

1| Die schulpädagogische Diskussion heute – und was die Laborschule dazu beitragen kann

Susanne Thurn und Klaus-Jürgen Tillmann

Bildung und Erziehung in der Schule ist seit einigen Jahren wieder ein öffentlich diskutiertes Thema – und Bildungspolitik gilt wieder als bedeutsam. Dabei wird insbesondere seit Beginn der neunziger Jahre erkennbar, dass in allen Schulformen und -stufen engagierte Pädagoginnen und Pädagogen ihre eigene Schule weiterentwickeln wollen: Von „offenem Unterricht“ in der Grundschule ist die Rede und von „Freiarbeit“ auch in der Sekundarstufe, die Inklusion aller Kinder schreitet voran und beschränkt sich längst nicht mehr auf die Primarstufe, Projektwochen und fächerübergreifende Unterrichtsformen finden immer mehr Nachahmer – die „Öffnung der Schule“, die Erweiterung zu Ganztagschulen wird an vielen Orten betrieben (vgl. z.B. Tillmann 1995; Faust-Siehl u.a. 1996; Holtappels 2002; Prüß u.a. 2009). Gewiss: Wenn man diese Prozesse beschreibt, redet man nicht von der Mehrheit der Regelschulen, aber wohl doch von einer respektablen Minderheit. So hat sich in den letzten zehn Jahren allein der Anteil der Ganztagschulen in Deutschland fast verdoppelt und liegt inzwischen bei knapp 25% (vgl. Tillmann 2009a, S. 257). Und Wolfgang Klafki schätzt, dass inzwischen an etwa 25% der Grundschulen mit Formen des „offenen Unterrichts“ gearbeitet wird (vgl. Kap. 17 in diesem Band).

Nachdem die schulpolitische Diskussion der 1970er und 1980er Jahre stark von der Strukturdebatte – vom Streit um das „richtige“ Schulsystem – beherrscht wurde, hat sich seit den neunziger Jahren ein Themenwechsel durchgesetzt: Die Bedeutung der einzelnen Schule wurde hervorgehoben, die „Qualität der Schule“ steht seitdem im Mittelpunkt schulpolitischer wie schulpädagogischer Diskussionen. Die Qualität einer Schule ist zwar von den Rahmenbedingungen (und das heißt: auch vom Geld) nicht unabhängig, sie ergibt sich jedoch zuallererst aus dem Engagement, den Aktivitäten, der Kreativität der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer. Etwa seit 1991 hat dieser Blick auf die Qualität, auf die Entwicklung der Einzelschule eine erweiterte Perspektive gewonnen (vgl. Rolff 1991) – diskutiert wird seitdem über die „Schulautonomie“: Alle Schulministerien haben inzwischen den einzelnen Schulen eine weit größere Selbstständigkeit als bisher eingeräumt, viele Lehrerkollegien haben darauf allerdings zunächst eher zögerlich reagiert.

1. Schulqualität und Schulautonomie

Was die *Qualität der einzelnen Schule* angeht, so skizziert die NRW-Bildungskommission (1995) ihre Vorstellungen unter dem eingängigen Bild vom „Haus des Lernens“. Beschrieben wird dort eine schülerorientierte Schule, die sich von einem verengten Lernbegriff gelöst hat. In dieser Schule soll die Dominanz der 45-Minuten-Stunde fallen, statt dessen soll in flexiblen Zeitrhythmen gearbeitet werden; die Jahrgangsklasse wird in Frage gestellt, statt dessen soll in viel größerem Umfang mit jahrgangsübergreifenden Gruppen gearbeitet werden; mehr Gruppenarbeit, mehr Projektarbeit wird gefordert, um den herkömmlichen Frontalunterricht zurückzudrängen. Kurz: Reformpädagogische Erfindungen werden zu wichtigen Elementen in einem „Haus des Lernens“ (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 140ff.). In der Laborschule sind diese Empfehlungen des Jahres 1995 auf große Zustimmung gestoßen – nicht zuletzt deshalb, weil sie Grundlage der eigenen Arbeit seit Beginn der Laborschule waren. Was die *Selbstständigkeit der einzelnen Schule* angeht, so macht die Kommission sehr weitgehende Vorschläge für eine „teilautonome“ Schule. Eine solche Schule entwickelt ihr eigenes Schulprogramm, sie darf dabei flexibel mit Stundentafeln und Lehrplänen umgehen, sie darf sich ihre Lehrkräfte selbst aussuchen und ihre Gelder selbst bewirtschaften (vgl. dies., S. 157ff.). Auch diese Empfehlungen werden in der Laborschule überwiegend befürwortet: zum Teil, weil wir seit Jahren genauso arbeiten (etwa wenn es um die Unabhängigkeit von staatlichen Lehrplänen geht); zum Teil aber auch, weil wir solche Regelungen in der Laborschule selbst gern hätten (etwa wenn es um die Bewirtschaftung der Finanzen geht).

Schließlich haben die internationalen Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA, IGLU etc.), die seit Mitte der 90er Jahre die bildungspolitische Diskussion bestimmen, mit Macht darauf aufmerksam gemacht: Die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler, ihr Kompetenzerwerb, darf als schulisches Qualitätsmerkmal nicht aus dem Auge verloren werden. Auch wenn die Laborschule solche Leistungstest-Verfahren eher mit einem skeptischen Blick betrachtet (vgl. Groeben/Tillmann 2000), hat sie jedoch stets den Anspruch vertreten, ihre Absolventinnen und Absolventen auch in den „klassischen“ Fächern – von den Fremdsprachen bis zu den Naturwissenschaften – zu hohen Kompetenzen zu führen. Auch deshalb hat sich die Laborschule freiwillig der Evaluation durch das PISA-Team des Max-Planck-Instituts gestellt – und das mit Ergebnissen, die viele Kritiker überrascht haben (vgl. Stanat u.a. 2003; Kap. 16 in diesem Band). Dass das Leistungsverständnis der Laborschule fachliche Kompetenzen einschließt, zugleich aber deutlich darüber hinausgeht, wird in vielen Kapiteln dieses Buches auch anhand von Praxisbeispielen deutlich gemacht.

Mit diesem Buch wollen wir somit zeigen: Aus der Reformarbeit der Laborschule können wir zu vielen der gegenwärtig diskutierten Themen wichtige Beiträge leisten. In diesen Beiträgen verknüpfen sich die Praxiserfahrungen einer langjährigen Versuchsschularbeit mit den kritischen erziehungswissenschaftlichen Reflexionen, die in der pädagogischen Tradition Hartmut von Hentigs stehen. Dies gilt im Übrigen nicht nur für die gerade angesprochenen Themen der „inneren“ Schulreform, sondern auch für die (vielleicht vorschnell) beiseitegelegten Themen der „äußeren“ Reform: Gerade weil die Strukturdebatte auch nach PISA nicht erledigt ist (vgl. Tillmann 2010), ist der folgende Hinweis wichtig: Die Laborschule ist auf *allen* Stufen eine integrierte und zudem inklusive Gesamtschule – sowohl in ihrer Grundschule, als auch in der Sekundarstufe I. Sie führt ihre Kinder ohne Aussonderung und ohne jede Form der äußeren Leistungsdifferenzierung erfolgreich zu den Schulabschlüssen der Sekundarstufe I und steht dabei in ihren fachlichen Leistungen hinter dem Regelschulwesen nicht zurück. Damit ist die Existenz der Laborschule auch ein wichtiges Argument in der Strukturdebatte. Sie ist ein Ärgernis für alle, die auf das frühe Sortieren in unserem Schulsystem setzen, weil sie zeigt: Eine gemeinsame Schule für alle bis zum Ende der Sekundarstufe I ist machbar, mehr noch: mit Erfolg machbar! In diesem Buch geht es vor allem darum, die aktuelle Diskussion um die innere Entwicklung unserer Schulen aufzugreifen und dabei zu zeigen, welche Impulse die Laborschule beisteuern kann. Dazu ist es zunächst erforderlich, knapp auf die Entstehungsgeschichte der Laborschule einzugehen.

2. Fast vierzig Jahre Laborschule

1968 nahm Hartmut von Hentig einen Ruf an die neugegründete Reformuniversität Bielefeld an, um dort den Fachbereich Pädagogik aufzubauen. Ein *Lebens- und Erfahrungsraum* sollte die neue Schule sein, eine Gesellschaft im Kleinen, wo die Heranwachsenden im täglichen Leben die Tugenden mündiger Bürgerinnen und Bürger lernen können. Zugleich sollte sie ein *Laboratorium für die Erziehungswissenschaft* sein, ein Ort, wo Erkenntnis aus Erfahrung, aus Beobachtung und Kritik erwächst. Wie eine medizinische Fakultät selbstverständlich ein Klinikum hat, so sollte nach seinen Vorstellungen die Fakultät für Pädagogik eine Schule haben. In den 1960er Jahren hatte von Hentig in „Systemzwang und Selbstbestimmung“ (Hentig 1968) bereits die Theorie einer zeitgemäßen Schule entworfen. Daraus wurde später die Theorie der Bielefelder Laborschule, formuliert insbesondere in seinem Buch „Schule als Erfahrungsraum?“ (Hentig 1973). Zusammen mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, von denen viele bis zu ihrer Pensionierung an der Laborschule gearbeitet haben, hat er dann eine entsprechende Schule

entworfen, die am 9. September 1974 mit vorerst drei Jahrgängen eröffnet wurde. Sie wurde in der Eröffnungsrede beschrieben als „eine Schule, die Fehler machen darf, weil man nur aus Fehlern wirklich lernen kann.“

Die Aufbaujahre waren schwer. Die Kinder ließen sich nicht so einfach in die gedachten Strukturen und inhaltlichen Vorstellungen einpassen. Die Erwachsenen überforderten sich bisweilen mit ihren hohen Ansprüchen an radikaldemokratische Umgangsformen. Die leidenschaftlich geführten Diskussionen der siebziger Jahre über Chancengleichheit und insbesondere über die Förderung von Kindern aus „bildungsfernen“ Schichten waren keine Eigentümlichkeit der Laborschule allein, aber dieser eben auch. Seltsam einig waren sich hingegen fast alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wenn es um das Wohl der ihnen anvertrauten Kinder ging – nicht immer konnten daher Außenstehende erkennen, worin nun eigentlich die scheinbar unüberbrückbaren Differenzen im Kollegium lagen. Ein erstes Taschenbuch mit dem Titel „Die Laborschule Bielefeld. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz“ (vgl. Lehrergruppe Laborschule 1977) zeugt von dem schwierigen Anfang. In der Folgezeit beruhigten sich die kollegialen Auseinandersetzungen zunehmend. Die veröffentlichten Meinungen fielen sachlicher aus. Jahr für Jahr gab es allerdings im Rahmen von Haushaltsdebatten des Landtages wiederkehrende Anfragen nach der Nützlichkeit des „teuren Experiments“ Laborschule. Der ständige Legitimationsdruck nach außen band wertvolle Kräfte, die fruchtbarer für die notwendigen Weiterentwicklungen nach innen hätten eingesetzt werden können. Aktenordner über Aktenordner wurden mit Papieren gefüllt; diese verschwanden nur zu häufig unkommentiert in den Archiven der Administration. Durch die Hilfe bedeutender Bildungstheoretiker und Bildungsjournalisten, allen voran natürlich durch die Ausstrahlung und Überzeugungskraft eines Hartmut von Hentig, gelang es dennoch immer wieder, die Schule zu sichern und weiterzubringen; allerdings konnte die personelle und materielle Ausstattung der Anfangsjahre bei weitem nicht gehalten werden. Die Laborschule erhielt in den 1980er Jahren die nötige Zeit, sich zu entwickeln, neue Wege des gemeinsamen Lebens, Lehrens und Lernens zu gehen, diese in veränderten Zusammenhängen wiederholt zu erproben, sie mit interessierten Besucherinnen und Besuchern zu diskutieren und schließlich solcherart gereifte Ergebnisse der Öffentlichkeit vorzulegen. In den 1990er Jahren nach der Emeritierung Hartmut von Hentigs musste die Laborschule dann einen zunächst schmerzhaften Umstrukturierungsprozess vollziehen. Sie ging vom Wissenschaftsministerium zum Kultusministerium über, in der Folge kam sie in die Dienstaufsicht der Bezirksregierung – und konnte damit viele ihrer Freiheiten etwa bei der Einstellung von zusätzlichem Personal für Lehre und Forschung nicht mehr behalten. Sie musste sich davon verabschieden, dass alle ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einem feststehenden Deputat für Forschungsaufgaben von ihren Unterrichtsver-

pflichtungen entlastet wurden. Nicht zuletzt verlor sie die eigene Stelle des Wissenschaftlichen Leiters. Zusammen mit den Nachfolgern Hartmut von Hentigs jedoch, nun gewählten Professoren der Fakultät für Pädagogik, die mit halbem Deputat für ihre Aufgaben an der Laborschule freigestellt wurden, hat die Schule neue Wege entwickelt und beschritten, um ihren Forschungsauftrag als Versuchsschule zu erfüllen. Inzwischen (nach mehr als zwanzig Jahren) ist die veränderte Struktur längst nicht mehr neu, allgemein anerkannt, ja sogar geschätzt und zudem durch die umfassende Beteiligung des gesamten Kollegiums am Forschungs- und Entwicklungsprozess der Schule in der Außenwirksamkeit ihrer Ergebnisse nachhaltig erfolgreich (vgl. Kap. 7 in diesem Band).

3. Die Laborschule als „Schule der Zukunft“

Wenn man die Konzepte und Vorschläge betrachtet, die seit 1990 zur Reform des deutschen Schulwesens vorgelegt wurden, so kann man bei der „Denkschrift“ der Bildungskommission NRW (1995) beginnen, die Überlegungen der baden-württembergischen Handwerkskammer (2002) und der Bertelsmann-Stiftung (2002) einbeziehen und auf jüngere Überlegungen zur Gemeinschaftsschule verweisen (vgl. Jungmann 2008). Bei deren Lektüre wird deutlich: In vielen (nicht in allen) Punkten stimmen die Empfehlungen mit den in Bielefeld erarbeiteten pädagogischen Ansätzen und Konzepten überein; denn in der Laborschule

- gehören Schulentwicklung und Profilierung zum ständigen Auftrag,
- besteht bereits eine weitgehende Selbstständigkeit, so dass eigene Wege in der pädagogischen Arbeit gegangen werden können,
- werden neue und selbstgestaltete Lernmöglichkeiten erprobt,
- sind Fehler erlaubt, weil sie weiterführen können,
- besteht eine ständige Berichtspflicht, die ernst genommen wird,
- werden Formen der Selbstevaluation und der externen Bewertung seit Jahren praktiziert,
- wird die Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaft in Forschung und Entwicklung intensiv betrieben.

Deshalb ist es auch kein Zufall, dass schon 1995 die NRW-Bildungskommission feststellte: „Grundlegende Erkenntnisse über Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Wirkungen von neuen und selbstgestalteten Lernmöglichkeiten sind auch durch die Bielefelder Projekte ‚Laborschule‘ und ‚Oberstufenkolleg‘ gewonnen worden“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 13). Daran anknüpfend möchten wir in diesem Buch zeigen, zu welchen pädagogischen Problemen der Gegenwart wir in der Laborschule an Lösungen arbeiten, die wir als Elemente einer „Schule der Zukunft“ ansehen. Dabei verknüpfen sich unsere pädagogischen

Ideen mit langjährigen Erfahrungen und Entwicklungen in der Praxis. Vor diesem Hintergrund versuchen wir auf die folgenden Fragen reformorientierte und erfahrungsgesättigte Antworten zu geben:

- Warum an der Laborschule mehr an und aus der Erfahrung als durch Belehrung gelernt wird und wie sie sich um Bildung für alle Kinder bemüht, wird in den Kapiteln 2 und 3 diskutiert.
- Wie die Laborschule mit den Verschiedenheiten ihrer Schülerinnen und Schüler umgeht, wie sie den Anspruch auf besondere Förderung aller Kinder gewährleisten möchte und wie daraus neue Formen der Leistungsbewertung und -rückmeldung erwachsen, wird in den Kapiteln 4 und 5 behandelt.
- Welche pädagogischen Vorteile Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen haben kann und inwieweit veränderte Zeitrhythmen dem Aufwachsen von Kindern und ihrem Lernen dienlicher sind, wollen die Kapitel 10 und 13 nachweisen.
- Wie an der Laborschule Lernen in Projekten und fächerübergreifendes Lernen in verschiedenen Jahrgangsstufen vor sich gehen kann, beschreibt das Kapitel 12.
- Welche Wege die Laborschule gegangen ist und noch geht, um eine geschlechterbewusste Pädagogik durch reflexive Koedukation zu gewährleisten, stellt das Kapitel 11 vor.
- Was die Schule tun kann, um selbstreguliertes Lernen zu ermöglichen und den Heranwachsenden immer mehr Chancen zum selbstständigen Arbeiten zu geben, wird in Kapitel 14 behandelt.

Nicht die einzelnen Vorhaben sind einzigartig; vieles davon lässt sich auch in engagierten Regelschulen finden – und einiges vielleicht sogar besser als an der Laborschule. Einzigartig ist allerdings die Summe dessen, was in ihr erprobt worden ist und werden kann. Einzigartig ist zudem, dass die Laborschule von Beginn an eine sich selbst entwickelnde und sich selbst reflektierende, von staatlichen Vorgaben vielfältig freigesetzte und damit teilautonome Schule war – davon handelt das Kapitel 6. Aber auch eine freigesetzte Schule bleibt immer noch Schule. Sie muss nicht zuletzt gewährleisten, dass sie dem staatlichen Anspruch auf vergleichbare Standards genügt und dass die ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler ihre weiteren beruflichen und schulischen Wege ohne Benachteiligungen gehen können. Diese Ansprüche werden in Kapitel 16 in einen kritischen empirischen Blick genommen. Wie die Laborschule gebaut wurde – und wie die Geschichte des Baus zugleich die des Ringens um eine „pädagogische“ Architektur ist, beschreibt Hartmut von Hentig in Kapitel 9. Auf welchen Wegen ein Kollegium seine Forschungs- und Entwicklungsvorhaben findet, miteinander verhandelt, schließlich vereinbart und in Kooperation mit der Universität betreibt, wird in den Kapiteln 7 und 8 beschrieben. Und woher bei den Lehrerinnen und Lehrern immer wieder der Schwung kommt, diese Reformarbeit zu leisten, beschreibt das Kapitel 15.

Schließlich wird in Kapitel 18 der pädagogische, strukturelle und organisatorische Rahmen dieser Schule im Überblick dargelegt.

Wenn ein Land seiner Versuchsschule über Jahre hinweg Ressourcen für seine Forschungs- und Entwicklungsaufgaben zur Verfügung stellt, wie dies wohl einmalig in Europa ist, dann hat es auch das Recht, kritisch immer wieder nach dem Auftrag der Schule zu fragen, denn die Laborschule hat ihren Versuchsauftrag nicht als Selbstzweck. Was also sind die bleibenden Aufgaben der Laborschule in den kommenden Jahren?

- Sie muss ein besonderes pädagogisches Konzept – die Laborschulpädagogik – ausfüllen und weiterführen, entwickeln und verbessern, und dies muss bedeutsam für die bundesweite und auch internationale Reformdiskussion sein.
- Sie muss neue Probleme im pädagogischen Alltag aufspüren, sich neuen pädagogischen Herausforderungen stellen und dort vorzeigbare Konzepte entwickeln und erproben.
- Sie muss mit ihrer Arbeit die Lehreraus- und -weiterbildung stützen, weiterbringen und reformieren helfen.
- Sie muss ihre Forschungs- und Entwicklungsarbeit so anlegen, dass ihre Ergebnisse in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingebracht werden können.

Für die Bewältigung dieser Aufgaben ist es von großer Bedeutung, dass in der Laborschule künftige Entwicklungen und daraus sich ergebende Probleme frühzeitig bemerkt und pädagogisch verarbeitet werden, um dem Regelschulsystem nützlich zu sein. Nicht zuletzt deswegen ist sie auch kein zeitlich und inhaltlich begrenzter Schulversuch, sondern eine zeitlich und inhaltlich unbegrenzte Versuchsschule. Das vorliegende Buch will Rechenschaft darüber ablegen, in welcher Weise die Laborschule ihre Aufgaben erfüllt hat. In Kapitel 17 führt Wolfgang Klafki mit uns ein Gespräch darüber, warum Versuchsschulen wie die Laborschule nötig sind, wem oder was sie nützen können.

4. Zu diesem Buch

Das vorliegende Buch ist ein konkreter Beleg für die Arbeits- und Kooperationsformen in der Laborschule: An diesem Buch sind 29 Autorinnen und Autoren beteiligt, davon 24 Lehrerinnen und Lehrer der Laborschule – und fünf Personen aus dem Universitätsbereich. Das deutet zum einen darauf hin, dass die Kooperation zwischen Universität und Laborschule auch in einem ganz praktischen Sinne gut funktioniert. Es zeigt zum anderen: Fast die Hälfte aller Lehrkräfte der Laborschule haben an diesem Buch mitgearbeitet und es damit zu einem Text gemacht, in dem sich in umfassender Weise die Erfahrungen und Reflexionen des Kollegiums spiegeln. Dass dabei auch mit kritischen Einordnungen nicht gespart wird, versteht sich bei diesem Kollegium von selbst.

In einer 1. Auflage erschien dieses Buch 1997 im Rowohlt-Verlag, der Titel der Erstausgabe „Unsere Schule ist ein Haus des Lernens“ bezog sich auf die damals aktuelle Debatte zum NRW-Bildungsgutachten. Wir sind dem Klinkhardt-Verlag außerordentlich dankbar, dass im Jahr 2005 eine überarbeitete Neuausgabe erscheinen konnte. Der neue Buchtitel verweist auf unseren Anspruch, aber auch auf eine geänderte Diskussionslage: In der Nach-PISA-Zeit geht es um die Frage, in welche Richtung sich unser Schulwesen generell entwickeln soll. Wir finden, dass die Laborschulpädagogik – ihre Ideen und ihre fast 40-jährigen Praxiserfahrungen – hier wegweisend sein können. Deshalb sprechen wir von einem „Modell für die Schule der Zukunft“. Die 2005 erschienene Neuauflage ist inzwischen vergriffen. Wir legen jetzt (im Jahr 2011) eine überarbeitete und ergänzte Fassung des Buches vor: Sämtliche Kapitel wurden auf den aktuellen Stand gebracht, die Kapitel 7, 8 und 16 wurden neu aufgenommen.

Unser Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die sich an die (meist nicht sehr beliebte) Tätigkeit der Überarbeitung und Aktualisierung gemacht haben. Und schließlich: Dies alles hätte nicht aufgeschrieben werden können ohne die kontinuierliche Arbeit all derjenigen, die an der Laborschule beteiligt sind: die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und die Lehrkräfte, die nicht-pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – aber auch die Studierenden und die Lehrenden der Universität, die mit uns zusammenarbeiten. Zwei von allen soll abschließend namentlich gedankt werden: Angela Beck und Regina Mahnke haben alle Manuskripte in die vorliegende Form gebracht, dabei viele Unzulänglichkeiten ausgeglichen und zugleich die 29 Autorinnen und Autoren auch in größter Hektik freundlich und gelassen behandelt. Ihnen gilt unser besonderer Dank.

Unser Bielefelder Haus des Lebens und des Lernens ist nach vielen Erneuerungs-, nach Reparatur- und Verschönerungsarbeiten ein modernes und zeitgemäßes Haus geblieben. Fertig werden wird dieses Haus allerdings nie, denn es ist vom Ansatz her als eine „ständige Baustelle“ gedacht. Auch davon soll dieses Buch einen Eindruck vermitteln.