sich zu entwickeln. So arbeiten aktuell immer noch die ersten Forschungs- und Entwicklungsprojekte nach dem neuen Forschungs- und Entwicklungsmodell (Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs, 2017), so dass es gilt, die Erfahrungen mit dem neuen Modell zu sammeln und erst nach einem weiteren Durchgang eine Bilanz zu ziehen. Ähnliches gilt für die Ausdifferenzierung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit (Heinrich & Klewin, 2019b). Auch hier sind die neuen Formate – wie eine „Materialwerkstatt“, um konkrete Materialien für den Unterricht zu entwickeln, oder die Möglichkeit, sich aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt heraus zu qualifizieren – noch in den Anfängen. Die spezifische Ausgestaltung, die die Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg dadurch erhält, werden wir reflektieren und theoretisch bearbeiten. Anregungen aus dem Kreis der Universitäts- und Versuchsschulen werden hierfür hilfreich sein, da – wie in den Texten dieses Jahrbuchs deutlich geworden ist – in den beteiligten Schulen recht unterschiedliche Perspektiven auf die Forschung genommen werden.

Ebenfalls sehr stark betroffen durch die Pandemie ist die Schulentwicklungsarbeit. Das neue Schulentwicklungsmodell, über das wir ebenfalls im letzten Jahrbuch berichtet haben (Klewin & Heinrich, 2019), zielt auf eine stärker individuell ausgestaltbare Nutzung von Angeboten, die der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Professionalisierung dienen (Heinrich, 2021, im Druck). Die Angebote kommen dabei auch aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die damit einen internen Transfer anstreben. Im Rückblick werden die Inhalte systematisiert, so dass die wichtigen Aspekte der Schulentwicklung ex post sichtbar werden. Das Modell sollte im Schuljahr 2019/20 erprobt und daran anschließend im Herbst 2020 evaluiert werden. Nun ist es schwierig, etwas zu evaluieren, das in der gedachten Form nicht stattfinden konnte. Deshalb wurde der Zeitraum für die Erprobung in Absprache mit den zuständigen Gremien um ein Jahr verlängert, in der Hoffnung, dass im zweiten Halbjahr 2020/21 wieder mehr Angebote in der ursprünglich anvisierten Form möglich sind. Sollte sich diese erweiterte Planung realisieren lassen, so hoffen wir, die Ergebnisse der Evaluation im Jahrbuch 2022 präsentieren zu können. Begleitend zum neuen Modell gab es zwei pädagogische Kolloquien: am 11. Dezember 2019 mit dem Thema „Praxistransfer neu denken“ und am 29. Januar 2020 zu „Professionsensible[r] Schulentwicklung“. Die dort begonnene interne Diskussion konnte leider pandemiebedingt in dieser Form nicht weitergeführt werden.

Schulentwicklung hat aber trotz der Einschränkungen durch die Pandemie durchaus stattgefunden. Sie folgte den Notwendigkeiten, die durch den ersten Lockdown entstanden sind (Fickermann & Edelstein 2020), d.h., sie zeichnet sich durch Anforderungen hinsichtlich rascher Digitalisierungsmaßnahmen aus (Huber & Helm, 2020) und verweist auf „unerledigte pädagogische Hausaufgaben“ (Hoffmann, 2020, S. 95). Somit stehen nicht allein technischen Fragen oder solche des Umgangs mit Programmen für Distanzlernen/digitales Lernen im Zentrum, sondern auch explizit drängende pädagogische Fragen (Klieme, 2020). Hier stellt sich bspw. das Problem, wie Schüler*innen auch im Lockdown zu erreichen sind (Bremm & Racherbäumer, 2020; Frohn, 2020), welche Rolle selbstständiges Arbeiten beim Distanzlernen spielt (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020), aber auch welche konkreten Erfahrungen mit unterschiedlichen digitalen Angeboten gemacht worden sind (Besa, Gensler, Gesang & Röhrig, 2020; Gold, Kaiser, Hartmann & Wittbrock, 2020; Huber et al., 2020) – Fragen, die zwar als Reaktion auf die Einschränkungen durch die Pandemie entstanden sind, aber darüber hinausweisen (van Ackeren, Endberg & Bieber, 2019; van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020), denn die Förderung von selbstständigem Arbeiten (Gerhardts, Kamin, Meister, Richter & Teichert, 2020) oder der Einsatz von digitalen Elementen im Unterricht, haben auch nach der Pandemie noch Bestand (Klieme, 2020; Steinl & Vogelsaenger, 2020).

Nicht nur in der Schulentwicklung ist die Pandemie und damit verbunden die Digitalisierung zum Thema gemacht worden, sondern auch in der Forschung und Entwicklung, in der Vernetzung und Kooperation sowie in den weiteren Aktivitäten der WE_OS. So war der Wissenschaftliche Leiter beteiligt in der Expert*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung, die Empfehlungen für das Schuljahr 2020/21 erstellt hat (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020). Schon unabhängig von der Pandemie bestand und besteht die Mitarbeit im phasenübergreifend arbeitenden Projekt „Communities of Practice NRW für eine Innovative Lehrerbildung“ (van Ackeren, Buhl, Eickelmann, Heinrich & Wolfswinkler, 2020). Dieses umfasst alle zwölf lehrerbildenden Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen und wird im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern gefördert (FKZ: 01 JA 2033 A-L). Neben der Mitwirkung in der Steuergruppe des Projekts sowie der „AG Kooperation von Wissenschaft und (Fortbildungs-)Praxis“ (KoWiPra) engagiert sich die WE_OS insbesondere in der Community of Practice zur medienbezogenen Schulentwicklung (CoP MESE). In einer der Online-Zeitschriften, die die WE_OS mit herausgibt, sind Ergebnisse von Studien sowie Erfah-

rungen und Konzepte in einem Themenheft „Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie“ (Frohn & Heinrich, 2020) erschienen, die hoffentlich Anregung für die schulische Praxis geben.

In den Forschungs- und Entwicklungsprojekten ist ebenfalls zum Thema geforscht worden. So hat das Projekt Verlaufs- und Absolvent*innenstudie am Oberstufen-Kolleg (VAmOS) die Kollegiat*innen zu Beginn der Stufe 12 zu ihren Erfahrungen mit dem Lockdown im Frühjahr befragt. Im Kontext des Projektes „Integration neu zugewanderter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“ (IntegrO) haben neu zugewanderte Jugendliche über ihre Erfahrungen im Lockdown diskutiert und dies aufgezeichnet, so dass diese Erfahrungen für eine Auswertung zur Verfügung stehen. Im Projekt „Move-it. Ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Mobilitätssoziologische und pädagogische Sozialraumanalysen zum Einfluss von Schüler*innenmobilität auf Selbstständigkeit und Lernraumschließung“¹ wurden Interviews mit Kollegiat*innen zur Veränderung der Mobilität während des Lockdowns geführt. Die Lehrenden des OS wurden ebenfalls in drei Gruppendiskussionen gebeten, ihre Erfahrungen mit Lockdown und Distanzunterricht zu schildern. Aus diesen Forschungen werden die Ergebnisse im nächsten Jahrbuch berichtet werden, in dem der Umgang mit der Pandemie und Digitalisierung die Schwerpunktthemen sein werden. Und so sind wir – ungewollt ex post – zum Jahresabschluss doch noch bei einer Planung gelandet – zwar nicht direkt derjenigen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit, zumindest aber der des nächsten Jahrbuchs. In diesem wird sich dann in hoffentlich wieder etwas beruhigten Verhältnissen eine Planung zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit finden.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Buhl, H., Eickelmann, B., Heinrich, M., & Wolfswinkler, G. (2020a). Digitalisierung in der Lehrerbildung durch Communities of Practice – Konzeption, Governance und Qualitätsmanagement des Com^eIn-Verbundvorhabens in Nordrhein-Westfalen. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 321–326). Münster: Waxmann.
- Ackeren, I. van, Endberg, M., & Bieber, G. (Hrsg.). (2019). Themenheft zum Schwerpunkt: Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit – Die schulische Perspektive. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4). <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.03>
- Ackeren, I. van, Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020b). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Besa, K.-S., Gensler, A., Gesang, J., & Röhrig, E.D. (2020). Erforschung der Zusammenhänge von elterlichem Belastungsempfinden und binnendifferenzierenden digitalen Lernmaterialien in Zeiten der Corona-Pandemie. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 2 (6), 45–58. <https://doi.org/10.4119/pflb-3928>
- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermiss ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 202–215). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>

¹ Dieses Projekt wird in Kooperation mit der Laborschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule durchgeführt.

- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020). Editorial: „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisse ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 9–33). Münster: Waxmann.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisse ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 136–152). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21*. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung: Johanna Antony, Michael Becker-Mrotzek, Azalea Chapman, Martina Diedrich, Joanna Eger, Birgit Eickelmann, Felix Hanschmann, Klaus Hebborn, Martin Heinrich, Gülay Iscan-Pilic, Burkhard Jungkamp (Moderation), Dominik Leiss, Kai Maaz (Vorsitz), Ines Mühlens-Hackbarth, Miriam Pech, Christine Scheinkönig, Matthias Siebert, Ute Teichert, Lucia Wagner, Stephan Wassmuth, Birgit Werner, Anna Aleksandra Wojciechowicz, Michael Wrase. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 15.07.2020. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf>.
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>
- Frohn, J., & Heinrich, M. (Hrsg.). (2020). Themenheft: Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie. Befunde, Konzepte und Erfahrungen mit Blick auf Schul- und Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4), 1–13. <https://doi.org/10.4119/pflb-400>
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017). *Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg*. Beschlissen durch die Gemeinsame Leitung am 05. Juli 2017. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Gerhardts, L., Kamin, A.M., Meister, D.M., Richter, L., & Teichert, J. (2020). Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 139–154. <https://doi.org/10.4119/pflb-3909>
- 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. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 123–138. <https://doi.org/10.4119/pflb-3939>
- Heinrich, M. (2020). Zur Notwendigkeit einer professionssensiblen Reform der gegenwärtigen Bildungsstandardsreform. Überlegungen im Anschluss an Barbara Asbrands Diagnose zum Spannungsfeld von Innovation und Scheitern. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 547–560). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2021, im Druck). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In B. Asbrand, M. Hummrich, T.-S. Idel & A. Moldenhauer (Hrsg.), *Schultheorie und Schulentwicklung. Theoretische Perspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019a). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019b). Praxisforschung und Transfer – Weiterentwicklungen von Lehrer*innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber. Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg für das Jahr 2019. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 161–199. https://doi.org/10.4119/we_os-3205
- Heinrich, M., Langner, A., Schütte, M., & Werning, R. (2020). Kontext- und professionssensible Schulentwicklung von Schulen in herausfordernder Lage. *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung, SchVw spezial*, 22 (4), 2020, 167–170.
- Hoffmann, I. (2020). Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 95–101). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.05>
- Huber, S.G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Huber, S.G., Helm, C., Günther, P.S., Schneider, N., Schwander, M., Pruitt, J., & Schneider, J.A. (2020). COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 2 (6), 27–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3967>
- Klewin, G., & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 117–126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 117–135). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Kuhnen, S.U., & Palowski, M. (2018). Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 1, 44–62. https://doi.org/10.4119/we_os-1107
- Mintrop, R. (2019). Designbasierte Schulentwicklung – ein kurzer Abriss. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 35–48). Münster: Waxmann.
- Otto, J., & Heinrich, M. (2018). Individueller Bildungsprozess und/oder individuelle Rendite? Fragen nach dem Verhältnis von Reformpädagogik und Ökonomie am

- Beispiel des Oberstufen- Kollegs. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 136–152. https://doi.org/10.4119/we_os-1112
- Palowski, M., Schumacher, C., Schöbel, R., & Tassler, A. (2014). Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 143–170). Münster: MV.
- Steinl, V., & Vogelsaenger, W.(2020). Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie. Ein Praxisbericht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 2* (6), 175–192. <https://doi.org/10.4119/pflb-3910>
- Wäcken, M. (2019). Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe – Wege zu einer verstärkten Kooperation zwischen Schulen und Institutionen der psychosozialen Versorgung. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 2*, 100–107. https://doi.org/10.4119/we_os-3189

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg 2019

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Fiedler-Ebke, W., Heinrich, M., Klewin, G., & Otto, J. (2019, Februar bis Juli). *Qualifizierungsmaßnahme zur Distribution des Referenzrahmens Schulqualität*. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW), Soest & Bielefeld.
- Heinrich, M., Lau, R., & Lübeck, A. (2019, Oktober). *Leistung durch Inklusion*. Workshop zur Fortbildung für Lehrer*innen, 31.10.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., Menzel, B., Schweitzer, J., Schwier, V., Streblov, L., & Vogelsaenger, W. (2019, April). *Förderung Materialerstellung für Hochschullehre & Lehrerfortbildung zur reflexiven Professionalisierung*. Workshop auf der QLB-Tagung „Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung – theoretische und empirische Zugänge“, 08.–09.04.2019, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Lübeck, A. (2019, November). *Wer bin ich, wer bist du? Rollenklärung von Schulbegleitungen und Lehrkräften im inklusiven Unterricht*. Workshop für Lehrkräfte, Schulbegleitungen, Schulleitungen und Studierende im Rahmen des BiConnected-Programms, 15.11.2019, Universität Bielefeld.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Demmer, C., & Lübeck, A. (2019, September). *Who Is Who in the Inclusive School? Team Talk*. Präsentation auf der European Conference on Educational Research, 04.09.2019, Hamburg.
- Dietz, M., Lau, R., Lübeck, A., Rath-Arnold, I., Schlingmeyer, K., Schultz, N., & Wäcken, M. (2019). *Inklusion in der gymnasialen Oberstufe – Theorie, Praxis, Fortbildungskonzepte*. Poster-Präsentation im Rahmen der IFO-Tagung „Inklusion – Partizipation – Menschenrechte“, 20.–22.02.2019, Berlin.
- Geweke, M., Klewin, G., & Obbelode, J. (2019, Mai). *Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Präsentation auf dem Fachtag „Universitätsschulen“, 28.05.2019, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
- Graf, C., Inger, G., Jacobs, N., Köstner, M., Schumacher, C., Stiller, C., Stockey, A., Stroot, T., & Te Poel, K. (2019, Februar). *Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II. Konzepte und erste Ergebnisse aus dem Oberstufen-Kolleg*. Symposium auf der Fachtagung zur Erforschung Forschenden Lernens, 14.02.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, Januar). *Wer bin ich? Und wenn ja: durch wen? Zur Rollendefinition im multiprofessionellen Team in der inklusiven Schule*. Impulsvortrag für den Workshop „Multiprofessionelle Zusammenarbeit will gelernt sein: Ansätze in der Aus-, Fort- und Weiterbildung“ auf der GEW-Bundestagung der Vorstandsbereiche Schule und Jugendhilfe & Sozialarbeit „verschieden * gleich * gemeinsam – Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams“, 26.01.2019, Kassel.
- Heinrich, M. (2019, Januar). *Regionale Bildungsbüros: Von der Kontingenz im Mehrebenensystem zur Gestaltungsperspektive! Governanceanalysen zur Arbeit in Bildungsnetzwerken*. Vortrag auf der Fachtagung „Regionale Bildungsbüros als Mitgestalter in ihrer Region: Unterstützung. Vernetzung. Erfahrung“, 31.01.2019, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW), Soest.

- Heinrich, M. (2019, Februar). *Inhaltliche und methodische Einführung in die sequenz-analytische Arbeit mit „Dichten Beschreibungen“*. Impulsvortrag zum Workshop bei der Qualifizierungsmaßnahme zur Distribution des Referenzrahmens Schulqualität, 01.02.2019, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW), Soest.
- Heinrich, M. (2019, Februar). *Zum Stellenwert von Referenzsystemen. Governanceanalytische Perspektive*. Impulsvortrag zur Auftaktveranstaltung der Qualifizierungsmaßnahme zur Distribution des Referenzrahmens Schulqualität, 01.02.2019, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW), Soest.
- Heinrich, M. (2019, Februar). *Lessons Learned? Erreichtes und Desiderata zur Erforschung Forschenden Lernens*. Abschlussimpuls zur Tagung „Zur Erforschung Forschenden Lernens. Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis“, 14.02.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, Februar). *Monoparadigmatisches „Forschendes Lernen“ im Rahmen einer Multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung? Vortrag auf der Fachtagung „Zur Erforschung Forschenden Lernens. Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis“*, 14.02.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, Februar). *Face It! Herausforderungen und Funktionen einer School of Education im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung*. Vortrag zur Eröffnung der hochschulübergreifenden Einrichtung der School of Education „Freiburg Advanced Center of Education – FACE“, 21.02.2019, Freiburg i.Br.
- Heinrich, M. (2019, März). *„Rise and Fall“ einer „empirischen Wende“? Ringen um professionssensible Wege der Schulentwicklung. Oder: Zehn (persönliche) Thesen zu einer kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung*. Einführendes Statement zum Arbeitskreis Qualität von Schule, 04.03.2019, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW), Soest.
- Heinrich, M. (2019, März). *Was heißt „Zukunftsfähigkeit der Bildungsforschung“? ... und wie reflektiert man diese? Einführungsvortrag zum Forum 7 „Zukunftsfähigkeit der Bildungsforschung – eine Selbstreflexion der Wissenschaft“ auf der BMBF-Bildungsforschungstagung 2019 „Bildungswelten der Zukunft“, 12.03.2019, bcc Berlin Congress Center.*
- Heinrich, M. (2019, März). *Transfer und professionssensible Schulentwicklung. Transfer und Lehrer(fort)bildung im Modus des „Nacherfindens“*. Vortrag auf der internationalen D-A-CH-Tagung der Kultusministerkonferenz (KMK) „Forschung – Bildungsadministration – Bildungspraxis: Bedingungen für einen gelingenden Transfer“, 18.–19.03.2019, Potsdam.
- Heinrich, M. (2019, März). *Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung*. Vortrag auf der Arbeitstagung „Schultheorie und Schulentwicklung – Theoretische Perspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule“, 28.03.2019, Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Heinrich, M. (2019, April). *Perspektiven für den Diskurs zur empiriegestützten Schulentwicklung? Schlussvotum aus der Perspektive der EMSE-Koordinator*innen zur trinationalen EMSE-Tagung*, 04.04.2019, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn (Schweiz).
- Heinrich, M. (2019, April). *Professionssensible Schulentwicklung im Modus gemeinsamer Forschung?! Einführungsimpuls zu den Denkräumen am zweiten Tag der trinationalen EMSE-Tagung*, 04.04.2019, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn (Schweiz).
- Heinrich, M. (2019, April). *Professionstheoretische, metareflexive und multiparadigmatische Überlegungen zur Förderung von Bedingungen der Selbstreflexion in der*

- schulpraktischen Lehrerbildung*. Diskursimpulsvortrag zum Symposium „Förderung und Bedingungen der Selbstreflexion in der schulpraktischen Lehrerbildung“ auf der QLB-Tagung „Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung – theoretische und empirische Zugänge“, 08.04.2019, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Heinrich, M. (2019, Mai). *Diskutant* in der Podiumsdiskussion auf dem Symposium „Zukunft von Fachzeitschriften für Lehrerinnen und Lehrer?!“ der Zeitschrift PÄDAGOGIK, 24.05.2019, Hamburg.
- Heinrich, M. (2019, Mai). *Universitäts- und Versuchsschulen*. Moderation des Fachtags „Universitäts- und Versuchsschulen“, 28.05.2019, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, Mai). *Varianten der Wissenschaft-Praxis-Kooperation – Netzwerke und institutionalisierte Partnerschaften von Schulen und Universitäten*. Moderation der Podiumsdiskussion mit Barbara Asbrand (Universität Frankfurt am Main | Helene-Lange-Schule Wiesbaden) & Matthias Trautmann (Universität Siegen | Schulnetzwerk SieNet) auf der Veranstaltung „Neue Universitätschulen in Deutschland und Europa – die Bielefelder Versuchsschulen bekommen Gesellschaft ... Eine Vortragsveranstaltung zu einem neuen bildungspolitischen Trend, anlässlich des 45jährigen Jubiläums der Bielefelder Versuchsschulen und zum 50jährigen Jubiläum der Universität Bielefeld“, 28.05.2019, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, Juni). *Bedingungen und Möglichkeiten von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Gesellschaft, Schule und Pädagogikunterricht – ein Blick zurück nach vorn*. Einführungsvortrag zum Fachtag „Nachhaltige Bildung im Pädagogikunterricht“ der Studiengangsgruppe Unterrichtsfach Pädagogik der AG 5 – Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, 13.06.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, Juni). *Was alles möglich gewesen wäre! Kasuistisch-sequenzielle Praxisreflexion eigener Erfahrungen*. Impulsvortrag und Workshop auf dem Lehramtsfestival Berlin 2019 „Gute Lehrer*innen – Gute Schulen“, organisiert vom Kreidestaub-Netzwerk, 22.06.2019, Evangelische Schule Berlin-Zentrum, Berlin.
- Heinrich, M. (2019, Juni). *Com^eIn to Get out? Bi*digital-Netzwerktreffen zur Digitalisierung in der Lehrer*innenbildung*. Impulsvortrag auf dem Bi*digital-Netzwerktreffen zur Digitalisierung in der Lehrer*innenbildung, 26.06.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, Juni). *Com^eIn. Das Projekt und die Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem Portal PortaBLE und den BiProfessional-OER-Zeitschriften*. Impulsvortrag auf dem Bi*digital-Netzwerktreffen zur Digitalisierung in der Lehrer*innenbildung, 26.06.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, Juni). *Von Transaktionskosten zu Synergien im Kontext von Inklusion*. Impulsvortrag auf der Tagung „Wie weiter mit Inklusion? Moratorium, Nachbesserung, Umsteuerung“, 28.06.2019, Evangelische Akademie Loccum.
- Heinrich, M. (2019, Juli). *Drehen wir uns im Kreis? Anmerkungen zum historischen, aber nicht notwendig systematischen Zusammenhang von Referenzrahmen und zyklischer Qualitätssicherung*. Impulsvortrag zur Abschlussveranstaltung der Qualifizierungsmaßnahme zur Distribution des Referenzrahmens Schulqualität, 05.07.2019, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW), Soest.
- Heinrich, M. (2019, Juli). *Bürgerliche Kälte revisited? 20 Jahre Theorie zur Ontogenese bürgerlicher Kälte – überholt oder nur unvergänglich vergangen*. Impulsvortrag anlässlich des Jubiläums eines Topos kritischer Erziehungswissenschaft im Anschluss an Andreas Gruschka, im Rahmen einer Lehrveranstaltung von Melanie Babenhauserheide, 07.07.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, September). *From Project Funding to Sustainability in Educational Reforms – Which Innovation Capabilities Do We Need?* Podiumsdiskussion mit

- Ingrid Gogolin (Moderation), Felice Levin, Ekkehardt Thümler und Stéphan Vincent-Lancrin im Rahmen der European Conference on Educational Research (ECER) 2019 „Research for the Benefit of Education and Society“, 04.09.2019, Hamburg.
- Heinrich, M. (2019, September). *Bildungsgerechtigkeit und Notengebung*. Vortrag zum Projekt „Partizipative Aktionsforschung“ von Fadi Safouk und Franziska Berta Knobloch, 10.09.2019, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, September). *Diskutant* im Symposium „Bildungsstandards zwischen Implementierung und Innovation: Rekonstruktive Zugänge im Spannungsfeld von politischer Reform und Lehrerhabitus“ im Rahmen des ÖFEB-Kongresses 2019 „Vermessen? – Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis“, 17.09.2019, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz (Österreich).
- Heinrich, M. (2019, September). *Diskutant* im Symposium „Gelingender Schriftsprachen- und Rechnerwerb von Anfang an“ im Rahmen des ÖFEB-Kongresses 2019 „Vermessen? – Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis“, 17.09.2019, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz (Österreich).
- Heinrich, M. (2019, September). *Podiumsdiskussion* „Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Eröffnungspodium zum ÖFEB-Kongress 2019 mit Martina Diedrich (Direktorin des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg), Florian Müller (ÖFEB-Vorsitzender), Martin Netzer (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung), Regina Gruber (Schulleiterin), Moderation: Christine Haiden, 17.09.2019, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz (Österreich).
- Heinrich, M. (2019, September). *Zur Nähe-Distanz-Problematik rekonstruktiver Praxisforschung und die Implikationen für die Rückmeldekultur ... ein Werkstattbericht!* Vortrag im Panel „Offenes Format“: „Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge“ im Rahmen des ÖFEB-Kongresses 2019 „Vermessen? – Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis“, 17.09.2019, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz (Österreich).
- Heinrich, M. (2019, September/Oktober). *OER-Publikationsorte und Disseminationsstrategien am Beispiel des Projekts „ProFiS“ – Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule – Fortbildungskonzept zur Rollenklärung pädagogischer Akteure durch Fallarbeit anhand governanceanalytischer Rekonstruktionen zur neuen Akteurskonstellation durch Schulbegleitung*. Vortrag in der Arbeitsgruppe „Disseminationsprodukte und Strategien“ auf der Tagung des Metavorhabens im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung. Transfer, Nutzung und Relationen von Wissenschaft und Praxis in den Bildungsbereichen“, 30.09.–02.10.2019, Universität Frankfurt am Main.
- Heinrich, M. (2019, Oktober). *Inklusion und/oder Leistung? Die gesellschaftlichen Funktionen von Schule zur Seite des Subjekts. Versuch einer Antwort auf die Frage: „Wohinein“ soll inkludiert werden und vor welchem normativen Horizont, welchen Zielvorstellungen, welchem Gesellschaftsverständnis ist das überhaupt anzustreben?* Vortrag in der Arbeitsgruppe „Reflexive Inklusionsforschung“ auf der Tagung des Metavorhabens im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung. Transfer, Nutzung und Relationen von Wissenschaft und Praxis in den Bildungsbereichen“, 01.10.2019, Universität Frankfurt am Main.

- Heinrich, M. (2019, Oktober). *Biprofessional – Projektinduzierte Strukturentwicklungen der BiSEd in den Jahren 2016–2019*. Vortrag im Rahmen der 21. BiSEd-Konferenz, 09.10.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, November). *Die Verschränkung von Theorie und Praxis: Studierenden- und Lehrendenperspektive im Dialog*. Moderation der Podiumsdiskussion mit Anne Steude (studentische Vertretung Fachschaft Lehramt), Thomas Wenzl (Leibniz Universität Hannover) und Andreas Feindt (Westfälische-Wilhelms-Universität Münster) auf dem Fachtag „Theoria cum praxi? 50 Jahre Universität Bielefeld = 50 Jahre Bearbeitung der Theorie-Praxis-Relation in der Lehrer*innenbildung“, 15.11.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, November). *Multiparadigmatische Lehrer*innen-Bildung: Reflexionsanlässe in einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung*. Vortrag auf den „Aachener Bildungsgesprächen“, 20.11.2019, RWTH Aachen.
- Heinrich, M. (2019, November). *Pädagogische Professionalität: Das Verhältnis von gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Qualität im Bildungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern und Lehrarbeit*. Vortrag auf der Tagung „Lehrer*innenbildung zwischen Schools of Education, Quereinstieg und Qualitätsoffensive“, 23.11.2019, Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.
- Heinrich, M. (2019, November). *Der persönliche Impact-Faktor! – Publizieren in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kontexten*. Vortrag gemeinsam mit Julia Schweitzer zum Workshop „Publizieren für Nachwuchswissenschaftler“, 27.11.2019, Fachhochschule Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, Dezember). *Moderation der Lektüreggruppe „Brückenschlag zwischen Humanismus und empirischer Bildungsforschung?“* anlässlich des Gedenksymposiums für Prof. Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber, 07.12.2019, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
- Heinrich, M. (2019, Dezember). *EMSE-Perspektiven*. Abschlussimpuls zur 29. EMSE-Tagung „Zentrale Prüfungen und Schulqualität – Wie gelingt die Verbindung?“, 12.12.2019, Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA), Halle a.d. Saale.
- Heinrich, M. (2019, Dezember). *Moderation der Podiumspräsentation der Arbeitsgruppen zu zentralen Leistungserhebungen auf der 29. EMSE-Tagung „Zentrale Prüfungen und Schulqualität – Wie gelingt die Verbindung?“*, 12.12.2019, Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA), Halle a.d. Saale.
- Heinrich, M., & Dempki, C. (2019, Juni). *Das BiProfessional-Graduiertenprogramm „Lehrer*innen-professionalisierung“ in der 2. Förderphase*. Vortrag auf der Kick-Off-Veranstaltung zu Eckpfeilern des Graduiertenprogramms in der zweiten Förderphase BiProfessional, 06.06.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., Jacke, N., & Wischer, B. (2019, Februar). *Zur Erforschung Forschenden Lernens an der Universität Bielefeld*. Einführungsimpuls zur Fachtagung „Zur Erforschung Forschenden Lernens. Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis“, 14.02.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., Kern, F., & Streblow, L. (2019, Juni). *Forschendes Lernen in Kontinuität und in erweiterter Perspektive. Fachdidaktische Konkretisierungen und Foki auf Soziale Ungleichheitsphänomene in BiProfessional*. Vortrag im Rahmen der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats von BiProfessional, 14.06.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019, Februar). *Zu viel oder zu wenig des Guten? Forschendes Lernen – Zwei Überlegungen*. Vortrag im Rahmen der QLB-Arbeitstagung „Praxisreflexion in der Lehrerbildung“, 27.02.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019, Dezember). *Zur Zukunft von Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und Forschendem Lernen am Oberstufen-Kolleg im Kontext aktueller Entwicklungen zu Universitätsschulen und Lehrer*innenbildung*. Vortrag

- anlässlich des Gedenksymposiums für Prof. Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber, 07.12.2019, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019, Dezember). *Praxistransfer neu denken!* Vortrag im Pädagogischen Kolloquium, 11.12.2019, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., Klewin, G., & Lübeck, A. (2019, März). *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrerbildung – Der meta-reflective Practitioner als Antwort auf die unterschiedliche professionalisierungstheoretische Verortung von Reflexion?* Vortrag auf dem zweiten Bielefelder „Fachtag Praxisreflexion“ im Rahmen der Qualitäts-offensive Lehrerbildung zum Thema „Praxisreflexion zwischen Meta-Reflexivität, Verfremdung und Eintauchtiefe“, 01.03.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019, Mai). *Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. Fortbildungskonzept zur Rollenklärung pädagogischer Akteure durch Fallarbeit anhand governanceanalytischer Rekonstruktionen zur neuen Akteurskonstellation durch Schulbegleitung.* Impulsvortrag zum Expertenworkshop „Schulbegleitung“ (Projekt „Ein guter Ort für alle“), 09.05.2019, Impulszentrum Paidia e.V., Hamm.
- Heinrich, M., Schweitzer, J., Schwier, V., Streblov, L., Menzel, B., & Vogelsaenger, W. (2019, April). *Förderung Materialerstellung für Hochschullehre & Lehrerfortbildung zur reflexiven Professionalisierung.* Einführungsvorträge zum Workshop auf der QLB-Tagung „Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung – theoretische und empirische Zugänge“, 08.04.2019, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Heinrich, M., & Stanat, P. (2019, März). *Was heißt „Zukunftsfähigkeit der Bildungsforschung“?* Moderation des Forums 7 „Zukunftsfähigkeit der Bildungsforschung – eine Selbstreflexion der Wissenschaft“ auf der BMBF-Bildungsforschungstagung 2019 „Bildungswelten der Zukunft“, 12.03.2019, bcc Berlin Congress Center.
- Heinrich, M., & Streblov, L. (2019, Februar). *Herausforderungen einer „multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung“ für eine School of Education.* Vortrag auf der QLB-Arbeitstagung „Praxisreflexion in der Lehrerbildung“, 27.02.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Streblov, L. (2019, April). *Zum Konzept der Materialwerkstätten für Hochschullehre & Lehrerfortbildung zur reflexiven Professionalisierung.* Einführungsvortrag zum Workshop „Förderung Materialerstellung für Hochschullehre & Lehrerfortbildung zur reflexiven Professionalisierung“ auf der QLB-Tagung „Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung – theoretische und empirische Zugänge“, 08.04.2019, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Heinrich, M., & Streblov, L. (2019, Juni). *Forschend Lernen! BiProfessional in der zweiten Förderphase (2019–2023).* Einführungsvortrag im Rahmen der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats von BiProfessional, 14.06.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Streblov, L. (2019, September). *A Brief History of the R&D-Centers at the Bielefeld School of Education (BiSEd).* Vortrag anlässlich eines Besuches von Vertreter*innen der University of Canterbury, 02.09.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., & Streblov, L. (2019, Oktober). *Analyse von Fallbeispielen.* Vortrag im Rahmen des Regionalen Lernforums der Deutschen Schulakademie „Beziehungen gestalten – erfolgreich lernen! Pädagogische Beziehungen in der Schule professionell entwickeln“, 28.10.2019, Gesamtschule Bremen Mitte.
- Heinrich, M., Streblov, L., & Göpfert, S. (2019, April). *BiProfessional – Informationen und Austausch zur Vorbereitung der 2. Förderphase (Beginn am 01. Juli 2019).* Vortrag im Rahmen einer Sitzung der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, 15.04.2019, Universität Bielefeld.

- Heinrich, M., & Tschapka, J. (2019, November). *Zur Differenz „monoparadigmatisch-immanenter Kritik“ und „Kritikfähigkeit durch Immanenz“ in einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. Überlegungen am Beispiel von Studienprojekten im Praxissemester*. Vortrag auf dem Fachtag „Theoria cum praxi? 50 Jahre Universität Bielefeld = 50 Jahre Bearbeitung der Theorie-Praxis-Relation in der Lehrer*innenbildung“, 15.11.2019, Universität Bielefeld.
- Heinrich, M., Valdorf, N., Schweitzer, J., & Streblow, L. (2019, April). *Wer macht wen, wie, warum zum Fall? Zur professionalisierungstheoretischen Funktion der Fallbestimmung in unterschiedlichen Formaten der Lehrerbildung*. Vortrag und Diskussion auf der Tagung „Flickenteppich Lehrerbildung? Professionalisierungsstrategien in Forschung und Praxis“, 02.04.2019, Universität Tübingen.
- Heinrich, M., & Werning, R. (2019, Mai). *Ein gemeinsames Verständnis von Inklusion an der QUA-LiS NRW? Rollenklärung, Impulse und Prozessbegleitung*. Einführungsvortrag zur Auftaktveranstaltung zur Prozessbegleitung zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Inklusion, 17.05.2019, an der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW), Soest.
- Heinrich, M., & Werning, R. (2019, Oktober). *Ein gemeinsames Verständnis von Inklusion an der QUA-LiS NRW? Grundkonsens und Fallbearbeitung*. Einführungsvortrag zur Prozessbegleitung zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Inklusion, 10.10.2019, Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW), Soest.
- Hinzke, J.-H. (2019, Februar). *Prozesse Forschenden Lernens rekonstruieren. Inhaltliche Erkenntnisse und methodische Reflexionen*. Vortrag mit Angelika Paseka auf der Fachtagung zur Erforschung Forschenden Lernens, 14.02.2019, Bielefeld.
- Hinzke, J.-H. (2019, März). *Arbeit mit Protokollen aus Gruppendiskussionen mit Studierenden in Hamburger Forschungswerkstätten*. Angefragter Workshop mit Angelika Paseka im Rahmen des Fachtags „Praxisreflexion zwischen Meta-Reflexivität, Verfremdung und Eintauchtiefe“, Bielefeld.
- Hinzke, J.-H. (2019, März). *Das Datum als Ausdruck zweier Erfahrungsräume? Möglichkeiten und Grenzen einer Analyse mit der Dokumentarischen Methode*. Eingeladener Vortrag im Rahmen der Tagung zur Gründung der Zeitschrift *Datum und Diskurs*.
- Hinzke, J.-H. (2019, März). *Kooperation von Forscher*innen und Wissenschaftler*innen: Ein (un)mögliches Unterfangen?* Vortrag mit Katharina Hombach, Lena Peukert und Jochen Wissinger im Rahmen der Fachtagung „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung?“, Freiburg i.Br.
- Hinzke, J.-H. (2019, März). *Reflexionen durch Irritationen beim Forschenden Lernen initiieren? Ein hochschuldidaktisches Konzept aus Hamburg*. Eingeladener Vortrag mit Angelika Paseka auf dem Fachtag „Praxisreflexion zwischen Meta-Reflexivität, Verfremdung und Eintauchtiefe“, Bielefeld.
- Hinzke, J.-H. (2019, April). *Bildungsforschung im Praktikum. Ergebnisse aus dem Projekt NuBiL (Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen)*. Vortrag mit Kris Besa und Johanna Otto im Rahmen des 3. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für schulpraktische Studien (IGSP), Graz (Österreich).
- Hinzke, J.-H. (2019, April). *Forschungsorientierung als „weitere“ Professionalisierungsstrategie? Potenziale einer qualitativen Forschungspraxis und Methodenarbeit für die Lehrer*innenbildung*. Vortrag mit Tobias Bauer, Alexandra Damm und Dominique Matthes im Rahmen der Fachtagung „Flickenteppich Lehrerbildung? Professionalisierungsstrategien in Forschung und Praxis“, Tübingen.
- Hinzke, J.-H. (2019, April). *Reflexionspotenziale in Praktikumsberichten. Wie Lehramtsstudierende Öffnungen und Schließungen relationieren*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung“, Gießen.

- Hinzke, J.-H. (2019, Juni). *Forschendes Lernen als Professionalisierungschance für Lehramtsstudierende? Einblicke in den Forschungsstand und in eine eigene Untersuchung*. Eingeladener Vortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Forschung zu Pädagogischer Professionalität“, Weingarten.
- Hinzke, J.-H. (2019, September). *Professionalization through Inquiry-based Learning in a University Context? Results of a Reconstructive Study on Student Teachers in Germany*. Vortrag mit Angelika Paseka im Rahmen der European Conference on Educational Research (ECER), Hamburg.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B., unter Mitarbeit von Vollmer, E. (2019, Februar). *Eintauchen ins Material: Methodische und inhaltliche Reflexionsmomente in Studienberichten*. Workshop auf der Jahrestagung des Verbunds schulbezogener Praxisforschung „Studentische Forschung im Lehramtsstudium – Einblicke und Ausblicke“, 21.–22.02.2019, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B., unter Mitarbeit von Vollmer, E. (2019, April). *Antinomie, Irritation oder Erkenntnisinteresse: Warum wählen Studierende ihr Forschungsthema im Praxissemester?* Vortrag gehalten von G. Klewin und B. Koch. Präsentation auf dem Dritten internationalen Kongress der IGSP „Lernen in der Praxis. Professionalisierungsprozesse im Kontext schulpraktischer Studien in der LehrerInnenbildung“, 25.–27.04.2019, Graz (Österreich).
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B., unter Mitarbeit von Vollmer, E. (2019, September). *Antinomie, Irritation oder Erkenntnisinteresse: Warum wählen Studierende ihr Forschungsthema im Praxissemester?* Vortrag gehalten von B. Holler-Nowitzki. Präsentation auf der 28. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, 26.09.2019, Erfurt.
- Hülsmann, M., Stiller, C., & Wilde, M. (2019, März). *Die Wirkung des Einsatzes gestufter Lernhilfen beim Experimentieren auf Cognitive Load und Motivation*. Poster präsentiert auf der Frühjahrsschule der Fachsektion Didaktik der Biologie (FDdB) im Verband Biologie, 18.–21.03.2019, Bonn.
- Janßen, J., Klewin, G., Hofmann, H., & Koch, B. (2019, Februar). *Wahl oder Pflicht? Forschendes Lernen in unterschiedlichen hochschuldidaktischen Settings*. Workshop auf der Jahrestagung des Verbunds schulbezogener Praxisforschung „Studentische Forschung im Lehramtsstudium – Einblicke und Ausblicke“, 21.–22.02.2019, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Klewin, G. (2019, Mai). *Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Impulsvortrag am Tagungstag der Inklusiven Universitätsschule Helios, 15.05.2019, Köln.
- Klewin, G. (2019, November). *Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Impulsvortrag auf dem Kick-off der LabSchoolsEurope: Participatory Research for Democratic Education in Bielefeld, 28.11.2019, Bielefeld.
- Klewin, G., & Geweke, M. (2019, Mai). *Das Forschungs- und Entwicklungsmodell des Oberstufen-Kollegs. Kooperation zwischen Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung*. Präsentation auf dem Fachtag Universitäts- und Versuchsschulen, 28.05.2019, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Klewin, G., & Geweke, M. (2019, September). *Praxisforschung in Kooperation von Schule und Wissenschaft als Beitrag zur Einzelschulentwicklung*. Präsentation auf dem Bildungs- und Schulleitungssymposium (World Education Leadership Symposium), 25.–27.09.2019, Zug (Schweiz).
- Klewin, G., Köker, A., & Störfländer, J.-C. (2019, April). *Ist „veranlasste“ und benotete Reflexion ein Hindernis in Professionalisierungsprozessen?* Präsentation auf dem Dritten internationalen Kongress der IGSP „Lernen in der Praxis. Professionalisierungsprozesse im Kontext schulpraktischer Studien in der LehrerInnenbildung“, 25.–27.04.2019, Graz (Österreich).

- Klewin, G., Köker, A., Störtländer, J.-C. (2019, September). *Wie beurteilen Studierende die Lerngelegenheiten im Praxissemester? Erste Ergebnisse der Studie VFL-Praxis*. Vortrag gehalten von J.-C. Störtländer. Präsentation im Symposium „Eigene und fremde Praxis in den Blick nehmen: Auslöser für Lernprozesse?“ im Rahmen der AEPF-Tagung „Lehrer.Bildung.Gestalten“, 24.09.2019, Lüneburg.
- Lübeck, A. (2019, Mai). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Vortrag im Rahmen des zweiten Expertenworkshops des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Ein guter Ort für alle – Wir gestalten Inklusion! – Zu den Wirkungen systemischer Interventionen“, 08.05.2019, Hamm.
- Lübeck, A. (2019, Juni). *Schulbegleitung und pädagogische Assistenz im inklusiven Unterricht*. Vortrag und Workshop auf der Tagung „Wie weiter mit der Inklusion? Moratorium, Nachbesserung, Umsteuerung“, 27.06.2019, Evangelische Akademie Loccum.
- Lübeck, A. (2019, Oktober). *Schulbegleitung im Rollenprekariat oder: Schwierigkeiten auf dem Weg zu einer beruflichen Identität von schulischen Assistenzkräften*. Vortrag auf dem Fachtag „Das Kind im Zentrum – Optionen für systemische Teilhabeunterstützung II“, 09.10.2019, Hamm.
- Lübeck, A., & Demmer, C. (2019, September). „Zusammenarbeit“ von Schulbegleitungen und Lehrkräften. *Soziale Ordnungen in Teambesprechungen*. Vortrag von Christine Demmer in der AG „Praktische ‚Kooperation‘ in multiprofessionellen Teams in der ‚inkluisiven‘ Schule“ auf der Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung, 25.09.2019, Göttingen.
- Schmidt, S., Stiller, C., & Wilde, M. (2019, März). *Auswirkungen unterschiedlicher Arten von Unterstützung beim Experimentieren auf Motivation sowie Cognitive Load*. Poster-Präsentation bei der Frühjahrsschule der Fachsektion Didaktik der Biologie (FDdB) im Verband Biologie, 18.–21.03.2019, Bonn.
- Stiller, C., Großmann, N., & Wilde, M. (2019, September). *Einfluss gestufter Lernhilfen beim Experimentieren auf inhaltliches und methodisches Wissen*. Präsentiert im Rahmen der Internationalen Jahrestagung der GDGP und der FDdB im VBio, 09.–12.09.2019, Wien (Österreich).
- Stiller, C., & Te Poel, K. (2019, Februar). *Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II. Forschungs- und Entwicklungskonzept sowie erste Ergebnisse*. Vortrag gehalten im Rahmen des Symposiums „Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II. Konzepte und erste Ergebnisse aus dem Oberstufen-Kolleg“ auf der Fachtagung zur Erforschung Forschenden Lernens, 14.02.2019, Bielefeld.
- Stiller, C., & Wilde, M. (2019, März). *Experimentation in Biology Lessons with a High and a Low Degree of Freedom: Effects on Motivation and Learning*. Präsentiert im Rahmen der 7th International Self-Determination Theory Conference, 21.–24.03.2019, Egmond aan Zee (Niederlande).
- Stiller, C., & Wilde, M. (2019, August). *Experimenting with Prompts vs. Recipe-Style Experimenting: Impact on Motivation and Achievement*. Präsentiert im Rahmen der 13th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), 26.08.–30.08.2019, Bologna (Italien).

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung
Schriftenreihen und Zeitschriften unter Mitherausgabe von
Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

Schriftenreihen

- Heinrich, M.: Mitherausgeber der Schriftenreihe *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, zusammen mit H. Altrichter, T. Brüsemeister, X. Büeler, U. Clement, R. Langer, M. Rürup & J. Wissinger. Wiesbaden: Springer VS, 2006ff.
- Heinrich, M.: Mitherausgeber der Schriftenreihe *Oberstufe gestalten*, zusammen mit H. Altrichter, S. Hahn & L. Huber. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014ff.
- Heinrich, M., & Wernet, A.: Herausgeber der Schriftenreihe *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 2013ff.
- Schütze, S.: Mitherausgeberin der Schriftenreihe *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*, zusammen mit B. Aamotsbakken, M. Depaepe, C. Heinze, E. Matthes & W. Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003ff.
- Schütze, S.: Mitherausgeberin der Reihe *Sämtliche Werke und Briefe von F.A.W. Diesterweg*, zusammen mit G. Geißler, K. Goebel, M. Heinemann & H.F. Rupp. Berlin-Ost: Volk & Wissen 1956–1990, Neuwied: Luchterhand 1998–2003, Berlin: de Gruyter 2014ff.

Zeitschriften

- Heinrich, M.: Mitglied der Redaktion (seit 2007) der Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. München & Weinheim: Juventa 1897–2007, Münster: Waxmann: 2008ff. Begutachtete Fachzeitschrift. Von 2008 bis 2012 Geschäftsführender Redakteur der Zeitschrift (vgl. <http://www.dds-home.de/>).
- Heinrich, M., & Klewin, G. (seit Jg. 1, 2018): ständige Herausgeber*innen von *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld* (vgl. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/index).
- Heinrich, M., & Klewin, G. (seit Jg. 1, 2019): ständige Herausgeber*innen, gemeinsam mit Lilian Streblov (Bielefeld School of Education), von *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* (vgl. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb>).
- Heinrich, M. (seit Jg. 1, 2019). ständiger Herausgeber, gemeinsam mit Julia Schweitzer und Lilian Streblov (Bielefeld School of Education), von *DiMawe – Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht* (vgl. www.dimawe.de).

Monographien und Herausgeberbände von Mitarbeiter*innen der
Wissenschaftlichen Einrichtung

- Augschöll-Blasbichler, A., Matthes, E., & Schütze, S. (Hrsg.). (2019). *Europa und Bildungsmedien. Europe and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (Hrsg.). (2019). *Praxisforschung und Transfer* (WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld, Bd. 2). Bielefeld: BieJournals (vgl. https://www.biejournals.de/index.php/we_os/issue/view/263/127).

- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbstein, P., Heinrich, M., & Steffens, U. (Hrsg.). (2019). *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Zuber, J., Altrichter, H., & Heinrich, M. (Hrsg.). (2019). *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3>

Beiträge in Sammelbänden von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Augschöll-Blasbichler, A., Matthes, E., & Schütze, S. (2019). Europa und Bildungsmedien. Zur Einführung in das Thema und die Beiträge des Bandes. In A. Augschöll-Blasbichler, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Europa und Bildungsmedien. Europe and Educational Media* (S. 11–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Augschöll-Blasbichler, A., Matthes, E., & Schütze, S. (2019). Europe and Educational Media. Introduction to the Topic and to the Contributions of this Volume. In A. Augschöll-Blasbichler, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Europa und Bildungsmedien. Europe and Educational Media* (S. 23–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Augschöll-Blasbichler, A., Matthes, E., & Schütze, S. (2019). Preface. In A. Augschöll-Blasbichler, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Europa und Bildungsmedien. Europe and Educational Media* (S. 4). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Augschöll-Blasbichler, A., Matthes, E., & Schütze, S. (2019). Vorwort. In A. Augschöll-Blasbichler, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Europa und Bildungsmedien. Europe and Educational Media* (S. 3). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2019). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. 153–173). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_7
- Golus, K., Heinrich, M., Lübeck, A., & Otto, J. (2019). Der Beitrag der Universitäten zur Lehrerfortbildung. Forschende Grundhaltung und Fallarbeit als mögliche Professionalisierungsbeiträge in einer phasenübergreifenden Lehrerbildung – Konzepte, Fallanalysen, Beispiele. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte*. Bielefeld: WBV.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S.U., Palowski, M., & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer? In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 141–152). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2019). Zur Paradoxie der Inklusionsgleichheit. Oder: Was ein Gymnasiallehrer von einem Sonderpädagogen lernen kann. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 217–228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrmann, A., Urban, M., Weinbach, H., & Wolf, J. (2019). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittaufgabe* (S. 159–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Klewin, G., & Lübeck, A. (2019). Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. Ambivalenzen im postulierten Zusammenhang von Professionstheorien, Metareflexivität und „reflection-in-action“. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 37–49). Berlin: Logos.
- Heinrich, M., & Köhler, S.-M. (2019). Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus im Spannungsfeld von Selektion und Inklusion. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 213–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Lütje-Klose, B., & Streblov, L. (2019). Zwischen funktionaler Vernetzung und ressourcenorientierter Gemeinschaft. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 109–115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Streblov, L. (2019). Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In V. Manitus & N. v. Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). Bielefeld: WBV.
- Hinzke, J.-H. (2019). Verantwortung gegenüber Schüler*innen, sich selbst und der Gesellschaft. Rekonstruktionen zu einer praxeologisch-wissenssoziologischen Fassung von Verantwortungsübernahme im Berufsalltag von Lehrer*innen. In J. Hugo, N. Brink, J. Seidemann & M. Drahmman (Hrsg.), *Verantwortung im Kontext von Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 141–151). Münster: Waxmann.
- Kasper, B., Heinrich, M., Bender, S., Dietrich, F., Fricke, U., Heidemann, L., & Kirchhoff, A. (2019). Ein Orientierungsrahmen gibt Orientierung. Funktion und Nutzung von Referenzrahmen zur Schulqualität am Beispiel Niedersachsen. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule* (S. 351–370). Münster: Waxmann.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.-C. (2019). Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Absolvierendensicht. Ergebnisse aus der VFL-Praxis-Studie. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 246–260). Weinheim: Beltz Juventa.
- Otto, J., Hinzke, J.-H., & Besa, K.-S. (2019). Wozu beschäftigen sich Lehrpersonen mit Forschung? Erste Ergebnisse aus dem Projekt NuBiL (Nutzung von Bildungsforschung durch Lehrpersonen). In V. Manitus & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 71–88). Bielefeld: WBV.
- Schieferdecker, R., Hinzke, J.-H., & Kessler, S. (2019). Umgang mit Spannungen im schulischen Alltag. Eine studienübergreifende Synopse zur Rekonstruktion eines beruflichen Habitus von Lehrpersonen. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 167–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiner, C., Wiesner, C., Breit, S., Dobbelstein, P., Heinrich, M., & Steffens, U. (2019). Vorwort zu: *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. In C.

- Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 7). Münster: Waxmann.
- Schütze, S. (2019). Zwischen Fürsorge und Missionierung. Die Anfänge der institutionalisierten evangelischen Kleinkindererziehung. In B. Oberdorfer & E. Matthes (Hrsg.), *Menschenbilder und Lebenswirklichkeiten* (Reformation heute, Bd. 5) (S. 100–123). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Steffens, U., Heinrich, M., & Dobbstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Zuber, J., Altrichter, H., & Heinrich, M. (2019). Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (Educational Governance, Bd. 42) (S. XIII–XV). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3>

Zeitschriftenaufsätze von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

- Asbrand, B., Demmer, C., Heinrich, M., & Martens, M. (2019). Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge. Eine Bestandsaufnahme und eine Ideenskizze für ein Netzwerk „Qualitativ-rekonstruktive Schulforschung und Schulentwicklung“. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 42–54. https://doi.org/10.4119/we_os-3185
- Auner, N., Palowski, M., & Schüssler, R. (2019). Ein Blick über den Tellerrand: Inklusion und Heterogenität im internationalen Vergleich. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 102–122. <https://doi.org/10.4119/hlz-2467>
- Bender, S., Kolleck, N., Lambrecht, M., & Heinrich, M. (2019). Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. Das Verbundprojekt „Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe“ (PaKKT). *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 65–81. https://doi.org/10.4119/we_os-3187
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrman, A., Strecker, A., Urban, M., & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.21248/QfI.15>
- Demmer, C., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule (ProFiS) – ein Verbundprojekt zur Handlungskoordination an Schulen durch die zunehmende Konfrontation mit Schulbegleitungen. *Soziale Passagen*. Zugriff am 14.12.2020. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12592-019-00306-4>.
- Heinrich, M., & Ackeren, I. van (2019). Editorial zum Schwerpunktthema: Herausforderungen und Perspektiven der Lehrkräftequalifizierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 128–131.
- Heinrich, M., & Ackeren, I. van (2019). Editorial zum Schwerpunktthema: Universitätschulen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 5–7. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01>
- Heinrich, M., Fiedler-Ebke, W., Geweke, M., Hahn, S., Hinzke, J.-H., & Klewin, G., et al. (2019). Individuelle Zugänge zum Werk Ludwig Hubers. Ein Nachruf und eine Spurensuche nach subjektiven Relevanzsetzungen. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung*

- Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 127–160. https://doi.org/10.4119/we_os-3191
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Das ist neu: Die Bielefelder Versuchsschulen voll im bildungspolitischen Trend! *Einblicke. Magazin der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg*.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). „Forschendes Lernen“ als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? Governanceanalytische Betrachtungen zur Implementierungslogik des Programms Forschendes Lernens. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 161–180. <https://doi.org/10.4119/pflb-3240>
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Praxisforschung und Transfer – eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 1–6. https://doi.org/10.4119/we_os-3180
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). Praxisforschung und Transfer – Weiterentwicklungen von Lehrer*innenforschung im Anschluss an Ludwig Huber. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 161–199. https://doi.org/10.4119/we_os-3205
- Heinrich, M., Klewin, G., & Obbelode, J. (2019). Drei Leitungen für eine Schule? Oder: Wie klappt’s denn mit dem Nachbarbüro? *Einblicke. Magazin der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg*.
- Heinrich, M., Klewin, G., & Streblov, L. (2019). Zum Zusammenhang von Praxis, Forschung, Praxisforschung, Bildung und Lehrer*innenbildung. Editorial zur ersten regulären Ausgabe der PraxisForschungLehrer*innenBildung (PFLB) – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (1), I–VI. <https://doi.org/10.4119/pflb-1544>
- Heinrich, M., Schweitzer, J., & Streblov, L. (2019). Sedimentiertes Wissen über Lehre? Oder: Was alles im Material seinen lebendigen Ausdruck findet. Editorial zur Erstausgabe der Zeitschrift: Die Materialwerkstatt. *Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht. DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), I–IX. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1536>
- Heinrich, M., Streblov, L., & Dempki, C. (2019). Klärung des Beratungsinteresses, Forschungspragmatik und plurale Relationierung des Forschungszugangs ohne Relativierung. Empfehlungen zur Beratung von Doktorand*innen und Post-Docs in externen Forschungswerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 46–52. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1541>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., Ackeren, I. van, Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Hinzke, J.-H. (2019). Das Datum als Ausdruck zweier Erfahrungsräume? Möglichkeiten und Grenzen einer Analyse mit der Dokumentarischen Methode. *Datum & Diskurs*, 1, 1–14. Zugriff am 14.12.2020. Verfügbar unter: <https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/article/view/12/9>.
- Hinzke, J.-H. (2019). Dokumentarische Methode und Subjektivierung ins Gespräch miteinander bringen. Eine Replik auf den Beitrag von Anna Rauschenberg zum „Adressierungs- und Re-Adressierungsgeschehen der sozialen Interaktionspraxis Interview – Überlegungen zu einem blinden Fleck der Dokumentarischen Methode“. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 1, 155–159. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.65690>

- Hinzke, J.-H. (2019). Forschendes Lernen im Unterricht gestalten. Begriffsklärung, Potenziale, Gelingensfaktoren. *Hamburg macht Schule*, 31 (2), 5–8.
- Klewin, G., & Heinrich, M. (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 117–126. https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Klewin, G., & Tillmann, K.-J. (2019). Lehrerforschung, Praxisforschung und Forschendes Lernen – Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 1 (1), 1–19. <https://doi.org/10.4119/pflb-3172>
- Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Lau, R., Otto, J., & Lübeck, A. (2019). Inklusion auch in der gymnasialen Oberstufe?! Ein Blick ins Oberstufen-Kolleg Bielefeld in Nordrhein-Westfalen (NRW). *Schule inklusiv*, 40–42, Seelze: Friedrich.
- Otto, J., Bieber, G., & Heinrich, M. (2019). Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementierung. Einführender Diskussionsbeitrag zu Berichten über transferaffine Forschungsprojekte. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (3), 310–321. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.05>
- Otto, J., Bieber, G., & Heinrich, M. (2019). Editorial zum Schwerpunktthema: Wissenstransfer und Implementation. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (3), 270–272.
- Otto, J., Hinzke, J.-H., & Besa, K. (2019). Zur Nutzung von Forschung durch Lehrpersonen. Einblicke in eine qualitative Interviewstudie aus dem Projekt NuBiL. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 55–64. https://doi.org/10.4119/we_os-3186
- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Beforschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 56–65.
- Schmidt, S., Stiller, C., & Wilde, M. (2019). Hilfen beim Experimentieren – Auswirkungen unterschiedlicher Arten der Unterstützung auf den extraneous Cognitive Load. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, 18, 9–23.
- Schweitzer, J., Heinrich, M., & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Stiller, C. (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld – Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLidO („Forschendes Lernen in der Oberstufe“). *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 7–23. https://doi.org/10.4119/we_os-3181

Rezensionen

- Hinzke, J.-H. (2019). Unterrichtsvideographie in Forschung und Lehrer*innenbildung. Eine Sammelrezension. *Erziehungswissenschaftliche Revue*, 18 (2). <https://www.klinkhardt.de/ewr/978365810891.html>.

Sonstige

Heinrich, M., Meister, N., & Streblov, L. (2019). *Kommentar: Kohärenzphantasien, Paradigmenstreit oder professioneller Umgang mit einer fragmentierten Lehrkräftebildung?* <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/kommentar-kohaere-nzphantasien-paradigmenstreit-oder-professioneller-umgang-mit-einer-2222.html>.

Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung

*Die Veranstaltungen, die im Oberstufen-Kolleg stattfanden, wurden in großen Teilen von Susanne Redeker organisiert und von allen Mitarbeiter*innen der WE_OS unterstützt.*

Asbrand, B., Heinrich, M., & Martens, M. (2019, September). Organisation des Panels „Offenes Format. Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge“ im Rahmen des ÖFEB-Kongresses 2019 „Vermessen? – Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis“, 17.–20.09.2019, Pädagogische Hochschule Oberösterreich in Linz (Österreich).

Eisenmann, S. (Lokale Organisation), Heinrich, M., Dobbstein, P., & Steffens, U. (EMSE-Koordination) (2019, Dezember). EMSE-Tagung „Zentrale Prüfungen und Schulqualität – Wie gelingt die Verbindung?“ am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA), 11.–12.12.2019, Halle a.d.Saale.

Heinrich, M. (2019, September). *Forschungswerkstatt* auf dem Nachwuchstag der Kommission Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) und der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) auf der Pre-Conference zur AEPF/KBB-Tagung „Gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderungen für empirische Bildungsforschung“, 10. Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung in der DGfE, 15.09.2019, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Heinrich, M., & Klewin, G. (2019, Mai). Organisation des Fachtags „Universitäts- und Versuchsschulen“, 29.05.2019, Wissenschaftliche Einrichtung und Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.

Heinrich, M., & Klewin, G. (2019, Mai). Organisation der Abendveranstaltung „Neue ‚Universitäts-schulen‘ in Deutschland und Europa – die Bielefelder Versuchsschulen bekommen Gesellschaft. Eine Vortragsveranstaltung zu einem neuen bildungspolitischen Trend anlässlich des 45jährigen Jubiläums der Bielefelder Versuchsschulen und zum 50jährigen Jubiläum der Universität Bielefeld“, 29.05.2019, Wissenschaftliche Einrichtung und Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.

Heinrich, M., & Klewin, G. (2019, Dezember). Organisation des Gedenksymposiums „Bildung – Forschen – Lernen“ zu Ehren von Prof. Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber, 07.12. 2019, Wissenschaftliche Einrichtung und Versuchsschule Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.

Heinrich, M., & Stanat, P. (2019, März). Organisation des Forum 7 „Zukunftsfähigkeit der Bildungsforschung – eine Selbstreflexion der Wissenschaft“ auf der BMBF-Bildungsforschungstagung 2019 „Bildungswelten der Zukunft“, 12.03.2019, bcc Berlin Congress Center.

Heinrich, M., & Streblov, L. (2019, März). Fachtag „Praxisreflexion zwischen Meta-Reflexivität, Verfremdung und Eintauchtiefe“, 01.03.2019, Universität Bielefeld.

Heinrich, M., & Streblov, L. (2019, November). Fachtag „Theoria cum praxi? 50 Jahre Universität Bielefeld = 50 Jahre Bearbeitung der Theorie-Praxis-Relation in der Lehrer*innenbildung“, 15.11.2019, Universität Bielefeld.

Hinzke, J.-H. (2019, April). Mitorganisation der QLB-Tagung „Reflexivität in allen Phasen der Lehrerbildung. Theoretische und empirische Zugänge“, 08.–09.04.2019, Justus-Liebig-Universität Gießen.

- Hinzke, J.-H. (2019, September). Mitorganisation der Jahrestagung der DGfE-Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung „*Kooperation, Koordination, Kollegialität. Befunde & Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schulen*“, 23.–25.09.2019, Georg-August-Universität Göttingen.
- Künzli, C., & Beywl, W. (lokales Organisationskomitee), Heinrich, M., Döbelstein, P., & Steffens, U. (EMSE-Koordination) (2019, April). Trinationale EMSE-Tagung „*Forschung und Praxis auf Augenhöhe – Wie evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung möglich wird*“, 04.–05.04.2019, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn (Schweiz).
- Meyer Kurmann, L., Matthes, E., & Schütze, S. (2019). Tagung der Internationalen Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V. „*Migration und Bildungsmedien. Migration and Educational Media*“, 06.–08.09.2019, Pädagogische Hochschule Graubünden, Chur (Schweiz).

Dokumentation von Transferaktivitäten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg

Fort- und Weiterbildungsangebote von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Geweke, M. (seit 2019, Mai). Mitarbeit im Think-Tank *Neue Gymnasiale Oberstufe* des Programmteams der Deutschen Schulakademie, seit 27.05.2019, Deutsche Schulakademie, Berlin.
- Guschker, B. (2019, Februar). *Schreiben im Anforderungsbereich I und Konstruktion von Schreibaufgaben*. Austausch zu den Materialien und Beratung zur Implementation (externer Gast: Schulentwicklungsberaterin Antje Schmidt). Netzwerk zum Schreiben in der Sek. II in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld (KT) (mit Teilnehmer*innen aus den Fächern Deutsch, Sozialwissenschaften, Biologie von fünf Bielefelder Schulen) – Moderation gemeinsam mit Katja Ezel (KT), 26.02.2019, Bielefeld.
- Guschker, B. (2019, September). *Konstituierung des Netzwerks zum Schreiben in der Sek. II* in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld (KT) (mit Teilnehmer*innen aus den Fächern Deutsch, Sozialwissenschaften, Biologie von fünf Bielefelder Schulen) – Moderation gemeinsam mit Katja Ezel (KT), 03.09.2019, Bielefeld.
- Guschker, B. (2019, September). *Schreibkompetenzen fördern – Einführung in die Grundlagen, Baustein I*. Impulsvortrag und angeleitete Gruppendiskussionen. mit Teilnehmer*innen aus den Fächern Deutsch, Sozialwissenschaften, Biologie von fünf Bielefelder Schulen (Netzwerk zum Schreiben in der Sek. II in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld), 25.09.2019, Bielefeld.
- Guschker, B. (2019, Oktober): Treffen der Fachgruppe Deutsch zum *Baustein 2: Schreiben im Anforderungsbereich I und Konstruktion von Schreibaufgaben*. Impulsvortrag, Übung mit vorbereitetem Material, Reflexion von Aufgaben der Teilnehmer*innen. Netzwerk zum Schreiben in der Sek. II in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld (KT) (mit Teilnehmer*innen aus den Fächern Deutsch, Sozialwissenschaften, Biologie von fünf Bielefelder Schulen) – Moderation gemeinsam mit Katja Ezel (KT), 31.10.2019, Bielefeld.
- Guschker, B. (2019, November). Treffen der Fachgruppe Sozialwissenschaften zum *Baustein 2: Schreiben im Anforderungsbereich I und Konstruktion von Schreibaufgaben*. Impulsvortrag, Übung mit vorbereitetem Material, Reflexion von Aufgaben der Teilnehmer*innen. Netzwerk zum Schreiben in der Sek. II in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld (KT) (mit Teilnehmer*innen aus den Fächern Deutsch, Sozialwissenschaften, Biologie von fünf Bielefelder Schulen) – Moderation gemeinsam mit Katja Ezel (KT), 06.11.2019, Bielefeld.
- Guschker, B. (2019, November). Treffen der Fachgruppe Biologie zum *Baustein 2: Schreiben im Anforderungsbereich I und Konstruktion von Schreibaufgaben*. Impulsvortrag, Übung mit vorbereitetem Material, Reflexion von Aufgaben der Teilnehmer*innen. Netzwerk zum Schreiben in der Sek. II in Kooperation mit dem Kompetenzteam Bielefeld (KT) (mit Teilnehmer*innen aus den Fächern Deutsch, Sozialwissenschaften, Biologie von fünf Bielefelder Schulen) – Moderation gemeinsam mit Katja Ezel (KT), 07.11.2019, Bielefeld.
- Guschker, B. (2019, November). *Schreibkompetenzen fördern – Einführung in die Grundlagen, Baustein I*. Impulsvortrag und angeleitete Gruppendiskussionen. Internes Netzwerk zum Schreiben am Oberstufen-Kolleg mit Kolleg*innen aus den Fächern Philosophie, Mathematik, Biologie und Musik – Moderation gemeinsam mit Christina Hartner (OS), 18.11.2019, Bielefeld.

- Guschker, B. (2019, November). *Schreiben im Anforderungsbereich I und Konstruktion von Schreibaufgaben, Baustein 2*. Impulsvortrag, Übung mit vorbereitetem Material, Reflexion von Aufgaben der Teilnehmer*innen. Internes Netzwerk zum Schreiben am Oberstufen-Kolleg mit Kolleg*innen aus den Fächern Philosophie, Mathematik, Biologie und Musik – Moderation gemeinsam mit Christina Hartner (OS), 29.11.2019, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
- Hamers, P. (2019, Mai). Gemeinsame *Planung des Funktionenkoffers* in einer Projektgruppe. MUED-Arbeitstagung, 03.05.2019, Luidgerhaus, Münster.
- Hamers, P. (2019, Juli). *Handlungsorientiert die Algebra verstehen*. Zweimalige Durchführung des Workshops gemeinsam mit Marina Schobert. MUED-Lehramtsanwärter-Tagung 2019 (Mathematik-Didaktik), 11.07.2019, Bert-Brecht-Gymnasium Dortmund.
- Hamers, P. (2019, November). *Weiterentwicklung des Funktionenkoffers*. Workshop auf der MUED-Tagung 2019 „Mathe sprechen – Sprachsensibler – Interkulturell“, 21.11.2019, Tagungsstätte Reinhardswald, Schule Fuldataal.
- Heinrich, M., Lau, R., & Lübeck, A. (2019, Oktober). *Leistung durch Inklusion*. Workshop zur Fortbildung für Lehrer*innen, 31.10.2019, Universität Bielefeld.
- Herrlich, C., Palowski, M., Schöbel, R., & Walbe, A. (2019, Januar). *Abi oder Abbruch? Heterogene Bildungsverläufe in der Sek II*. Vortrag und Workshop des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abschluss und Abbruch. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II“, 10.01.2019, BiSEd, Universität Bielefeld.
- Herrlich, C., Schöbel, R., & Walbe, A. (2019, November). *Sek II bestehen? Bildungsrisiken erkennen – Handlungsspielräume reflektieren*. Zwei Workshops des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abschluss und Abbruch. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II“, 04.–05.11.2019, Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Herzig, N.T. (2019). Durchführung fachdidaktischer Seminare der „Latinistik“ in Funktion als Lehrbeauftragter für besondere Aufgaben (Fak. LiLi, Uni Bielefeld):
 WiSe 2018/19:
 230285 *Inklusion und Integration im Lateinunterricht*,
 230286 *Textkompetenz im Lateinunterricht* (Anm.: Hospitation in einem Lateinkurs des OS),
 230287 *Lateinische Autoren im Schulkontext* (Anm.: VRPS-Seminar zum Praxissemester).
 SoSe 2019:
 230269 *Inklusion und Integration im Lateinunterricht*,
 230273 *Textkompetenz im Lateinunterricht* (Anm.: Hospitation in einem Lateinkurs des OS),
 230276 *Lateinische Autoren im Schulkontext* (Anm.: VRPS-Seminar zum Praxissemester);
 Durchführung eines fachdidaktischen Seminars der „Latinistik“ als Lehrbeauftragter (Fak. LiLi, Uni Bielefeld):
 WiSe 2019/20:
 230322 *Stoa und Epikureismus in der lateinischen Schullektüre* (Anm.: VRPS-Seminar zum Praxissemester).
 Seit 01.10.2019 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt 5 *Fort- und Weiterbildung für die inklusive Schule – Schwerpunkt 2. & 3. Phase*, dort Teilmaßnahme 20: *Inklusive Fremdsprachendidaktiken* (BiProfessional).
- Kremer, M. (2019, September). *Mittelalter – Romantik – Mittelalterromantik? Ein diachroner Blick auf das Mittelalter als Epoche*. Zweiteiliger Workshop im Rahmen des 26. Germanistentags zum Oberthema „Zeit“, Panel 3 „Zeit als historische Kategorie“, gemeinsam mit Nine Miedema, 25.09.2019.

- Kremer, M. (2019, November). *Aufgabentyp IV in der Praxis*. Workshop zu „Die Marquise von O...“ im Rahmen einer Veranstaltung des Kompetenzteams Bielefeld, gemeinsam mit Carolin Graf, 19.11.2019, Bielefeld.
- Lau, R. (2019, Februar). *Gestaltung und Ermöglichung einer Beziehung zwischen Lehrenden und KollegiatInnen. Beziehungen gestalten – erfolgreich lernen*, gemeinsam mit Helga Breuninger, Christina Reimann, Katharina Kunczak. Forum Deutsche Schulakademie „Das Alter und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bestimmen die Gestaltung von Beziehungen“, 11.–12.02.2019, Berlin.
- Lau, R. (2019, März). *Die Heterogenität meiner Schüler/innen und Ich*. Workshop im Rahmen der Landestagung „Heterogenität und Differenzierung in der gymnasialen Oberstufe“, 28.03.2019, St. Ingbert.
- Lau, R. (2019, Juli). *Chancen und Grenzen des Unterrichtsprinzips Innere Differenzierung*. Workshop im Programm „Lehrkräfte Plus“, 04.07.2019, BiSEd, Universität Bielefeld.
- Rath-Arnold, I. (2019, März). *Unterrichtsstörungen verhindern – Lernprozesse effektiv und gehirnfreundlich gestalten. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Motivations- und Hirnforschung im Schulalltag nutzen. Module I und II*. Workshops im Programm der BiSEd, 13. und 20.03.2019, Universität Bielefeld.
- Rath-Arnold, I. (2019, Mai). *Lernprozesse effektiv und gehirnfreundlich gestalten*. Workshop im Rahmen von Modul III: Didaktische Kompetenzen für TeilnehmerInnen zum ECHA-Diplom „Specialist in Gifted Education“, 17.05.2019, Münster.
- Rath-Arnold, I. (2019, Oktober). *Schwierige Kinder – schwierige Klassen (Potentialförderung)*. Workshop, 01.10.2019, Solingen.
- Rath-Arnold, I. (2019, Oktober). *Unterrichtsstörungen gehirngerecht verhindern (Potentialförderung)*. Workshop, 09.10.2019, Südloh-Oeding.
- Rath-Arnold, I. (2019, November). *Unterrichtsstörungen gehirngerecht verhindern (Potentialförderung)*. Workshop, 11.11.2019, Rheine.
- Rath-Arnold, I. (2019, Dezember). *Unterrichtsstörungen verhindern – Lernprozesse effektiv und gehirnfreundlich gestalten. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Motivations- und Hirnforschung im Schulalltag nutzen. Module I und II*. Workshop, 04. und 11.12.2019, BiSEd, Universität Bielefeld.
- Rengstorff, F. (2019, November). *Achtsame Schule – Eigene Achtsamkeits-Praxis. Schwerpunkt Lehrer*innengesundheit*. Zielgruppe: Lehrkräfte aller Schulformen und in der Lehrerausbildung Tätige, Workshop, 08.11.2019, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.

Vortragstätigkeiten von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Dietz, M., Lau, R., Lübeck, A., Rath-Arnold, I., Schlingmeyer, K., Schultz, N., & Wäcken, M. (2019). *Inklusion in der gymnasialen Oberstufe – Theorie, Praxis, Fortbildungskonzepte*. Poster-Präsentation im Rahmen der IFO-Tagung „Inklusion – Partizipation – Menschenrechte“, 2019, Berlin.
- Geweke, M. (2019, Januar). *Individuelle Lernwege zum Abitur am Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Vortrag im Rahmen der Einführungsvorlesung Pädagogik, 07.01.2019, Universität Bielefeld.
- Geweke, M. (2019, Februar). *Arbeitsprozess und Zwischenergebnisse des Innovationslabors „Neue Oberstufe“ der Deutschen Schulakademie*. Präsentation im Rahmen der Konferenz des Preisträgernetzwerkes des Deutschen Schulpreises „Schule im digitalen Wandel“, 21.02.2019, Erkner.
- Geweke, M. (2019, November). *Schule und Lernen in der digitalen Welt*. Vorbereitung und Moderation der Regionalen Preisträgerkonferenz Deutscher Schulpreis, 14.11.2019, Köln.

- Geweke, M. (2019, November). Mitglied des Beirats für das Forschungsprogramm der Deutschen Schulakademie und der Robert-Bosch-Stiftung „*Wie geht gute Schule?*“ (Ausschreibung 2019), 21.11.2019, Stuttgart.
- Geweke, M., Klewin, G., & Obbelode, J. (2019, Mai). *Das Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Präsentation auf dem Fachtag „Universitäts-schulen“, 28.05.2019, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
- Geweke, M., & Obbelode, J. (2019, März). *Die Entwicklung des Oberstufen-Kollegs 2010–2019*. Präsentation auf dem Netzwerktreffen „Qualitätszirkel der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises 2010“, 14.03.2019, Fulda.
- Geweke, M., & Voß, I. (2019, Mai). *Die Entwicklung des Portfolio-Konzepts am Oberstufen-Kolleg Bielefeld*. Präsentation im Rahmen der Pädagogischen Werkstatt der Deutschen Schulakademie „Zeit: Neue Lernstrukturen“, 06.05.2019, Kloster Drübeck.
- Guschker, B., & Geweke, M. (2019, Mai). „*Und jetzt mach' ich das Abi*“: Konzeptentwicklung zur Inklusion neuzugewanderter Jugendlicher in der gymnasialen Oberstufe. Präsentation und Workshop im Rahmen der 7. Tagung des Schulverbands „Blick über den Zaun“: „Schule als lernende Institution“, 10.05.2019, Göttingen.
- Herzig, N.T. (2019, April). Moderation des Keynote-Vortrags und der Sektion I *Lernbereich Lesen und Schreiben, insbesondere Sprachförderung* im Rahmen der interdisziplinären Tagung „Standards – Margins – New Horizons. Teaching Language and Literature in the 21st Century“, in Kooperation mit den „British & American Studies“ und der „Latinistik“ im Rahmen von BiProfessional, 04.–05.04.2019, Universität Bielefeld.
- Inger, G., Köstner, M., & Stroot, T. (2019, Februar). *Forschendes Lernen als Beitrag zur Schulentwicklung*. Vortrag auf der Fachtagung zur Erforschung Forschenden Lernens im Rahmen des Symposiums „Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II. Konzepte und erste Ergebnisse aus dem Oberstufen-Kolleg“, 14.02.2019, Versuchsschule Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld.
- Klewin, G., & Geweke, M. (2019, Mai). *Das Forschungs- und Entwicklungsmodell des Oberstufen-Kollegs. Kooperation zwischen Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung*. Präsentation auf dem Fachtag „Universitäts- und Versuchsschulen“, 28.05.2019, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.
- Klewin, G., & Geweke, M. (2019, September). *Praxisforschung in Kooperation von Schule und Wissenschaft als Beitrag zur Einzelschulentwicklung*. Präsentation auf dem Bildungs- und Schulleitungssymposium (World Education Leadership Symposium), 25.–27.09.2019, Zug (Schweiz).
- Lau, R. (2019, Januar). *Nachteilsausgleich*. Vortrag im Seminar von Christina Thomas „Bewertung zwischen Individualisierung und Standardisierung – Didaktik der Oberstufe“, 21.01.2019, Universität Bielefeld.
- Lau, R. (2019, März). *Heterogenität in der Oberstufe*. Vortrag im Rahmen der Landestagung „Heterogenität und Differenzierung in der gymnasialen Oberstufe“, 28.03.2019, St. Ingbert.
- Lau, R., & Rath-Arnold, I. (2019). *Biotechnologie vs. Langeweile – oder: Potentialförderung in der Oberstufe unter Berücksichtigung neuropsychologischer Erkenntnisse – Potentialförderung für alle*. Poster-Präsentation im Rahmen der Tagung des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung, 2019, Salzburg (Österreich).
- Schultz, N., & Wäcken, M. (2019, April). *Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der gymnasialen Oberstufe*. Vorstellung des Forschungs- und Entwicklungsprojekts in der Regionalen Schulberatungsstelle (Kooperationsveranstaltung), 10.04.2019, Bielefeld.
- Schumacher, C., & Jacobs, N. (2019, Februar). „*Forschung ist mehr als nur Dinoknochen ausgraben*“ – *Forschendes Lernen im fächerübergreifenden Profilunterricht*.

Vortrag auf der Fachtagung zur Erforschung Forschenden Lernens im Rahmen des Symposiums „Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II. Konzepte und erste Ergebnisse aus dem Oberstufen-Kolleg“, 14.02.2019, Bielefeld.

Stockey, A. (2019, Februar). *Forschen(des) Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Oberstufe*. Vortrag auf der Fachtagung zur Erforschung Forschenden Lernens im Rahmen des Symposiums „Forschendes Lernen in der Sekundarstufe II. Konzepte und erste Ergebnisse aus dem Oberstufen-Kolleg“, 14.02.2019, Bielefeld.

Wäcken, M. (2019, Februar). *Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen – eine Herausforderung für die Inklusion in der Oberstufe*. IFO-Tagung, 20.02.2019, Berlin.

Publikationen von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

Beiträge in Sammelbänden und Zeitschriften

Emer, W. (2019). Projektdidaktik in der Praxis. Feldstudie aus dem Oberstufen-Kolleg zu Weiterentwicklung und Transfer der Projektdidaktik. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 36–41. https://doi.org/10.4119/we_os-3184

Graf, C., & Thomas, C. (2019). Lehrerin oder Forscherin? Erfahrungen aus der Praxisforschung des Oberstufen-Kollegs Bielefeld. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 108–116. https://doi.org/10.4119/we_os-3190

Heinrich, M., Fiedler-Ebke, W., Geweke, M., Hahn, S., Hinzke, J.-H., Klewin, G., et al. (2019). Individuelle Zugänge zum Werk Ludwig Hubers. Ein Nachruf und eine Spurensuche nach subjektiven Relevanzsetzungen. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2, 127–160. https://doi.org/10.4119/we_os-3191

Heinrich, M., Klewin, G., & Obbelode, J. (2019). Drei Leitungen für eine Schule? Oder: Wie klappt's denn mit dem Nachbarbüro? *Einblicke. Magazin der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg*.

Köstner, M., & Rengstorf, F. (2019). Achtsame Unterrichtseinstiege in der Sekundarstufe II. Veränderung von Lehrerhandeln und Bedeutung von Widerständen bei Lernenden. In D. Vogel & U. Frischknecht-Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung* (S. 197–208). Bern: hep.

Lau, R. (2019). Jenseits von Prüfungen. Pädagogischer Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. *Schule inklusiv*, (5), 44–45.

Lau, R. (2019). Praxisforschung zur Inneren Differenzierung in der Sekundarstufe II – und dann? Möglichkeiten und Schwierigkeiten von Praxistransfer. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 247–258). Münster: Waxmann.

Lau, R. (2019). Rekontextualisierungen zum Nachteilsausgleich in der gymnasialen Oberstufe. Exemplarische Analysen für NRW. In M. Esefeld, K. Müller, O. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität, Bd. II: Lehren und Lernen* (S. 175–182). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lau, R., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2019). Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2 (2), 82–99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188

- Lau, R., Otto, J., & Lübeck, A. (2019). Inklusion auch in der gymnasialen Oberstufe?! Ein Blick ins Oberstufen-Kolleg Bielefeld in Nordrhein-Westfalen (NRW). *Schule inklusiv*, (4), 40–42.
- Wäcken, M. (2019). Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe – Wege zu einer verstärkten Kooperation zwischen Schulen und Institutionen der psychosozialen Versorgung. *WE_OS-Jahrbuch – Jahresbericht und Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, 2 (2), 100–107. https://doi.org/10.4119/we_os-3189

Tagungsbeteiligung und Veranstaltungsorganisation von Mitarbeiter*innen der Versuchsschule

- Hamers, Philipp (2019, Mai). Gemeinsame Vorbereitung der MUED-Jahrestagung im November 2019, 03.05.2019, Luidgerhaus, Münster.

Künstlerische Aktivitäten

- Inger, G. (2018 und 2019). Künstlerische Forschung und Performance anlässlich der Ausstellung „République Géniale“ im Kunstmuseum Bern, 17.08.2018–11.11.2018, und Ästhetik-Festival des Oberstufen-Kollegs 2019.

Abbildung 1: Diagramm der „Philosophie“ von Robert Filliou (2018)

Abbildung 2: Stempel im Kunstmuseum Bern (2018)

Abbildung 3: Publikumsaktion Ästhetik-Festival des Oberstufen-Kollegs (2019)

Das „Multi-Buch“ von Robert Filliou *Teaching and Learning as Performing Art* aus dem Jahr 1968, das er zusammen mit Joseph Beuys, George Brecht, John Cage, Allan Kaprow, Diter Rot und anderen realisierte (Buchhandlung König, 1972 herausgegeben), habe ich mir künstlerisch erarbeitet. Die Grundbegriffe der „Philosophie“ von Filliou habe ich in ihren Bezügen als Diagramm und Stempel für Bern gestaltet und dem Publikum zur performativen, kritischen Benutzung überlassen. Das Oberstufen-Kolleg hat erstaunlich viele Parallelen in seinem Umgang mit Kollegiat*innen und den Künsten, so dass ich die Aktion bei einem der jährlichen Ästhetik-Festivals erneuert habe.



Abbildung 1: Diagramm der „Philosophie“ von Robert Filliou (2018)

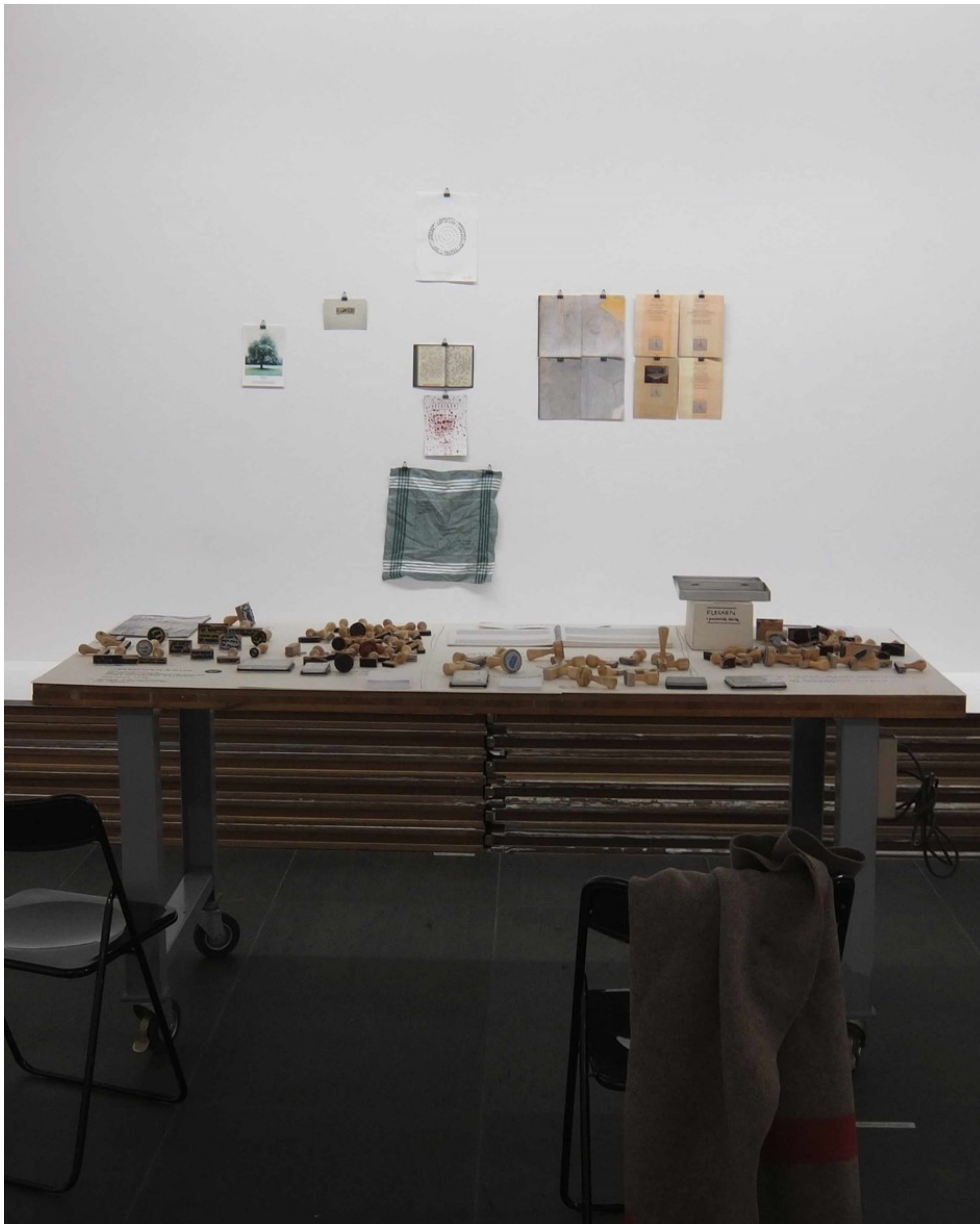


Abbildung 2: Stempel im Kunstmuseum Bern (2018)



Abbildung 3: Publikumsaktion Ästhetik-Festival des Oberstufen-Kollegs (2019)

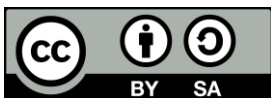
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heinrich, M., & Klewin, G. (2020). Forschungs- und Entwicklungsplan ex post. Vernetzung, Forschung und Entwicklung im Pandemiejahr 2020. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 185–219. https://doi.org/10.4119/we_os-4027

Online verfügbar: 21.12.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>