

# Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung

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

Annette Textor & Dominik Zentarra

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

*Kontakt: [annette.textor@uni-bielefeld.de](mailto:annette.textor@uni-bielefeld.de), [dominik.zentarra@uni-bielefeld.de](mailto:dominik.zentarra@uni-bielefeld.de)*

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

**Schlagwörter:** Praxisforschung, Schulentwicklung, Multiprofessionelle Kooperation, Inhaltsanalyse



© Textor, Zentarra 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

## Einleitung

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

### **Chronologie der Wissenschaftlichen Leitungen der WE Laborschule**

1974–1987: Hartmut von Hentig

1988–1989: Theodor Schulze

1989–1994: Will Lütgert

1994–2008: Klaus-Jürgen Tillmann

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

2008–2009: Sabine Andresen (Interim)

2009–2010: Barbara Koch-Priewe

2010–2012: Dieter Timmermann (Interim)

Seit 2012: Annette Textor

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

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

## 1 Der Forschungs- und Entwicklungsprozess und seine Weiterentwicklung seit 1991

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

Mitglieder sind

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2 Forschung an der Laborschule

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

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

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

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

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

### 3 Inhalte der Laborschulforschung seit 1991

#### 3.1 Methodisches Vorgehen

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

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

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

### 3.2 Übersicht über das Kategoriensystem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.3 Themen der Laborschulforschung im Zeitverlauf

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

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

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

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

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

Festzustellen ist auch, dass die Kategorien *Leistung*, *Heterogenitätsdimensionen* und *Strategien der Inklusion* untereinander sowie mit der Weiterentwicklung der rechtlichen Situation von Menschen mit Behinderungen in Bezug auf Inklusion auf gesamtgesellschaftlicher Ebene korrespondieren: In enger zeitlicher Nähe zur Salamanca-Erklärung der UNESCO, zur Aufnahme des Verbots der Benachteiligung aufgrund einer Behinderung in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und zu den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ der KMK<sup>6</sup> (alle 1994, vgl. Textor, 2018, S. 49ff.) wurde ab dem 01.08.1995 an der Laborschule der Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule“ begonnen. Dieser wurde seitens des Kultusministeriums unter der Voraussetzung genehmigt, dass „die Wissenschaftliche Einrichtung ‚Laborschule‘ der Fakultät für Pädagogik den Schulversuch in ihren ‚Forschungs- und Entwicklungsplan‘ (...) einbezieht und damit die wissenschaftliche Beratung, Bewertung und Dokumentation des

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

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

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

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

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

## 4 Fazit

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

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

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

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

## 5 Literatur

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

- Eigenverlag Laborschule (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 33).
- Klafki, W., & Lütgert, W. (1995). Schulpädagogik und Versuchsschule. Bericht des Wissenschaftlichen Beirats zur Forschung an der Bielefelder Laborschule. In K.-J. Tillmann & S. Thurn (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld 1990–1994: Ein Arbeitsbericht*. Werkstatthefte Nr. 1, S. 5–15. Zu beziehen über [info@laborschule.de](mailto:info@laborschule.de)
- KMK (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf) [22.08.2022].
- Kultusministerium NRW (1994). Erlass zum Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule vom 17.08.1994. In I. Demmer-Dieckmann (in Zusammenarbeit mit H. Bambach, S. Baumann, D. Fischer & B. Rathert (Hrsg.) (1996), *Auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder Schulversuch über den „Gemeinsamen Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule Bielefeld Zwischenbericht nach dem ersten Schulversuchsjahr*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstatthefte Nr. 7); zu beziehen über [info@laborschule.de](mailto:info@laborschule.de).
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz
- Unesco (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590?posInSet=12&queryId=f9897ad1-e31b-4acf-a2d8-e64997ad28ab> [11.03.2022]
- Universität Bielefeld (1972). *Forschungsbericht 1971*. Bielefeld.
- Stanat, P. (2005). Jungen und Mädchen in der Laborschule: Empirische Befunde zu Geschlechterunterschieden. In R. Watermann, S. Thurn, K.-J. Tillmann & P. Stanat (2005), *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis* (S. 257–278). Weinheim u.a.: Juventa.
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550978>
- Textor, A., Devantić, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T., & Zentarra, D. (2020a). *Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität*. WE\_OS Jahrbuch 3, 77–97. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3355](https://doi.org/10.4119/we_os-3355)
- Textor, A., Zenke, C.T., & Freke, N. (2020b). „Neues unter neuen Verhältnissen erproben“: Das Praxisforschungskonzept der Laborschule Bielefeld. *Journal für Schulentwicklung*, 24 (3), 9–14.
- Thurn, S. (2012). Die Bielefelder Laborschule – Leistung in einer Kultur der Vielfalt oder: „Die Würde des heranwachsenden Menschen macht aus, sein eigener ‚Standard‘ sein zu dürfen.“ In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 137–152). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18846-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18846-1_8)
- Thurn, S. (2011). Lernen, Leistung, Zeugnisse: Eine Schule (fast) ohne Noten. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 50–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1995). *FEP 1993–1995: Arbeitsberichte aus 16 Laborschul-Projekten*. Werkstatthefte Nr. 4. Zu beziehen über [info@laborschule.de](mailto:info@laborschule.de)
- Tillmann, K.-J. (2007). Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: Was kann schulische Begleitforschung leisten? In *Jahrbuch Schulbegleitforschung*, S. 49–59, Bremen.

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

#### Ordnungen, Erlasse und Protokolle:

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