

PFLB

PraxisForschungLehrer*innenBildung

*Zeitschrift für Schul- und
Professionsentwicklung*

PraxisForschungLehrer*innenBildung
Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung

Jahrgang 1 | 2019, Heft 1

**Hrsg. von Martin Heinrich,
Gabriele Klewin & Lilian Streblow**

PFLB
PraxisForschungLehrer*innenBildung
Jahrgang 1 | Heft 1 | 2019

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Gabriele Klewin, Lilian Streblow

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).

© 2019. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5628

Inhalt

<i>Martin Heinrich, Gabriele Klewin & Lilian Streblow</i> Zum Zusammenhang von Praxis, Forschung, Praxisforschung, Bildung und Lehrer*innenbildung: Editorial zur ersten regulären Ausgabe der <i>PraxisForschungLehrer*innenBildung (PFLB) –</i> <i>Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung</i>	V
<i>Gabriele Klewin & Klaus-Jürgen Tillmann</i> Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und Forschendes Lernen – Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen	1
<i>Christian Timo Zenke</i> Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld	20
<i>Susanne Wilckens</i> Professionshygiene bei Lehrkräften. Lehrer*innenfortbildung als Sollbruchstelle	42

Zum Zusammenhang von Praxis, Forschung, Praxisforschung, Bildung und Lehrer*innenbildung

Editorial zur ersten regulären Ausgabe der
*PraxisForschungLehrer*innenBildung (PFLB) –
Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*

Martin Heinrich^{1,*}, Gabriele Klewin¹ & Lilian Streblov²

¹ Universität Bielefeld / Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

² Universität Bielefeld / Bielefeld School of Education

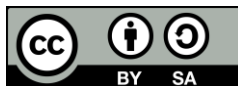
* Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Editorial zur ersten regulären Ausgabe der *PraxisForschungLehrer*innenBildung (PFLB) – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* erläutern die Herausgeber*innen entlang des Titels der Zeitschrift die Intentionen des Journals. Grundgedanke hierbei ist die Praxisnähe bzw. der grundlegende Praxisbezug der hier dokumentierten Forschung. Das Spektrum reicht von klassischer Praxisforschung zu Schule und Unterricht, in der die Praxisnähe und der Praxisbezug durch die partizipativen Forschungsprozesse gemeinsam mit Praktiker*innen sichergestellt werden, bis hin zur lokal relevanten Evaluationsforschung aus anwendungsorientierter Perspektive. Als übergreifendes Merkmal dieses neuen Open-Access-Journals wird damit die Orientierung an einer Forschungs- und Entwicklungslogik (FuE-Logik) herausgestellt.

Schlüsselwörter: Praxisforschung, Evaluation, Schulentwicklung, Lehrerprofessionalisierung, Praxisnähe, Forschung und Entwicklung



1. Vier Themen – eine Zeitschrift für Alles?

*PraxisForschungLehrer*innenBildung* – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, der Titel liest und spricht sich etwas sperrig. Das wird auch nicht besser durch die zugehörige Abkürzung *PFLB*. Dabei ist die Intention, diese neue Zeitschrift herauszugeben, genau eine gegenteilige. Die Zeitschrift soll sowohl für Leser*innen als auch für Autor*innen gut zugänglich sein. Dafür sorgen (hoffentlich) die Veröffentlichung als Online-Journal, praxisnahe Texte, ein transparentes Begutachtungsverfahren und die Einbindung in ein übergeordnetes Portal (<https://www.uni-bielefeld.de/biprofessional/portaBLe/index.html>).

Wichtiger als diese äußerlichen Merkmale sind natürlich die Inhalte, die mit den Begriffen Praxisforschung, Lehrer*innenbildung, Schulentwicklung und Professionsentwicklung zunächst sehr breit erscheinen, sogar noch breiter, wenn die ersten beiden Begriffe getrennt werden in Praxis, Forschung, Lehrer*innen, Bildung. Dennoch ist die Zusammenstellung nicht beliebig, was deutlich wird, wenn die Begriffe zunächst einzeln und dann als Komposita betrachtet werden. „Praxis“ und „Forschung“ in einem Atemzug zu nennen, deutet darauf hin, dass die von uns in den Blick genommene Forschung immer Praxisrelevanz besitzen soll. Ganz gleich, ob es sich um theoretisch-didaktische oder empirische Studien handelt, so wird in der *PFLB* die Frage nach dem Nutzen für die Praxis als eine legitime Rückfrage an die Inhalte der Beiträge gestellt werden. Vermieden werden soll damit lokal irrelevante „l’art pour l’art“, wobei uns selbstverständlich bewusst ist, dass „Praxistauglichkeit von Forschung“ selbst immer eine große Herausforderung darstellt und oftmals der „Transferanspruch“ nicht eingelöst werden kann bzw. selbst noch der empirischen Überprüfung bedarf (vgl. Heinrich & Klewin, 2019). Es macht aber in der Anlage des Forschungsdesigns und der Interpretation der Befunde schon einen erheblichen Unterschied, ob die Forschenden sich ernsthaft die Frage nach der Praxisrelevanz stellen. Und genau dies soll in der Zeitschrift gewährleistet sein.

Ganz explizit und noch ausdifferenzierter wird dieser Zusammenhang, wenn die Begriffe „Praxis“ und „Forschung“ im Kompositum „Praxisforschung“ zusammengeführt werden.

Praxisforschung steht aus unserer Sicht für eine „Familie“ von Ansätzen“ (Altrichter & Feindt, 2004, S. 84), die allerdings etwas gemeinsam haben: Die Fragestellungen der Forschung kommen aus der Praxis und die Praktiker*innen sind zentrale Akteure der Forschung (Meyer, 2010). Das verbindet sowohl Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018), Lehrer*innenforschung (Tillmann, 2007; Hahn, Heinrich & Klewin, 2014) und Handlungsforschung als auch *teacher* oder *practitioner research*. Die Zielsetzung ist demnach, Probleme oder, allgemeiner, Entwicklungsbedarfe aus der Schulpraxis von Schulpraktiker*innen – in der Regel in Kooperation mit Wissenschaftler*innen (Fichten, Feindt, Hellmer, Hollenbach & Meyer, 2010) – forschend so zu bearbeiten, dass Lösungen für den konkreten Fall gefunden werden. Diese Lösungen sind in der Regel aber auch übertragbar oder zumindest anregend für andere Schulen. Durch die Befassung mit Praxisproblemen können neben der Generierung von Forschungsergebnissen auf der lokalen Ebene sowohl Unterrichts- und Schulentwicklung vorangetrieben als auch die Professionalisierung der beteiligten Lehrkräfte unterstützt werden (Altrichter & Feindt, 2004; Altrichter & Posch, 2014; Klewin, Textor & Schumacher, 2016). Somit wäre der erste Zusammenhang, der zwischen Praxisforschung und Schulentwicklung sowie Professionalisierung besteht, hergestellt.

Der Zusammenhang zwischen Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung sowie Professionalisierung ist nur insofern vielleicht erläuterungsbedürftig, als natürlich die Lehrer*innenbildung nicht nur der individuellen Professionalisierung, sondern auch der Entwicklung der gesamten Profession dient (Dick, 2016). Fehlt also noch die Antwort auf die Frage, wieso die beiden Themenbereiche Praxisforschung und Lehrer*innenbil-

derung in einer Zeitschrift zusammen betrachtet werden. Lehrer*innenbildung allein, sogar jede der drei Phasen (Lehrerausbildung, Referendariat und Lehrerfort- und -weiterbildung), wäre umfangreich genug für eine eigene Zeitschrift, die mit dem *Journal für LehrerInnenbildung* ja auch bereits existiert. Überschneidungsbereiche zwischen Praxisforschung und Lehrer*innenbildung gibt es einige. So kann das aktuell in der Lehrer*innenausbildung weit verbreitete Forschende Lernen (Weyland & Wittmann, 2017) in der Form von studentischer Praxisforschung¹ durchgeführt werden, und Forschendes Lernen kann, und in einigen Konzeptionen soll es das auch, auf spätere Praxisforschung im Lehrer*innenberuf vorbereiten. Praxisforschung hat natürlich auch die Fortbildungsfunktion (Altrichter & Feindt, 2004) und erfüllt umgekehrt viele Merkmale, die an wirksame Lehrerfortbildung gestellt werden (Lipowsyk & Rzejak, 2017). Dennoch sind nicht diese Überschneidungen der Grund, beide Bereiche in einer Zeitschrift zusammenzufassen. Der Grund findet sich stärker in der Art der Beiträge, die in dieser Zeitschrift ihren Platz haben sollen.

2. Platz für praxisnahe Beiträge

Forschungsergebnisse für Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung kamen in den letzten Jahren häufig aus großen Leistungsvergleichsuntersuchungen oder Meta-Studien, wie bspw. der in diesem Bereich wohl bekanntesten von John Hattie (2012). Aus dem Blick geraten ist dabei das Potenzial, das in Untersuchungen, Projekten und Konzepten liegt, die sich auf einer sehr konkreten Ebene mit den aktuellen Herausforderungen im schulischen und Lehrerbildungsbereich befassen. Mit dem bundesweiten Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zeigt sich, dass ein Umdenken in diese Richtung erfolgt (Heinrich & van Ackeren, 2017), denn die an vielen Universitätsstandorten angestoßenen Entwicklungen erfolgen oftmals im Paradigma von Forschung und Entwicklung (Heinrich, 2008), also einer FuE-Logik (Heinrich, 2012).

Im fachwissenschaftlichen Diskurs gibt es allerdings nur wenige Orte, an denen diese Forschungsergebnisse und ihre praktischen Implikationen dargestellt und diskutiert werden. Die Arbeiten, die in dieser Zeitschrift veröffentlicht werden sollen, sind dabei vielfältig: Es handelt sich um innovative praxisnahe Konzepte sowie lokal gebundene Aktivitäten mit Begleitforschung unter besonderer Berücksichtigung standortbezogener Faktoren, die für die Implementation von Innovationen im Bildungsbereich sehr bedeutsam sind. Überdies sollen die sich aus solchen Aktivitäten ableitenden kritisch-konstruktiven Diskussionen über normative Zielbestimmungen der Lehrer*innenbildung sowie über Fragen der Schulentwicklung ebenfalls ein Forum finden.

Es geht also neben dezidiertem Praxisforschung um Forschung, die sich primär unter einer anwendungsorientierten Perspektive verortet und damit den Fokus vor allem auf Wirkungen von Maßnahmen und Innovationen „unter typischen Realbedingungen“ (Pant, 2012, S. 148) legt. Im Unterschied zur reinen Grundlagenforschung dürfen – wir folgen hier der Argumentation von Brüggemann und Bromme (2006) – bei anwendungsorientierten Fragestellungen auch gleichzeitig Elemente aus „unterschiedlichen Diskursen herangezogen werden, um dem jeweiligen Problem gerecht zu werden“ (Brüggemann & Bromme, 2006, S. 115). Zudem weisen die Autor*innen darauf hin, dass die isolierte Betrachtung einzelner Merkmale für die Erforschung komplexer Zusammenhänge nicht angemessen sein könne. Gerade für den Bildungsbereich schreiben Bromme, Prenzel und Jäger (2014), dass „die Erfolgsaussichten fast aller Maßnahmen davon ab[hängen], ob bestimmte Randbedingungen und Voraussetzungen gegeben sind“ (S. 17). Uns erscheint es demzufolge zentral zu sein, gerade standortbezogenen Merkmalen eine besondere Beachtung zu schenken, insbesondere mit Blick auf die

¹ Dieser Begriff geht zurück auf Christine Freitag, die damit eine spezifische Form Forschenden Lernens beschreibt, die sich dezidiert an Praxisforschung ausrichtet.

Umsetzung neuer Vorgaben und Empfehlungen für die Lehrer*innenbildung (vgl. Haselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014, zum Thema „Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe“).

Vor dem oben skizzierten Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass zwei der Herausgeber*innen (Heinrich & Klewin) aus der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg stammen – einer Einrichtung, die sich an der Schnittstelle von Wissenschaft und Schulpraxis befindet. Die Mitglieder der Einrichtung forschen gemeinsam mit den Lehrkräften der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg in Forschungs- und Entwicklungsprojekten nach dem Prinzip der Praxis- bzw. Lehrer*innenforschung. So ist diese Zeitschrift auch ein Platz für die Ergebnisse dieser Projekte und somit z.T. ein Nachfolger der Zeitschrift *TriOS*, in der bis 2014 diese Studien präsentiert wurden. Die *PFLB* will jedoch bewusst einen größeren Kreis von Autor*innen ansprechen, da an vielen Orten Praxisforschung, praxisnahe Forschung und innovative Konzeptentwicklung betrieben werden, deren Impulse für die Lehrer*innenbildung, die Schul- und die Professionsentwicklung hier aufgenommen werden sollen.

Im Jahr 2016 wurde zudem am Universitätsstandort Bielefeld systematisch diese Tradition des Praxisbezugs der Versuchsschulen im Rahmen der BMBF-geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auf das Projekt Bi^{professional} (FKZ 01JA1608) übertragen. Alle Studien der über 70 beteiligten Forscher*innen in diesem Projekt sind als FuE-Projekte konzipiert (vgl. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblov, 2019). Die vorliegende Zeitschrift reagiert damit auch auf die im Rahmen der von Bund und Ländern geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entstandenen Desiderata (vgl. hierzu auch Heinrich, Schweitzer & Streblov, 2019). Ein Produkt der Strukturentwicklung dieses Projekts war im Jahr 2018 die Gründung von vier FuE-Zentren an der Bielefeld School of Education (BiSEd), der Heimat der dritten Herausgeberin der Zeitschrift (Streblov). Somit hat die konsequente Ausrichtung an der FuE-Logik auch Einzug in die Querstruktur der Bielefelder Lehrer*innenbildung gefunden, sodass diese nunmehr sowohl in den Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg als auch in der Bielefelder School of Education fest verankert ist.

Und all diese Anstrengungen sollen schließlich dem letzten Begriff des Vierklangs dienen: der Bildung! Die Bezugnahme auf bildungstheoretische Ansprüche wie Mündigkeit, Partizipation und Autonomie bleibt die leitende Idee einer solchen auf die Reform schulischer Praxis gerichteten Forschung in humanistischer bzw. humanisierender Absicht.

Und damit ist es schließlich nur konsequent, dass diese reformorientierte Forschungsrichtung bzw. Ausrichtung der Studien zu Schule und Lehrer*innenbildung an der FuE-Logik auch ein Publikationsorgan erhält, das einen zwar umständlichen, aber doch alle zentralen Elemente beinhaltenden Namen hat: *PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*.

Bielefeld, im Juni 2019

Martin Heinrich, Gabriele Klewin & Lilian Streblov

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004). Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 84–101). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2014). Innovation in Education through Action Research. In T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Hrsg.), *Action Research, Innovation and Change* (S. 8–26). London et al.: Routledge
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Brüggemann, A., & Bromme, R. (2006). Anwendungsorientierte Grundlagenforschung in der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 57 (2), 112–116. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.57.2.112>
- Dick, M. (2016) Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W., Feindt, A., Hellmer, J., Hollenbach, N., & Meyer, H. (2010). Der Beitrag der Praxisforschung zu einer demokratisch-partizipativen Schul- und Unterrichtsentwicklung. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger & S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II: Tendenzen – Diskurse – Praktiken* (S. 39–54). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02ts.5>
- 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* (S. 81–116). Münster: MV.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K., & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 140–149. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000216>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Über Möglichkeiten ihrer Komplementarität* (S. 99–155). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2012). Stichwort: Forschung und Entwicklung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE, Bd. 1* (S. 405–406). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Ackeren, I. van (2017). Themenheft zum Schwerpunktthema: Professionalisierung im Berufsfeld Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (1).
- 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., 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.
- 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>
- Klewin, G., Schumacher, C., & Textor, A. (2016). Der Beitrag der Praxisforschung zur Curriculumentwicklung – Erfahrungen aus Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In M. Hallitzky, B. Koch-Priewe, A. Rakhkochkine, J.-C. Störtländer & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung/Comparative*

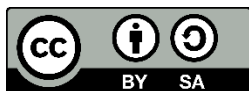
- Research into Didactics and Curriculum* (S. 262–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F., & Rezjak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 379–399.
- Meyer, H. (in Zusammenarbeit mit W. Fichten) (2010). *Gemeinsam forschen lernen*. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- Pant, H.-A. (2012). Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 147–170). Berlin: Referat Bildungsforschung.
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: Was kann schulische Begleitforschung leisten? *Jahrbuch Schulbegleitforschung in Bremen*, 49–59.
- 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.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: 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>

Online verfügbar: 27.06.2019

ISSN 2629-5628



© Die Autor*innen 2019. 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>

Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und Forschendes Lernen – Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen

Gabriele Klewin^{1,*} & Klaus-Jürgen Tillmann²

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*

² *Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft*

* *Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg
der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden die Erfahrungen aus der Laborschule und dem Oberstufen-Kolleg mit Lehrer*innenforschung und Praxisforschung sowie Erfahrungen aus der Lehrer*innenausbildung mit Forschendem Lernen dargestellt. Zunächst wird das Verständnis von Lehrer*innen- und Praxisforschung näher erläutert; anschließend wird am Beispiel des Oberstufen-Kollegs beschrieben, wie sich das Konzept der Lehrer*innenforschung/Praxisforschung im Laufe der Zeit verändert hat. Das Forschende Lernen in der Lehrer*innenausbildung, als ein mit der Praxisforschung verwandtes Konzept, wird in zwei curricula-rem Formaten vorgestellt, mit und ohne parallel stattfindende eigene Unterrichtserfahrungen der Studierenden.

Schlagwörter: Praxisforschung, Lehrer*innenforschung, Forschendes Lernen, Laborschule, Oberstufen-Kolleg



In diesem Beitrag wird dargestellt, was wir aus unserer Bielefelder Arbeit zum Thema Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und deren Verknüpfung zu Forschendem Lernen beizutragen haben.¹ Dabei gibt es die schulische Praxisforschung in Laborschule und Oberstufen-Kolleg inzwischen seit 45 Jahren. Sie startete im Jahr 1974 unter dem Begriff der „Lehrerforschung“, wird aber heute von uns vor allem als „Praxisforschung“ bezeichnet. Es hat einige Zeit gedauert, bis wir diesen Ansatz der pädagogischen Akteure, die durch Forschung sich selbst und das pädagogische Feld verändern, auch auf das Lehramtsstudium der Universität übertragen haben. Seit 2004 gibt es bei uns systematische Konzepte des Forschenden Lernens in der Lehrer*innenausbildung – also liegen „nur“ 15 Jahre Erfahrung vor. Der Beitrag gliedert sich in drei Teile.

Im ersten Teil wird der Grundansatz einer schulischen Praxisforschung herausgearbeitet und dargestellt, in welcher spezifischer Weise wir diesen Ansatz in Bielefeld realisiert haben. Dabei geht es nicht nur um gute Konzepte, sondern auch um Probleme und Schwierigkeiten ihrer Realisierung. Dabei soll deutlich werden, welchen spezifischen Arbeitsansatz wir in den Bielefelder Versuchsschulen gewählt haben und wie dieser über die Jahre auch modifiziert wurde.

Im zweiten Teil wird am Beispiel des Oberstufen-Kollegs deutlich, wie dort das Ursprungskonzept weiterentwickelt wurde und sich inzwischen als ein komplexes System der Projektforschung darstellt, an der neben Lehrkräften und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen auch die Schüler*innen des Oberstufen-Kollegs beteiligt werden.

Im dritten Teil geht es nicht mehr um die Forschung an den Versuchsschulen, sondern um unsere Arbeit mit den Studierenden. Das Konzept des Forschenden Lernens in der Lehramtsausbildung, das hier in Bielefeld von Mitarbeiter*innen der Schul- und der Praxisforschung angestoßen wurde, ist nach längeren Entwicklungsphasen inzwischen in das BA- und MA-Studium, das zum Lehramt führt, fest integriert.

1 Lehrerforschung und Praxisforschung – eine systematische Verortung

Man kann aus unserer Sicht über schulische Praxisforschung nicht sinnvoll reden, wenn man sie nicht in das Gesamtspektrum der empirischen Schulforschung einordnet und nach ihrem speziellen Stellenwert fragt. Dies soll zunächst – in aller Kürze – getan werden, um sodann auf die besondere Form der Lehrer*innenforschung an unseren beiden Bielefelder Versuchsschulen einzugehen.

1.1 Zwei Paradigmen der empirischen Schulforschung

Studien, die an großen Stichproben mit standardisierten Verfahren Merkmalsverteilungen erheben, Hypothesen überprüfen und Wirkzusammenhänge statistisch analysieren – vor allem solche Studien prägen seit vielen Jahren das Bild der empirischen Schulforschung in der Öffentlichkeit: Festschulische Sozialisationsforschung in den 1970er-Jahren (vgl. z.B. Fend, 1977), Hurrelmanns Untersuchungen zur Belastung von Jugendlichen aus den 1980er- und 1990er-Jahren (vgl. z.B. Engel & Hurrelmann, 1993) und – last, but not least – die vielen Leistungsvergleichsstudien der letzten 15 Jahre (vgl. z.B. Klieme et al., 2010): All diese Arbeiten zeigen, dass dieser empirisch-analytische Forschungsstrang lebendig und aktiv ist und dass er öffentlichkeitswirksam agiert. Solche Forschung wird an Universitäten und Forschungsinstituten (Max-Planck-Instituten, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF] u.a.) geplant und umgesetzt; dort werden auch die Fragestellungen entworfen und die methodischen Verfahren festgelegt. Die Schulen, ihre Schüler*innen und Lehrkräfte, bilden das Forschungsfeld, in dem die Daten für diese Survey-Forschung erhoben werden. Diese Daten

¹ Dieser Beitrag beruht auf einem gemeinsamen Vortrag der Autor*innen auf der CARN-DACH-Tagung am 26.01.2018 in der Universität Bielefeld.

werden anschließend von wissenschaftlichen Stäben analysiert und interpretiert und dann auf erziehungswissenschaftliche bzw. benachbarte Theoriezusammenhänge oder auch auf bildungspolitische Kontexte bezogen. Bei einem solchen Ansatz sind die Forschung und die Analyse zunächst einmal streng getrennt von den Fragen der Praxisentwicklung. Erst in einem weiteren Schritt wird dann evtl. die Frage gestellt, ob und wie die Ergebnisse der Praxis nützlich sein können.

Spätestens seit Lewin (1953) wird ein solcher Forschungsansatz als zu einseitig, zu praxisfern kritisiert: Die zentral geplante standardisierte Forschung nehme die Interessen und Fragestellungen der an Schule Beteiligten nicht auf; sie kenne die Praxisprobleme nicht hinreichend, schließe das Wissen der Praktiker*innen für die Lösung von Problemen – und für die wissenschaftliche Theoriebildung – nicht auf und liefere in der Regel Ergebnisse, die für Schulentwicklung, für Praxisverbesserung wenig hilfreich seien (vgl. z.B. Altrichter & Feindt, 2004b, S. 418). Inzwischen ist zwar zumindest zum Teil wieder eine stärkere Anwendungsorientierung festzustellen (Heinrich, 2008; Heinrich & van Ackeren, 2017); völlig bearbeitet werden dadurch die aufgeführten Kritikpunkte jedoch nicht. Diese Kritik an der „etablierten“ empirischen Schulforschung wurde in den 1970er- und 1980er-Jahren nicht nur, aber auch von dem Begründer der Bielefelder Versuchsschulen, von Hartmut von Hentig (vgl. 1982, S. 27ff.) geübt; diese Kritik hat zu Konsequenzen geführt.

In Absetzung von dem Konzept einer quantitativen, auf generalisierbare Schlussfolgerungen ausgerichteten, Forschung wurde vor allem in den 1970er-Jahren ein alternatives Forschungskonzept entwickelt. Dieses Konzept bezieht die Akteure der pädagogischen Arbeit in die Forschung mit ein und ist in seinen Ergebnissen nicht auf allgemeingültige Aussagen, die durch Prüfung von Hypothesen zustande gekommen sind, sondern auf Verbesserungen in der Praxis ausgerichtet. Für dieses Konzept gibt es viele unterschiedliche Namen: Handlungsforschung, Aktionsforschung, Praxisforschung, Lehrerforschung, teacher research, „Schulbegleitforschung“ (Altrichter & Feindt, 2004a). Die Konzepte, die sich mit diesen verschiedenen Namen verbinden, unterscheiden sich nur in Nuancen voneinander. Übereinstimmend orientieren sich all diese Konzepte an vier Kriterien:

- (1) Die Forschungsfragen ergeben sich aus den Problemen der pädagogischen Praxis. Sie sollen aber auch theoretisch verortet werden.
- (2) Die Akteure des Forschungsprozesses sind in die Praxis eingebunden: Es sind meist Lehrer*innen, gelegentlich auch Studierende. Sie führen ihre Forschung in dem Praxisfeld durch, das ihnen beruflich unmittelbar zugänglich ist.
- (3) Die Ergebnisse der Forschung zielen vor allem auf praktische Verwendung, auf Verbesserung des pädagogischen Alltags, auf Schulentwicklung. Die innovativen Konzepte, die erarbeitet werden, sollen auf andere Schulen übertragbar sein.
- (4) Diese Forschung soll auch dazu führen, dass die beteiligten Lehrer*innen ihre professionelle Kompetenz erweitern: Sie erwerben nicht nur eine differenzierte Problemsicht, sondern auch ein kritisches Verständnis von Wissenschaft. Praxisforschung versteht sich somit auch als eine Professionalisierungsstrategie (Stenhouse, 1975; Elliot, 1984; vgl. Altrichter & Feindt, 2004a, S. 89).

Mit solchen Ansätzen wurde in den 1970er- und 1980er-Jahren an verschiedenen deutschsprachigen Universitäten experimentiert, so in Bremen (Kemnade, 2007), in Oldenburg (Fichten & Meyer, 2009), in Klagenfurt (Müller, Andreitz & Mayr et al., 2010), Innsbruck und Linz (Altrichter, 1990) – und eben auch in Bielefeld (Hollenbach & Tillmann, 2009; Hahn, Heinrich & Klewin, 2014). Auf der einen Seite finden wir seit 40 Jahren eine dominierende empirische Schulforschung, die durch die etablierten Fraktionen der „scientific community“ betrieben wird – und auf der anderen Seite besteht ein basis- und reformorientiertes Alternativkonzept, das vor allem in Reformschulen und in einigen Universitäten seine Basis hat und das von einigen „Querdenker*innen“ in der

Erziehungswissenschaft (unter ihnen Wolfgang Klafki, Hartmut von Hentig, Hilbert Meyer, Peter Posch und Herbert Altrichter) unterstützt wurde und wird. Und dieses Alternativkonzept hat sich behauptet, hat sich weiterentwickelt und wird von vielen engagierten Akteuren getragen.

Und in diesem Konzert spielen seit den 1970er-Jahren die beiden Bielefelder Versuchsschulen mit ihrer Praxisforschung eine besondere Rolle.

1.2 Der Beitrag der Bielefelder Versuchsschulen

Beide Bielefelder Versuchsschulen sind also mittlerweile 45 Jahre alt. Das ist für eine Versuchsschule ein respektables Alter, wenn man einmal bedenkt, dass John Deweys berühmte Chicagoer „Laboratory School“ nur fünf Jahre existiert hat.

Mit diesen beiden Bielefelder Versuchsschulen wurde von Anfang an eine bestimmte Form der Verknüpfung von Forschung und Praxis verbunden: Weil – so v. Hentig (1982, S. 53f.) – Reform auf Wissenschaft angewiesen ist, sollten beide Schulen auch als Forschungseinrichtungen arbeiten. Dabei übte er massive Kritik an der damals (und heute) herrschenden Erziehungswissenschaft. Ihre hohe Spezialisierung und die Standardisierung ihrer Methoden passten nicht zu dem individuellen und persönlichen Geschäft der Erziehung; sie seien zudem auf eine „Entmündigung“ der Lehrer*innen“ ausgerichtet. Gegen eine solche Forschung setzte v. Hentig seinen Anspruch auf Rehabilitierung der Lehrer*innenerfahrungen (1982, S. 53). Die systematische und kontrollierte Erarbeitung „reflektierter Erfahrungen“ von Lehrkräften nannte v. Hentig „Lehrerforschung“. Und sein Anspruch war, dass alle Lehrenden an Laborschule und Oberstufen-Kolleg zugleich auch als Forscher*innen tätig sein sollen (vgl. v.d. Groeben, 2009).

Dabei gab es zu Beginn der Versuchsschularbeit weder bei v. Hentig noch bei den vielen anderen Gründungsmitgliedern klare Vorstellungen, wie denn so etwas organisatorisch, methodisch, konzeptionell gehen könne. Und Vorbilder, an denen man sich hätte orientieren können, gab es kaum. Deshalb wurde die Konzeptentwicklung der Lehrer*innenforschung dem Versuchsprozess übergeben, in dem sie sich in gewisser Weise bis heute befindet. Deshalb gibt es auch nicht die eine, die einzige Form der Bielefelder Lehrer*innenforschung, sondern in beiden Einrichtungen über die vielen Jahre ganz unterschiedliche Ausprägungen – und immer wieder einen neuen Stand. Der aktuelle Stand dieser Forschung wird im Folgenden am Beispiel des Oberstufen-Kollegs skizziert.

Doch bei allen Varianten, über alle Veränderungen hinweg gibt es für die Praxisforschung in den Bielefelder Versuchsschulen einige Konstanten, auch einige Alleinstellungsmerkmale, die wir jetzt abschließend ebenfalls in vier Punkten hervorheben möchten:

Punkt 1: Die Bindung der Praxisforschung an Versuchsschulen und Universität

In Bielefeld existieren seit 1974 zwei Versuchsschulen, die neben ihrem jeweiligen Reformprogramm beide den Auftrag haben, durch Praxisforschung ihre eigene Arbeit aufzuklären und weiterzuentwickeln. Das bedeutet zunächst, dass sich die Forschung inhaltlich auf die Entwicklungsaufgaben und -probleme der Reformschulen bezieht. Die Erkenntnisse, die dabei produziert werden, sollen dabei aber nicht stehen bleiben, sondern zugleich für das Regelschulwesen von Bedeutung sein. Denn sowohl Laborschule als auch Oberstufen-Kolleg sollen „Reformmodelle in ihrem wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis [...] erproben und ihre Übertragbarkeit auf die bestehenden Bildungseinrichtungen [...] prüfen.“ (Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg; identisch in der Grundordnung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg und ähnlich im Grundlagenerlass der Laborschule).

Beide Versuchsschulen sind an der Universität Bielefeld angesiedelt und mit der Fakultät für Erziehungswissenschaft verbunden. Die Praxisforschung ist damit Teil der universitären Forschung. Diese Verknüpfung wird auch daran deutlich, dass die jeweiligen

Wissenschaftlichen Leiter*innen der Schulen (zur Zeit: Annette Textor für die Laborschule, Martin Heinrich für das Oberstufen-Kolleg) über ein universitäres Berufungsverfahren in ihre Position gelangen.

Punkt 2: Die auf Dauer gestellte und kontinuierlich finanzierte Arbeit

Oberstufen-Kolleg und Laborschule sind keine zeitlich und thematisch begrenzten Schulversuche, sondern auf Dauer gestellte Versuchsschulen mit einem offenen Forschungs- und Entwicklungsauftrag, der jeweils neu zu interpretieren ist.

Der Anspruch, dass die Versuchsschulen auch forschende Einrichtungen sind, bestand von Anfang an und wurde von Anfang an institutionalisiert und mit dauerhaften Ressourcen versehen. Der Umfang der Ressourcen für die Forschung hat sich im Zeitverlauf immer auch verändert, aber er ist über die Jahre verlässlich und stabil geblieben. Für die Lehrkräfte der Schulen werden die Ressourcen in Form von Forschungsstunden für die jeweiligen Projekte zur Verfügung gestellt; die Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtungen sind an der Fakultät für Erziehungswissenschaft beschäftigt, haben aber ausdrücklich ihren Arbeitsschwerpunkt auf der Forschungs- und Entwicklungsarbeit in den Versuchsschulen. Zusätzlich gibt es Mittel für Hilfskräfte und für Sachausgaben. Um diese Ausstattung muss zwar innerhalb der Universität immer wieder gekämpft werden, aber sie ist bisher weitgehend stabil geblieben.

Punkt 3: Die Organisation der Arbeit in Forschungs- und Entwicklungsplänen

Nach unterschiedlichen Erprobungsformen in der Anfangsphase werden seit etlichen Jahren in beiden Einrichtungen „Forschungs- und Entwicklungspläne“ (FEP) aufgestellt. Dort sind die Projekte aufgeführt, die in der Regel auf zwei Jahre angelegt sind und die in kooperativer Form von mehreren Lehrkräften, häufig ergänzt durch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen bearbeitet werden. Über die Aufnahme von Projekten in den FEP wird nach Beratung durch den extern besetzten Wissenschaftlichen Beirat in den Einrichtungen diskutiert und entschieden. Nach Ablauf der Forschungszeit sind die Ergebnisse der Schulöffentlichkeit und dem jeweiligen Wissenschaftlichen Beirat zu präsentieren – und möglichst zu publizieren.

Dies also sind drei grundlegende Merkmale der Bielefelder Praxisforschung, die sich im Laufe der Jahre fest etabliert haben und die für beide Einrichtungen gelten.

Punkt 4: Probleme der Bielefelder Praxisforschung – sechs Fragen

Verbunden mit einer solchen Form der Forschung in der Schule sind natürlich auch vielfältige Probleme, die hier nicht ausführlich verhandelt werden können. Sechs Problemfelder der konkreten Forschungs- und Entwicklungsarbeit sollen trotzdem knapp benannt werden.

- (a) Wie entstehen diese Forschungsprojekte? Wie kommt man von der Idee zu einem ausgefeilten Konzept? Welche Relevanzkriterien sind bei der Bewertung und Genehmigung der Projekte anzulegen?
- (b) Was kann Lehrkräfte motivieren, in solchen Forschungs- und Entwicklungsprojekten mitzuarbeiten? Sollen alle Lehrkräfte immer auch forschen – oder kann es da auch Phasen, Pausen oder gar Abstinenz geben?
- (c) Wie entstehen Forschungsteams? Allein aus Sympathiewahl oder auch nach thematischen Vorgaben? In welcher Rolle arbeiten in diesen Forschungsteams die Lehrkräfte, in welchen die hauptamtlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen?
- (d) Wie wird die Praxisforschung auch methodisch gesichert? Wie lässt sich die Forschungskompetenz der Beteiligten verbessern? Wie können sich Lehrkräfte in die Probleme der Forschungsmethodik einarbeiten?

- (e) Wie entstehen Publikationen? Welche Unterstützung brauchen hier gerade Lehrkräfte? An welche Zielgruppen sollen sich die Publikationen richten?
- (f) Wie bringen wir unsere Forschungsergebnisse an die Regelschulen und ihre Lehrkräfte? Wie entsteht Transfer?

Mit all diesen Fragen haben sich die Bielefelder Versuchsschulen immer wieder auseinandergesetzt; zu allseits befriedigenden Lösungen ist es dabei nur selten gekommen. Aber wir haben immer wieder Anläufe unternommen, um zu einer besseren Praxis zu gelangen.

2 Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg – mehr Fragen als Antworten?

Die oben aufgeworfenen Probleme können hier zwar nicht geklärt werden, aber zumindest Ansätze für die Bearbeitung einiger der Fragen sollen aufgeführt werden. Zunächst werden kurz die Rahmenbedingungen und die Organisation für Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg dargestellt; im Anschluss erfolgt der Bezug auf die Bereiche Praxisforschung und Schulentwicklung sowie internen und externen Transfer.

2.1 Rahmenbedingungen und Organisation von Praxisforschung am Oberstufen-Kolleg

Die grundlegenden Rahmenbedingungen sind oben bereits genannt worden; deshalb soll nur noch auf einige spezifische Aspekte eingegangen werden. Obwohl bereits oben kurz skizziert, sei noch einmal ausführlicher der Versuchsauftrag des Oberstufen-Kollegs zitiert:

„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. Im Zentrum stehen hierbei die Entwicklung, unterrichtspraktische Erprobung und Evaluation von Bildungsstrukturen und curricularen Konzepten, die auf der Basis individueller Schwerpunktsetzung und vertiefter allgemeiner Bildung zur allgemeinen Studierfähigkeit führen und auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten“ (Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 2007, Präambel; identisch in der Grundordnung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg).

Im aktuellen Forschungs- und Entwicklungsplan arbeiten ca. 70 Prozent der Lehrenden, wie die Lehrkräfte am Oberstufen-Kolleg genannt werden, in zehn Projekten gemeinsam mit den Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg.

Auch im Oberstufen-Kolleg gibt es einen zweijährigen Forschungs- und Entwicklungsplan; bis Mitte 2017 war damit allerdings verbunden, dass auch nur alle zwei Jahre die Möglichkeit bestand, ein neues Projekt zu beantragen. Dazu gehört immer noch ein Antragsverfahren mit Beratung durch den Wissenschaftlichen Beirat und Genehmigung durch die Gemeinsame Leitung². Dieses Verfahren hat sich für viele Projekte bewährt, so z.B. für ein Projekt, das ein grundsätzliches Problem vieler Oberstufen untersucht – das Projekt „Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abschluss und Abbruch. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II“ (Palowski, Schumacher, Schöbel & Tassler, 2014). Welche Faktoren tragen dazu bei, dass Schüler*innen mit schwierigen Voraussetzungen die Oberstufe dennoch erfolgreich durchlaufen? Natürlich gibt es auch in diesem Projekt konkrete Handlungsnotwendigkeiten, aber keinen unmittel-

² In der Gemeinsamen Leitung entscheiden Vertreter*innen aus Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung gemeinsam über Fragen der Forschung und Entwicklung.

telbaren Entscheidungsdruck, weil die bestehende Praxis im Großen und Ganzen funktioniert, jedoch verbesserungsfähig ist. In dieser Situation ist es möglich, drei oder vier Jahre auf die Auswertung von Längsschnittdaten zu warten. Auch für andere Projekte ist das doch recht stark formalisierte Verfahren passend. *Aber* der Schulalltag lässt sich nicht immer in Forschungszyklen abbilden.

2.2 Praxisforschung und Schulentwicklung

Im Frühjahr 2016 zeichnete sich ab, dass sich baulich in den beiden Versuchsschulen etwas tun soll. Ob Sanierung, Renovierung oder Neubau war zu diesem Zeitpunkt nicht klar; klar war jedoch, dass die Betroffenen in einen Prozess, der sich Bauphase 0 nennt, einbezogen werden. In diesem Prozess werden von Architekt*innen in Zusammenarbeit mit den Nutzer*innen die Raumbedarfe erhoben. Nun ist die Raumgestaltung auch eine pädagogische Frage; wir sprechen nicht umsonst vom „dritten Pädagogen“.³ Mit dieser Perspektive auf die Frage nach Raumbedarf zu schauen und dabei sowohl theoretische Hintergründe und die Historie zu beachten als auch die Meinung der Betroffenen zu erheben, gäbe ein gutes FEP-Thema ab. Leider wäre die nächste Antragsphase erst eineinhalb Jahre später gewesen, und nur an der Laborschule gab es dazu bereits einen FEP. Wie sollte hier am Oberstufen-Kolleg reagiert werden?

Ein zweites Beispiel: Anfang 2015 wurde deutlich, dass gut ausgebildete neuzugezogene, d.h. in der Regel geflüchtete, Jugendliche am Oberstufen-Kolleg aufgenommen werden sollen. Diese Jugendlichen hatten in den Deutschkursen anderer Institutionen gezeigt, dass sie sowohl aus ihrem Heimatland eine gute schulische Vorbildung mitbringen als auch eine hohe Bildungsaspiration haben und deshalb das Abitur anstreben. Dennoch reichen ihre Deutschkenntnisse nicht dafür aus, ohne jegliche Hilfe die Oberstufe im „Normalverfahren“ zu durchlaufen. D.h., eine pädagogische Entwicklung war notwendig und eine Evaluation dieser Entwicklung angeraten. Ebenfalls ein ausgezeichnetes FEP-Thema, aber die Genehmigung der FEP-Anträge war gerade erst ein paar Monate her.

Beide Beispiele zeigen, dass Schulentwicklungsfragen nicht immer langfristig planbar sind und dennoch genau die Kriterien von Praxisforschung erfüllen können. Am zweiten Beispiel sollen sie noch einmal durchgegangen werden:

- (1) Die Forschungsfragen ergeben sich aus den Problemen der pädagogischen Praxis. Sie sollen aber auch theoretisch verortet werden.
- (2) Die Akteure des Forschungsprozesses sind in die Praxis eingebunden: Es sind meist Lehrer*innen, gelegentlich auch Studierende. Sie führen ihre Forschung in dem Praxisfeld durch, das ihnen beruflich unmittelbar zugänglich ist.
- (3) Die Ergebnisse der Forschung zielen vor allem auf praktische Verwendung, auf Verbesserung des pädagogischen Alltags, auf Schulentwicklung. Die innovativen Konzepte, die erarbeitet werden, sollen übertragbar auf andere Schulen sein.
- (4) Diese Forschung soll auch dazu führen, dass die beteiligten Lehrer*innen ihre professionelle Kompetenz erweitern: Sie erwerben nicht nur eine differenzierte Problemsicht, sondern auch ein kritisches Verständnis von Wissenschaft. Praxisforschung versteht sich somit auch als eine Professionalisierungsstrategie.

Einen stärkeren Praxisbezug als Jugendliche, die eine besondere schulische Unterstützung brauchen und für die es noch kaum Unterrichtskonzepte und -materialien gibt, können wir uns kaum denken. Und die Lehrenden, die sich mit großem Engagement auf die

³ Dieser Ausdruck lässt sich nicht einer oder einem Autor*in zuordnen. Er stammt aus der italienischen Reggiopädagogik (Schäfer & Schäfer, 2009). An dieser Stelle sei Timo Christian Zenke von der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule gedankt, der sich seit Jahren mit pädagogischen Fragen zum Schulbau auseinandersetzt. Auf ihn gehen die Informationen und der Literaturhinweis zur Bezeichnung des Raums als dritten Pädagogen bzw. Erzieher zurück.

Aufnahme dieser Jugendlichen vorbereiten, sind definitiv Praxisakteure. Dass die Ergebnisse zur Verbesserung der schulischen Praxis verwendet werden können, liegt auf der Hand, und dass die Lehrenden sich durch die Auseinandersetzung professionalisieren auch. D.h., es handelt sich um ein notwendiges und für die Praxisforschung sehr geeignetes Thema, aber leider war das zum Zeitpunkt der Beantragung der neuen Forschungs- und Entwicklungsprojekte noch nicht absehbar.

Natürlich hat es dennoch ein Projekt dazu gegeben; glücklicher Weise hatten zwei Deutsch-Lehrende ein Projekt „Differenzierung in den Brückenkursen Deutsch“ beantragt und genehmigt bekommen und waren auch sehr an der Beschulung der neuzugewanderten Jugendlichen interessiert, so dass in Absprache mit den zuständigen Gremien die Ausrichtung des Projektes angepasst werden konnte. Im Folgeantrag des Projekts heißt es jetzt „Integration neuzugewanderter Jugendlicher in der Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe“ (Guschker, Geweke, Hartner, Kirmes, Mateo i Ferrer & Otto, 2018).

Im Fall der Bauphase 0 wurde ein Kurzantrag geschrieben und ein Ad-hoc-FEP eingerichtet mit dem Titel „Der Dritte Pädagoge am Oberstufen-Kolleg. Zur pädagogischen Fundierung der Sanierung und architektonischen Gestaltung des Oberstufen-Kollegs“. Dieser FEP hatte nur eine einjährige Laufzeit und war mit der Beendigung der Bauphase 0 ebenfalls abgeschlossen. Beide Beispiele liefern auch Erfahrungen zu den Fragen, die oben aufgeworfen wurden:

- (a) Wie entstehen diese Forschungsprojekte?
- (b) Was kann Lehrkräfte motivieren, in solchen Forschungs- und Entwicklungsprojekten mitzuarbeiten?

Obwohl die Probleme gelöst, d.h., die aktuellen Schulentwicklungsbedarfe mit unterschiedlichen Vorgehensweisen berücksichtigt wurden, schließen sich daran grundsätzliche Fragen an, die sich ggf. auch für andere Praxisforschungsprojekte stellen:

- Wie können die Zeitläufe von Schulentwicklung und Praxisforschung gut aufeinander bezogen werden?
- Eignen sich alle Schulentwicklungsfragen für Praxisforschung oder sind ggf. gerade die ganz brennenden erst einmal ohne Forschungsanteile zu bearbeiten, weil ein unmittelbarer Handlungsdruck vorliegt?
- Muss an einer Versuchsschule alle Schulentwicklung beforscht werden?
- Wie muss ein Verfahren zur Qualitätssicherung aussehen, das die Güte der Projekte sichert, aber gleichzeitig notwendige Entwicklung nicht mit zu starren Formalisierungen behindert?

Nicht nur aus diesem Grund ist in der Erarbeitung des aktuellen Forschungs- und Entwicklungsmodells, das im Juli 2017 beschlossen wurde und seit August 2017 umgesetzt wird, eine stärkere Flexibilisierung vorgesehen, die in einigen Teilen so an der Laborschule bereits besteht. Forschungs- und Entwicklungsprojekte können nun für eine Spanne von einem bis zu drei Jahren beantragt werden, so dass jährlich neue Projekte starten können (Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs, 2017). Bei den Anfang 2018 beratenen und genehmigten zehn Projekten ist die ganze Spanne vorhanden.

Diese Flexibilisierung ist aus unserer Sicht aber nicht nur notwendig, um auf aktuelle Entwicklungen reagieren zu können, sondern hat auch einen Effekt auf den internen Transfer. Im vorangegangenen FEP-Zeitraum gab es am Oberstufen-Kolleg 16 Projekte. Wenn auch nur die Hälfte nach Abschluss ihre Ergebnisse hätte direkt intern transferieren wollen, dann hätte das Oberstufen-Kolleg acht parallele Schulentwicklungsthemen bearbeiten müssen. Dass das so nicht funktioniert, bedarf vermutlich keiner weiteren Erläuterung. Aber nicht nur die zeitliche Staffelung soll zu einem besseren internen Transfer beitragen. In der Antragsphase im Herbst 2017 musste zum ersten Mal explizit die Anforderung benannt werden, welche schulischen Gruppen von den Entwicklungen

des FEP betroffen sein werden, und mit diesen ausgelotet werden, ob die Projektaktivitäten von den Betroffenen auch so gewollt sind (Heinrich & Klewin, 2018).

Wie aus dem Versuchsauftrag deutlich wird, können wir nicht beim gelungenen internen Transfer stehen bleiben. Der Anspruch, Erkenntnisse, Konzepte und Materialien zu entwickeln, die auch für andere Schulen relevant sind, kann unseres Erachtens nicht an alle Praxisforschungsprojekte gestellt werden, an diejenigen aus den Versuchsschulen jedoch schon. Dazu sind unterschiedliche Strategien möglich. Auf der Ebene der Erkenntnisse bzw. Forschungsergebnisse soll noch einmal das Projekt „Bildungsbiografische Grenzgänge“ betrachtet werden. Im Projekt sind nicht nur die Kollegiat*innen – so werden die Schüler*innen am Oberstufen-Kollegs genannt – befragt worden, sondern auch Schüler*innen aus sieben Regelschulen; so liegen 478 Fragebögen und 71 qualitative Interviews zum ersten Befragungszeitpunkt vor. Die Daten sind u.a. schulspezifisch ausgewertet und rückgemeldet worden, so dass die Schulen ihre Daten für Schulentwicklungsprozesse nutzen konnten (Holz, in Vorbereitung). Ähnlich ist auch ein Projekt zum Übergang Schule – Hochschule vorgegangen, das innerhalb der achtjährigen Laufzeit einen Datensatz mit über 2.500 Fällen erstellt hat (Bornkessel & Asdonk, 2011). Neben der Serviceleistung für die beteiligten Regelschulen durch die schulspezifische Rückmeldung entstehen so Datensätze mit einer für Praxisforschung eher ungewöhnlich hohen Anzahl von Fällen.

Neben den oben genannten Erkenntnissen sind aus unserer Sicht insbesondere solche Erkenntnisse transfergeeignet, die in den eher klassischen Praxisforschungsprojekten entstanden sind. Hier wird keine Generalisierbarkeit angestrebt, sondern es entsteht „lokales [...] Wissen“ (Meyer, 2010, S. 3), das durch seine Praxisrelevanz für andere Schulen interessant ist. Der Entstehungskontext in der Praxis spielt auch für die Frage der Akzeptanz, die Ergebnisse für die eigene Schule zu nutzen, aus unseren Erfahrungen eine wichtige, positive Rolle. Hier fehlt es zugegebenermaßen noch an Untersuchungen, die diese Behauptungen untermauern könnten (Koch, 2011; Biermann, 2007). Einige Erfahrungen haben wir auch mit rekonstruktiven Methoden gemacht, bei denen sich die Frage nach der Generalisierung auf andere Weise, in Form von Strukturgeneralisierungen, stellt (Asbrand, Demmer, Heinrich & Martens, 2019).

Nun zum Transfer von Konzepten, Materialien u.ä.: Auch hier gibt es Projekte, die Regelschulen bereits in die Entwicklung miteinbeziehen; dies kann jedoch immer nur vereinzelt geschehen, weil Regelschulen dafür meist keine Ressourcen zur Verfügung haben. Wünschenswert wäre, über Netzwerke mit verschiedenen Schulen nachzudenken, ähnlich der früheren Bremer Schulbegleitforschung (Kemnade, 2007). Aber diese Aufgabe können die Versuchsschulen nicht aus sich heraus bearbeiten; dazu ist externe Unterstützung notwendig. Gelungen ist dies mit dem regionalen Netzwerk „Individuelle Sprachförderung in der Sek II“, in dem Lehrkräfte aus dem Oberstufen-Kolleg und vier weiteren Bielefelder Schulen Materialien für die Oberstufe entwickeln (Guschker, Ezel, Mundhenke & Otto, 2019).

Ein weiterer Schritt in diese Richtung ist daher die Kooperation mit der Bielefelder Qualitätsoffensive, BiProfessional⁴, in der für die zweite Förderphase in einer Teilmaßnahme eine Fortbildung Praxisforschung für Regelschullehrkräfte entwickelt wird, die sich am Klagenfurter Modell (<https://pfl.aau.at/> und <https://www.aau.at/universitaetslehrgaenge/professionalitaet-im-lehrberuf/>) orientiert und auch von Lehrkräften aus den Versuchsschulen durchgeführt werden soll.

Mit Blick auf Lehrer*innenfortbildung als konkrete Transferstrategie gab es ein Projekt zur „Inneren Differenzierung in der Sekundarstufe II“, das sich zunächst dem internen Transfer gewidmet und über ein Jahr lang immer wieder Schulentwicklungsaktivitäten durchgeführt hat, dann aber in einem eigenen FEP Fortbildungskonzepte für

⁴ BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908).

Regelschulen entwickelt und die Fortbildung und den Transfer begleitend erforscht hat (Lau & Große-Klußmann, 2012). Aktuell existieren im Anschluss an diese Erfahrungen mit der Entwicklung und evaluativen Begleitung von Fortbildungskonzepten im Themenbereich „Innere Differenzierung“ und „Heterogenität“ zwei BMBF-Projekte in der Förderlinie Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals für inklusive Bildung (MQInkBi). Hier arbeiten Wissenschaftler*innen der Fakultät für Erziehungswissenschaft bzw. der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg und Lehrerforscher*innen der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg bei der Konzeptentwicklung, Durchführung und Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen in den Bereichen multiprofessionelle Kooperation (vgl. Heinrich et al., im Erscheinen) und der Reflexion des Leistungs-Inklusions-Dilemmas (vgl. Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018) zusammen.

Im Bereich der Fortbildungen arbeiten beide Versuchsschulen auch mit der Bielefeld School of Education, kurz BiSEd, zusammen und bieten dabei phasenübergreifend Fortbildungen an (<http://www.bised.uni-bielefeld.de/bi-connected>).

Zusammenfassend können zum externen Transfer auf der Ebene von Ergebnissen folgende Strategien genannt werden:

- die Bearbeitung von auch für Regelschulen relevanten Fragen und
- das Einbeziehen von Regelschulen in die Erhebung.

Auf der Ebene von pädagogischen Konzepten, Unterrichtsmaterialien und anderen Produkten sind folgende Strategien zu nennen:

- das Einbeziehen von anderen Schulen von Beginn an (vgl. Koch, 2011),
- eigene Projekte für den Transfer,
- Kooperation mit der Universität,
- Fortbildungen in Praxisforschung und
- eigene Publikationsmöglichkeiten für Ergebnisse aus Praxisforschungsprojekten.⁵

Die größere Praxisnähe der Projekte befördert aus unserer Sicht die Transferfähigkeit, auch wenn der Transfer von Praxisforschungsergebnissen eigene Herausforderungen zu bewältigen hat (Hahn, Klewin, Koch, Kuhn, Palowski & Stiller, 2019; Heinrich & Klewin, 2019). Zwar kein Transfer im eigentlichen Sinne, aber auch für die Nachhaltigkeit des Ansatzes wichtig sind das Einbeziehen von Kollegiat*innen in Praxisforschung sowie die Übertragung auf Studierende. Zunächst zur Forschung mit und von Kollegiat*innen.

2.3 Forschung mit und von Kollegiat*innen

Praxisforschung wird häufig vorrangig dadurch gekennzeichnet, dass Betroffene zu Beteiligten werden. Dazu gehören am Oberstufen-Kolleg natürlich auch die Kollegiat*innen. Sie sind Expert*innen für spezifische Aspekte von Unterricht und haben ein Interesse daran, ihren Schulalltag zu verbessern. In der Vergangenheit hat es immer wieder engagierte Kollegiat*innen gegeben, die von sich aus die Kooperation mit der Wissenschaftlichen Einrichtung gesucht haben und z.B. die Einführung von Profilen in der Hauptphase kritisch begleitet haben (Hahn, Kemper & Klewin, 2015). Innerhalb der Profile arbeiten in der Regel drei Fächer unter einem Thema zusammen. So widmet sich das Profil 8 den GenderBildern; hier wird in den Fächern Politische Bildung, Literatur und Sport gefragt „Mann ist Mann und Frau ist Frau, ist doch klar – oder?“ (Oberstufen-Kolleg, 2019). Was uns als sinnvolles fächerübergreifendes Lernen erscheint, wurde bei

⁵ Aktuell sind dies das *WE_OS-Jahrbuch* (https://www.biejournals.de/index.php/we_os), das sich auf die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg konzentriert, die hier vorliegende Zeitschrift *PraxisForschungLehrer*innenBildung* (<https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb>) sowie die Zeitschrift *Die Materialwerkstatt* (<https://www.dimawe.de/index.php/dimawe>), in der sowohl Materialien für die hochschulische Lehre als auch für den schulischen Unterricht kommentiert veröffentlicht werden können.

der Einführung von den Kollegiat*innen z.T. kritisch betrachtet, weil aus ihrer Sicht ein Stück Wahlfreiheit wegfiel. Diese Kritik war Ansporn für eine forschende Auseinandersetzung, innerhalb derer drei komplette Jahrgänge zu ihren Erfahrungen mit den Profilen befragt wurden und anhand der Ergebnisse Aushandlungen über die Veränderung bestimmter Regelungen erfolgreich geführt wurden.

An der Frage, wie über die wissenschaftspropädeutischen Ausbildung hinaus Kollegiat*innen stärker in die Praxisforschung einbezogen werden können, arbeitet aktuell das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Forschendes Lernen in der Oberstufe – FLidO“ (Stiller, 2019), und zwei Mal wurde in der Projektphase ein Projekt zu eigener Forschung von Kollegiat*innen angeboten (Feldhoff, 2019).

3 Forschendes Lernen als studentische Praxisforschung?

Seit 2004 gibt es Forschendes Lernen in der Bielefelder Lehrer*innenausbildung – genauer in den erziehungswissenschaftlichen Angeboten der Lehrer*innenausbildung. Aus der Überschrift dieses Abschnitts geht bereits hervor, dass Forschendes Lernen zwar als studentische Form der Praxisforschung gesehen werden kann, allerdings nicht in allen Varianten dieses recht breiten hochschuldidaktischen Konzeptes. Deshalb zunächst zur Definition Forschenden Lernens, bei der wir uns auf Ludwig Huber, den früheren Wissenschaftlichen Leiter des Oberstufen-Kollegs, beziehen bzw. auf die Bundesassistentenkonferenz (BAK). Huber erläutert die Zielrichtung Forschenden Lernens so: „Der BAK ging es durchaus in einem strengen Sinne um ein Lernen durch Forschung bzw. Beteiligung an Forschung und damit um mehr als nur um eine ‚aktivierende‘ Lehrmethode.“ (Huber, 2009, S. 9) Die Merkmale, die von der BAK 1970 formuliert wurden, sind folgende:

- selbstständige Wahl des Themas;
- selbstständige „Strategie“, besonders bezüglich Methoden, Versuchsanordnungen, Recherchen;
- entsprechendes Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, Chance für Zufallsfunde, „fruchtbare Momente“, ... andererseits;
- dem Anspruch der Wissenschaft gemäÙes Arbeiten (z.B. hinreichende Prüfung des schon vorhandenen Wissens, Ausdauer, ...);
- selbstkritische Prüfung des Ergebnisses hinsichtlich seiner Abhängigkeit von Hypothesen und Methoden;
- Bemühen, das erreichte Resultat so darzustellen, dass seine Bedeutung klar und der Weg zu ihm nachprüfbar wird (vgl. S. 1).

In einer jüngeren Veröffentlichung (2014) hat Huber ergänzt, dass die Ergebnisse eine Relevanz über die Studierenden hinaus haben und dementsprechend die Ergebnisse einem interessierten Kreis vorgestellt werden sollten. Diese Merkmale beziehen sich allgemein auf Forschendes Lernen innerhalb der Universität und nicht spezifisch auf die Lehrer*innenausbildung; dennoch sind sie eine gute Grundlage zur Beurteilung von Angeboten in diesem Bereich, so dass sie auch den beiden Konzepten Forschenden Lernens, mit denen wir in der Fakultät für Erziehungswissenschaft Erfahrung haben, zugrunde gelegt werden. Die beiden Angebote sind das Fallstudienmodul, das 2004 für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend eingeführt wurde, und das Forschende Lernen im Rahmen des Praxissemesters, durch das das Fallstudienmodell 2014 abgelöst wurde.

3.1 Konzeption 1: Forschendes Lernen im Fallstudienmodul

Die Idee einer Fallstudie, die Studierende durchführen, lehnt sich in der Grundidee an das Konzept der Schulbegleitforschung in Hamburg an, so wie sie Johannes Bastian et al. konzipiert haben (Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung & Merzinger, 2003). Auch aus der Oldenburger Teamforschung von Wolfgang Fichten und Hilbert Meyer (Fichten & Meyer, 2009) sind Anleihen genommen worden. Das erste Konzept für Bielefeld hat Daniel Kneuper entwickelt und zusammen mit Ulrike Popp in einem ersten Seminar schon 2003 erprobt (Klewin & Kneuper, 2009).

Das Fallstudienmodul beinhaltete eines der Pflichtpraktika für Lehramtsstudierende, erstreckte sich über zwei Semester, und es wurden 12 Leistungspunkte dafür vergeben. Verantwortlich war die Fakultät für Erziehungswissenschaft. Das Fallstudienmodul konnte in einem der vier Studienprofile absolviert werden. Hier wird der Fokus auf das Profil „Organisation und Schulentwicklung“ gelegt, d.h. auf die „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“, weil die Idee in diesem Kontext entstanden ist und dort auch gut ausgearbeitet wurde.

Studierende, die sich für Schulentwicklung interessieren, haben in der Regel wenige Möglichkeiten, selber Schulentwicklungsprozesse aktiv zu begleiten. Möglich sind demgegenüber aber praktische Erfahrungen im Bereich Evaluation. Darauf basierte die „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“. Schulen aus der Region konnten mit echten Schulentwicklungs- bzw. Evaluationsfragen an die Veranstalter*innen herantreten und ihre Schule als Feld für die Praxis der Studierenden anbieten. Die Studierenden bearbeiteten in Vierergruppen die Frage im Laufe von zwei Semestern und meldeten ihre Ergebnisse den Schulen zurück, so dass die Schulen diese als Grundlage für weitere Schulentwicklungsprozesse nutzen konnten. Im Idealfall war dies ein Gewinn für beide Seiten: Die Schulen erhielten Daten, die sie selbst in der Regel nicht in diesem Umfang und dieser Tiefe hätten erheben können, und die Studierenden bekamen Praxis im Bereich Schulentwicklung und erarbeiteten Inhalte, die eine unmittelbare Relevanz für die jeweilige Schule hatten. Natürlich war die Gefahr des Scheiterns immer auch gegeben. Dass es sich um Studierende und nicht um ausgebildete Evaluator*innen handelte, ist mit den Schulen kommuniziert worden. Die Studierenden sind in begleitenden Seminaren von den Dozent*innen vorbereitet worden, nicht nur forschungsmethodisch, sondern auch in Fragen von Schulentwicklung, z.B. in der Frage der Sensibilität von Datenrückmeldung gerade bei vermeintlich schlechten Ergebnissen. Die Meilensteine während der Arbeit sind aus Abbildung 1 auf der folgenden Seite ersichtlich.

An der Darstellung wird deutlich, dass der Evaluationsprozess aus unserer Sicht kein linearer war, was vermutlich für alle Forschung zutrifft. Gelernt haben die Studierenden auf ganz unterschiedlichen Gebieten, nicht nur dass beim Forschenden Lernen auch mal „Schleifen gezogen“ werden müssen.

Die Studierenden arbeiteten sich im Verlauf der beiden Semester in ein Thema ein. Das konnte das Trainingsraumkonzept als ein Angebot des Umgangs mit Störungen sein, die Formen von kooperativem Lernen in einem spezifischen Unterricht und vieles mehr. Über den Inhalt hinaus lernten sie eine Forschungsmethode nicht nur theoretisch kennen, sondern führten sie auch durch und nahmen an Prozessen von Schulentwicklung teil. In der Regel sprachen sie in dem ersten Gespräch mit Vertreter*innen der Schule nicht nur mit der Schulleitung, sondern auch mit Mitgliedern der Steuergruppe Schulentwicklung. Bei diesem Gespräch und bei der Präsentation der Ergebnisse waren die betreuenden Dozent*innen aus der Universität immer mit anwesend.

Gelernt haben die Studierenden aber auch im Bereich von Teamarbeit, da sie die Fallstudie immer in Gruppen durchführten. Einige Studierende sahen hier sogar ihren größten Lernfortschritt.

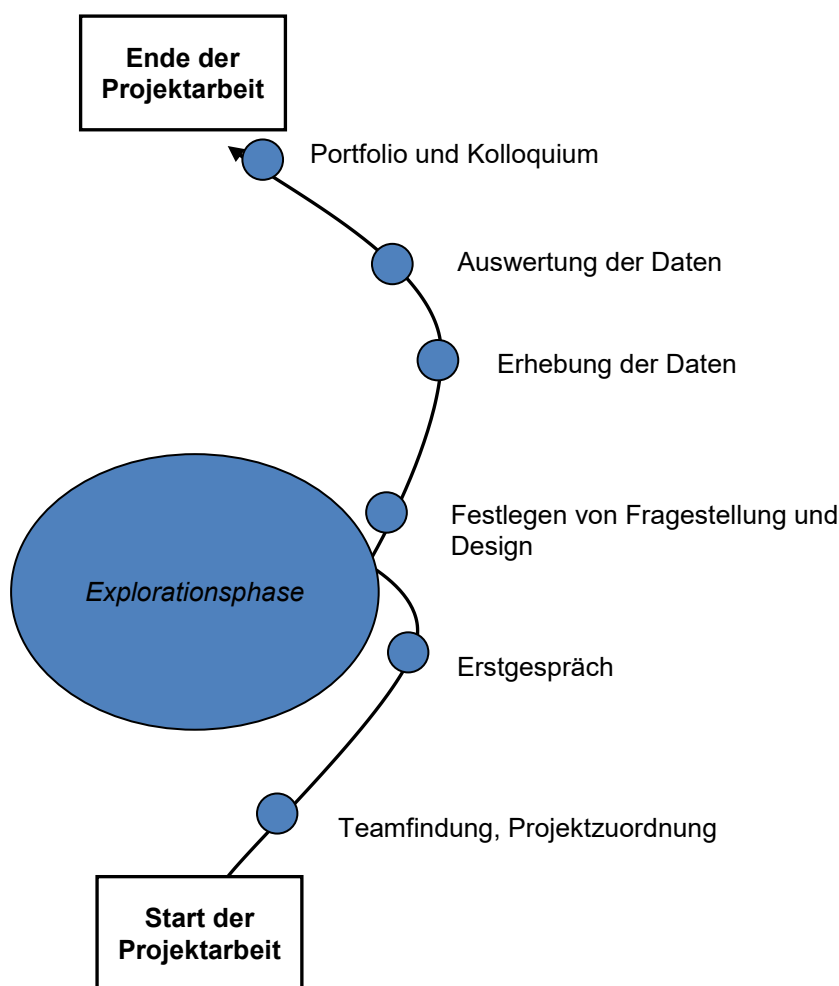


Abbildung 1: Meilensteine im Fallstudienprozess

Aus unserer Sicht hat dieses Fallstudien-Konzept die Ansprüche an Forschendes Lernen erfüllt, auch wenn die selbstständige Wahl des Themas in Teilen eingeschränkt war. Das Fallstudienangebot lässt sich nicht nur als Forschendes Lernen kennzeichnen, sondern auch als studentische Praxisforschung, da die eigene zukünftige Praxis eingeschlossen ist.

Mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz von 2009 veränderten sich die Rahmenbedingungen, so dass der große zeitliche Umfang, den die Fallstudienwerkstatt in der erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenausbildung eingenommen hat, sich nicht mehr im neuen Studienmodell realisieren ließ. Forschendes Lernen sollte dennoch weiterhin seinen Platz haben, jetzt im Rahmen des Praxissemesters.

3.2 Konzeption 2: Forschendes Lernen im Praxissemester

Auch wenn Forschendes Lernen im Rahmen des Fallstudienmoduls in Bielefeld für alle Studierenden verpflichtend war, so war es dennoch bundesweit gesehen eher ein Nischenangebot, und nur wenige Wissenschaftler*innen haben sich damit auseinandergesetzt. Das hat sich mit der Einführung des Praxissemesters deutlich geändert. Forschendes Lernen ist Bestandteil vieler Konzeptionen des Praxissemesters (Weyland & Wittmann, 2017). Wichtig ist, dass es sich dabei um eine spezifische Ausgestaltung des Forschenden Lernens handelt und dass es mit der weiten Verbreitung, wie Huber (2014) feststellt, zunehmend zu einer unscharfen Begriffsverwendung kommt. Kennzeichnend für For-

schendes Lernen im Praxissemester sind insbesondere die Parallelität oder sogar Konkurrenz von Forschendem Lernen und Unterrichten (Koch & Stiller, 2012; Leonhard & Herzog, 2018, Fichten & Weyland, 2018) und die spezifische Zielsetzung im Rahmen des Praxissemester. Durch Forschendes Lernen sollen Distanz zur eigenen Praxis gewonnen und dadurch Reflexionsprozesse angeregt werden.

Wie wird dieses forschende Lernen im Praxissemester der Universität Bielefeld umgesetzt?

Das „eigentliche“ fünfmonatige Praxissemester wird im Semester davor in Seminaren der Bildungswissenschaften sowie der Fachdidaktiken vorbereitet. Die Gruppen der Studierenden in diesen Vorbereitungsseminaren bleiben für die nachfolgende Begleitung und das Reflexionsseminar bestehen, so dass über fast ein Jahr eine Arbeit mit den Studierenden möglich ist (siehe Abb. 2).

Zeitlicher Ablauf	Vorbereitung Wintersemester (Okt. bis Jan.)	Schulische Praxisphase Sommersemester (Feb. bis Juli)	Nachbereitung (Juli bis Sep.)
Universitäre Begleitung	Vorbereitung Forschenden Lernens	Begleitung Forschendes Lernen	Nachbereitung Forschenden Lernens
Anforderung Studierende	Erstellung einer Studienskizze (Nov.)	Durchführung des Studienprojektes bis mindestens zur Erhebung	Schriftliche Hausarbeit zum Studienprojekt (Anfang Okt.)

Abbildung 2: Begleitung und Anforderungen Forschenden Lernens im Praxissemester (beispielhaft für Beginn des Vorbereitungsseminars im Wintersemester)

Das Forschende Lernen materialisiert sich in den Studienprojekten, über die die Studierenden eine schriftliche, benotete Hausarbeit schreiben. In Bielefeld werden zwei Studienprojekte verlangt; die Studierenden können wählen, ob sie die Projekte in ihren Fächern oder in einem Fach und in den Bildungswissenschaften durchführen. Zur Orientierung, welche Fragestellungen möglich sind, sind im Bielefelder Leitkonzept fünf Varianten vorgeschlagen:

- Variante 1: Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit
- Variante 2: Forschung in fremdem Unterricht
- Variante 3: Forschung in Schulentwicklungsprozessen
- Variante 4: Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung
- Variante 5: Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess

(Bielefelder Leitkonzept, 2011, angelehnt an Koch-Priewe & Thiele, 2009)

Viele Studierende wählen Variante 1, die Forschung über ihren eigenen Unterricht. Das kann die Frage sein, wie sich fächerübergreifender Unterricht auf die Motivation der Schüler*innen auswirkt oder wie Schüler*innen, Mentor*innen und Studierende*r selbst das Handeln in Bezug auf Klassenmanagement beurteilen. In diesem Fall ist Forschendes Lernen gleichbedeutend mit studentischer Praxisforschung, da die Studierenden ihre eigene schulische Praxis zum Gegenstand ihrer Forschung nehmen. Die Erfahrungen in den Bildungswissenschaften zeigen, dass die anderen Varianten und insbesondere Variante 3 eher selten gewählt werden.

Zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen liegen eine landesweite (MSW NRW, 2016) und auch verschiedene universitäre Evaluationen vor (Streblov & Brandhorst, 2016). Die ersten Ergebnisse zu den Studienprojekten zeigen eine kritische Haltung bei vielen Studierenden, aber auch auf Seiten der Verantwortlichen aus der Zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung und an den Schulen. Das Primat der Praxis, der Vorrang des Unterrichts ist deutlich erkennbar. Hier sind allerdings weitere Studien abzuwarten, da sich diese Ergebnisse auf die ersten Evaluationen beziehen. Nicht nur aus der Qualitäts-offensive Lehrerbildung liegen bereits einige Studien vor (König, Rothland & Schaper, 2018; Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; Ukley & Gröben, 2018; Josting & Golus, 2018; Kern & Stövesand, 2019), es können auch noch verschiedenste Untersuchungsergebnisse erwartet werden. Dennoch ist noch Einiges zu tun, damit deutlich wird, dass auch Forschung etwas mit Unterrichtsalltag zu tun hat und den Studierenden Erkenntnisse für ihre eigene Praxis liefert. Vielleicht ist die Kombination von Studienprojekten mit FEP-Projekten, was am Oberstufen-Kolleg gerade in einem Fall stattfindet, ein guter Weg zumindest für die Versuchsschulen. Damit wäre der Kreis zur Praxisforschung geschlossen, so dass hier ein (vorläufiges) Fazit gezogen werden kann.

4 Ein kurzes Fazit

Wir haben hier in Bielefeld das Privileg, seit 45 Jahren im Rahmen unserer beiden Versuchsschulen Praxisforschung betreiben zu können. Wie wir dargestellt haben, ist die Arbeit institutionell und finanziell abgesichert und kann deshalb auf eine lange Kontinuität zurückblicken. Dabei haben die Erfahrungen der vielen Jahre auch zu Modifizierungen und Weiterentwicklungen des Konzepts geführt. Was ursprünglich als noch wenig strukturierte „Lehrerforschung“ begann, hat sich inzwischen zu einer komplexen Praxisforschung entwickelt. Dabei arbeiten Lehrkräfte und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen in multiprofessionellen Teams zusammen.

Entwickelt hat sich auch die Form, wie wir unsere Arbeit in Forschungs- und Entwicklungsplänen organisieren (Heinrich & Klewin, 2018). Darüber wird im Wissenschaftlichen Beirat und in den Gremien der Schule beraten und beschlossen – und die einzelnen Projekte werden dann in festen Teams bearbeitet. Am Beispiel des Oberstufen-Kollegs wurde gezeigt, wie so etwas konkret aussehen kann und wie sich dies mit den Notwendigkeiten der Schulentwicklung koppeln lässt. Dies hätten wir auch für die Laborschule zeigen können, doch der begrenzte Raum hat uns hier zu einer Schwerpunktsetzung gezwungen.

Deutlich geworden ist hoffentlich auch, dass die schulische Praxisforschung in Bielefeld alles andere als perfekt ist, dass wir vielmehr nach wie vor an zentralen Problemen arbeiten. Drei dieser Problemlagen erscheinen uns als besonders bedeutsam:

- Kooperation und Rollenverteilung in den multiprofessionellen Teams,
- Entwicklung der Forschungskompetenz bei den Beteiligten,
- Transfer der Ergebnisse – sowohl intern als auch extern.

Hier sind wir in unserer Arbeit beständig bemüht, zu Lösungen zu kommen und diese weiterzuentwickeln. Dass wir Forschendes Lernen nicht nur in den Versuchsschulen, sondern auch im Lehramtsstudium verwirklichen wollen, haben wir im letzten Teil gezeigt. Dass dabei auch Erfahrungen aus den Versuchsschulen den Anstoß gegeben haben, ist deutlich geworden.

Das alles bedeutet: Wir können auch nach 45 Jahren noch kein fertiges Haus der Praxisforschung präsentieren, schon gar kein Schloss. Vielmehr leben wir in Bielefeld nach wie vor auf einer Dauerbaustelle, auf der wir uns aber sehr wohl fühlen.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004a). Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie* (S. 84–101)? Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004b). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 417–435). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_15
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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 – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 2, 42–54. https://doi.org/10.4119/we_os-3185
- BAK (Bundesassistentenkonferenz) (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen* (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, 5). Bonn: Bundesassistentenkonferenz.
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, A., Hellrung, M., & Merzinger, P. (2003). Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 151–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bielefelder Leitkonzept: Universität Bielefeld, ZfsL Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn (2011). *Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld.
- Biermann, C. (2007). *Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht*. Weinheim et al.: Juventa.
- Bornkessel, P., & Asdonk, J. (2011). *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8>
- Elliot, J. (1984). Improving the Quality of Teaching through Action Research. *Forum*, 26 (3), 74–77.
- Engel, U., & Hurrelmann, K. (1993). *Was Jugendliche wagen*. Weinheim: Juventa.
- Feldhoff, T. (2019). Das Projekt „Forschen lernen – Lernen erforschen!“ am Oberstufenkolleg. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 2, 24–35. https://doi.org/10.4119/we_os-3183
- Fend, H. (1977). *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 119–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W., & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster* (S. 47–58). Münster: WTM.
- 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.

- Groeben, A. v. d. (2009). Lehrerforschung. Das Konzept von Hartmut von Hentig. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 187–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guschker, B., Ezel, K., Mundhenke, O., & Otto, J. (2019). *Individuelle Sprachförderung in der Sek. II. Schreiben als eine zentrale bildungssprachliche Kompetenz* (Werkstatt-Reihe zum sprachsensiblen Fachunterricht in der gymnasialen Oberstufe). Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- 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 – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 106–125. https://doi.org/10.4119/we_os-1110
- 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., Kemper, A., & Klewin, G. (2015). Bedingungen einer demokratischen Schulentwicklung. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C.T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik und Schule* (S. 207–218). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S., Palowski, M., & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In P. Dobbstein, M. Heinrich, C. Schreiner, U. Steffens, C. Wiesner & S. Angerer (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 141–152). Münster & New York: Waxmann.
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Über Möglichkeiten ihrer Komplementarität* (S. 99–155). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Ackeren, I. van (Hrsg.). (2017). *DDS – Die Deutsche Schule, 109* (1: Professionalisierung im Berufsfeld Schule).
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmner, C., Casterstiirtl, J., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrman, A., Urban, M., Weinbach, H., & Wolf, J. (im Erscheinen). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittaufgabe*. 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 – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 153–183. https://doi.org/10.4119/we_os-1113
- 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 P. Dobbstein, M. Heinrich, C. Schreiner, U. Steffens, C. Wiesner & S. Angerer (Hrsg.), *Praxistransfer in der Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 61–77). Münster & New York: Waxmann.
- Hentig, H. v. (1982). *Erkennen durch Handeln*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hollenbach, N., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule: Ausgangskonzept und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 213–219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holz, S. (in Vorbereitung). *Schulabbruch in der Oberstufe – aufhalten, aber wie?*

- 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: Universitätsverlag Webler.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 22–29.
- Josting, P., & Golus, K. (2018). Studienprojekte im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (2), i–ii. <http://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/issue/view/226>. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-163>
- Kemnade, I. (2007). *Schulbegleitforschung in Bremen. Kontinuität und Wandel*. Bremen: Landesinstitut für Schule.
- Kern, F., & Stövesand, B. (2019). Professionalisierung im Fach: Rekonstruktion von Prozessen forschenden Lernens in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), i–vii. <http://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/issue/view/229>. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-226>
- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Praxisforschungsergebnissen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92872-2>
- Koch, B., & Stiller, K. (2012). Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & I. v. Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 85–94). Berlin & Münster: LIT.
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2009). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 271–292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Lau, R., & Große-Klußmann, D. (2012). *Entwicklung und Transfer von Fortbildungskonzepten zur Inneren Differenzierung für die Sekundarstufe II. Abschlussbericht der Forschungs- und Entwicklungsgruppe*. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Leonhard, T., & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1: Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung, hrsg. von M. Rothland & N. Schaper), 5–23.
- Lewin, K. (1953). *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim: Christian.
- Meyer, H., in Zusammenarbeit mit W. Fichten (2010). *Gemeinsam forschen lernen*. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbands Schulbegleitforschung in Hamburg am 16. September 2010.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. *SchuleNRW*, (Beilage November).

- Müller, F.H., Andreitz, I., & Mayr, J. (2010). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer. Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 177–195). Münster et al.: Waxmann.
- Oberstufen-Kolleg (2019). *Profile. 2019–2021*. Zugriff am 02.12.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-bielefeld.de/OSK/PDF/Profile_2019_21.pdf.
- 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* (Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 143–170). Münster: MV.
- Schäfer, G., & Schäfer, L. (2009). Der Raum als dritter Erzieher. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 235–248). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_15
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stiller, C. (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLiDO (Forschendes Lernen in der Oberstufe). *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 2*, 7–23. https://doi.org/10.4119/we_os-3181
- Streblov, L., & Brandhorst, A. (2016). *Ergebnisse der BiSEd-Befragungen der Studierenden zur Entwicklung von Interesse und epistemologischen Überzeugungen im Studienverlauf sowie ausgewählte Befunde der Befragungen weiterer Akteursgruppen*. Präsentation im Rahmen des Symposiums der Bielefeld School of Education „Empirische Befunde zum Praxissemester“ am 05. April 2016.
- Ukley, N., & Gröben, B. (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5>
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-Jahrbuch – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 84–105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109.
- Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 1. August 2007*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- 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.

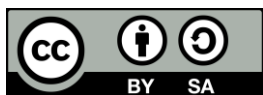
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klewin, G., & Tillmann, K.-J. (2019). Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und Forschendes Lernen – Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen. *PraxisForschungLehrer*innenbildung, 1* (1), 1–19. <https://doi.org/10.4119/pflb-3172>

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2019. 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>

Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule

Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld

Christian Timo Zenke^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Christian Timo Zenke, Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
timo.zenke@uni-bielefelde.de*

Zusammenfassung: Ausgehend von Quellen aus dem Universitätsarchiv Bielefeld sowie dem Südwestdeutschen Archiv für Architektur und Ingenieurbau wird im Beitrag die Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Bielefelder Laborschule (insbesondere in den Jahren 1974 bis 1979) nachgezeichnet und analysiert. Ziel ist es, auf diesem Wege einen historisch kontextualisierten Beitrag zur aktuellen Diskussion um Fragen der „inkluisiven“ Schularchitektur zu leisten: So wird von pädagogischer Seite aus derzeit zwar immer wieder die Forderung formuliert, sich vom etablierten Modell der „Klassenraum-Flur-Schule“ zu lösen und anstelle dessen auf die Errichtung sogenannter „Offener Lernlandschaften“ zu setzen; gleichzeitig jedoch gibt es zumindest in Deutschland bisher kaum tatsächliche (und vor allem: langjährige) Erfahrungen mit entsprechenden Schulraummodellen, die geeignet wären, die diversen mit einer solchen Form von Schulraumgestaltung verbundenen Hoffnungen einer systematischen Prüfung zu unterziehen. Vor diesem Hintergrund erscheint gerade die Laborschule Bielefeld – als einzige „Überlebende“ des Großraumschul-Booms der 1970er-Jahre – als geeigneter Ausgangspunkt für eine historiographische Annäherung an das grundsätzliche Verhältnis von „inkluisiver“ Schulentwicklung und „offener“ Schulraumgestaltung. Im Mittelpunkt des Beitrags steht daher denn auch nicht nur die Frage, wie sich der pädagogische Umgang mit der situativen und konzeptionellen Flexibilität des Laborschulgroßraums über die Jahre gewandelt hat; ein besonderes Augenmerk gilt darüber hinaus den ganz konkreten Prozessen und Schwierigkeiten raumbezogener Schulentwicklung im alltäglichen „Apfelsinenschalen-, Kakaobecher- und Papierschwalbenkrieg“ (Rosenbohm, 1977, S. 193) der späten 1970er-Jahre.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Schularchitektur, Inklusion, Schulraumgestaltung, Praxisforschung



1 Auf der Suche nach einer „inkluisiven“ Schulraumgestaltung

Nachdem die Frage nach einer angemessenen architektonischen Gestalt einzelner Schulbauten über lange Zeit nahezu ausschließlich im Zwiegespräch von Verwaltung und Architektur verhandelt worden war, hat sich in den vergangenen Jahren mehr und mehr die Überzeugung durchzusetzen begonnen, dass die dabei berührte Thematik immer auch eine genuin *pädagogische* ist (vgl. bspw. Schöning & Schmidlein-Mauderer, 2015; Berndt, Kalisch & Krüger, 2016; Berdelmann et al., 2016; Zenke, 2018c). Wer über die Architektur von Schulbauten nachdenkt, muss dementsprechend immer auch über Bedingungen und Vorgänge des Lernens und Lehrens nachdenken. Und umgekehrt: Wer über Schule im Allgemeinen und Unterricht im Besonderen nachdenkt, muss immer auch die Kategorie des Raumes mit in den Blick nehmen. Eine „konsequent betriebene Schulentwicklung“, so konstatiert Wolf-Thorsten Saalfrank denn auch bereits 2013, bezieht „in ihre Entwicklungsprozesse die Gestaltung des Schulraums immer mit ein“: *einerseits*, weil die Dimension des Raumes grundsätzlich einen „wesentlichen Indikator für Schulqualität“ darstellt, *andererseits* aber auch deshalb, weil eine „entsprechende Gestaltung des Schulraums“ die „Umsetzung aktueller didaktischer und methodischer Ansätze“ auf Unterrichtsebene oftmals überhaupt erst ermöglicht (Saalfrank, 2013, S. 153).

Dieser Befund gilt dabei in besonderem Maße für *inkluisiv* arbeitende Schulen: Spätestens diese müssen auch auf räumlicher Ebene Wege finden, das schulische Leben und Lernen jenseits des klassischen Frontalunterrichts mit seiner Lehrer- und Tafelzentriertheit zu organisieren (vgl. Kricke, Reich, Schanz & Schneider, 2018). Neben dem Aspekt der *Barrierefreiheit* ist es dabei insbesondere derjenige der *räumlichen Flexibilität*, der in der diesbezüglichen Diskussion immer wieder als zentrales Kriterium einer entsprechend inklusiv ausgerichteten Schulraumgestaltung aufgeführt wird (vgl. hierzu genauer Zenke, 2017). So heißt es etwa unter dem Stichwort „Vielseitigkeit und Veränderbarkeit“ in einer unter anderem von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft herausgegebenen Sammlung von *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland*:

„Die Veränderung von qualitativen und quantitativen Raumbedarfen sowie die Notwendigkeit, pädagogische und schulorganisatorische Konzepte fortwährend weiter zu entwickeln, macht die Anpassungsfähigkeit von Schulgebäuden zu einer grundlegenden Anforderung. Dies betrifft sowohl die kurzfristige (situative) wie auch langfristige (konzeptionelle) Veränderbarkeit und gilt für unterschiedliche Maßstabebenen vom einzelnen Lern- und Arbeitsraum über die gemeinschaftlichen Bereiche bis zum ganzen Gebäude. Die Räume sollten für unterschiedliche Aktivitäten nutzbar, einzelne Teilbereiche nach Bedarf miteinander kombinierbar und auch die Erschließungszonen eines Gebäudes für Lern-, Arbeits- und Erholungsphasen aktivierbar sein. Aber nicht der Verzicht auf spezifische Raumqualitäten zugunsten größtmöglicher Neutralität, sondern die Bereitstellung eines vielschichtigen Raumangebots schafft die dafür notwendigen Voraussetzungen.“ (Montag Stiftung Urbane Räume, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten & Verband Bildung und Erziehung, 2013, S. 17)

Mit der hier hervorgehobenen Verknüpfung von situativer und konzeptioneller Flexibilität ist dabei ein entscheidender Punkt benannt: Gerade inklusiv arbeitende Schulen benötigen demnach Räumlichkeiten, die nicht nur *spontan* an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernstrategien ihrer Nutzer*innen angepasst werden können, sondern die darüber hinaus in der Lage sind, sich auch *langfristig* – und das heißt: über verschiedene Nutzergenerationen hinweg – immer wieder zu verändern, um dadurch sensibel sowohl auf sich wandelnde pädagogische Konzepte als auch auf einzelne Schüler*innen mit ihren jeweils besonderen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Einschränkungen zu reagieren.

Ganz in diesem Sinne konstatieren denn auch Wolfgang Schöning und Christina Schmidlein-Mauderer in einem aktuellen Beitrag zur Bedeutung des Raumes speziell für die „inklusive Schulentwicklung“, entsprechende Schulgebäude sollten allein wegen der „zeitlich divergierenden interindividuellen Lernbedürfnisse der Heranwachsenden“

sowohl „kurzfristige als auch langfristige Veränderungen zulassen“ (Schöning & Schmidtlein-Mauderer, 2016, S. 89). Und sie ergänzen:

„Wichtig ist, dass durch gestaltete Raumstrukturen prinzipiell bestimmte Funktionen erfüllt werden können, gleichzeitig aber so viel Gestaltungsspielraum bleibt, dass das Individuum oder die Gruppe eine individuelle Nutzung des Raumes vornehmen kann. Zeitgemäße Schulhäuser sollen für eine Vielzahl unterrichtlicher Anforderungen kontingente Raumumgebungen bereitstellen. Diese können sich in grundlegenden Raumtypen des ‚Klassenraum Plus‘, des ‚Clusters‘ oder der ‚offenen Lernlandschaft‘ realisieren.“ (Schöning & Schmidtlein-Mauderer, 2016, S. 89)

Die drei hier genannten Raumtypen „Klassenraum Plus“, „Cluster“ und „Offene Lernlandschaft“ werden dabei auch von anderen Autor*innen immer wieder als geeignete Raumarrangements inklusiven Lernens und Lehrens genannt (vgl. etwa Imhäuser, 2012, S. 193ff.; Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013, S. 26ff.; Kricke et al., 2018, S. 436ff.), wobei es allerdings insbesondere der Typ der „Lernlandschaft“ ist, dem am ehesten das Potenzial zugesprochen wird, auch eine *langfristige, konzeptionelle* Flexibilität gewährleisten zu können. So resümieren etwa Kricke et al. (2018) im Abschlussbericht des BMBF-Projekts *Raum und Inklusion* hinsichtlich des von ihnen erwarteten Potenzials schulischer Lernlandschaften, gerade auch zur *dauerhaften* Umsetzung inklusiver Lernsettings beizutragen:

„Die konsequente qualitative Entwicklung der Lernformate kann in Lernlandschaften zum Motor einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des inklusiven Lernens werden. Da nur wenige räumliche Rahmenbedingungen fest definiert sind, sind innovative ‚Probeläufe‘ möglich; erste Überlegungen können schrittweise zu belastbaren Strukturen verdichtet werden. Die Schule kann so zum pädagogischen ‚Labor‘ werden, neue Entwicklungen können ohne große Aufwendungen und unproblematisch in der räumlichen Struktur implementiert werden.“ (Kricke et al., 2018, S. 474)

Als ebensolche „Lernlandschaften“ werden dabei in der Regel Schulgebäude bezeichnet, die sich nahezu komplett vom „herkömmlichen Verständnis eines allgemeinen, nach Klassenräumen gegliederten Lern- und Unterrichtsbereichs“ lösen und den Nutzer*innen anstelle dessen „die Auswahl zwischen unterschiedlichen Lernbereichen und -atmosphären“ (Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013, S. 28) bieten: vom einzelnen „Think-Tank“ über nutzungsvariable Großraumbereiche bis hin zu Auditorien und Außenanlagen.¹ Oder, wie Kricke et al. (2018) es formulieren:

„Die Lernlandschaft wird als offene und damit flexibel nutzbare Fläche gestaltet, die unterschiedlich strukturiert und immer wieder transformiert werden kann. Es gibt keine expliziten Klassenzimmer mehr, die verschiedenen Nutzungsbereiche gliedern sich eher nach den Aktivitäten, die dort stattfinden. Während es partiell durchaus hochspezialisierte Bereiche geben kann, ist der größte Teil der Fläche multifunktional ausgelegt und kann je nach Erfordernis durch Raumteiler schnell in unterschiedliche Aktivitätsbereiche gegliedert werden.“ (Kricke et al., 2018, S. 468)

¹ Demgegenüber ist das Modell des „Clusters“ gekennzeichnet durch eine „große Vielfalt unterschiedlicher Raumsituationen in einem definierten Teilbereich des Schulgebäudes“ (Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013, S. 27) – also beispielsweise in Form mehrerer Klassenräume, die um eine gemeinsame Mitte gruppiert sind und darüber hinaus zusätzliche (ebenfalls gemeinsam zu nutzende) Sonderräume aufweisen. Beim „Klassenraum-Plus“ wiederum handelt es sich um ein bauliches Konzept, das den Bedarf nach „multioptional nutzbaren Lern- und Unterrichtsbereichen“ durch eine „Vergrößerung, Verknüpfung oder veränderte Zonierung von Basis- oder Klassenräumen“ zu erfüllen versucht (ebd.) – also beispielsweise indem der mittlere von drei nebeneinander gelegenen Klassenräumen zu den beiden äußeren Räumen hin geöffnet wird, um von den darin beheimateten beiden Gruppen sodann als Differenzierungsraum genutzt zu werden. Da insbesondere letzteres Modell allerdings, wie Kricke et al. (2018) es formulieren, „nicht nur baulich, sondern auch pädagogisch an vielen Stellen an Bekanntes anknüpft“, beinhaltet es zugleich das Risiko, „dass trotz baulicher Veränderungen am tradierten Schulmodell (z.B. Zwei-Gruppen-Setting) festgehalten wird, in dem ohne veränderte pädagogische Strukturen Inklusion scheitert“ (S. 485).

Gerade vor dem Hintergrund der skizzierten, in das Prinzip der Lernlandschaft immer wieder gesetzten Hoffnungen erscheint es allerdings umso problematischer, dass es in Deutschland bisher kaum tatsächliche Erfahrungen mit entsprechenden Lernlandschaften gibt – oder zumindest kaum *langfristige* Erfahrungen, die geeignet wären, die skizzierten Erwartungen an eine auch *konzeptionelle* Flexibilität der entsprechenden Schulgebäude einer genaueren Praxis-Prüfung zu unterziehen (vgl. Kricke et al., 2018, S. 492). So wurden im Deutschland der 1960er- und 1970er-Jahre zwar einige aus heutiger Sicht durchaus als „Lernlandschaften“ zu bezeichnende Schulen gebaut – wie etwa die Ganztagschule Osterburken, die Multschule Weinheim oder die Gesamtschule Rodenkirchen –; die damals entstandenen „Großraumschulen“ allerdings wurden nahezu allesamt nur wenige Jahre nach ihrer Eröffnung wieder so stark „zurückgebaut“, dass sie aus heutiger Sicht kaum mehr als solche zu erkennen sind. (Hierzu sowie zur bedauerlicherweise noch viel zu wenig beforschten Geschichte der deutschen Großraumschulen siehe unter anderem Huber & Thormann, 2002; Blömer, 2011; Thormann, 2012; Zinner, 2014.)

Umso interessanter und für die aktuelle Schulbaudiskussion umso aufschlussreicher ist daher denn auch die Nutzungsgeschichte der beiden Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg: Im Herbst 1974 als „halboffene Lernlandschaft[en] unter einem großen, einheitlichen Dach“ (Haebler, 1973, S. 74) eröffnet, handelt es sich bei diesen beiden mittlerweile nicht nur um die einzigen „Überlebenden“ des deutschen Großraumschul-Booms der 1970er-Jahre, sondern damit einhergehend zugleich um das einzig verfügbare Forschungsfeld Deutschlands, anhand dessen die langjährige Nutzung eines bewusst auf Flexibilität hin ausgerichteten Schulgebäudes genauer untersucht und analysiert werden kann. Da beide Schulen darüber hinaus von Beginn an explizit als *Versuchsschulen* konzipiert worden waren, deren Funktion es ist, sowohl im schulischen Alltag als auch im Rahmen ausgewiesener Praxisforschungs-Projekte „neue Formen des Lehrens, Lernens und Miteinander-Lebens in der Schule zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren“ (Groeben, Geist & Thurn, 2011, S. 261), eignen sich beide, Oberstufen-Kolleg und Laborschule, in geradezu prototypischer Weise zur Realisierung ebenjener von Kricke et al. (2018, S. 474) evozierten Idee des „pädagogischen ‚Labor[s]‘“, in dem „neue Entwicklungen [...] ohne große Aufwendungen [...] in der räumlichen Struktur implementiert werden“ können. (Zum Versuchsschulauftrag der Laborschule siehe genauer Terhart & Tillmann, 2007, sowie Zenke, Dorniak, Gold, Textor & Zentarra, 2018.)

Ebendiese Sonderstellung berücksichtigend soll daher im Folgenden mit der *Laborschule Bielefeld* denn auch die Nutzungsgeschichte zumindest *eines* dieser beiden Projekte genauer nachgezeichnet und analysiert werden, um dabei insbesondere der Frage nachgehen zu können, wie sich situative und konzeptionelle Flexibilität der entsprechenden Gebäude über die Jahre zueinander verhalten haben: Inwieweit ist es der Laborschule – als einer von Beginn an inklusiv arbeitenden Grund- und Gesamtschule² – also gelungen, ihren Großraum einerseits im täglichen Schul- und Unterrichtsalltag *situativ* flexibel zu nutzen und ihn andererseits im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen immer wieder auch *langfristig* zu verändern? Und, damit zusammenhängend: Inwiefern

² Die Laborschule Bielefeld umfasst die Jahrgänge 0 (laborschuleigenes Vorschuljahr) bis 10 und vergibt sämtliche in Nordrhein-Westfalen übliche Schulabschlüsse. Während die Jahrgänge der Primarstufe dabei in jahrgangsgemischten Gruppen unterrichtet werden (Jg. 0–2 und Jg. 3–5), sind die Stammgruppen ab Jahrgang 6 jahrgangshomogen. Die Schüler*innen lernen in Erfahrungsbereichen statt in klassischen Fächern und können zudem durch selbst festgelegte Kurse individuelle Profile ausbilden und sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen spezialisieren. Bei alledem verfügt die Laborschule zugleich, wie Kullmann, Geist & Lütje-Klose (2015, S. 309) es formulieren, „über eine jahrzehntelange Erfahrung in der gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die grundsätzlich in allen und nicht nur in ausgewählten Lerngruppen mit besonderen Bedingungen umgesetzt wird“: „Die sonderpädagogische Unterstützung steht als institutionengebundene Ressource zur Verfügung und wird nach Bedarf für die gemeinsame Unterrichtung, Diagnostik, Förderung und Beratung eingesetzt. Die Laborschule arbeitet somit nach einem inklusiven Ansatz, wie er zukünftig verstärkt auch in Regelschulen vorzufinden sein wird [...]“. Zum allgemeinen pädagogischen Konzept der Laborschule siehe darüber hinaus genauer Groeben et al. (2011) sowie zu ihrem Inklusionskonzept Biermann, Geist, Kullmann & Textor (2019).

lassen sich aus ebenjener Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Erkenntnisse auch für die *aktuelle* Diskussion zum Verhältnis von Schulraumgestaltung und inklusiver Schulentwicklung ziehen? Bevor diese Fragen jedoch genauer bearbeitet werden können, soll in einem ersten Schritt zunächst ein kurzer *allgemeiner* Blick auf die Gebäude der Laborschule geworfen werden: auf deren architektonische Gestalt sowie auf die mit dieser Gestalt verbundenen pädagogischen Hoffnungen.

2 Die Großraumarchitektur der Laborschule Bielefeld

Die Geschichte der *Institution* Laborschule ist von Beginn an untrennbar verknüpft mit derjenigen ihrer *Architektur*: So hatte sich der Initiator der Bielefelder Schulprojekte, Hartmut von Hentig³, bereits in den Jahren 1967 bis 1969 (und damit noch vor dem offiziellen Start der sogenannten „Aufbaukommission“ im Frühjahr 1970)⁴ gezielt „Open-Space Schools“ in den USA und Schweden angesehen⁵ und dabei das Ideal einer Großraumschularchitektur entwickelt, deren Struktur er mit diversen pädagogischen Hoffnungen verband: von einer „zivilisierenden Wirkung der Öffentlichkeit“ (Hentig, 1997, S. 148) über die Möglichkeit zur Vorbereitung der Schüler*innen auf eine ebenfalls „bewegte und lärmgefüllte Welt“ (Hentig, 1997, S. 149) bis hin zur „Emanzipation [des Einzelnen] auch von der eigenen Gruppe“ (Hentig, 1997, S. 150) sowie dem Wunsch, ein jedes Kind möge „auf dem Weg vom Eingang bis zu seinem ‚Arbeitsplatz‘ wenigstens einmal täglich die Schule als Ganze“ (Hentig, 1997, S. 157) erfahren. (Zum Großraum der Laborschule als spezifischer Form der „pädagogische[n] Architektur“ siehe auch Kemnitz, 2001, S. 51ff.)

Zu all diesen Hoffnungen allerdings kam auch im Kontext der Laborschulplanung noch diejenige nach einer erhöhten *Flexibilität* der zu errichtenden Räumlichkeiten hinzu – eine Hoffnung, von der Ludwig Huber, langjähriges Mitglied der Aufbaukommission und späterer Leiter des Oberstufen-Kollegs, rückblickend konstatiert, es sei die didaktisch vielleicht sogar wichtigste gewesen:

„[Die Hoffnung,] dass sich die Lernenden und Lehrenden flexibel jeweils neu gruppieren, je nachdem wie es Aufgabe und Gelegenheit erfordern: bald einzeln, bald in kleinen, dann wieder in großen oder gar sehr großen Gruppen arbeiten, je nachdem, ob Recherchieren, Lesen und Schreiben oder Diskutieren oder Kooperieren oder Vorführen und Hören angesagt ist; dass sie sich leicht von der einen zur anderen Fläche bewegen können, je nachdem, ob mit Kopf oder auch mit Hand gearbeitet, gebastelt oder experimentiert werden soll. Schon dafür ist wichtig, dass alle sich sehen, leicht von einer Stelle zur anderen wechseln können: deshalb keine Wände, die die Sicht versperren und die Größe der Gruppen begrenzen, und keine Türen und Korridore, die das Wechseln mühselig machen.“ (Huber & Thormann, 2002, S. 67)

Der Unterrichtsgroßraum, so Huber weiter, stelle in diesem Sinne nicht nur „einmalig andere räumliche Bedingungen für Unterricht“ her, sondern schaffe vielmehr „die Voraussetzung für immer neue Veränderungen derselben über den Wandel der Zeiten und pädagogischen Ziele hinweg“. Das Prinzip der Großraumschule sei in diesem Sinne also nicht nur „auf eine Variation“ hin angelegt, „sondern auf Variabilität selbst“ (Huber & Thormann, 2002, S. 67).

³ Zur aktuellen Diskussion um Person und Werk Hartmut von Hentigs (insbesondere vor dem Hintergrund des Missbrauchsskandals an der Odenwaldschule Ober-Hambach) und deren Bedeutung für die Erziehungswissenschaft siehe genauer Zenke (2018a, 2018b).

⁴ Zur Aufbaukommission von Laborschule und Oberstufen-Kolleg siehe genauer Harder (1974) und Jung-Paarmann (2014, S. 45ff.).

⁵ Zur betreffenden USA-Reise Hentigs siehe Koinzer (2011, S. 177ff.) und Hentig (2009, S. 648ff.); zur Schwedenreise Hentigs siehe Hentig (2009, S. 710). Zur damaligen Großraumschulentwicklung in den beiden Ländern siehe darüber hinaus Farmer & Weinstock (1969), Eisenmenger (1970), Baker (2012) und Zinner (2014).

Vor dem Hintergrund dieser Vorstellungen von „Flexibilität“ und „Variabilität“ entwickelten die am Planungsprozess beteiligten Pädagog*innen schließlich in Zusammenarbeit mit dem Architekturbüro Ludwig Leo sowie dem Berliner „Planungskollektiv Nr. 1“ in den Jahren 1970 bis 1974 eine Zwei-Häuser-Lösung für die Laborschule: ein kleineres Gebäude, das sogenannte „Haus 1“, für die Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 2 sowie ein größeres Gebäude, das sogenannte „Haus 2“, für die Jahrgänge 3 bis 10.⁶ In Abgrenzung von den meisten übrigen im selben Zeitraum in Deutschland diskutierten Großraumschulkonzepten bemühten sich die beteiligten Personen aus Architektur und Pädagogik dabei jedoch von vornherein, auf eine von Hentig bereits früh problematisierte „ausweichende, nichtssagende Flexibilität“ (Hentig, 1973, S. 53) der entsprechenden Räumlichkeiten zu verzichten und anstelle dessen eine „Mischung sehr verschiedener und sehr entschiedener Raumfiguren, Raumanordnungen und Raumausstattungen“ (Hentig, 1973, S. 53) zu realisieren: Räume also, „die die Schüler in selbstgebildeten Gruppen auch ohne Lehrer für ihre Zwecke benutzen können, sich an-eignen, mit ihren Dingen füllen und für ihre Freunde und Gäste öffnen“ (Hentig, 1973, S. 53). Das dominierende Element des Laborschulgroßraums bilden aus diesem Grund denn auch drei je 300 qm große, durch ein Sheddach⁷ belichtete Unterrichtsfelder im Haus 2, die „[g]erahmt und erschlossen“ werden durch mehrere schmale, zweigeschossige „Wiche“⁸ (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite), deren „untere Ebene der Zirkulation und deren obere Ebene dem ruhigen Arbeiten“ (Harbusch, 2015, S. 17) dient. Eben diese vom Boden der einzelnen „Felder“ aus gesehen etwa 1,50 Meter hohen „Wiche“ sind es denn auch, die dem gesamten Laborschulgebäude tatsächlich so etwas wie die Anmutung einer „Landschaft“ verleihen – dies zumindest dann, wenn man „Landschaft“ mit Martin Seel als „Einheit ohne Ganzes“ (Seel, 1996, S. 221) begreift: als einen besonderen Erfahrungsmodus, der nur in „offenen, dezentralen, einer synthetisierenden Wahrnehmung unzugänglichen Räumen“ (Seel, 1996, S. 232) vollzogen werden kann.

Durch diese architektonische Grundstruktur allerdings unterscheidet sich die Laborschule letztlich auch *baulich* deutlich von den meisten übrigen im Laufe der 1970er-Jahre in Deutschland realisierten Großraumschulen, die in der Regel stark auf das Prinzip der „neutralen Fläche“ setzten (also auf einen großen leeren Raum ohne (innen-)architektonische Elemente, die in der Lage wären, die Herstellung von verschiedenen Raumatmosphären und Nutzungsmöglichkeiten zu unterstützen) und dementsprechend mit Michael Zinner rückblickend auch als „Flächenschulen“ bezeichnet werden können (vgl. Zinner, 2014, S. 7ff.). Tatsächlich ließe sich sogar argumentieren, dass die Laborschule mit ihrer einer Landschaft ähnelnden Architektur zu Beginn der 1970er-Jahre zumindest in Teilen bereits jenen Schritt „von der Fläche in den Raum“ (Zinner, 2014, S. 10) vorweggenommen hat, den Zinner noch 2014 als notwendige Voraussetzung einer künftigen, „lebenden“ Schularchitektur verstanden wissen möchte: den „Wechsel von der neutralen Fläche zu einem lebendigen Gefüge“ (Zinner, 2014, S. 9; Hervorh. i.O.).⁹ Eben dieses „lebendige Raumgefüge“ des Laborschulgroßraums mag denn auch einer

⁶ Zur wechsellvollen Geschichte der Architektur von Laborschule und Oberstufen-Kolleg siehe u.a. Harder (1974), Hentig (1997), Huber & Thormann (2002), Hentig (2009, S. 743ff.), Jung-Paarmann (2014, S. 54ff.) und Herden-Hubertus (2019). Zur besonderen Rolle Ludwig Leos beim Planungsprozess der Laborschule vgl. darüber hinaus Projektteam BARarchitekten, Harbusch & Wüstenrot Stiftung (2013) sowie Harbusch (2015).

⁷ Bei einem „Sheddach“ oder auch „Sägezahndach“ handelt es sich um eine klassischerweise in Fabriken zur Anwendung kommende Dachform, bei der mehrere kleine pult- oder satteldachartige Dachaufbauten hintereinander gereiht werden, um so – mit den Fensteröffnungen nach Norden – eine blendfreie Beleuchtung des gesamten Gebäudes zu ermöglichen.

⁸ Die Bezeichnungen „Felder“ und „Wiche“ wurden von Ludwig Leo eingebracht, wobei der Begriff „Wiche“ aus dem Bereich der Landwirtschaft stammt und dort die „Feldraine, also die Grenzstreifen oder Aufhäufungen, durch die in der Landwirtschaft Äcker und Felder voneinander getrennt werden“, bezeichnet (vgl. Harbusch, 2015, S. 17).

⁹ Zwar ordnet Zinner selbst die Laborschule noch der Tradition der „Flächenschulen“ zu (vgl. Zinner, 2014, S. 10); in Anbetracht der zahlreichen, den gesamten Großraum der Laborschule durchziehenden Halbgchosse lässt sich diese Zuordnung jedoch durchaus in Frage stellen.

der Gründe dafür sein, dass dieser auch heute noch nicht nur weiterhin als Großraum genutzt, sondern darüber hinaus immer wieder auch als illustrierendes Beispiel für einen modernen, kindgerechten Schulbau herangezogen wird (vgl. bspw. Schopper, 2012; Seydel, 2012; Ramseger, 2018; Zierahn, 2018).



Abbildung 1: Blick auf das „Feld 1“ der Laborschule und angrenzende „Wiche“ im Jahr 1974 (Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Fotosammlung, FOS_00557; Foto: Jürgen Volkmann)

Was die damit bereits angesprochene, zumindest im Vergleich zu anderen Großraumschulen der 1970er-Jahre zu diagnostizierende „Langlebigkeit“ der Laborschulräumlichkeiten angeht, dürften neben *architektonischen* jedoch auch *pädagogische* Gründe eine zentrale Rolle gespielt haben. Schließlich hat sich die Laborschule – wie oben bereits angeführt – von Beginn an explizit nicht nur als „radikale Gesamtschule“, sondern eben immer auch als „Versuchsschule“ begriffen: als Schule also, die es sich zum Auftrag macht, durch Praxisforschung neue Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln und mit diesen zu experimentieren – und zwar gerade auch bezogen auf die Kategorie „Raum“. ¹⁰ Die Geschichte des Laborschulgroßraums und seiner wechselnden Nutzung ist deshalb zugleich immer auch eine Geschichte der Schul- und Unterrichtsentwicklung – und damit zugleich eine Geschichte, die insbesondere in den ersten Jahren nach Eröffnung der Schule eine ganz besondere Dynamik entfalten konnte.

¹⁰ So hebt Hartmut von Hentig bereits in seiner Rede zur Eröffnung der Bielefelder Schulprojekte im September 1974 die Großraumarchitektur beider Schulen explizit als eines ihrer herausstechenden Merkmale hervor und bezieht diesen Umstand dabei explizit auf den Versuchsschulauftrag beider Einrichtungen, wenn er konstatiert: „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. [...] 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)

3 Zur „Inbetriebnahme“ des Laborschulgroßraums in den Jahren 1974 bis 1979

Betrachtet man die weiter oben abgebildete Fotografie des Laborschulgroßraums¹¹ aus dem Schuljahr 1974/1975 (siehe Abb. 1 auf der vorhergehenden Seite), so fällt auf, dass das gezeigte Gebäude ausgesprochen leer ist. Dies liegt zunächst einmal daran, dass die Laborschule erst langsam „aufgefüllt“ wurde: Von Beginn an zwar bereits auf 660 Schüler*innen (verteilt auf 36 Gruppen) ausgelegt, wurde der Unterrichtsbetrieb jedoch zunächst einmal mit lediglich 180 Schüler*innen (verteilt auf 9 Gruppen) aufgenommen, so dass es insgesamt vier Jahre dauerte, bis die vorgesehene Schüler*innenzahl das erste Mal erreicht worden war. Ganz in diesem Sinne konstatierte denn auch Karlheinz Osterloff – damaliger stellvertretender Schulleiter der Laborschule – im Herbst 1975 im Rahmen eines Berichts zu den bisherigen „Erfahrungen mit dem Schulgebäude“, es habe zunächst einmal „relativ viel Platz für alle“ gegeben und daher auch „wenig Anlaß, Maßnahmen zu treffen, die insbesondere akustische Störungen von Nachbargruppen einzuschränken helfen“ (Osterloff, 1975, S. 3). Wegen dieses „großen Platzangebots“, so Osterloff weiter, seien die Felder zudem „überwiegend atypisch aufgeteilt“ worden, „mit häufigem Wechsel von Größe und Anordnung der Teilflächen“ (Osterloff, 1975, S. 3), und er ergänzt:

„Schon in den ersten Wochen begannen die Kinder – ermuntert durch Lehrer – auf Wichen, in den Gängen und Treppenhäusern Buden zu bauen. Das Baugelände um die Schule ließ ihnen keine Möglichkeit für diese Aktivitäten. Die sich aus dem Budenbau ergebenden Probleme bieten Anlaß, Hier-und-jetzt-Nöte der Schüler zu behandeln und nach rationalen, die Interessenkonflikte erhellenden und berücksichtigenden Lösungen zu suchen. [...] Auffallend ist, daß die große, offene Unterrichtszone die Kinder auch zu anderen Aktivitäten aufzufordern scheint, die normalerweise außerhalb von Gebäuden zu beobachten sind. Es wird sehr viel gerannt, über Brüstungen geklettert und gesprungen und das noch jetzt, nachdem das Außengelände begehbar geworden ist.“ (Osterloff, 1975, S. 4)

Der hier von Osterloff geschilderte Eindruck bestätigt sich auch beim Betrachten eines im selben Zeitraum gedrehten Beitrags für die ZDF-Sendung *Schüler-Express* (Schmaltz, 1976): Hier zeigt die Kamerafahrt durch den Großraum der Schule neben diversen, aus Brettern gezimmerten Buden unter anderem Tischtennis spielende Kinder, selbstständig arbeitende Kleingruppen, miteinander diskutierende Großgruppen, an ihrem Schreibtisch arbeitende Lehrer*innen und: viel leere Fläche. Währenddessen erläutert eine Schülerin aus dem Off:

„Wir haben hier so eine Art ‚Lerndlandschaft‘ – keine Klassenzimmer mehr. Und hier seht ihr es: ein Riesen-Schulraum, keine Klassenräume mehr. Wir können in Groß- und Kleingruppen arbeiten, indem wir uns durch Trennwände abteilen. Was in der Mitte so aussieht wie Brücken, da haben eigentlich nur die Lehrer ihren Arbeitsplatz.“ (Schmaltz, 1976)

Mit diesem Off-Kommentar ist dabei zugleich ein weiterer wichtiger, im oben abgebildeten Foto ebenfalls bereits sichtbar werdender Aspekt benannt: Neben dem Phänomen des *Buden-Bauens* (siehe hierzu auch Gerngroß-Haas, 1980, S. 75ff.; Hentig, 1997, S. 152ff.; Hentig, 2009, S. 759ff.) scheint eine weitere zentrale Strategie im Umgang mit dem Laborschulgroßraum in den ersten Jahren diejenige des *Trennwände-Aufstellens* gewesen zu sein. So findet sich die Frage, wie eine entsprechende Abtrennung am geschicktesten vollzogen werden könne, denn auch bereits in einem von Hartmut von Hentig im Herbst 1975 verfassten Schreiben zum Thema *Bilanz und Perspektive der Laborschule nach 14 Monaten* (Hentig, 1975). Dort zählt Hentig unter dem Stichwort „Der Schulbau“ zunächst mehrere seines Erachtens zu konstatierende „Nachteile“ des

¹¹ Im weiteren Verlauf dieses Aufsatzes wird es in erster Linie um das größere „Haus 2“ der Laborschule gehen, das die Jahrgänge 3 bis 10 beheimatet. Zur Architektur des „Haus 1“ der Laborschule – gerade auch im Hinblick auf Fragen der Inklusion – siehe Zenke (2017).

bestehenden Großraums auf – darunter etwa den Umstand, dass die Mehrzahl der Lehrenden „in der offenen und immer ablenkenden Atmosphäre nicht arbeiten“ könne, sowie die Schwierigkeit, „bestimmte Unterrichtsformen und -arten“ im Großraum hinreichend zu „schützen“ (Hentig, 1975, S. 17) –, bevor er im Anschluss „[d]rei Möglichkeiten für die Grundeinteilung der Felder durch Stellwände“ präsentiert (siehe Abb. 2). Die Vor- und Nachteile der entsprechenden Varianten beschreibt er dabei wie folgt:

„[Skizze] (b) [Mitte] verdeutlicht, was nicht geschehen darf und schon z.T. geschieht: Der Verkehr wird durch die Mitte des Raumes gelenkt. [...] In Skizze (a) [links] stünde der frontal unterrichtende Lehrer an den Ost- und Westwänden des Bassins, in der Skizze (c) [rechts] an den Nord-, Ost, Süd- und Westwänden des Bassins.“ (Hentig, 1975, S. 19a)

Diese Überlegungen Hentigs dokumentieren dabei allerdings nicht allein die Bedeutung des Prinzips „Stellwand“ innerhalb der damaligen Großraumnutzung; sie geben darüber hinaus zugleich einen ersten Hinweis darauf, in welchem hohem Maße zum damaligen Zeitpunkt tatsächlich noch die Idee des „frontal unterrichtenden Lehrer[s]“ den Unterrichtsalltag auch an der Laborschule bestimmt haben dürfte¹² – ein Eindruck, der noch einmal dadurch verstärkt wird, dass Hentig im selben Text konstatiert, „die Möglichkeit, mehrere Gruppen auf einer Fläche zu unterrichten“, sei „im Prinzip dann gegeben, wenn der Abstand von einem Schüler zum nächsten der Nachbargruppe weiter ist als der zum entferntesten der eigenen“ (Hentig, 1975, S. 19). Damit aber, so Hentig weiter, sei „in unserer Lernlandschaft nicht zu rechnen“, weshalb „die Flächen nicht ohne weiteres als offene Flächen genutzt werden“ könnten (Hentig, 1975, S. 19).

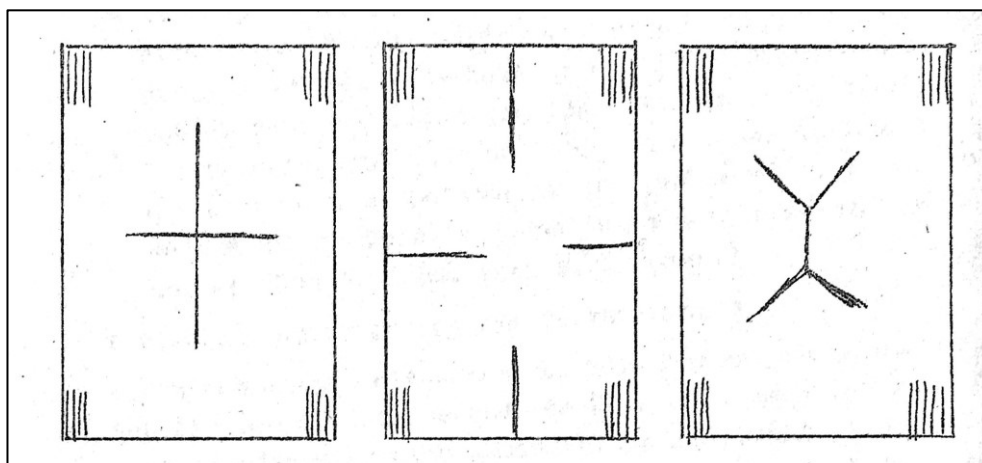


Abbildung 2: „Drei Möglichkeiten für die Grundeinteilung der Felder durch Stellwände“ (Quelle: Hentig, 1975, S. 19a)

Die beiden damit bereits früh benannten Tendenzen sowohl der *räumlichen Herstellung von geschlossenen Rückzugsmöglichkeiten innerhalb des Großraums* (insbesondere durch Budenbau) als auch der *baulichen Abtrennung von offenen Großraumbereichen zur Erleichterung von (Frontal-)Unterricht im Klassenverband* prägten denn auch die folgenden Jahre der Laborschulraumnutzung zwischen 1975 und 1979: Dabei reichten die Strategien von der planvollen Errichtung kunstvoller „Buden“ für einzelne Gruppen (siehe Abb. 3 auf der folgenden Seite, rechts) über die Kombination von Holzpalisaden und Metallschränken zur Abgrenzung untereinander (siehe Abb. 3, hinten) bis hin zur martialisch anmutenden Installation meterhoher, mit Spitzen versehener Schutzwände in

¹² Siehe zu dieser Problematik auch einen 1977 erschienenen, überaus kritischen Überblickstext zu den ersten Jahren der Laborschule von Klaus Heidenreich. Dort heißt es bezogen auf das Thema „Großraum“ unter anderem, die Lehrer hätten „die Chancen des [offenen] Feldes“, wie „Team-Teachings mit wechselnden Lernsituationen“ in verschiedenen Gruppengrößen, „bisher kaum genutzt“ und würden anstelle dessen auf den Feldern so unterrichten, „als wären dort drei Klassenzimmer“ (Heidenreich, 1977, S. 44).

der Mitte einzelner Felder (siehe Abb. 4) – wobei über letztere hinweg zuweilen gar ein „erbitterter Apfelsinenschalen-, Kakaobecher- und Papierschwabenkrieg“ (Rosenbohm, 1977, S. 193) zwischen einzelnen Gruppen geführt worden zu sein scheint.



Abbildung 3: Das „Feld 1“ der Laborschule im Sommer 1977 (Quelle: Südwestdeutsches Archiv für Architektur und Ingenieurbau (saai) am KIT, Bestand: Institut für Schulbau, Nr. 11.2-99)



Abbildung 4: Das „Feld 3“ der Laborschule im Sommer 1977 (Quelle: Südwestdeutsches Archiv für Architektur und Ingenieurbau (saai) am KIT, Bestand: Institut für Schulbau, Nr. 11.2-76)

Auf eben diese Entwicklung Bezug nehmend heißt es denn auch 1980 im Abschlussbericht einer vom Stuttgarter Institut für Schulbau durchgeführten *Baubezogenen wissenschaftlichen Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld* mit Blick auf die Jahre 1977 bis 1979:

„Im immer volleren und ‚engeren‘ Großraum – bei häufig ‚traditionellen‘ Unterrichtsformen, die nie bzw. selten stammgruppenübergreifend waren – wurden die (vor allem akustischen) Störungen immer größer, die materiellen Begrenzungen zur gegenseitigen Abtrennung der Stammgruppen und Stammflächen wurden immer dichter und höher, der Großraum immer weniger ‚offen‘; die leichte Zugänglichkeit der Stammflächen wurde im Nutzungsverlauf immer mehr eingeschränkt, Verkehrswege wurden zugebaut.“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 83)

Ihren vorläufigen Endpunkt fand die entsprechende Entwicklung dabei schließlich im Schuljahr 1978/1979 (siehe Abb. 5): Als Reaktion auf die mittlerweile vollständig vollzogene „Auffüllung“ der Schule mit 660 Schüler*innen mussten auf „Feld 1“, das zuvor in der Regel zwei bis vier Gruppen beheimatet hatte, nun sechs Gruppen untergebracht werden. Die dadurch entstandene Überbelegung wurde dabei auf räumlicher Ebene durch das Errichten fester Mauern an den Rändern sowie den Einzug mehrerer Holzwände in der Mitte des Feldes abzufangen versucht – mit der Folge, dass das einstmalig „offene“, insgesamt nur 300 qm umfassende Unterrichtsfeld nun aus sechs fensterlosen Separées bestand: ein jedes davon für eine Gruppe von mehr als 20 Personen vorgesehen (siehe hierzu auch Gerngroß-Haas, 1980, S. 83).



Abbildung 5: Das „Feld 1“ der Laborschule im März 1979 (Quelle: Südwestdeutsches Archiv für Architektur und Ingenieurbau (saai) am KIT, Bestand: Institut für Schulbau, Nr. 11.2-166)

Die Entwicklung des Laborschulgroßraums – so musste zu diesem Zeitpunkt fast unweigerlich der Eindruck entstehen – war in diesem Sinne also im Jahr 1979 an einem ähnlichen Punkt angelangt wie die meisten übrigen Großraumschulen der 1960er- und 1970er-Jahre: Die Idee des offenen Raumes, der gruppenübergreifendes, individualisiertes Lernen ermöglichen sollte, schien gescheitert. Der Großraum selbst war – zumindest in Teilen – zurückgebaut worden zu „Quasi-Klassenzimmer[n]“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 83).

4 Die Versammlung als Kern der Laborschulpädagogik – oder: Auf dem Weg zu einer eigenen „Großraumdidaktik“

Trotz all jener bereits geschilderten, sich im Laufe der 1970er-Jahre vermehrt einstellenden Schwierigkeiten wurde der Unterrichtsgroßraum der Laborschule – im Unterschied zu den meisten übrigen Großraumschulversuchen der damaligen Zeit – in den Folgejahren nun aber weder „zurückgebaut“ noch durch einen weiteren, eher klassischen Schulbau erweitert. Im Gegenteil: Mit Beginn der 1980er-Jahre lässt sich vielmehr ein allmähliches Wegfallen der zuvor provisorisch eingezogenen Zwischenwände der Laborschule beobachten – ein Prozess, im Zuge dessen die ursprüngliche, offene Anlage des Laborschulgroßraums mehr und mehr zurückzukehren begann. Für diese Entwicklung wiederum lassen sich dabei mindestens zwei Gründe ausmachen: So konnte einerseits durch *bauliche* Veränderungen – wie etwa den Einzug eines Zwischengeschosses im Bereich der sogenannten „Schulstraße“ – die Situation im Unterrichtsgroßraum insoweit entlastet werden, als dass nun auf jedem Feld nur noch maximal vier Gruppen unterrichtet werden mussten, während es andererseits gelang, vermehrt auch *pädagogische* Antworten auf die skizzierten Nutzungsprobleme zu finden. Anders als noch in den 1970er-Jahren der Fall, gelang es den Lehrer*innen der Laborschule nun also nach und nach, so etwas wie eine gemeinsame „Großraumdidaktik“ zu entwickeln: pädagogische Strategien, unter Anwendung derer die Offenheit des Laborschulgebäudes tatsächlich produktiv für den eigenen Schul- und Unterrichtsalltag genutzt werden konnte.

Den Kern dieser „Großraumdidaktik“ – und damit gewissermaßen der gesamten Laborschulpädagogik – bildet dabei die sogenannte „Versammlung“ (siehe Abb. 6 auf der folgenden Seite): Hierbei handelt es sich um einen vom Rest des (Groß-)Raumes in der Regel nur leicht abgetrennten Bereich (zumeist bestehend aus vier im Rechteck zueinander aufgestellten Holzbänken), in dem die einzelne Gruppe sowohl zu Beginn eines jeden Unterrichtstages als auch in dessen weiterem Verlauf immer wieder zusammenkommt, um sowohl fachliche als auch gruppenspezifische Angelegenheiten miteinander zu besprechen.¹³ Der Begriff „Versammlung“ wird dabei zur Bezeichnung sowohl des entsprechenden *Ortes* als auch der dabei zur Anwendung kommenden *didaktischen Methode* verwendet: In der Versammlung trifft sich die gesamte Gruppe also *zur* Versammlung. Von diesem räumlichen wie sozialen Zentrum der Gruppe aus verteilen sich die Schüler*innen sodann für Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit auf die angrenzenden Großraumbereiche, während die jeweiligen Lehrer*innen entweder mit einer kleineren Gruppe in der Versammlung verbleiben oder aber sich selbst von Schüler*in(nengruppe) zu Schüler*in(nengruppe) bewegen, um so vor Ort individuelle Unterstützung anbieten zu können (siehe hierzu auch Hentig, 1997, S. 151). Indem die Gruppe dabei schließlich gegen Ende sowohl eines jeden Tages als auch einer jeden Unterrichtseinheit wieder in ihre eigene Versammlungsecke zurückkehrt, gleicht ihre entsprechende Bewegung über den Tag betrachtet gewissermaßen derjenigen einer *Qualle*: Genau wie diese ist die jeweilige Gruppe in einem ständigen Wechsel begriffen zwischen Zusammenziehen (in der Versammlung) und Ausbreiten (in den Großraum hinein), Zusammenziehen (in der Versammlung) und Ausbreiten (in den Großraum hinein) ...

Zwar mag dieses „Quallen-Prinzip“ dabei auf den ersten Blick nicht sonderlich spektakulär erscheinen – und spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts auch außerhalb der Laborschule längst seinen festen Platz insbesondere im „Offenen Unterricht“ der Primarstufe gefunden haben (vgl. bspw. Peschel, 2009, S. 39ff.) – mit seiner Durchsetzung jedoch war letztlich ein zentrales, zuvor immer wieder akut gewordenes Problem des Unterrichtens im Laborschulgroßraum gelöst: jene oben bereits angesprochene Schwie-

¹³ Zu Theorie und Praxis der Versammlung in der Laborschule vgl. genauer Autorengruppe Laborschule (1986, S. 64ff.), Demmer-Dieckmann (2001, S. 127f.), Lenzen (2004), Bambach (1989, S. 176ff.), Groeben & Rieger (1991, S. 86ff.) sowie Devantié (2017).

rigkeit nämlich, wonach „die Möglichkeit, mehrere Gruppen auf einer Fläche zu unterrichten“, anfangs nur dann gegeben zu sein schien, „wenn der Abstand von einem Schüler zum nächsten der Nachbargruppe weiter ist als der zum entferntesten der eigenen“ (Hentig, 1975, S. 19). Ausgehend von der laborschulweiten Etablierung der Versammlung in den 1980er-Jahren wurde dieser Schwierigkeit nun also dadurch begegnet, dass sich die Position der Schüler*innen über den Tag betrachtet immer wieder änderte: Für Angelegenheiten, in denen ein gemeinsames Gruppengespräch notwendig ist, zieht sich die Gruppe in ihre jeweilige Versammlungsecke zurück (wo sie in normaler „Zimmerlautstärke“ miteinander sprechen kann und so tatsächlich eine Situation herstellt, in der jener vormals eingeforderte Mindestabstand zur Nachbargruppe eingehalten ist), während es in anderen Unterrichtssituationen (wie etwa Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit) ohne Probleme möglich ist, sich mit mehreren Stammgruppen gleichzeitig in unmittelbarer Nähe zueinander auf ein und demselben Großraumfeld aufzuhalten, ohne einander übermäßig zu stören.



Abbildung 6: Versammlung auf „Feld 1“ der Laborschule in den 1990er-Jahren (Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Fotosammlung, FOS_01702; Foto: Ernst Herb)

Betrachtet man nun allerdings die Entstehungsgeschichte eben dieses – für die Entwicklung der gesamten Laborschule so entscheidenden – Prinzips der Versammlung etwas genauer, so wird deutlich, dass dieses sich nicht etwa als punktuelle Reaktion *auf* die vormalige Großraumnutzung der 1970er-Jahre entwickelte, sondern vielmehr schrittweise *aus dieser heraus*. So wird die oben beschriebene Form der Versammlung nicht nur bereits in einzelnen Berichten über die ersten Jahre der Laborschule erwähnt (vgl. etwa Schmittmann, 1980, S. 143, oder Hentig, 2009, S. 797); die allmähliche Etablierung der skizzierten Großraumdidaktik durch die Einrichtung eines festen, speziell für ebensolche Versammlungszwecke vorgesehenen *Ortes* scheint darüber hinaus unmittelbar mit der gleichzeitigen „Evolution“ der oben bereits beschriebenen *Laborschulbuden* zusammenzuhängen. Dieser Schluss liegt zumindest nahe, wenn man ein 1980 im Abschlussbericht des Stuttgarter Instituts für Schulbau wiedergegebenes Foto (siehe unten, Abb. 7) mit der Bildunterschrift „Unterrichtssitzecke auf der Stammfläche von ‚oliv 6“

(März 1979, Feld 3)“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 78) näher betrachtet und den solchermassen bezeichneten „Budentyp“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 78) sodann mit der im Anschluss wiedergegebenen Erläuterung zu den beobachteten „Veränderungstendenzen in den Budenfunktionen“ zwischen 1977 und 1979 abgleicht. Dort heißt es:

„Die in der Nutzungsgeschichte des Großraums von Block II/III ‚frühen Buden‘ [...] waren – im Gegensatz zu den ‚späteren Buden‘ [...] – gegen die ständige Präsenz der Erwachsenen und gegen die Einsehbarkeit im Großraum gerichtet, sie sollten eher ‚Freiraum von sozialer Kontrolle‘ gewährleisten – und hatten dementsprechende Raumqualitäten: klein, dunkel, geschlossen – als die ‚späteren Buden‘ [...], die demgegenüber viel mehr Unterrichtszwecken dienen sollten und die in ihrer baulichen Gestalt größer, offener und transparenter waren. In dem Maße, wie der Großraum immer voller und geschlossener wurde, veränderten die Buden ihre Funktion und ihre bauliche Gestalt. Anstatt ‚nicht gesehen‘ zu werden, war es später offensichtlich noch wichtiger, ‚besser gehört‘ zu werden, und zwar vorwiegend im Unterricht, bzw. bei begrenzt zur Verfügung stehendem Platz dominierten bei der Budenfunktion letztlich Unterrichtszwecke“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 80).¹⁴

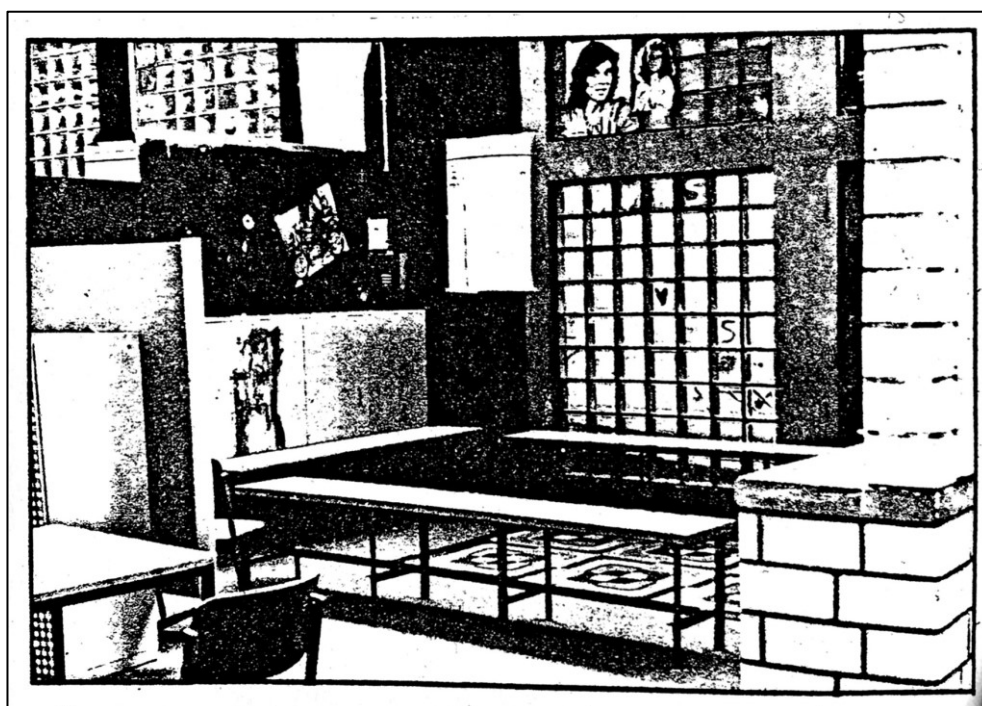


Abbildung 7: Unterrichtsecke auf „Feld 3“ im März 1979 (Quelle: Gerngroß-Haas, 1980, S. 78)

Folgt man der hier vorgeschlagenen Lesart, so wäre die Idee der Versammlung sowie die damit verbundene Entwicklung der laborschuleigenen Großraumdidaktik also weniger das Ergebnis einer gezielten Vorgabe von Seiten der Schulleitung oder der spontanen Eingebung einer einzelnen Person gewesen, sondern vielmehr das Resultat eines jahrelangen Prozesses des Ausprobierens und Experimentierens, des Scheiterns und Neubeginns. Oder, wie Hartmut von Hentig es 1997 rückblickend auf mehr als zwanzig Jahre Nutzungsgeschichte der Laborschulgebäude formuliert: Der Großraum hat „gleichsam die ihm angemessene Didaktik hervor[gebracht]“ (Hentig, 1997, S. 151).

Damit allerdings lässt sich bereits an dieser Stelle ein erster Rückschluss auf die wechselseitige Bedingtheit von situativer und konzeptioneller Flexibilität in Sachen Laborschulgroßraum formulieren: Erst durch die Möglichkeit nämlich, den vorhandenen Großraum der Laborschule über den Verlauf mehrerer Jahre immer wieder *konzeptionell*

¹⁴ Die Bezeichnung „Block II/III“ steht in der Laborschul-Terminologie der 1970er- und frühen 1980er-Jahre für die Jahrgänge 3 bis 10.

zu verändern, konnte es schließlich gelingen, diesen nach einer Zeit des Experimentierens endlich auch *situativ* angemessen flexibel zu nutzen – ein Vorgang wiederum, der letztlich nur deshalb erfolgreich vollzogen werden konnte, weil eben solchen Prozessen des Experimentierens und Scheiterns von vornherein ganz bewusst Zeit und Raum im Versuchsschul-Alltag der Laborschule zugewiesen worden war. Erst diese Kombination von *konzeptioneller und situativer Flexibilität des Laborschulgroßraums* auf der einen und der im Praxisforschungskonzept der Laborschule angelegten *Bereitstellung von Möglichkeiten zur experimentierenden Schul- und Unterrichtsentwicklung* auf der anderen Seite war es in diesem Sinne denn auch, die in den folgenden Jahren und Jahrzehnten dazu führen konnte, dass die zahlreichen, dem Prinzip des Großraums immer wieder zugeschriebenen Stärken tatsächlich auch produktiv in den Schul- und Unterrichtsalltag der Laborschule integriert werden konnten: Stärken also wie beispielsweise das – insbesondere für einen Unterricht in inklusiven Lerngruppen unerlässliche – gleichzeitige Zulassen verschiedener Sozialformen und Tätigkeiten sowohl von Seiten der Schüler*innen als auch von Seiten der pädagogischen Mitarbeiter*innen, das Unterstützen eines leichten Hinüberwechselns in angrenzende Räume und Areale mit weiteren Nutzungsmöglichkeiten, das Bereitstellen zahlreicher leicht zugänglicher Versammlungsmöglichkeiten für verschiedene Gruppengrößen oder die Förderung einer alltäglichen Begegnung sämtlicher Schüler*innen und sämtlicher Mitarbeiter*innen im gemeinsamen Schulraum (siehe hierzu genauer Zenke, 2017).

5 Fazit und Ausblick

Geht man nun schließlich heute, also mehr als 30 Jahre nach der oben skizzierten Entwicklung, durch das Laborschulgebäude, so fällt zunächst einmal auf, dass die Versammlung – und mit ihr die skizzierte Form der laborschuleigenen Großraumdidaktik – auch heute noch das dominierende Element des dortigen Schul- und Unterrichtsalltags bildet: So unterschiedlich die verschiedenen (Großraum-)Felder auch gestaltet sein mögen, sie alle gleichen sich darin, dass sie neben Gruppentischen, einem Lehrerarbeitsplatz und persönlichen „Fächern“ für die Schüler*innen immer auch einen deutlich sichtbaren Versammlungsort haben (siehe Abb. 8 auf der folgenden Seite). Zwar ist dieser mal mehr, mal weniger vom Rest des Großraumfeldes abgeschirmt (etwa durch Schränke oder Schiebeelemente); immer jedoch bildet er das soziale wie räumliche „Herz“ der Gruppe – und dies von Jahrgang 0 bis Jahrgang 10. Die Nutzung des Großraums der Laborschule, so ließe sich in diesem Sinne also mit gutem Recht behaupten, ist nach einer frühen Phase des Ausprobierens und Experimentierens seit Mitte/Ende der 1980er-Jahre gewissermaßen in einen Zustand der „Normalität“ eingetreten.

Doch obwohl sich das Prinzip der Versammlung sowie die damit verbundene Großraumdidaktik in diesem Sinne grundsätzlich bewährt zu haben scheint – und der bereits bestehende Unterrichtsgroßraum darüber hinaus durch zusätzliche Umbaumaßnahmen noch weiter entlastet werden konnte¹⁵ –, ist unter den Nutzer*innen der Laborschule in den vergangenen Jahren wieder vermehrt das Bedürfnis artikuliert worden, eine neuerliche, grundlegende Revision und Überarbeitung der vorhandenen Gebäudeteile anzustrengen (vgl. Zenke, Dorniak & Walter, 2015). Dieses Bedürfnis speist sich dabei vornehmlich aus zwei Gründen: Zum einen sind seit Eröffnung der Schule im September 1974 mittlerweile mehr als vierzig Jahre vergangen, was sich nicht nur im *allgemeinen* Zustand der Gebäude niederschlägt, sondern auch in Fragen der medialen Ausstattung, der Energiebilanz oder der Sicherheitsbestimmungen, während zum anderen auch an der Laborschule die spezifischen Anforderungen an eine auch angemessen *barrierefreie* Ge-

¹⁵ So wurde etwa im Jahr 2001 ein kleinerer, ebenfalls als Großraum konzipierter Erweiterungsbau errichtet, der seitdem die Jahrgänge 9 und 10 beheimatet.

staltung der vorhandenen Räumlichkeiten mehr und mehr ins Bewusstsein der Pädagog*innen gerückt sind. Gerade was letzteren Punkt angeht, kommt dabei besonders zum Tragen, dass die terrassenförmige Struktur der Schule mit ihren Halbgeschossen zwar auf der einen Seite ein leichtes Hinüberwechseln in angrenzende Räume sowie die Realisierung verschiedenster Sozialformen in diversen Gruppengrößen ermöglicht – und damit zugleich hervorragende Bedingungen für eine „inklusive Didaktik“ bereitstellt –, auf der anderen Seite jedoch zugleich die Teilnahme gerade *körperlich* behinderter Kinder an eben diesen Raumwechseln und Sozialformen zum Teil erheblich erschwert (siehe hierzu genauer Zenke, 2017).¹⁶



Abbildung 8: „Feld 3“ der Laborschule im November 2017 (Foto: Dimitrie Harder)

Die Geschichte des Laborschulgroßraums, so lässt sich unter Berücksichtigung der skizzierten Entwicklungen sagen, ist in diesem Sinne also auch heute, im Jahr 2019, noch lange nicht an ihr Ende gelangt – und noch immer sehen sich die Nutzer*innen des Gebäudes zum Teil mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert wie in den Jahrzehnten zuvor. Und dennoch – oder gerade deshalb – lassen sich vor dem Hintergrund des bis hierher Gesagten zumindest einige erste, im Folgenden in Form von drei Thesen formulierte Rückschlüsse auf das grundsätzliche Verhältnis von Schularchitektur und (inklusive) Schulentwicklung ziehen, die auch für die allgemeinere, über die Laborschule hinausgehende Diskussion von Interesse sein könnten:

- (1) Schulische Großraumarchitektur mit ihrer Kombination von situativer und konzeptioneller Flexibilität scheint tatsächlich einen überaus geeigneten Rahmen zur Realisierung eines gleichzeitig individualisierenden wie gemeinschaftsfördernden Schullebens bereitstellen zu können – dies allerdings nur dann, wenn es gelingt, architektonisch wie pädagogisch eine angemessene Balance zwischen Offenheit und Geschlossenheit herzustellen. (In eben diese Richtung weisen denn auch erste Ergebnisse internationaler Evaluations-Studien zur Nutzung und Aneignung von „In-

¹⁶ Dies zeigen auch die Ergebnisse einer im Herbst 2016 durchgeführten Befragung zur „Wahrnehmung und Nutzung des Laborschulgebäudes“ (Zenke, Dorniak, Bentrovato, Böhm & Karmann, 2018), im Rahmen derer der Großraum der Schule zwar einerseits überaus positiv beurteilt wurde – und dies sowohl von Lehrer*innen als auch von Schüler*innen –, andererseits jedoch insbesondere das Fehlen von Rückzugsmöglichkeiten sowie die ungenügende Barrierefreiheit des Gebäudes bemängelt wurden.

novative Learning Environments“ (ILE) wie etwa bei Gislason, 2010, 2018; Kariippanon, Cliff, Lancaster, Okely & Parrish, 2018, oder Sigurðardóttir & Hjartarson, 2016.)

- (2) Unterricht im schulischen Großraum braucht daher immer auch eine eigene „Großraumdidaktik“ – das heißt: didaktische Strategien, die es dem einzelnen Lehrer, der einzelnen Lehrerin ermöglichen, die Offenheit des Gebäudes produktiv für seine bzw. ihre jeweiligen Unterrichtszwecke zu nutzen. Der Versuch hingegen, im Großraum mit den gängigen Methoden des Klassenzimmer-Unterrichts zu arbeiten, droht fast zwangsläufig zu Frustration und ausbleibendem Lernerfolg zu führen (siehe hierzu auch Imms, 2018, und Gislason, 2018).
- (3) Zur Entwicklung und Implementierung einer solchen „Großraumdidaktik“ wiederum braucht es allerdings zweierlei: *erstens* einen Raum, der (konzeptionell) flexibel genug ist, um immer wieder verändert und umgestaltet zu werden, und *zweitens* eine pädagogische Kultur, die das damit verbundene Experimentieren nicht nur zulässt, sondern dieses vielmehr ganz gezielt fördert und begleitet. Mit anderen Worten: Es braucht ein Bewusstsein für die Notwendigkeit, den Umgang mit den vorhandenen Räumlichkeiten sowohl als Ausgangspunkt als auch als Instrument von Schulentwicklung zu begreifen (vgl. Zenke, 2018c).

Damit allerdings wird am Beispiel der Nutzungsgeschichte des Laborschulgroßraums zugleich ein Erfordernis sichtbar, das in den letzten Jahren auch *international* vermehrt in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit Fragen der Schulraumgestaltung und -nutzung gerückt ist: das Erfordernis nämlich, die Aneignung neuartiger Schulbauten ganz gezielt auch als Anlass der *Lehrerprofessionalisierung* zu begreifen. Oder, wie Craig Deed und Thomas Lesko (2015) es formulieren:

„While openness can be abstractly expressed through school architecture, the realisation of these authorisations is the result of teachers’ thinking, practice and pedagogical engagement with the possibilities inherent within learning. It is the individual teacher who must break with convention in order to take and apply the meaning of openness.“ (Deed & Lesko, 2015, S. 219)

Es braucht in diesem Sinne also einerseits „a better understanding of the way that teachers occupy space“ (Bradbeer, 2016, S. 75) und andererseits – resultierend aus einem ebensolchen „better understanding“ – Strategien der raumbezogenen Lehrerprofessionalisierung im Umgang mit offenen Raumkonzepten: Bemühungen also zur professionsbezogenen Herausbildung einer „[s]patial literacy, which works in the 3rd dimension and indeed the fourth dimension – the temporal“ (Imms, Cleveland & Fisher, 2016, S. 7).¹⁷

Der vorliegende Aufsatz soll aus diesem Grund denn auch ausdrücklich mit einem Plädoyer schließen: Wenn in den folgenden Jahren vermehrt der Bau „inkluisiver“ Schulen vorangetrieben wird, so sollte dabei unbedingt darauf geachtet werden, es nicht allein bei der Bereitstellung einer wie auch immer gearteten „innovativen“ Architektur zu belassen – und sei diese noch so sehr „flexibel“. Vielmehr braucht es zusätzlich gezielte, systematische Anstrengungen, um die betreffenden, in ein solch neues Gebäude einziehenden Pädagog*innen darin zu unterstützen, Wege zu finden, ihren neuen *Unterricht* auch an die veränderten neuen *Räumlichkeiten* anzupassen. Und es braucht – wie das Beispiel der Laborschule gezeigt haben dürfte – den Mut und die Geduld, im Zuge dieses Prozesses auch Irrwege zu gehen: die Möglichkeit also, ins Stolpern zu geraten und es erneut zu versuchen.

¹⁷ Zu diesem – im deutschsprachigen Raum zuweilen bereits als „Phase Zehn“ bezeichneten Vorgang – siehe auch Seydel (2016) und Zenke (2018d) sowie in internationaler Perspektive Osborne (2016) und Imms (2018).

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Laborschule (1986). *Schulalltag in der Stufe II der Laborschule (3. und 4. Schuljahr), Bd. I* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 12). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Baker, L. (2012). *A History of School Design and Its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities. Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter: <http://www.ncef.org/pubs/greenschoolshistory.pdf>.
- Bambach, H. (1989). *Tageslauf statt Stundenplan: Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 13). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- BARarchitekten & Harbusch, G. (2013). *Ludwig Leo – Ausschnitt: Katalog zur Ausstellung vom 13.09.2013–27.10.2013 in Berlin*. Berlin & Ludwigsburg: Eigenverlag.
- Berdelmann, K., Burri, L., Dinsleder, C., Johann, N., Kirchgässner, U., Laros, A., et al. (2016). *Schularchitektur im Dialog: Fallstudie und Möglichkeitsräume*. Bern: hep.
- Berndt, C., Kalisch, C., & Krüger, A. (Hrsg.). (2016). *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H., & Textor, A. (Hrsg.). (2019). *Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (IMPULS Laborschule, Bd. 10). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömer, D. (2011). *Topographie der Gesamtschule: Zum Zusammenhang von Raum und Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bradbeer, C. (2016). Working Together in the Space-Between: Pedagogy, Learning Environment and Teacher Collaboration. In W. Imms, B. Cleveland & K. Fisher (Hrsg.), *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* (S. 75–90). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1_6
- Deed, C., & Lesko, T. (2015). ‘Unwalling’ the Classroom: Teacher Reaction and Adaptation. *Learning Environment Research*, 18, 217–231. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9181-6>
- Demmer-Dieckmann, I. (2001). Leben und Lernen in der Primarstufe: Individualisierte Formen des Unterrichts. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 115–133). Weinheim & München: Juventa.
- Devantié, R. (2017). Gruppeninteressen klären – Entscheidungen finden: Versammlungen als lebendiges Zentrum demokratischer Schulkultur. In J. Asdonk, R. Hugenroth & A. Wachendorff (Hrsg.), *Demokratie Leben und Lernen. Erfahrungen der Laborschule Bielefeld* (S. 37–43). Düsseldorf: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW.
- Eisenmenger, H. (1970). SAMSKAP: Schweden zeigt einen neuen Weg im Schulbau. *Schul- und Sportstättenbau*, 70 (2), 36–44.
- Farmer, M., & Weinstock, R. (1969). *Schulen ohne Wände: schools without walls*. Catalog. Frankfurt a.M.: catalog Gesellschaft für Bausysteme mbH.
- Gerngroß-Haas, G. (1980). Nutzungsprobleme im Zusammenhang mit der Stammflächenkonzeption im Großraum: Soziologischer Untersuchungsteil 1. In Institut für Schulbau Universität Stuttgart (Hrsg.), *Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld* (S. 59–104). Stuttgart: Eigenverlag des Instituts für Schulbau Universität Stuttgart.
- Gislason, N. (2010). Architectural Design and the Learning Environment: A Framework for School Design Research. *Learning Environment Research*, 13, 127–145. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9071-x>

- Gislason, N. (2018). The Whole School: Planning and Evaluating Innovative Middle and Secondary Schools. In S. Alterator & C. Deed (Hrsg.), *School Space and Its Occupation. Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments* (Advances in Learning Environments Research) (S. 187–201). Boston, MA: Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004379664_012
- Groeben, A. von der, Geist, S., & Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl.) (S. 260–277) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groeben, A. von der, & Rieger, M.F. (1991). *Ein Zipfel der besseren Welt: Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Haebler, L. von (1973). Laborschule Bielefeld. *Bauwelt*, (2), 72–81.
- Harbusch, G. (2015). Die Waldschratschule in der Industriehalle: Ludwig Leos Vorentwurf für Hartmut von Hentigs Laborschule Bielefeld 1971. *Candide*, (9), 13–44.
- Harder, W. (1974). *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, H. 4). Stuttgart: Ernst Klett.
- Heidenreich, K. (1977). Die Laborschule in Stichworten. In Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Mit Graphiken und Fotos von Klaus Lamberty (S. 12–44). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Hentig, H. von (1973). *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, H. 3). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, H. von (1974). *Rede zur Eröffnung der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld am 18.09.1974*. Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Ö186.
- Hentig, H. von (1975). *Bilanz und Perspektive der Laborschule nach 14 Monaten*. Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Bestand Laborschule, Nr. 425.
- Hentig, H. von (1997). Die Gebäude der Bielefelder Laborschule. In G. Becker, J. Billestein & E. Liebau (Hrsg.), *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie* (S. 139–160). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hentig, H. von (2009). *Mein Leben – bedacht und bejaht: Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Herden-Hubertus, A. (2019). Lernlandschaft in der Lernfabrik. *Denkmalpflege in Westfalen-Lippe*, (1), 4–10.
- Huber, L., & Thormann, E. (2002). Großraumschulen – Erwartungen und Erfahrungen. Oder: „Vom versuchsweisen Wegfall der Wände“. In L. Wigger & N. Meder (Hrsg.), *Raum und Räumlichkeit*. Festschrift für Harm Parschen (S. 65–86). Bielefeld: Janus.
- Imhäuser, K.-H. (2012). Inklusion und die Konsequenzen: Raumanforderungen an eine „Schule für alle“. In E. Rauscher (Hrsg.), *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen* (S. 185–196). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Imms, W. (2018). Innovative Learning Spaces: Catalysts/Agents for Change, or ‘Just Another Fad’? In S. Alterator & C. Deed (Hrsg.), *School Space and Its Occupation. Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments* (Advances in Learning Environments Research) (S. 107–118). Boston, MA: Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004379664_007
- Imms, W., Cleveland, B., & Fisher, K. (2016). Pursuing that Elusive Evidence about What Works in Learning Environment Design. In W. Imms, B. Cleveland & K. Fisher (Hrsg.), *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* (S. 3–16). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1_1
- Jung-Paarmann, H. (2014). *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005, Teil 1*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kariippanon, K.E., Cliff, D.P., Lancaster, S.L., Okely, A.D., & Parrish, A.-M. (2018). Perceived Interplay between Flexible Learning Spaces and Teaching, Learning and Student Wellbeing. *Learning Environment Research*, 21, 301–320. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>
- Kemnitz, H. (2001). „Pädagogische“ Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums. *Die Deutsche Schule*, 93, 46–57.
- Koinzer, T. (2011). *Auf der Suche nach der demokratischen Schule: Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L., & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion: Neue Konzepte im Schulraum*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kullmann, H., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen: Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule. 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
- Lenzen, K.-D. (2004). Die Versammlung. *Friedrich Jahresheft*, XXII, 115–117.
- Montag Stiftung Urbane Räume, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten & Verband Bildung und Erziehung (2013). *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland*. Bonn & Berlin: Eigenverlag.
- Osborne, M. (2016). What Works: Changing Practice when Space Changes. In W. Imms, B. Cleveland & K. Fisher (Hrsg.), *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge* (S. 35–43). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1_4
- Osterloff, K. (1975, 22. Oktober). *Erfahrungen mit dem Schulgebäude*. Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Bestand Laborschule, Nr. 50.
- Peschel, F. (2009). *Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion, Teil II: Fachdidaktische Überlegungen* (5., unveränderte Aufl.) (Basiswissen Grundschule, Bd. 10). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ramseger, J. (2018). Das Berliner Lern- und Teamhaus: Ein neuer Schulbautyp für die Grundschule des 21. Jahrhunderts. *GS aktuell*, (141), 23–27.
- Rosenbohm, V. (1977). Schule im Großraum. In Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Mit Graphiken und Fotos von Klaus Lamberty (S. 190–197). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Saalfrank, W.-T. (2013). Schulraum und Schulentwicklung. In J. Kahlert, K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 145–155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmaltz, K.B. (1976). *Schüler-Express* (Fernsehsendung, 27 Min., Ausstrahlung am 24.09.1976). Mainz: Zweites Deutsches Fernsehen.
- Schmittmann, R. (1980). Psychologischer Untersuchungsteil. In Institut für Schulbau Universität Stuttgart (Hrsg.), *Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld* (S. 137–195). Stuttgart: Eigenverlag des Instituts für Schulbau Universität Stuttgart.
- Schöning, W., & Schmidlein-Mauderer, C. (Hrsg.). (2015). *Inklusion sucht Raum. Porträtierte Schulentwicklung*. Bern: hep.
- Schöning, W., & Schmidlein-Mauderer, C. (2016). Die Dimension des Raums in ihrer Bedeutung für die inklusive Schulentwicklung. In W. Schöning & J.A. Fuchs (Hrsg.), *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge* (S. 77–94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schopper, M. (2012). Schulbau-Architektur. In E. Rauscher (Hrsg.), *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen* (S. 78–104). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Seel, M. (1996). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seydel, O. (2012). Von Höhlen und umgefallenen Bäumen: Über Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Oder: Eine Herausforderung für die Schulbauplanung. *Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 8 (23), 10–12.
- Seydel, O. (2016). Die Phase Null: Schulbauvorhaben gemeinsam planen. *Grundschule*, (7), 22–24.
- Sigurðardóttir, A.K., & Hjartarson, T. (2016). School Buildings and Classroom Environments in Iceland. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 31–47). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1r7.5>
- Terhart, E., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2007). *Schulentwicklung und Lehrerforschung: Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand* (IMPULS Laborschule, Bd. 1). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thormann, E. (2012). Reformschularchitektur? Laborschule und Oberstufenkolleg in Bielefeld. In H. Schröteler-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 207–218). Bielefeld: transcript.
- Zenke, C.T. (2017). Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441/342>.
- Zenke, C.T. (2018a). *Hartmut von Hentig und die ästhetische Erziehung. Eine kritische Bestandsaufnahme* (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 53). Wien, Köln & Weimar: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/9783412500771>
- Zenke, C.T. (2018b). Lichtgestalt und Dunkelziffer: Hartmut von Hentig und die Erziehungswissenschaft. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.), *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (S. 15–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zenke, C.T. (2018c). Raum für Veränderung: Schularchitektur als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklung. *Transfer Forschung <-> Schule*, 4, 112–123.
- Zenke, C.T. (2018d). Schule gemeinsam gestalten. Multiprofessionelle Kooperation im Schulbau. *Lernende Schule*, (81), 25–27.
- Zenke, C.T., Dorniak, M., Bentrovato, S., Böhm, K., & Karmann, A. (2018). Schule als inklusiver Raum: Zwischenbericht und Fortsetzungsantrag. In M. Dorniak, J. Gold, A. Textor, C.T. Zenke & D. Zentarra (Hrsg.), *Laborschulforschung 2018. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (S. 87–116). Bielefeld: Werkstatthefte.
- 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.
- Zenke, C.T., Dorniak, M., & Walter, J. (2015). Die Laborschule als inklusiver Raum. In N. Freke, H. Kullmann, F. Lücker, A. Textor & C.T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2015. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (S. 125–132). Bielefeld: Werkstatthefte.
- Zierahn, H. (2018). „Zukunftsfähige Schulbauten 2050“: modular, flexibel, gesund und nachhaltig. *Hamburg macht Schule*, 30 (1), 44–45.
- Zinner, M. (2014). schulRAUMkultur: Wie Anstalten loslassen? Wie in Schulen heimkommen? *zeitschrift ästhetische bildung*, 6 (1), 1–17.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Zenke, C.T. (2019). Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (1), 20–41. <https://doi.org/10.4119/pflb-3173>

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2019. 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>

Professionshygiene bei Lehrkräften

Lehrer*innenfortbildung als Sollbruchstelle

Susanne Wilckens^{1,*}

¹ *Amplonius-Gymnasium, Rheinberg*

* *Kontakt: Amplonius-Gymnasium, Dr.-Aloys-Wittrup-Str. 18, 47495 Rheinberg
Susanne-wilckens@t-online.de*

Zusammenfassung: Lehrer*innenfortbildung dient der zunehmenden Professionalisierung. Sie soll den Lernfortschritt der Schüler*innen im Blick haben. Dabei scheitert die Umsetzung des in Fortbildungen Gelernten häufig an der Widerständigkeit der Praxis (Organisation) mit Folgen für das Professionalitätsbewusstsein von Lehrkräften. Hier legt die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion narrativer Ausschnitte aus einer Fortbildung die Vermutung nahe, dass so genannte Sollbruchstellen in den Fortbildungsveranstaltungen es den Lehrkräften ermöglichen, ihren (utopischen) Anspruch auf Professionalisierung aufrecht zu erhalten. Im Sinne einer Professionshygiene gelingt es so den Lehrkräften, eine Aufkündigung ihrer pädagogischen Beziehungspraxis trotz mangelnder Alimentierung auf der organisationalen Ebene zu vermeiden.

Schlagerwörter: Lehrerprofession, Beziehungspraxis, Lehrer*innenfortbildung, Organisation von Bildung



1 Zum Sinn von Fortbildungen

Fortbildungen von Lehrkräften gelten als dritte Phase der Lehrerbildung. Sie sollen neue Kompetenzen ausbilden und vorhandene stützen; sie sollen letztlich dazu dienen, „intentionsgemäße Handlungen aufzubauen, aufrechtzuerhalten und sozial zu koordinieren“ (Altrichter, 2010, S. 21), denn Lehrer*innen „sehen sich im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit [...] mit Herausforderungen konfrontiert, die eine Weiterentwicklung ihres Professionswissens und Handelns erfordern“ (Aldorf, 2016, S. 51). Der Begriff des lebenslangen Lernens spielt in dem Beruf von Lehrkräften eine herausragende Rolle, „da die Entwicklung von pädagogischer Professionalität nicht in den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung – dem Studium und dem Referendariat – abgeschlossen wird“ (Aldorf, 2016, S. 53). Darüber hinaus soll Fortbildung „zur Fortschreibung von Konzepten und deren Umsetzung“ dienen, um „Schule in ihrer Entwicklung voranzubringen“ (Aldorf, 2016, S. 55). Lehrende sollen befähigt werden, ihren Unterricht am individuellen Entwicklungsstand ihrer Schüler*innen zu orientieren und Lernprozesse zu initiieren, die den Einzelnen gerecht werden.

Die Praxis von Lehrkräften ist komplex und bedarf „alternativer Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“, mit Hilfe derer die Praxis immer wieder hinterfragt werden kann (Sieland & Rahm, 2010, S. 248f.).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass „ein gemeinsames Vorgehen auf der Ebene der Lehrkräfte, der Schule und auch auf der Ebene des Bildungssystems notwendig“ ist (Lüftenegger, Wagner, Finsterwald, Schober & Spiel, 2010, S. 341). „Ultimativer Bezugspunkt“ solcher Bemühungen in und durch Fortbildungen dürfte der Lernfortschritt der Schüler*innen sein (vgl. Brückel & Schildknecht, 2010, S. 429); „die Auswirkungen von Lehrerfortbildung auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern gewinnt seit einigen Jahren zunehmend an Bedeutung“ (Aldorf, 2016, S. 222).

Bei all diesen Überlegungen zeichnet sich die Frage nach der Belastbarkeit von Lehrkräften ab, je nachdem, wie es der Lehrkraft gelingt, sich mit den vielfältigen Anforderungen des Lehrerberufs auseinanderzusetzen. Bei der Betrachtung, wie einem Burn-Out-Prozess vorzubeugen sei, verweist Schaarschmidt auf verschiedene Erschwernisse, u.a. „auf vielerlei Reglementierungen, aber auch auf die zahlreichen Kampagnen, Neuerungen und Veränderungen, die ein Hindernis für selbstbestimmtes professionelles Arbeiten und damit eben auch für Zielsetzungsprozesse darstellen“ (Schaarschmidt, 2010, S. 303).

So gilt es, nach den Unterstützungsmöglichkeiten zu fragen, die Neuerungen auf den verschiedenen Ebenen umzusetzen helfen und es Lehrkräften ermöglichen, eine professionelle Praxis auch unter veränderten Bedingungen aufrechtzuerhalten. Hierzu ist anhand eines Fallbeispiels aus Schweden darstellbar, dass durch die Veränderung schulischer Organisationsstrukturen Lehrkräfte durchaus „bei der professionellen Durchführung von Unterricht unterstützt und Belastungsmomente im Schulalltag reduziert werden“ (Winkler, 2010, S. 439). Ohne eine solche als Unterstützung erlebte Anpassung organisatorischer Rahmenbedingungen misslingen die Umsetzung und Beibehaltung neu erworbener Qualifikationen.

Schließlich sei hier noch die Bedeutung der Lehrerverkooperation „als Lösungsansatz vieler schulischer Herausforderungen“ (Aldorf, 2016, S. 220) genannt. Sie scheint ein wichtiger Baustein im Bereich der Schulentwicklung, bei der Implementierung von Neuerungen in den Schulalltag und für die Professionalisierung von Lehrer*innen zu sein. Kooperation

„eröffnet Möglichkeiten eines produktiven Umgangs mit der Organisationsparadoxie, ist die entscheidende Ressource, um die Lehrer ‚lebendig‘ zu halten und kann so einfließen in einen berufspraktisch angemessenen Umgang mit der Beziehungsparadoxie“ (Ilien, 2008, S. 17).

Kooperationen „scheinen bei den befragten Lehrkräften Entwicklungen zu begünstigen, über ihre eigenen Überzeugungen und Handlungsmuster vergleichend und prüfend nachzudenken.“ Damit scheinen sie „auf ein verändertes unterrichtliches Handeln hinzuwirken“ (Aldorf, 2016, S. 221). Dennoch nehmen – Studien zufolge – nur wenige Lehrkräfte die Gelegenheit zur Kooperation wahr. Als Ursachen hierfür werden in erster Linie „die Organisationsstruktur von Schule, bestehende Normen und der formelle Regelungsumfang von Kooperation“ (Aldorf, 2016, S. 220) genannt. Für die Implementierung kooperativer Strukturen in den Schulalltag dürfte Ähnliches gelten wie für eine qualitativ fundierte Interventionspraxis: Beide „scheitern daran, dass sie nicht im Organisations- und Planungshandeln der Institution verankert sind“ (Wilckens, 2018, S. 245).

2 Professionshygiene als latenter Sinn von Lehrer*innenfortbildung – Rekonstruktionen

2.1 Mark I: *dann musst du hier vertreten und hier vertreten*

Nach dieser synoptischen Darstellung der Bedeutung von Lehrer*innenfortbildung soll der Frage nachgegangen werden, was *in* den Angeboten dieser Fortbildungen eigentlich passiert. Strukturen dieses Geschehens sollen anhand der Interpretation ausgewählter Mitschnitte während einer Fortbildung filetiert werden. Der vorliegende Gesprächsausschnitt ist mit einem Aufnahmegerät mitgeschnitten und transkribiert worden. Die Auswertung erfolgt mit Hilfe der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse nach Oevermann. Dieses Verfahren legt abduktiv nach dem Paradigma der Falsifikation Fallstrukturhypothesen offen. Damit wird es ermöglicht, theoretische Vorstellungen mit natürlichen Protokollen gesellschaftlicher Wirklichkeit zu konfrontieren und neue Erkenntnisse zu generieren. Abgleichbasis für die formale und strukturelle Wohlgeformtheit von (sprachlichen) Handlungen bilden universelle Regeln wie etwa Chomskys Universalgrammatik, die wie Algorithmen oder ein *tacit knowledge* die menschliche Praxis erzeugen. Diese Regeln können in ihrer materialen Geltung tatsächlich nicht kritisiert werden, denn jeder Versuch, sie zu widerlegen, müsste sich ihrer bedienen – ein Beleg dafür, dass sie der Praxis vorausgehen.

Die Methode folgt den Prinzipien der Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität und Sparsamkeit:¹ Die Protokolle werden zunächst ohne Berücksichtigung des Kontextes wörtlich und fortlaufend (sequenziell) interpretiert. Dabei werden alle möglichen Lesarten in falsifikatorischer Absicht in Betracht gezogen (extensiv) – bis auf solche, die textlich nicht überprüfbar sind (Sparsamkeit). Schließlich werden die Lesarten mit dem tatsächlichen Kontext konfrontiert, so dass die latente Sinnstruktur sichtbar wird. Dieser solcherart ermittelten Fallstruktur kommt methodologisch begründet allgemeine Bedeutung zu, insofern sie „typisch in Hinsicht auf das Handlungsproblem bzw. die Handlungskonstellation“ (Wernet, 2009, S. 19) ist.

Der erste Protokollausschnitt lautet:

Mmh, ja ja sicher. Aber das ist halt auch immer wieder dieses Frustrierende, wo man dann sich wo man man kriegt ja im im egal ob es jetzt LRS ist, man kriegt so viele tolle Impulse, da kann ich was machen, da kann ich was machen und in der Realität ist dann jetzt musst hier erst mal vertreten, dann musst du hier vertreten und hier vertreten und dann fällt das aus, dann fällt das aus und eh dann findet man eben gutes Material und sagt, so, das würde den Kindern helfen. Ja dafür haben wir kein Geld, dafür haben wir kein Geld, dafür haben wir kein Geld

¹ Allerdings wird hier angesichts verknappten Raums nicht so elaboriert vorgegangen, wie die Methode es eigentlich einfordert. Zu der Methode siehe Wernet (2009).

Dem Protokoll vorausgegangen war das Lamento einer Lehrerin über die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen, die kein Interesse an den Strukturen des Schriftspracherwerbs zeigten. Im Anschluss spricht Mark, ein Sonderpädagoge.

Mmh, ja ja sicher

Dieser Anschluss ist formal eine Bejahung, zeigt jedoch, dass der Sprecher grundsätzlich eine andere Intention verfolgt als seine Vorrednerin. Sprechakte, in denen so agiert wird, beenden die Interaktion oder ziehen in der Regel eine adversativ eingeleitete Äußerung nach sich, wenn auch aufgrund der Zustimmung kein kontradiktorisches Statement zu erwarten ist. Der Sprecher konsensualisiert das Grundsätzliche der Äußerung; damit ist eine Vergemeinschaftungsspraxis indiziert. Dieser Interakt wird beendet sein, oder der Sprecher generiert einen neuen, eigenen Fokus.

Aber das ist halt auch immer wieder dieses Frustrierende

Es realisiert sich die Variante mit dem adversativ eingeleiteten Statement. Dabei werden zwei Demonstrativpronomen verwendet („das“, „dieses“), die streng genommen auf ein zuvor Gesagtes verweisen – was durch das einleitende Adverb („Aber“) konterkariert wird. Möglicherweise bezieht sich diese Äußerung gar nicht mehr auf den Text der Vorrednerin, sondern auf den innerlich gebildeten Fokus, den der Sprecher bereits im Blick hat. Der Formulierung „halt auch immer wieder“ haftet ein resignativer Unterton an: *Ich habe ihr halt auch immer wieder gesagt, dass sie das nicht machen soll* – damit steigt der Redner im Ton auf das Lamento seiner Vorrednerin ein. Beklagt wird die Vergleichlichkeit einer Praxis, die als *frustrierend* bezeichnet wird. Das „*Frustrierende*“ nimmt nun die Position eines *tertium comparationis* der Sprechakte ein. Nimmt man in den Blick, dass es sich im Kontext um eine Fortbildung für Lehrkräfte handelt, die der Erweiterung ihrer Expertise dienen soll, ist die Frage berechtigt, inwiefern hier der Ort für Klagen ist. Eher wäre doch anzunehmen, dass Fortbildungen Lehrkräfte befähigen, ihre Handlungsoptionen zu erweitern, um Krisen in ihrer Praxis angemessen zu begegnen; wünschenswert in diesen Bildungsformaten wäre also ein Austausch gelingender Praxisanteile, der gerade keinen Anlass für „*Frustrierende[s]*“ bietet. Die Frage also ist, ob es sich hier um eine Gruppe von Teilnehmer*innen handelt, die sich in ihren „Überzeugungen, in ihren Klagen über Schüler*innen und in ihrem Defizitdenken gegenseitig bestärken“ (Lipowsky, 2010, S. 53).

wo man dann sich wo man man kriegt ja im im im

Die Anschlussformulierung wird lokal eingeleitet, so dass ein Raum – z.B. ein Seminarraum – imaginiert werden kann, in dem etwas stattfindet, sei es Unterricht, sei es eine Fortbildung. Hier ist die Frage, in welchem Raum „*dieses Frustrierende*“ stattfindet, das eine Ausweitung auf das unpersönliche „*man*“ erfährt, so dass das „*Frustrierende*“ eine generelle Praxis zu sein scheint, die nicht nur den Sprecher singularär betrifft. Es käme nun auf die Konkretisierung an; das „*dann*“ ist ein Miniatur-Spannungsbogen, der aber durch den Anschluss zumindest zunächst nicht aufgelöst wird. Im Gegenteil: Der Sprecher verliert den Faden, beginnt von neuem, bricht erneut ab und scheint um Worte zu ringen. Die dreimalige Wiederholung der Präposition („*im*“) fokussiert das lokale Moment, das jedoch unaussprechbar (vielleicht sogar tabu?) zu sein scheint. Es fällt sichtlich schwer, das „*Frustrierende*“ konkret zu lokalisieren. Das anscheinend emotional unterlegte Spannungsmoment, dem die Auflösung darüber folgen muss, was denn nun eigentlich das „*Frustrierende*“ sei, hat sich an dieser Stelle strukturhomologisch performativ in dem „*man man kriegt ja im im im*“ Ausdruck verschafft und folgt dem Ablauf von Ärger und Abbruch – einer Art Sollbruchstelle: Bevor der Ärger eskaliert, bricht Mark ab.

egal ob es jetzt LRS ist,

Mark hebt an zu Erläuterungen, die ihn von dem „*Frustrierende[n]*“ zunächst entlasten. Dabei verliert sich die Anschlussformulierung mit „*wo*“, ohne zu Ende geführt zu werden. Stattdessen wird ein neues Satzgefüge eingeleitet. Dabei protokolliert sich in dem „*egal*“ abermals der resignative Unterton: *Egal ob ich ihn bitte oder ihn anschreie, er reagiert nicht* – hier ist wieder auf die Vergeblichkeit des Tuns oder einer Praxis verwiesen, die folgenlos bleiben, wie in diesem Sprechakt der Umgang mit Lese-Rechtschreib-Problemen von Schüler*innen. So ist zu erwarten, dass – gleichviel, mit welchen Herausforderungen die Lehrkräfte in ihrer Praxis zu tun haben – dies nicht zur Kenntnis genommen wird, gleichsam als sei einerlei, welche Probleme sie zu bewältigen haben. Damit wird gleichzeitig strukturell auf Nivellierungstendenzen im pädagogischen Kontext verwiesen, die das Geschäft der Akteure vor Ort auf der Mikroebene entwerten. Ihre Aushandlungen im täglichen pädagogischen Tun wären damit sinnlos und erklärten damit „*dieses Frustrierende*“. Noch ist nicht klar, in welchem Raum dies stattfindet, und somit ebenfalls nicht, wie diese Strukturen generiert werden. Noch einmal rückvergewissert, dass dies eine Fortbildung für Lehrkräfte ist, ist auch die Sinnhaftigkeit dieser Veranstaltung damit angefragt und die Teilnahme zumindest des Sprechers daran eine paradoxe Entscheidung.

man kriegt so viele tolle Impulse,

Augenscheinlich wird der Faden von zuvor wieder aufgenommen: Das unterbrochene „*man kriegt*“ formiert sich hier zu einem vollständigen Satz und konterkariert die bisher rekonstruierte Aussage. So wäre jetzt das „*egal*“ geradezu euphorisch zu lesen im Sinne von: *Egal welche Fortbildung man besucht – ob zu LRS oder was auch immer – überall erhält man tolle Impulse*. Aber diese Aussage passte nicht zu dem *Frustrierenden* der Praxis und erklärte auch nicht den in dem stotternd sich abarbeitenden Formulierungsversuch sich protokollierenden Ärger. Vielmehr wird hier eine Dramaturgie aufgebaut, die die Nennung des eigentlich „*Frustrierende[n]*“ noch erwarten lässt.

da kann ich was machen, da kann ich was machen und in der Realität ist dann jetzt

Im Sinne der Dramaturgie finden sich hier formal retardierende Momente, die gleichzeitig inhaltlich auf verschiedene Handlungsoptionen verweisen und Möglichkeitspotenziale eröffnen, die aus den Impulsen erwachsen, was sich in der wörtlichen Wiederholung auch rhetorisch darstellt. Lehrerprofession, die – aus lebenslangem Lernen gespeist – sich nicht in eingleisigen Routinen erschöpft, sondern Krisen als solche wahrnimmt und Handlungsoptionen auslotet, wäre eines der Ziele von Fortbildungen und wird von dem Sprecher als „*Impuls*“ bezeichnet: als Anregung, Schwung, Bewegung – so sieht er gleich mehrere Möglichkeiten, Innovationen umzusetzen, dies durchaus auch im Bereich des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft; denn der Umgang mit LRS indiziert ja, „*dass gemeinsames Lernen bei unterschiedlichen, also heterogenen Lernvoraussetzungen didaktisch-methodisch möglich ist*“ (Sturm, 2010, S. 92). Allerdings scheint es sich hier um keine kooperative Praxis zu handeln; der enthusiastierte Sprecher agiert in seinem Innovationsstreben nicht in kollegialem Austausch, sondern allein. Das zuvor benannte „*Frustrierende*“ steht als Gegenfigur einer Praxis entgegen, die durch pädagogischen Elan und Einzelkämpfertum gekennzeichnet ist.

Dem gegenüber wird als Kontrapunkt die lokale Unbekannte („*wo*“) hier nachträglich eingeführt: Der Raum wird als der des Faktischen definiert („*in der Realität*“), dem ein potenzieller („*kann ich*“) gegenübersteht. Das „*da kann ich was machen*“ – dies deutet sich hier an – ist eigentlich ein Sprechen im Irrealis; das „*kann*“ bricht sich an der Realität, die präsentisch und faktisch mächtig zu sein scheint. Das „*jetzt*“, verstärkt durch das Adverb „*dann*“, deutet die Übermacht des Präsentischen an: *Das ist dann jetzt so* ist das Diktum des Faktischen gegenüber dem in dem *Ich kann da was machen* sich protokollierenden Wünschenswerten und Utopischen. Analog ist das Sprechen an dieser

Stelle, und es müsste nun konkretisiert werden, was der Sprecher zu Anfang als *frustrierend* charakterisiert hat.

musst hier erst mal vertreten, dann musst du hier vertreten und hier vertreten

Die dreimalige Wiederholung der Vertretungspraxis zeigt die Dominanz dieser Erfahrung. Als *Vertreter* aber kommt der Akteur niemals zu seiner eigentlichen (Professions-)Praxis, deren Sinnkonstituierung er ja nachgerade in der Fortbildung konsolidieren will. Im Gegenteil wird die Entwertung des eigenen Tuns durch die eigentliche, faktische Praxis eben durch die Kenntnis einer potenziell wünschenswerten, aber unreal bleibenden Praxis in Fortbildung umso deutlicher erfahren und führt zu einer als absurd empfundenen Situation. Vertretung ist gerade nicht ein nachhaltiges, als Kontinuum gültiges Tun, sondern ein Interim; anscheinend aber ist die pädagogische Praxis genau durch eine solche Realität gekennzeichnet: eine Aneinanderreihung von Interims, von der mit Recht angenommen werden darf, dass sie von allen Beteiligten als wenig sinnhaft erlebt wird, insofern eine Begegnung mit Vertreter*innen letztlich immer ihren Zweck verfehlen muss, denn: Die eigentliche Begegnung bleibt ja aus. Hinzu kommt: Dem optionalen Können des Professionellen steht ein faktisches Müssen in der Logik der zweckrationalen, rein instrumentellen Struktur der Schule gegenüber – professionstheoretisch erlebt der Akteur die Degradierung zum Vollstrecker eines nicht als sinnhaft erlebten Vollzugs. Zugleich wird damit deutlich, dass eine Kooperation verunmöglicht ist: Wo es schon an dem existenziellen Minimum zum Aufrechterhalt der Organisationsstruktur fehlt, werden keine Ressourcen für kooperative Designs sein, wie etwa das *team teaching* eines darstellte.

und dann fällt das aus, dann fällt das aus

Ist das Vertreten schon immer nur die zweitbeste Option, so stellt das Ausfallen hier noch eine Steigerung dar. Den „*tolle[n] Impulse[n]*“ steht eine – schon von den Textanteilen her – übermächtige *Realität* entgegen, die jetzt sogar durch die Negation einer wie immer gearteten Begegnungspraxis gekennzeichnet ist. Büße ich in dem *Vertreten-Müssen* an Handlungs- und Beziehungsmöglichkeiten und damit an professioneller Praxis ein, so wird in dem *Ausfallen* die Praxis in toto in Nicht-Existenz überführt. Die „*Impulse*“ entlarven sich hierdurch nach und nach als Luftschlösser und plausibilisieren damit das „*Frustrierende*“ dieser Praxis und die Absurdität professionellen Handelns und Wollens. Selbst die Möglichkeit einer „an kühler Rationalität ausgerichtete[n] Organisationsentwicklung“ (Heinrich, 2009, S. 82) bleibt unrealistisch, wenn Praxis „ausfällt“. Die „organisationale Verfasstheit von Pädagogik“ (Heinrich, 2009, S. 82) wird hier in ihre Nicht-Existenz überführt – hier ist selbst die Rede davon, „Utopisches‘ denken zu können“ (Heinrich, 2009, S. 82), sinnlos.

Es darf in diesem Kontext erneut die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Fortbildungen gestellt werden.

und eh dann findet man eben gutes Material und sagt, so, das würde den Kindern helfen. Ja dafür haben wir kein Geld, dafür haben wir kein Geld, dafür haben wir kein Geld

Das Auffinden guten Materials zeigt den Akteur abermals als Einzelkämpfer – er hat sich auf die Suche gemacht nach Material, das „*den Kindern helfen*“ soll. Es wird deutlich, dass er genau das im Blick hat, was von einer professionellen Lehrkraft erwartet wird: Der Lernfortschritt, die Entwicklung und letztlich die Bildung seiner Schüler*innen ist der Bezugspunkt seines Handelns. Die Mittel hierfür sind allerdings nicht unmittelbar vorfindlich, sondern müssen von ihm gefunden werden; d.h., eine Suchbewegung ist vorgängig und zeigt also letztlich den engagierten Lehrertypus, vielleicht sogar den, der ein „überhöhtes Engagement“ an den Tag legt und damit schlimmstenfalls in ein Burn-Out driftet (vgl. Schaarschmidt, 2010). Die Suchbewegung läuft aber nicht ins Leere; daher wäre das Engagement prinzipiell angemessen, denn schließlich findet der Akteur ja das, was er gesucht hat. Allerdings wird ihm beschieden: „*dafür haben wir*

kein Geld“. Dem „*man*“, hinter dem sich der Einzelkämpfer verbirgt, steht ein übermächtiges „*wir*“ gegenüber, das zugleich Sachwalter der Ressourcen ist: Schließlich ist mit Geld alles das zu bezahlen, was benötigt wird, um „*den Kindern*“ zu „*helfen*“. Die Suchbewegung des Einzelkämpfers wird ad absurdum geführt, zumal die dreimalige Repetition darauf hinweist, dass in der Tat für nichts Geld vorhanden ist – gleichviel, welche neuen Anregungen der Akteur ins Spiel bringt, wird dies in den Bereich des Unmöglichen verwiesen. Damit aber war die Fortbildung letztlich erfolg- und sinnlos – sie führt nicht zum eigentlichen Ziel. Wer sich hinter diesem „*wir*“ verbirgt, wird zwar nicht genannt, aber es scheint ein gesellschaftliches Kollektiv – als Architektur sozialer Realität ein Ergebnis von „Vergesellschaftung und Ordnungsbildung“ (Fend, 2008, S. 145) – zu sein, das sich in der Organisation Schule widerspiegelt und diese damit beauftragt, dass „Bildung [...] für alle Heranwachsenden obligatorisch organisiert“ wird. Dies genau ist die Nahtstelle für die Verschränkung von Gesellschafts-, Beziehungs- und Organisationsparadoxie, denn

„in welcher Gestalt sich die Gesellschaftsparadoxie öffentlich darstellt und wie das Bildungsmandat an die Schule definiert und über die entsprechenden bildungspolitischen Maßnahmen bis in die Gestalt des Schulsystems und seine Alimentierung hinein praktisch umgesetzt wird“ (Ilien, 2008, S. 256),

dies ist verantwortlich für die Ausgestaltung des konkreten Schulsystems, für die (Aus-)Bildung und Fortbildung seiner Akteure. Indem hier die Alimentierung versagt wird, *wird das Begegnungsgeschehen, dem der eigentliche „bildungsphilosophische Sinn“ (Ilien, 2008, S. 256; Herv. S.W.) zugeschrieben werden muss, sozusagen ausgehungert*. Damit gerät die Organisationsparadoxie in den Blick, der zufolge Schulpädagogik organisiert werden muss, aber nicht organisierbar ist (vgl. Ilien, 2008, S. 44), so dass Lehrkräfte sich eigentlich immer schon einem ambivalenten Professionsverständnis ausgesetzt sehen.

Deutlich wird an dieser Stelle, dass es nicht die Intention des Sprechers ist, in ein sich selbst beklagendes Defizitdenken einzusteigen – eine Reflexion des Unterrichts ist immer schon vorausgegangen, wenn die Suche nach „*Impulse[n]*“ und nach „*gute[m] Material*“ erfolgt. Eine Überzeugung, die sich lediglich in ihrem Leid selbst zu vergewissern und zu bestärken suchte, hätte wohl kaum zu der Teilnahme an einer Fortbildung geführt, die auf die Heterogenität von Schüler*innen eingeht.

2.2 Erste Fallstrukturhypothese: Fortbildungen in der Logik der Sollbruchstelle

Eine vorläufig erste, sich aufdrängende Hypothese lautet: Die Akteure werden in ihrem Bemühen, ihr Professionswissen weiterzuentwickeln, zwar durch entsprechend (gute) Fortbildungen gestützt; es fehlt aber später an der entsprechenden Alimentation, Impulse umsetzen und handeln zu können. Da sie – ablesbar an der Suchbewegung nach Entwicklung und Begegnung – den Anspruch der Professionalität theoretisch aufrechterhalten, geraten sie in Widerspruch zu einer Organisation von Schulalltag, die ihnen *die Sinnhaftigkeit ihres professionellen Tuns letztlich in der praktischen Umsetzung dementiert*. Die vergemeinschaftende Rede über die professionswiderständigen Strukturen – hier in der Kaffeepause – kann *in der Logik einer Sollbruchstelle* gedeutet werden: Sie erhält den Anspruch von Professionalisierung trotz absurd ausgestalteten Kontextes aufrecht und schützt bei ausbleibender Kooperation in der Schule durch Vergemeinschaftung auf der Fortbildung dennoch für den Fall der Fälle *vor einem Abgleiten in Handlungsunfähigkeit und damit vor dem Abbruch des Professionalitätsbewusstseins*. Sie erhält – den Akteur entlastend – theoretisch den Professionsanspruch aufrecht – bei gleichzeitig praktischem Eingeständnis des Abbruchs von Möglichkeiten professionellen Handelns infolge der mangelnden Alimentierung und verunmöglichter Kooperation.

*Dies bewahrt den einzelnen Akteur davor, zu resignieren und sein Professionsverständnis auch theoretisch zu verwässern. Anders ist nicht erklärlich, warum Lehrkräfte Fortbildungen besuchen, Impulse aufnehmen und gleichzeitig wahrnehmen, dass das Begegnungsgeschehen – die eigentliche professionelle Sinnkonstante – durch Schein-Auswege aus der Organisationsparadoxie ausgehungert wird. Der Gewinn der Fortbildungen liegt also nicht allein in den in der Synopse dargestellten Vorteilen, sondern – verifizierbar anhand der Pausengespräche zwischen den Fortbildungsmodulen – auch und vielleicht sogar gerade in der *Herstellung eines Konsenses über die Absurdität der erlebten Praxis*. Damit erweisen sich Fortbildungen u.a. als *wichtiges Medium für Sollbruchstellen, die in dem vergemeinschaftenden Kontext sichtbar, erfahrbar und aussprechbar werden und möglicherweise den einzelnen Akteur vor dem totalen Scheitern an dem Widerspruch zwischen professionstheoretischen Ansprüchen und erlebter Realität bewahren*. Zu fragen wäre nach dem gesamtgesellschaftlichen Kontext, der ein Bildungsverständnis und damit solche Strukturen generiert, die letztlich „das Bildungsproblem verfehlen“ (Ilien, 2008, S. 257).*

2.3 Mark II: *Wenn man die Zeit, die man mit dem ganzen Unsinn verbringt, die Kinder hätte*

Zur Absicherung der ermittelten fallspezifischen Strukturlogik soll diese erste Fallstrukturhypothese anhand einer zweiten Stelle aus dem Protokoll kontrolliert werden. Der zweite Protokollausschnitt lautet:

Wenn man die Zeit, die man mit dem ganzen Unsinn verbringt, die Kinder hätte, könnten wir auch einigen wirklich mal helfen. Das ist (3) dieser ganze Dokumentationsquatsch, wenn ich das, was mein Schulamt mir alles aufoktroziert, was ich alles schreiben soll, wenn ich das alles machen würde, würde ich keinen Unterricht mehr machen

Auch vor diesem weiteren Ausschnitt geht es um mangelnde finanzielle Unterstützung, um zu große, zu heterogene Klassen bei gleichzeitig mangelndem Personal, als dass man den Bedarfen der unterschiedlichen Kinder gerecht werden könnte.

Wenn man die Zeit, die man mit dem ganzen Unsinn verbringt, die Kinder hätte,

Angesichts der zuvor rekonstruierten Stelle, bleibt hier fraglich, worauf Mark mit „*die Zeit*“ referiert: Erfolgt nun etwa die Einsicht des Sprechers, dass die Fortbildung angesichts mangelnder Möglichkeiten, ihre „*Impulse*“ in die Realität umzusetzen, „*Unsinn*“ ist? Die Konsequenz wäre, in Zukunft solche Fortbildungen nicht mehr zu besuchen – bei gleichzeitigem Eingeständnis, dass ein Professionalitätsbewusstsein nicht mehr existierte, weil nicht existieren kann. Damit wäre Mark mit seinem Beruf am Ende. Diese Lesart wäre nach dem Vorangegangenen eher abwegig, denn Mark hatte kundgetan, dass er „*den Kindern helfen*“ will. Da aber zuvor die Rede davon war, dass organisatorisch eher Mangel herrscht, wenn Stellvertreterpraxis dominiert, wenn der pädagogische Bezug wegen dieses Mangels geradezu „ausfällt“, so ist die Frage legitim, von welcher Zeit Mark spricht, die er innerhalb der organisationalen Rahmung von Schule verbringt, und zwar seiner Deutung folgend „*mit dem ganzen Unsinn*“. Mark setzt hier ein stillschweigendes Einverständnis bei den anderen voraus, dass die Referenz seiner Wertung jedem eigentlich klar ist. Darauf verweist auch die Nutzung des unpersönlichen Pronomens „*man*“: Es besteht also anscheinend latent ein Konsens darüber, was „*mit dem ganzen Unsinn*“ gemeint ist. In der Fortführung der Parataxe fällt auf, dass Mark nicht sagt *für die Kinder*. Gedankenexperimentell wird deutlich, dass Mark hier dezidiert den Anspruch auf Beziehung erhebt: So würden Eltern in Kontexten des Sorge- und Umgangsrechts ebenfalls eher sagen: *Ich habe das Kind an den Wochenenden* als: *Ich habe an Wochenenden Zeit für das Kind*. Hier wird deutlich, dass die von Mark beklagte Organi-

sation von Schule nicht „unter performativer Beachtung der Beziehungsparadoxie“ mitgedacht wird – damit erweist sie sich als „technizistisch verkürzt“ (Ilien, 2008, S. 257) und kann Bildungsprozesse in einem emphatischen Sinne nicht initiieren.

könnten wir auch einigen wirklich mal helfen. Das ist (3) dieser ganze Dokumentationsquatsch,

Deutlich wird das Professionsverständnis, das Mark hat: Wiederholt wird hier, dass er „den Kindern helfen“ will. Selbst wenn man dieser Auffassung Naivität unterstellte, so bleibt diese Unterstellung angesichts der Nicht-Existenz von Beziehung irrelevant – die Frage nach einem „berufspraktisch angemessenen Umgang mit der Beziehungsparadoxie“ (Ilien, 2008, S. 17) stellt sich nicht, wenn der Lehrer *die Kinder nicht hat*. Der Wunsch des Lehrers Mark also, die Kinder wahrzunehmen und in eine (helfende) Beziehung zu ihnen einzutreten, bricht sich an der Realität: Die Zeit, die er die Kinder gerne hätte, ist er mit „Unsinn“ und mit „[Q]uatsch“ beschäftigt – dies wird hier durch eine demonstrativ eingeleitete Erläuterung bekräftigt, die zugleich inhaltlich benennt, womit die Zeit verbracht wird: mit *Dokumentationen*. Letztere gehören zum Wesen von Einrichtungen, die Informationen erschließen, speichern, und katalogisieren – Dokumentationen gehören in die Logik von Behörden und signalisieren amtliche Deutungshoheit. Damit ist angedeutet, dass im Umgang mit der Organisationsparadoxie die Beziehungsparadoxie gerade nicht performativ beachtet wird: Wiederum technizistisch verkürzt erschöpft sich ein solcherart eingefordertes Lehrerhandeln in administrativen Tätigkeiten (*Dokumentation*) und ersetzt geradezu die Beziehungspraxis, anstatt sie in den Fokus zu nehmen. Die Wiederholung des helfenden Gestus aber zeigt eine Lehrkraft, die gerade im pädagogischen Bezug den Gehalt ihres Professionsverständnisses sieht. In dem „wir“ deutet sich nun auch so etwas wie ein kooperativer und kollegialer Gestaltungsraum an, der allerdings durch den Konjunktiv in eine Utopie verlagert wird. In dem „wirklich“ protokolliert sich die Realität, die als kontradiktorisch zu dem „könnten [...] helfen“ zu denken ist: In Wirklichkeit kann den Kindern – entgegen anderer Verlautbarungen – nämlich nicht geholfen werden.

wenn ich das, was mein Schulamt mir alles aufoktroziert, was ich alles schreiben soll, wenn ich das alles machen würde,

Noch einmal tritt die administrative Seite der Organisationskomponente dominant in Erscheinung; hier zeigt sich der Akteur in der Tat nur noch als Vorstrecker, der auch nicht mehr ansatzweise autonomer Herr seiner Entscheidungen ist, sondern vom „Schulamt“ genötigt wird zu „schreiben“, d.i., *Dokumentationen* zu erstellen. Während in dem „soll“ noch die Unfreiwilligkeit dieses Diktats unhinterfragt mitschwingt, wird in dem zweiten Konditionalsatz Widerstand deutlich: Im *Sinne einer Professionshygiene* nimmt sich der Akteur anscheinend die Freiheit heraus, dem dienstlichen Befehl nicht zu folgen, und widersetzt sich damit einem rein zweckrationalen Handeln. Dies wäre im Prinzip ein Dienstvergehen, zu dem Mark sich hier öffentlich bekennt – er muss sich also sicher sein, dass die anderen Fortbildungsteilnehmer*innen ihm in seiner Entscheidung mental folgen. Mark hat für sich eine Lösung gefunden, die sich im Lamento („*dieses Frustrierende*“) bricht, den Anspruch von Profession in das Utopische verweist („*könnten [...] wirklich [...] helfen*“) und dennoch als *Erkenntnis dieser Sollbruchstelle* festhält, dass der Abbruch des utopisch gefassten Sinns der Profession Lehrer nicht heißt, dass dieser Sinn als Ziel auch aufgegeben wird. Damit gelingt es Mark, dass seine Klage nicht in Selbstmitleid und generalisiertes Lamento kippt.

würde ich keinen Unterricht mehr machen

Durch die fortgeführte Parataxe wird deutlich, dass das *Aufoktrozierte* zu einer Annihilation seines Berufes führen würde – er wäre ein Lehrer, der „*keinen Unterricht mehr machen*“ kann. Das Paradoxe an einer solchen amtlich verordneten Praxis ist unmittelbar einsichtig, so dass die schuldhafte, weil bewusste Verletzung der Dienstpflicht hier nicht

nur plausibilisiert, sondern zugleich legitimiert wird, weil es nämlich vernünftig ist, so zu handeln, wie Mark es tut. Dies wird durch die öffentliche Bekanntmachung seines Vergehens noch einmal sanktioniert: *Mark muss hier im Sinne einer Professionshygiene gegen amtliche Regelungen und damit gegen die organisatorische Verfasstheit der Institution Schule verstoßen, um in ihr als Professioneller tätig sein zu können.* Ermöglicht wird ihm dies u.a. durch hier so genannte Sollbruchstellen auf Fortbildungen, wo er in Vergemeinschaftung mit Kolleg*innen sich seines fortgeführten (theoretischen) Anspruchs auf Professionalisierung vergewissert, wohl wissend, dass er in der Praxis diesen Ansprüchen nicht gerecht werden können. Eröffnet wird damit den Teilnehmer*innen der Fortbildung die Möglichkeit eines konstruktiven Umganges mit der Organisationsparadoxie.

2.4 Zweite Fallstrukturhypothese: Professionshygiene als latenter Sinn von Sollbruchstellen

Mark zeigt sich als ein Lehrer, dem es in erster Linie um die pädagogische Beziehung zu seinen Schüler*innen („*Kindern*“) geht, hier im Besonderen im Gestus des *Helfens* indiziert. Die *Aushungerung auf der Organisationsebene* stellt ihn damit in eine dilemmatische Situation: Er kann – wider besseres Wissen – nicht, was er können will und können soll: die Kinder so zu unterrichten, dass ihnen geholfen wird.² Es bliebe ihm das Funktionieren entlang der Organisationsentwicklung, was einem „neue[n] Professionalitätsbewusstsein“ gleichkäme, „das höchst ambivalent ist“ (Heinrich, 2009, S. 82), oder aber das Einstimmen in ein Lamento über die Zustände und als logische Konsequenz der Verzicht auf Fortbildungen, die ihm „*Impulse*“ und „*gutes Material*“ bieten. Beide Varianten kommen für Mark nicht in Betracht. Er agiert insofern professionell, als er die realen Verhältnisse zwar nicht ausblendet (vgl. Heinrich, 2009, S. 82), aber dennoch das „*Utopische*“ mitdenkt und an ihm als Sinnkonstante seiner Profession festhält. Damit läuft er weniger Gefahr, in seinen beruflichen Ruin zu laufen, als die beiden anderen Handlungs- (und letztlich damit auch Habitus-)Varianten. *Sollbruchstellen* im Sinne von vergemeinschaftender Rede über Professionsansprüche versus Organisationsparadoxie ermöglichen die bewusste Reflexion des professionellen Dilemmas und damit Professionshygiene.

3 Rück- und Ausblick

Was können die Rekonstruktionen uns darüber mitteilen, was in der Lehrer*innen(fort)-bildung (auch) geschieht?

Es wurde hier nur ein sehr kleiner Ausschnitt (30 Sekunden aus einer ganztägigen Fortbildung) interpretiert, der dennoch Strukturen rekonstruieren hilft, die für Fortbildungen konstitutiv sind.

Zunächst einmal: Theoretisch findet in Fortbildung Professionalisierung statt, die aber aus organisatorischen Gründen oft nicht umsetzbar ist. Eine Fortschreibung von Konzepten scheitert an der Singularität der Lehrkräfte – in der Regel wenden sich Fortbildungen dann doch an vereinzelt abgeordnete Lehrer*innen, die als Einzelkämpfer*innen an ihren Schulen weder die Unterstützung durch die Schulleitung noch die Bereitstellung entsprechender Ressourcen und Strukturen erhalten. Eine Orientierung am individuellen Entwicklungsstand der Kinder ist damit utopisch (siehe Vertretungspraxis und Unterrichtsausfall). Dass unter einer solchen Organisation auch widerstandsfähige Lehrkräfte mit positiver Grundstimmung leiden, kann nicht bedeuten, dass mit den Lehrkräften etwas nicht in Ordnung sei und man nur an dieser Stellschraube drehen müsse, damit der

² Hier ist zu bedenken, dass Mark Sonderpädagoge ist und damit einen besonderen Modus von Unterricht im Blick hat, der weniger von der Selektions- und Differenzierungsantinomie betroffen ist, als dies der Unterricht der Lehrkräfte von anderen Schulformen wäre.

Output am Ende wieder stimmt. Eher dürften zusätzliches Personal, eine andere zeitliche Vertaktung von Unterricht und die Bereitstellung weiterer instrumenteller Hilfestellung zielführend sein.

Der Sinn von Fortbildung sollte als Bezugspunkt den Lernfortschritt der Schüler*innen im Blick haben – wie passt dies zu den Rekonstruktionen dessen, was in der Fortbildung geschieht?

Abgesehen vom inhaltlichen Input, von vorgestellten Konzepten und Material scheint eine latente Sinnkonstante von Fortbildungen zu sein, Lehrkräften zur ermöglichen, *ihre Sollbruchstellen wahrzunehmen und so ihren Professionalisierungsanspruch trotz mangelnder Alimentierung auf der organisationalen Ebene aufrechtzuerhalten*. Als sinnkonstitutiv für diesen Anspruch kann das Aufrechterhalten einer Beziehungspraxis gelten: Im Zentrum des Professionsverständnisses steht die Beziehung der Lehrkraft zum Schüler bzw. zur Schülerin. Diesen Anspruch gegen eine widerständige Organisation von Schule wahrzunehmen und zu behaupten, gelingt in vergemeinschafteten Formationen (wie hier während der Kaffeepause einer Fortbildung) wahrscheinlich besser als auf der eher formalen Ebene einer Fortbildung. Dennoch dürfte dies ein zentrales Moment von Fortbildung und *Professionshygiene* sein, etwas, das – wenn man sie am Ende einer „Nahrungskette“ sehen will – auch den Schüler*innen schließlich zugutekommt: *Eine Lehrkraft, die trotz stringenten Mangels auf der organisatorischen Ebene ihren (utopischen) Anspruch auf Professionalisierung zumindest theoretisch nicht aufgibt, dürfte für Entwicklung und Bildung ihrer Schüler*innen besser sein als andere denkbare Varianten*.

Zu fragen wäre schließlich, ob in der Tat hierdurch auf Dauer Schlimmeres (für das Professionsverständnis des einzelnen Akteurs) verhindert werden kann, ob also eine solche Praxis im Sinne einer Professionshygiene wirkt und einem „Ausbluten“ der Profession vorbeugt.

Literatur und Internetquellen

- Aldorf, A.-M. (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11677-4>
- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Brückel, F., & Schildknecht, J. (2010). Konzeption eines binationalen Certificate of Advanced Studies „Schulentwicklung“. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 424–436). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Heinrich, M. (2009). *Schulprofilierung: wie Wettbewerb eine Schule verändert*. Opladen & Farmington-Hills, MI: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf077t>
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., Schober, B., & Spiel, C. (2010). TALK – ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 327–343). Münster: Waxmann.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in

- den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Stuttgart: Metzler.
- Schaarschmidt, U. (2010). Gesundheitsförderung. Eine dringliche Aufgabe der Lehrerfortbildung. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 298–309). Münster: Waxmann.
- Sieland, B., & Rahm, T. (2010). Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 245–259). Münster: Waxmann.
- Sturm, T. (2010). Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerfortbildung. F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 89–105). Münster: Waxmann.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wilckens, S. (2018). *Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie. Die Bedeutung des schulischen Schriftspracherwerbs für die Identitätsentwicklung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20483-9>
- Winkler, C. (2010). Unterstützungssysteme an schwedischen Schulen. Eine Fallstudie. In F.H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerbildung* (S. 437–449). Münster: Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wilckens, S. (2019). Professionshygiene für Lehrkräfte. Lehrer*innenfortbildung als Sollbruchstelle. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (1), 42–53. <https://doi.org/10.4119/pflb-3174>

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2019. 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>