

Susanne Thurn

Die Laborschule in Bielefeld:

Fördern und Fordern in einer Schule ohne Auslese

Erweiterter und ergänzter Beitrag eines Vortrags auf dem Symposion „Fördern und Fordern – Unterschiede sehen, akzeptieren, nutzen“ des Verbandes der Schulbuchverlage auf der „didacta 2007“ in Köln am 28. Februar

Die Laborschule ist Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und zugleich wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bielefeld. Sie wurde von Hartmut von Hentig gegründet und 1974 eröffnet. 660 bis 690 Kinder und Jugendliche im Alter von 5 bis 16 Jahren – oder genauer: von Jahrgang 0 bis Jahrgang 10 – besuchen sie. Am Ende ihrer Schulzeit können die Jugendlichen alle Abschlüsse erwerben, die Regelschulen auch vergeben. Sie ist eine integrierte Gesamtschule mit einem besonders umfassenden Integrationsanspruch: Sie wird von Kindern besucht, die ohne sie in Vor- oder Grundschulen, Gymnasien, Haupt-, Real- oder Sonderschulen zu finden wären und sie behält diese Kinder ohne jegliche äußere Leistungsdifferenzierung bis zum Ende ihrer Schulzeit zusammen in ihren Gruppen. Sie hat den zeitlich und inhaltlich unbegrenzten Versuchsauftrag, neue Wege des Lehrens und des Lernens zu erproben, selbst zu evaluieren, von außen (über einen wissenschaftlichen Beirat) evaluieren zu lassen und der Gesellschaft gegenüber zu rechtfertigen. Dafür ist sie in Vielem von staatlichen Vorgaben freigesetzt.

Soweit zu ihrer äußeren Gestalt – aber was für eine Schule ist sie wirklich?

Sie ist erstens eine Schule für alle Kinder - eine Schule, in der Kinder sich in ihren unterschiedenen sozialen Herkunft, ethnischen Zugehörigkeiten, männlichen oder weiblichen Identitäten, nationalen Selbstverständnissen, religiösen Erfahrungen, körperlichen und geistigen Stärken und Schwächen, ihren Vergangenheiten, schmerzlichen und behütet-schönen Lebenserfahrungen wieder finden und aufgehoben fühlen.

Wir nehmen in Bielefeld die Kinder nach einem Aufnahmeschlüssel auf, der eine solche Mischung möglichst gewährleisten soll. Die Unterschiede ihrer Kinder sollten

für alle Schulen kostbares Geschenk sein, nicht notwendiges Übel, auf das allenfalls pädagogisch geantwortet wird. Was dieser Anspruch an Integrationsleistung von Erwachsenen und Kindern fordert, ist mir bewusst - zugleich erlebe ich täglich in der Laborschule und gelegentlich an anderen Schulen, was für ein Gewinn das bewusste gemeinsame Leben in anerkannter, gewollter und geschätzter Verschiedenheit bringt.

Sie ist zweitens eine Schule, in der Kinder und Jugendliche einen Erfahrungsraum vorfinden, einen Ort also, an dem Belehrung so weit wie möglich und sinnvoll durch Erfahrung ersetzt werden kann, an dem Lerngelegenheiten durch verschiedene Lernorte angeboten werden.

Schule ist für Kinder ein wichtiger und immer noch wichtiger werdender Lebensort, ob wir dies nun für wünschenswert halten oder nicht. Aber ist die Schule auch ein guter Lebensort für das Aufwachsen von Kindern? Ein Ort, an dem ihre Lebensprobleme so sehr im Mittelpunkt stehen dürfen, wie ihre Lernprobleme, die sich doch oft erst aus ihnen ergeben? In der Schule verbringen sie einen beträchtlichen Teil ihrer vielleicht wichtigsten Lebenszeit mit ständig neuen Erfahrungen. Tun sie das zum Beispiel in einer wohnlichen Umgebung, in der sich auch die Erwachsenen wohl fühlen?

Wohl fühlen aber beginnt mit der Einrichtung von Räumen und Fluren - mit Tischen und Stühlen selbstverständlich, mit Regalen und Blumen, Büchern und Spielen, Lesesofas und Teeecken, Platz für die unvermeidlichen Poster und einen großen Teppich, auf dem man sitzen kann, mit Bildern und Ausstellungsflächen für ständige Präsentation der Arbeitsergebnisse, mit Möglichkeiten, kleine Theaterstücke aufzuführen, mit Ecken, in denen gekocht werden kann und solchen, in denen Tiere versorgt werden - mit Grünflächen, in denen wirklich etwas angebaut und geerntet wird und natürlich mit Ecken, in denen Toben, Buden bauen, Krach machen und laut Lachen ausdrücklich erwünscht sind. Eine Schule, in der all die spannenden Lernorte wie Holz- und Metallwerkstätten, Chemie, Biologie- und Physiklabors, Kunst- und Musikräume, Sporthallen und Küchen, Bibliotheken und Lehrmittelsammlungen, Computerräume und Gartenanlagen zu wirklichen Lernorten und nicht nur zu Unterrichtsräumen werden, also geöffnet und frei zugänglich sind, vor und nach der Schule, während der Pausen, ...

Sie ist drittens eine Schule, in der Kinder und Jugendliche Bedingungen vorfinden, die ihrem Alter angepasst sind - den Anreiz und zugleich die Ruhe finden, sich ihrem je eigenen Entwicklungsstand gemäß auf die ihnen angebotenen Sachen einzulassen.

Bei uns lernen Kinder und Jugendliche in vier aufeinander aufbauenden Stufen, wobei jede neue Stufe, die sie erreichen, eine deutlich neue Herausforderung an sie heranträgt: Vom ungefächerten ganzheitlichen Lernen in der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe bis hin zum Lernen in Fächern oder selbst gewählten Kursen.

In der Stufe I, in den ersten drei Schuljahren - 1, 2 und 0, weil wir bereits mit den Fünfjährigen beginnen - bilden Arbeiten, Leben, Lernen, Spielen, Essen, Ruhen noch eine Einheit. Der Tag hat eine feste Struktur, wird darin aber gestaltet an dem, was kommt - an dem, was die Kinder mitbringen, entdecken und erforschen, genießen und gestalten wollen. Weil sie nie wieder so verschieden sind, wie zu dem Zeitpunkt, an dem sie ihre Schulzeit beginnen und weil sie voneinander so viel lernen wie von den Erwachsenen, nicht zuletzt weil sie aneinander wachsen, sind sie in ihren ersten drei Jahren in kleinen jahrgangsübergreifenden Gruppen. Von Anfang an bestimmen sie mit, an was und wie sie lernen wollen, welche Arbeitsschritte sie zunächst angehen und welche dann folgen sollen, wählen sich ihre Arbeitsunterlagen aus dem großen Angebot aus, sehen an anderen, was es alles zu lernen geben könnte, werden beraten von ihren Lehrerinnen, die durch die selbständige Arbeit der Kinder während der „Arbeitszeiten“ freigesetzt sind, sich mit einzelnen Kindern und kleinen Gruppen gezielt zu beschäftigen. Diese helfen ihnen bei ihrem jeweils nächsten Schritt im Rechnen, Schreiben, Lesen und suchen dabei Kinder zusammen, die unabhängig von ihrem Alter gerade diesen Schritt zu diesem Zeitpunkt brauchen, um dann wieder selbstständig weiter arbeiten zu können.

In den ersten mehr als zwanzig Jahren der Laborschule wurden die Kinder in der Stufe II, die das 3. und 4. Schuljahr umfasste, in drei altershomogene Gruppen zusammengesetzt. In jeder Gruppe fanden sie sich in ihren ganzen Verschiedenheiten und in ihnen bleiben sie bis zum Ende ihrer Schulzeit ohne jegliche äußere Leistungsdifferenzierung zusammen. Eine Gruppe zu werden war eine der wichtigsten Herausforderungen dieser Stufe. In einem langwierigen, von lebendigen und äußerst kontroversen Diskussionen begleiteten

Schulentwicklungsprozess haben wir diese Stufe umgestaltet. Auch die Jahrgänge 3, 4 und 5 sind nun jahrgangsgemischt. Immer noch aber ist die Gestaltung des ganzen Tages wichtiger als der Stundenplan. Zu dem Unterricht in Lesen, Rechnen, Schreiben, zu viel Bewegung und dem Arbeiten an verschiedenen Sachen und in gemeinsamen Projekten kommt neu für die Kinder dieser Stufe Englisch als erste Fremdsprache hinzu sowie ein Werkstattkurs. Weiterhin ist das selbstbestimmte und selbstorganisierte Arbeiten an den „Sachen“ wichtiges Moment der Unterrichtsorganisation. Seit dem Schuljahr 2005/2006 erproben wir zugleich mit einigen Kindern der Eingangsstufe einen jahrgangsübergreifenden Englischunterricht, so dass inzwischen Kinder mit ersten Englischkenntnissen in die Stufe II übergehen.

In der Stufe III, den Schuljahren 5 bis 7, wird in Erfahrungsbereichen statt in Fächern gelernt. Damit das Lernen im Zusammenhang der Dinge besser gelingen kann, bilden mehrere Fächer zusammengenommen Erfahrungsbereiche. Wir haben fünf gefunden und sie folgendermaßen benannt:

- Umgang von Menschen mit Menschen
er umfasst alle sozialwissenschaftlichen Lernbereiche wie zum Beispiel Geschichte, Politik, Sozialgeographie, Religion, Ethik, Pädagogik, Philosophie ...
- Umgang von Menschen mit Sachen: beobachtend, messend, experimentierend
er umfasst alle naturwissenschaftlichen Lernbereiche wie Chemie, Physik, Geographie, Astrologie, Biologie, Technik ...
- Umgang von Menschen mit Sachen: spielend, erfindend, gestaltend
er umfasst alle künstlerischen Lernbereiche wie darstellende Kunst, Musik, Fotografie, Textildesign, ...
- Umgang mit dem eigenen Körper
er umfasst Sport, Spiel, Bewegung, Tanz, Gesundheit, ...
- Umgang mit Gesprochenem, Geschriebenem und Gedachten
er umfasst alle sprachlichen, aber auch mathematischen Lernbereiche, wobei letztere sich im Laufe der Jahre zu einem eigenen Erfahrungsbereich verselbständigen haben – einem sechsten, den wir allerdings immer noch eher in „Klammern“ setzen, weil uns der an uns gesetzte Anspruch der Integration nach wie vor herausfordert.

Im Projektunterricht wiederum arbeiten Lehrerinnen und Lehrer mehrerer Erfahrungsbereiche zusammen und dokumentieren ihre Vorhaben für einen Jahrgang in einem Jahresplan. Im Projektunterricht wiederum arbeiten Lehrerinnen und Lehrer mehrerer Erfahrungsbereiche zusammen und dokumentieren ihre Vorhaben für einen Jahrgang in einem Jahresplan. Das jahrgangsübergreifende Lernen reduziert sich ab dem 6. Schuljahr in dieser Stufe auf zu wählende Kurse aus den Bereichen des praktischen Lernens, aber mit allen Vorteilen, die diese Art gemeinsamen Lernens mit sich bringt. Weiter wählen sie bereits im 5. Schuljahr Französisch beziehungsweise Latein als zweite Fremdsprache. Da die Fremdsprachen parallel zu den gewählten Kursen des praktischen Lernens angeboten werden, können sie statt dessen aber auch einen zweiten Kurs auswählen, also eine weitere nützliche Fertigkeit wie Schreibern, Computerschreiben, Kochen, Entspannen, Klettern, ... erwerben. Auch die Kinder der jahrgangsgemischten Gruppen 3/4/5 wählen in ihrem fünften Schuljahr aus diesen beiden Bändern, gehören also zu beiden Stufen.

Während in der Stufe I Arbeiten, Leben, Spielen also noch eine Einheit bilden, in der Stufe II der Tagesablauf weitgehend den Stundenplan ersetzt und in der Stufe III in Erfahrungsbereichen gelehrt und gelernt wird, bilden sich in der Stufe IV aus dem Zusammenhang eines Erfahrungsbereiches langsam die Fächer heraus. Möglichst einmal im Jahr aber lösen sich alle Gruppen und Erfahrungsbereiche auf, arbeitet die gesamte Schule eine Woche lang an einem gemeinsamen Projektthema in frei gewählten Arbeitszusammenhängen, manchmal nur jahrgangs-, manchmal stufenübergreifend und einige wenige Male sogar schul-übergreifend in jahrgangsübergreifenden Gruppen von Jahrgang 0 bis Jahrgang 10.

Die Stufe IV als die letzte Stufe der Laborschule, die die Jahrgänge 8, 9 und 10 umfasst, fordert ihre Schülerinnen und Schüler darüber hinaus noch anders heraus. Nun sind sie selber für ihr Leistungsprofil verantwortlich. Neben einem Wahlkurs aus dem Bereich praktischen Lernens wählen sie in jedem der drei Jahre einen Leistungskurs, wobei sie zwei Jahre lang den gleichen belegen müssen, um sich somit in einem Gebiet besonders zu profilieren. Wie alle zu wählenden Kurse lernen sie auch hier jahrgangsübergreifend vom 8. bis zum 10. Jahrgang. Jedes Jahr schreiben sie eine besondere große Arbeit oder stellen ein besonderes Werkstück

her, suchen sich für die Betreuung dessen selbst einen Erwachsenen in der Schule, erhalten darüber einen Bericht und finden ihre Jahresarbeit auch dokumentiert auf den Abschlusszeugnissen. Jedes Jahr absolvieren sie ein mehrwöchiges Praktikum, um unsere Wirtschaftsstruktur und Arbeitswelt kennen zu lernen, zunächst im Produktions-, dann im Dienstleistungsbereich und schließlich berufswahl-orientierend oder sozial-engagiert. Drei Wochen verbringen sie in ausländischen Familien und Schulen in England, Schweden oder Finnland - drei weitere Wochen mit ihren ausländischen Partnerinnen und Partnern in ihrer eigenen Schule, in ihrer eigenen Familie und nun deutlich bewusster, weil mit den Augen der fremden Freunde, in ihrer Region, in ihrem Land.

Der Tag hat eine einfache Struktur. Der Unterricht beginnt morgens um 8:30 Uhr, es folgen zwei Zeitstunden bis 10:30, eine halbstündige Pause, dann wieder zwei Zeitstunden von 11:00 bis 13:00, eine ganze Stunde Mittagspause, in der sie nicht nur essen, sondern die verschiedenen Lern- und Erfahrungsorte der Schule aufsuchen können, schließlich weitere zwei Zeitstunden von 14:00 bis 16:00. Nicht alle Kinder und Jugendlichen haben täglich bis 16 Uhr Unterricht. Der Dienstag ist immer ein freier Nachmittag, weil dann die Erwachsenen ihre Konferenzen haben. Die Kinder der Stufe I werden nachmittags von Erzieherinnen und Erziehern betreut, auch für die Kinder der Stufe II gibt es für jene Nachmittagszeiten, an denen sie keinen Unterricht haben, Betreuungsangebote in der Schule.

Sie ist viertens eine Schule, in der die Menschen gestärkt und die Sachen geklärt werden sollen, in denen Kinder und Jugendliche arbeiten lernen und nicht nur "als Arbeit verkleidetes Lernen".

Natürlich sind unsere Kinder und Jugendlichen auch nicht von morgens bis zum Nachmittag hochmotiviert und immer bereits voller Ideen für ihr selbstorganisiertes Lernen - natürlich kennen sie noch nicht all das, was sie vielleicht lernen wollen. Sie brauchen also Unterricht, gut geplanten, fachkompetenten und professionell dargebotenen Unterricht, den ich keineswegs für verzichtbar halte, nur weil ich davon überzeugt bin, Kinder hätten genug Lernfreude in sich. Sie müssen schon an die Sachen, die ihnen unbekannt sind, herangeführt werden, und zwar gut! Sie müssen lernen, Fragen zu haben, sie zu stellen, müssen Methoden kennen, wie sie sich ihre Fragen selbst beantworten können, brauchen also Unterrichtung. Aber sie brauchen auch Zeit, sich mit dem Gelernten selbsttätig auseinanderzusetzen und das Gelernte

anzuwenden; Fragen zu bearbeiten, die ihnen jetzt in den Sinn kommen, die ihnen jetzt wichtig sind; Umwege zu gehen und vom geraden Lernweg abzukommen, dabei vielleicht neue und überraschende Problemlösungen zu finden - sie brauchen viel Zeit dafür. Und sie brauchen Zeit, Fragen erst einmal zu finden - durch Erfahrung mit ihrer Umgebung, durch offenen Umgang mit ihnen Rätselhaftem, durch Erwachsene, die sie anregen, die ihnen wichtig sind - und denen sie wichtig sind.

Auch das Reisen haben sie gelernt, haben dabei verschiedene „Sachen geklärt“ und sind besonders als Menschen gestärkt worden. Jedes Jahr verreist jede Gruppe der Laborschule - zuerst kaum weiter als bis hinter den Berg, weil es für Fünf-, Sechs- und Siebenjährige genug an Herausforderung ist, ganz ohne Eltern und gewohnte Einschlafrituale auskommen zu müssen und sich außerhalb des Schultages in neuer Umgebung in ein Leben mit der Gruppe einzufinden. In der Stufe II ist das immer noch nicht ganz leicht – hinzu kommt aber, dass nun auch der Ort, zu dem man fährt, zuvor im Unterricht bearbeitet, vor Ort entdeckt und an ihm gelernt wird: Leben auf dem Bauernhof oder Leben im Welt oder Leben am und im Wattenmeer oder In der Stufe III erweitert sich dies noch. Zum vor- und nachbereiteten Entdecken des Ortes und zu der sportlichen Ertüchtigung beim zweiwöchigen Skikurs im 7. Schuljahr kommt die Hausarbeit hinzu: Haushalten, Kochen, Putzen, Mahlzeiten gestalten. Dadurch wird zum „Ernstfall“, was zuvor in der Schule gelernt und mit einem „Haushaltsspass“ bestätigt wurde: Jungen und Mädchen sind fit für Hausarbeiten aller Art. Nicht zuletzt stellen wir unsere Gruppen jedoch auch dieser Herausforderung, weil wir uns sonst die vielen Reisen gar nicht leisten könnten. ... In der Stufe IV fahren alle zunächst für drei Wochen nach Schweden und müssen im darauf folgenden Jahr eine Woche Klassenfahrt „ohne Geld“ selbst organisieren und gestalten. Zum Abschluss ihrer Schulzeit kommt zu all diesen spiralig aufeinander aufbauenden, sich ständig erweiterten Kompetenzen die Vorbereitung auf und das Zurechtfinden in Städten und historischen Schauplätzen eines Landes hinzu, dessen Sprache niemand spricht: Italien.

Ebenfalls spiralig setzt sich durch die gesamte Schulzeit hinweg fort, was in der ersten Stufe beginnt: sich selbst als Jungen oder als Mädchen zu sehen, gelernte Rollen zu erkennen, die eigenen Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten zu erweitern, Vorurteile zu überwinden, die eigene Zukunft zu gestalten. Neben dem

Bewusstmachen in Versammlungen und bei Konflikten oder bei Unterrichtsgegenständen gibt es feststehende Projekte in der Schule, die diesen Anspruch stützen wollen: Den Erwerb des Haushaltspasses am Ende der Stufe IV; die Auseinandersetzung mit „Liebe, Freundschaft, Sexualität“ im fünften oder sechsten Schuljahr; das einwöchige Praktikum in einer Kindertagesstätte im 7. Schuljahr, an deren Ende auch die Jungen erlebt haben, wie reich der Umgang mit Kindern machen kann; die Aufgaben für die drei Praktika in der Stufe IV, die sie auf geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und immer noch bestehende Diskriminierungen hinweisen und ihnen auch die Teilung von Arbeit in Erwerbs- und Familienarbeit bewusst machen.

Sie ist fünftens eine Schule, in der Lernen nicht durch Zwang gefördert wird - in der Notengebung und darauf aufbauend Auslese als pädagogische Mittel weitgehend ausscheiden. Sie ist eine Schule, in der Kinder und Jugendliche zum Lernen ermutigt, nicht durch Noten gedemütigt werden.

Wenn Lernprozesse möglichst individualisierend organisiert werden, weil Schule den Verschiedenheiten ihrer Schülerinnen und Schüler anders gar nicht gerecht werden kann, müssen auch Lernfortschritte und -rückstände individuell zurückgemeldet werden, um neue Lernprozesse in Gang setzen zu können.

Dass Kinder ohne Noten, ohne Vergleich und ohne Konkurrenz nicht bereit seien, sich anzustrengen, ist eine Behauptung, die sich vielleicht in trauriger Regelschulpraxis bestätigt, aber mich schon lange nicht mehr überzeugt, zumal es für sie auch nicht eine einzige, sie bestätigende empirische Untersuchung gibt. Wie viel ermutigender, weiteres Lernen herausfordernder, stärkender, begleitend-helfender können statt Ziffernnoten ausführliche Berichte über den individuellen Lernvorgang sein, die ganz auf jedes Kind und sein individuelles Leistungsvermögen hin zugeschnitten sind. Ergänzt werden die Berichte durch ausführliche und protokollierte Beratungsgespräche mit Eltern und ihren Kindern, die in Lernvereinbarungen münden, welche von allen am Gespräch Beteiligten unterschrieben werden. Nicht der Vergleich mit meinem Mitschüler wird in ihnen angestrebt, sondern der Vergleich mit mir selbst und mit meinen Möglichkeiten. Leistung wird - entgegen simplen Vorurteilen - an der Laborschule also besonders wichtig genommen, da von jedem Kind erwartet wird, dass es die ihm

höchstmögliche Leistung erreicht, nicht die an irgendeinem fiktiven und damit abstrusen Durchschnitt gemessene. Und dass die Verbannung von Noten aus den Schulen nicht zum kuscheligen Verschlafen, sondern durchaus zu höchster Anstrengungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit führen kann, lässt sich in empirischen Studien nachlesen, die es seit 1985 kontinuierlich für die Abgängerinnen und Abgänger der Laborschule gibt, die bis zum Ende ihres 9. Schuljahres ohne Ziffernnoten auskommt.

Sie ist sechstens eine Schule, in der Kinder und Jugendliche täglich lernen können und die nötige Zeit dazu erhalten, eine Meinung zu haben, sie zu überdenken, sie zu erweitern, zu verändern, zu verwerfen, sie gegen Andersdenkende zu verteidigen, mutig zu ihr zu stehen, sie nicht gegen eigene Überzeugungen von Mehrheiten Andersdenkender beeinflussen zu lassen, ihre Meinungen nicht - und sei es durch Schweigen - verleugnen zu müssen. Sie ist eine Schule, die Polis sein will, in der „Politik im Kleinen“ und „Demokratie im Werden“ gelernt und gelebt werden, Verantwortung als Teilhabe von allen an allem übernommen wird.

Die Erfahrung, dass es Konflikte gibt, dass diese sich durch vertrauensvolle Gespräche in der Gruppe lösen lassen, sollte ihnen nicht vorenthalten, sondern ermöglicht werden, wann immer dies notwendig erscheint. Es gibt viel zu regeln und zu entscheiden im alltäglichen Zusammenleben einer Schule - wenn eben möglich von den Beteiligten und Betroffenen selbst. Für all das gibt es in der Laborschule die tägliche Versammlung in den Gruppen. Ist somit täglich Ort und Zeit für den Austausch miteinander vorgesehen, wird in diesen Versammlungen auch gelernt, was Regelschulen mühsam in Unterrichtseinheiten oft reichlich künstlich verpacken.

Die Übernahme von Verantwortung als Teilhabe geschieht auf mehreren Ebenen, damit Kinder und Jugendliche erleben, dass es auf sie ankommt:

Verantwortung für die Dinge des täglichen Lebens und den gemeinsamen Alltag

Diese Verantwortung reicht von der Sorge um das gemeinsame Frühstück bis zur Verpflegung auf Gruppenreisen – vom zugewandten Grüßen bis zum selbstverständlichen Helfen – von der Gestaltung der Schule bis zum pfleglichen Umgang mit ihr – vom Müllsammeln bis zum Energiesparen – vom Kaffeekochen im

Lehrerzimmer bis zum Aufbau einer Bibliothek - sie reicht von der Wahrnehmung täglicher Gemeinschaftspflichten bis zur Organisation des eigenen Lebens und der großen Vorhaben...

Verantwortung für mich selbst und andere

Diese Verantwortung reicht von der Verständigung über und die Beachtung von einfachen Regeln des Zusammenlebens bis hin zur Wahrnehmung der Verantwortung in der Bürgerwelt - von der friedlichen Lösung von Alltagskonflikten in der Gruppe über das mutige Einschreiten bei Unrecht gegen andere bis hin zum Einsatz gegen nicht gewährte Menschenrechte in der Welt – sie reicht von der Verantwortung für mein eigenes Lernen, mein Fortkommen, meinen Umgang mit meinen Vermögen bis hin zur Verantwortung für den anderen, der in anderen Gedanken, Zeitrhythmen und Vermögen denkt – sie umfasst die Verantwortung für Menschen unter uns, „die aus armen oder überbevölkerten oder unfreien Ländern gekommen sind; mal haben wir sie gebraucht und gerufen, mal waren sie ohne unser Zutun und ohne unser Wohlwollen da, und nur ganz selten erinnern wir uns daran, dass einstmals unzählige Menschen aus unserem Land aus ähnlichen Gründen Zuflucht in anderen Ländern gesucht und gefunden haben.“ (von Hentig, Werte, S. 32)

Verantwortung für die Welt um mich herum

Diese Verantwortung reicht vom Bau eines Vogelhauses über die Rettung von Kröten im Frühling und Igelkindern im Winter bis zum ökologisch-handlungsorientierten Projekt zum Umgang mit Abfall in der Schule oder zur Rettung des nahen Sees – sie reicht von der Ausstattung einer Kriegsflüchtlingsfamilien aus unserer Schule über die Unterstützung von türkischen Familien nach dem Erdbeben bis hin zum Sponsorenlauf für den Neubau unserer Partnerschule in Nicaragua nach dem Hurrikan oder zur Planung eines weltweiten Tschernobylgedenktales aller UNESCO-Schulen...

Verantwortung für die eigene Geschichte in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Diese Verantwortung reicht von der Vergewisserung über sich selbst bis zur Zukunftswerkstatt, sie reicht vom Einladen ehemaliger Zwangsarbeiterinnen aus dem Osten in unsere Schule über Befragen der Zeitzeugen bis zum Einsatz für ein Mahnmal zum Gedenken an die deportierten Juden am Bahnhof in Bielefeld, sie reicht vom Suchen nach der eigenen Identität in der Geschichte bis zum Neuentwerfen von Geschichte nach eigenen Suchrastern und Forschungsfragen – sie kann zu der Erkenntnis führen, dass wir ohne Geschichte verdammt sind, sie zu wiederholen, dass Zukunft auch in der Geschichte gefunden werden kann, dass unsere Zukunft ungewiss, gleichwohl aber nicht gänzlich offen ist, jedenfalls aber von uns und von unseren Schülerinnen und Schülern gegenüber den nachfolgenden Generationen zu verantworten sein wird

Verantwortung für das, was mir und uns wichtig ist: Kultur, Religion, Ästhetik - Verantwortung für das Gute Leben

Diese Verantwortung reicht von den täglichen Umgangsformen bis zur Wertschätzung und Neuschaffung von Ritualen, sie reicht vom Feiern-lernen bis zur Gestaltung von Festen, sie reicht von der liebevollen Gestaltung von Einschulungstüten für die neuen Kleinen über Werkstattprojekte zur Gestaltung der Schule hin zu dem groß angelegten neuen Projekt der gemeinsamen Gestaltung des Außengeländes, sie reicht von Ausstellungen der Leistungen über den Aufbau einer Kunstsammlung bis hin zum Schulmuseum, sie reicht vom Gesprächskreis über die kleinen Nöte bis zu den großen „letzten“ Fragen nach Sinn - Leben – Tod ...

Sie ist siebtens eine Schule, in der Kinder und Jugendliche so angenommen werden, wie sie sind und sein können - nicht, wie sie sein sollen -, in der sie immer einen Erwachsenen finden, dem sie vertrauen und der für sie Zeit hat, wenn sie einen brauchen - zugleich aber keinen, der sich ungebeten in ihr Leben einmischt.

Kinder und Jugendliche brauchen Erwachsene, die sie ernst nehmen, denen das, was sie denken, fühlen, schreiben, sagen, fragen, meinen, ... wichtig ist, die sie helfend, weisend, ermutigend, korrigierend, fordernd, auch einmal tröstend begleiten. Sie sollten Erwachsene finden, die in ihnen besonders das sehen, was sie einzigartig, liebenswert, interessant macht, nicht immer nur, was stört, den Betrieb

aufhält und gegen das reibungslose Funktionieren einer verwalteten, bis ins letzte geregelten Institution steht - auch das ist manchmal sehr schwer und kostet bisweilen ungemein viel Zeit und Kraft. Vor allem aber sollen sie erleben, dass Erwachsene gerne den Tag mit ihnen verbringen - über die Unterrichtsstunden hinaus.

Für dieses Erleben sind auch die Rituale einer Schule wichtig, das Erlebnis: ich gehöre hierhin und für mich wird dieses Fest gestaltet oder das Erlebnis: ich gestalte für andere dieses Fest und freue mich mit ihnen daran. Ich nenne nur einige wenige, uns wichtige: Das große Einschulungsfest der Fünfjährigen, an dem sie mit Sonnenblumen begrüßt werden, Schultüten überreicht bekommen, die die anderen Kinder ihrer zukünftigen Gruppe für sie gestaltet haben, an dem sie staunen dürfen, was sie alles demnächst in dieser Schule erleben werden, an dem sie an einem reich gedeckten Tisch mit ihrer neuen Gruppe frühstücken. Das Übergangsfest am Ende der Stufe I, an dem sie wieder mit Sonnenblumen verabschiedet und in das Haus der Großen geleitet werden, das sie sich dann mit einer Polonaise durch die ganze Schule erobern. Das große Fest der Zehner, das sie ganz alleine für die ganze Schule planen, ausführen und gestalten, zu dem sie sich Erwachsene zum Reden oder für heitere Einlagen einladen, mit dem sie sich von ihrer Schule nach elf Jahren verabschieden. Aber auch die jährlichen Theatervorführungen und Leistungspräsentationen sind hier zu nennen, die vor allem einer Bedingung folgen müssen: Ausnahmslos alle Kinder und alle Jugendlichen einer Gruppe wirken mit und gehören dazu.

Sie ist achtens eine Schule, in der auch die Erwachsenen sich wohl fühlen sollen, damit sie gerne ihre Zeit über die Unterrichtsstunden hinaus in ihr verbringen, in der sie zudem Zeit bekommen, die Grundlagen ihrer Arbeit zu reflektieren, in der es für ein "Erkennen durch Handeln" (von Hentig) die nötigen Freiräume gibt.

Auch in unserer Schule macht sich ein Stück weit die Lethargie in unserer Gesellschaft bemerkbar - dieses gefährlich-resignative Gefühl: Was immer wir mit unserer Arbeit, mit unserer Reformkraft erreichen, wird gesellschaftlich nicht gewürdigt, statt dessen zunehmend mehr unter immer schlechteren Bedingungen als selbstverständlich angesehen. Dazu kommt, dass die Länderregierungen in

Deutschland den Schock über die skandalösen PISA-Ergebnisse unserer Meinung nach im wesentlichen nur systemstabilisierend beantworten wollen. Was nachweislich zum Scheitern geführt hat: Soziale Selektion nach dem vierten Schuljahr; Entmutigung von Kindern und Jugendlichen durch Sitzenbleiben, Schulwechsel nach unten, Abstufungen ... erlebt von 40 % aller Fünfzehnjährigen; Ergebnisse unterhalb eines Kompetenzniveaus, das für berufliches Lernen unverzichtbar wäre für 25 % der Fünfzehnjährigen; ein beschämender Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg, ausgeprägt wie in keinem anderen Land der Welt; ... wird mit eben jenen Maßnahmen nun zu verändern gesucht, die nachweislich ja zum Scheitern geführt haben: eine noch effektivere Selektion durch zentrale Prüfungen, verbindliche Lehrpläne, enge Regel- statt Minimalstandards, die vor allem eben der Sortierung von Menschen und nicht (wie in anderen Ländern) der Systemaufklärung und -verbesserung dienen.

Noch bleiben uns an der Laborschule die etwas besseren Bedingungen als an den Regelschulen, vor allem unsere Freistellung von einigen staatlichen Vorgaben, die andere Schulen binden. Wir könnten also Modell für eine vertrauende, mutigere Politik sein, die es wagt, den Schulen die Verantwortung für ihre Arbeit ganz zu übertragen, sie dafür freizusetzen und rechenschaftspflichtig zu machen. Noch bleiben uns die Möglichkeiten, unsere Arbeit zu überdenken und nach dem Austausch mit anderen aus Schule und Hochschule im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsplänen aufzuschreiben. Alle beantragten Forschungsprojekte der Kolleginnen und Kollegen müssen dabei drei Kriterien genügen: der Schulentwicklung förderlich sein, bildungspolitisch für wichtig befunden werden, einen Beitrag für die Auseinandersetzungen der „scientific community“ leisten. Entscheiden tut darüber zunächst einmal das Kollegium selbst, dann die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule (eine Einrichtung der Universität) und schließlich der Wissenschaftliche Beirat, der von außen die Schule jährlich evaluiert bis zuletzt das Schulministerium billigt. Jedes Jahr erscheinen etwa fünfzig Aufsätze über unsere Arbeit und unsere Erfahrungen. An unseren drei im Jahre 2005 erschienen Büchern haben mehr als zwei Drittel unserer Lehrerinnen und Lehrer mitgewirkt. Mit ihnen sowie unseren Vorträgen wollen wir anderen Schulen und neuen Projekten Mut machen. Jedes Jahr besuchen uns zudem viele Kolleginnen und Kollegen, veranstalten wir Lehrerfortbildungen und Tagungen, arbeiten wir in

Richtlinienkommissionen, Netzwerken und anderen Entwicklungsvorhaben mit. Sicherlich führt dieses wissenschaftliche Engagement in der „Lehrerforschung“ wie auch die besondere pädagogische Arbeit, die die Schule aufgrund ihres Versuchsschulstatus dafür verteilen kann, zu einer „objektiven“ Mehrbelastung (auch wenn die Schule aus ihrem Versuchsschulzuschlag dafür Entlastungsstunden verteilen kann), subjektiv aber zu einer größeren Befriedigung in und mit der eigenen Arbeit. Das lässt sich nicht zuletzt daran erkennen, dass unsere Lehrerinnen und Lehrer ausnahmslos freiwillig bei uns sind und dann, wenn sie das erste schwierige Jahr mit all seinen Umstürzen gewohnter Gewohnheiten „überlebt“ haben (und das sind fast alle), auch für „immer“ bei uns bleiben, es sei denn, sie gehen vorübergehend an Hochschulen in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern oder dauerhaft als Schulleitungsmitglieder an (oft neu zu gründende) Grund- und Gesamtschulen in der Region.

Die Laborschule ist neuntens eine Schule, die auch nach 33 Jahren nicht fertig ist, noch viel vor hat, noch so vieles nicht erreichen konnte und manches absolut noch nicht gut macht: Eine sehr lebendige unfertige Schule also. Eine Schule, in der es von Anfang an Kindern und Erwachsenen erlaubt war, Fehler zu machen, weil Fehler weiterführen und man aus ihnen lernt, wenn man sie nur kritisch wahrnimmt und folgenreich bedenkt.

Nur ein Beispiel für die „Unfertigkeit“ der Schule und ihren Versuch, nicht zu verharren auf Erfolgen, sondern weitere Veränderungen in Angriff zu nehmen – was auch uns offenbar schwer fällt, denn geht es um wichtige Neuerungen, so ist auch die Laborschule auf hohem reformpädagogischen Niveau durchaus konservativ! Nach einem lebhaften schulinternen Diskussionsprozess, nach Literaturlaufarbeit und nach Hospitationsbesuchen an anderen Schulen hat im Schuljahr 2001/2002 für sechs Jahre ein Schulversuch „fortgeführte Jahrgangsmischung“ innerhalb der Versuchsschule begonnen, um die vollständige Jahrgangsmischung in der ersten Eingangsstufe fortzuführen. Bis zur endgültigen schulinternen Entscheidung über diesen Versuch gab es nur noch je zwei Parallelgruppen der Jahrgänge 3, 4 und 5 und dazu drei jahrgangsgemischte Gruppen 3/4/5. Abgesehen von den beiden Wahlgrundkursen, in denen auch der Unterricht der zweiten Fremdsprache (Latein oder Französisch) angeboten wird, erfolgt der gesamte Unterricht in diesen jahrgangsgemischten Gruppen ohne jegliche äußere Differenzierung – natürlich ohne

Leistungsdifferenzierung, aber auch ohne Jahrgangsdifferenzierung. Dies ist besonders für die Lernbereiche Mathematik und Englisch bemerkenswert, weil die anderen reformpädagogischen Schulen mit Beginn der Sekundarstufe den Unterricht hier in jahrgangsgleichen Gruppen organisieren.

Auch in der Laborschule gab es Lehrkräfte, die sich den Unterricht in so heterogenen Gruppen bei dem dann erforderlichen Maß an innerer Leistungsdifferenzierung nicht mehr vorstellen konnten. Auch hier gab es Eltern, die sich um die verlässliche Förderung und Herausforderung ihrer Kinder sorgten, wenn der für die Eingangsstufe noch allgemein anerkannte Unterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen fortgesetzt würde. Die Skepsis wurde allerdings zunehmend geringer, je weiter die pädagogische Arbeit fortschritt und ihre Ergebnisse beispielsweise in schulöffentlichen Veranstaltungen – „Leben im Mittelalter“ 2002, „Zauberflöte“ 2003, „Kalif Storch“ 2004 – „Winnie the Witch“ 2005 – „Ein Wintermärchen“ 2006 - präsentiert wurden. Zu dieser Überzeugungsarbeit im schulinternen Entwicklungsprozess gehörten auch jene Ergebnisse, die die begleitende Forschungsgruppe erarbeitet, dem Kollegium vorstellt und durch Veröffentlichungen der allgemeinen Diskussion zugänglich macht. Sie zeigen zudem, dass die angenommenen pädagogischen Vorteile, die entwicklungsangemesseneres Lernen und das soziale Miteinander in heterogenen Gruppen mit sich bringen, keineswegs auf Kosten der Fachleistungen erworben werden – ein Vorurteil, das sich in deutschen Vorstellungen von Schulen hartnäckig hält (Thurn 2006). Am Ende dieses Schulentwicklungsprozesses wollte niemand im Kollegium mehr die Jahrgangsmischung ganz zurückfahren, stimmten Zweidrittel des Kollegiums für die uneingeschränkte Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens und schließlich ohne Gegenstimme auch die Schulkonferenz. Seit dem Schuljahr 2006/2007 lernen alle Kinder im 3., 4. und 5. Jahrgang übergreifend.

Sie ist zehntens dennoch eine Schule, in der Kinder und Jugendliche einen "Zipfel der besseren Welt" (von der Groeben) erleben dürfen -

aber, werden wir oft gefragt, ist ihnen dies wirklich dienlich? Leben sie nicht nur auf einer Insel der Glückseligen und damit so außerhalb der wirklichen Welt, die doch nun einmal nach Prinzipien von Ellenbogen und Konkurrenz funktioniert, dass sie sie untauglich für diese macht? Wenn ich bis zum Alter von 15 Jahren statt entmutigenden Noten aufbauende Lernberichte erhalte, die mir vor allem zeigen, was

ich alles schon kann und gelernt habe, mir aber auch den nächsten Schritt weisen, um weiterhin Erfolge zu haben, dann stärkt mich dies, ohne dass ich deswegen nicht mehr wahrnehme, dass mein Freund in der gleichen Zeit schneller, müheloser und auch mehr an „Stoff“ verarbeitet. Aber auch sonst leben unsere Jugendlichen und unsere Kinder ja „trotz alledem und alledem“ mitten in dieser Welt, auch unsere Schule ist letztlich nur *ein* Bereich ihres Lebens. Sie haben in ihr jedoch erfahren, dass es möglich ist, Konflikte anders als mit Gewalt zu lösen, sie haben Solidarität wirklich erlebt, sie haben sich selbst und ihren Vermögen gegenüber ein hohes Selbstbewusstsein und dieses macht sie stark. Wenn ich den Zipfel der besseren Welt einmal in Händen gehalten habe, weiß ich, wofür ich mich einsetzen muss, dass es möglich und lohnend ist. Somit sind sie besser auf die Welt vorbereitet, wie sie ist und vermutlich sein wird, ohne sich ihr unterwerfen zu müssen, so wie sie ist und vermutlich sein wird.

Sie ist elftens eine Schule, die ihre Besonderheiten nicht mit einem Defizit an Fachleistungen erkämpfen muss – statt dessen ihren Schülerinnen und Schülern Einstellungen mit auf ihre Wege gibt, die ihnen, aber auch unser aller Zukunft zuträglich sein können.

Im April 2003 hat das Max-Planck-Institut an unserer Schule mit dem PISA-Instrumentarium und mit weiteren, zum Beispiel der ebenfalls international durchgeführten Civic-Education-Study, eine umfangreiche Untersuchung durchgeführt und diese am 13. November unter großer Beteiligung der Presse und der interessierten Öffentlichkeit in der Universität Bielefeld vorgestellt. Anders als in den anderen Studien wurden ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler der Altersstufe in das Testverfahren einbezogen. Um allen möglichen Gerüchten begegnen zu können (die es dennoch reichlich, aber unbegründbar gibt), wurden Fragen, die bereits in der Presse oder im Internet veröffentlicht wurden, nicht benutzt beziehungsweise nicht gerechnet. Außerdem wurde in der Auswertung jedem unserer Schülerinnen und Schülern ein statischer Zwilling aus der PISA-Untersuchung zur Seite gestellt, der einen vergleichbaren Bildungshintergrund der Eltern aufwies. Betrachtet man das umfangreiche andere pädagogische Konzept unserer Schule, den vollständigen Verzicht auf irgendeine Form der Leistungsauslese und den weitgehenden auf Notengebung, betrachtet man die andere Art des Unterrichtens jenseits von Fächerstrukturen und Richtlinienvorgaben,

die besonderen Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb der Schule, die viele Wochen des Schuljahres einnehmen, dann muss alle Kritikerinnen und Kritiker doch erstaunen, dass unsere Schülerinnen und Schüler im Leseverstehen und in den Naturwissenschaften zugleich mit Fachleistungen glänzen können, die selbst in der gymnasialen Spitze die Höhen erreichen, die ihre statistischen Zwillinge im Regelschulsystem ebenfalls erreichen, ja die von unseren Mädchen teilweise sogar überragt werden. In Mathematik allerdings liegen sowohl die Mädchen als auch die Jungen unter den Ergebnissen der anderen, was unserem eigenen Eindruck entsprach und zu einem umfangreichen Schulentwicklungsprozess geführt hat. Noch gelingt es uns auch nach dreißig Jahren offenbar nicht, Mathematik in Sinnzusammenhängen zu unterrichten und an Problemlösungen zu binden, die für unsere Schülerinnen und Schüler relevant sind. Und noch gelingt es uns nicht, die Jungen ebenso gut zu fördern wie die Mädchen. Auch wenn dies ein allgemeines Phänomen zu sein scheint, dass Mädchen sehr viel erfolgreicher ihre Schulzeiten abschließen, tun sie es bei uns in allzu großem Abstand zu den Jungen. Offenbar bekommt ihnen das freie und selbstbestimmte Arbeiten besonders gut. Wir müssen also die Jungen und eine ihnen gemäße Form von Schule stärker in den Blick nehmen – auch dazu haben wir verschiedene Entwicklungsprojekte initiiert.

Diese dennoch erstaunlichen Ergebnisse der Max-Planck-Studie zur Laborschule hat die Presse begierig aufgegriffen, denn mit ihnen lässt sich an überkommenen Urteilen rütteln und, so man das will, solider für eine veränderte Schule kämpfen. Fast untergegangen neben den Fachleistungsergebnissen unserer Schule sind jene uns in dieser Welt und diesen Zeiten vielleicht noch wichtigeren Ergebnisse aus der Civic-Education-Study. Überraschend eindrücklich belegen sie: Unsere Schülerinnen und Schüler nehmen in weit höherem Maße als vergleichbare Jugendliche jene an und bei sich auf, die *anders* sind als sie, aus anderen Ländern und Kulturen kommen. Unsere Schülerinnen und Schüler sind darüber hinaus bereit, sich in dieser Welt für eine bessere einzusetzen und selbst in ihr Verantwortung zu übernehmen – auch dies in auffallend weit höherem Maße als ihre Altersgenossinnen und –genossen, die in der Civic-Education-Study umfangreich und statistisch relevant erfasst wurden.

„PISA“ hat die Laborschule zwar in die öffentliche Diskussion gebracht – aber bereits seit 1985 werden unsere Schulabgängerinnen und Schulabgänger durch Forschungsprojekte der Universität auf ihren Wegen außerhalb der Schule begleitet und befragt. Diese Ergebnisse ermutigen uns sehr – als zwanzigjährige Langzeitstudie mehr als die einmaligen PISA-Ergebnisse. Zwar haben unsere Schülerinnen und Schüler diesen Studien zufolge in den Oberstufen von Gymnasien, die sich nach ihrem zehnten Schuljahr besuchen, mitunter Wissenslücken, sind aber in der Lage, diese selbständig und eigenverantwortlich in sehr kurzer Zeit - und in der Regel ohne kostspielige Nachhilfestunden – aufzuarbeiten, übrigens auch in Mathematik. Laborschülerinnen und Laborschüler zeichnen sich gegenüber Kontrollgruppen aber durch eine hohe Schulzufriedenheit aus, die sie vor allem dem sozialen Klima ihrer Schule zuschreiben und der Beschäftigung mit subjektiv bedeutsamen Inhalten in ihr. Ein beträchtlicher Teil sieht den Sinn der erlebten Schulzeit frei von Verwertungsinteressen in den gelernten Inhalten und orientiert sich an den internen Normen ihrer Schule, die Selbstverwirklichung und soziale Verantwortung in den Mittelpunkt stellen. Schule war für sie kein Schrecken, sie lernen auch nach der Pubertät noch gerne, es macht ihnen sogar Spaß. Ermutigt bis dahin, sind sie nach ihrem 10. Schuljahr derart in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt, dass sie nun auch in den neuen Schul- und Berufswelten gut zurechtkommen. Selbst fachliche Defizite, mit denen sie konfrontiert werden, beeinträchtigen nicht ihr stabiles Selbstwertgefühl und ihren Optimismus, mit den neuen Anforderungen schon zurecht zu kommen.

Mir wichtiger sind auch hier die Ergebnisse zu überfachlichen Kompetenzen, nach denen die Absolventenstudien fragen. Signifikant höher als ihre Kontrollgruppen fühlen sie sich besonders kompetent im Bereich "Ich habe gelernt mit Menschen umzugehen", unter den die Studien Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft subsumieren, und "Ich habe gelernt, mir Sachen zu eigen zu machen", unter den Ausdauer, Selbständigkeit und Gründlichkeit rangieren - und selbst in dem Bereich "Ich habe gelernt, mich auf die Normen der Institutionen einzulassen", als da sind Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Fleiß und Ordnung, liegen ihre Zustimmungswerte nicht niedriger als die der anderen.

Mit all dem lässt sich – so denke ich – eine bessere Zukunft für alle gestalten und gewinnen.

Literatur:

Von Hentig, Hartmut: Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1982

Von Hentig, Hartmut: Ach, die Werte! Über die Erziehung für das 21. Jahrhundert. München/Wien (Hanser) 1999

Allgemein zur Laborschule:

Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Laborschule - Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn (OBB) 2005 – darin Beiträge zu Themen wie Bildung für alle, Autonomie von Schule, Leistung, Altermischung, Jungen- und Mädchenerziehung (kritische Koedukation), Learning for Europe, Projektunterricht, Rhythmisierung des Schultages, Selbständiges Lernen, Abgängerstudie,...

Groeben, Annemarie von der: Ein Zipfel der besseren Welt? Leben und Lernen an der Bielefelder Laborschule. Essen 1991

Einblicke in eine Reformwerkstatt. Ein Film von Annemarie von der Groeben, Jochen Kopp, Siegfried Kätsch und Susanne Thurn. Bielefeld 1999 (85 Min.)

Zur Eingangsstufe der Laborschule:

Althoff, Paula G./ Bosse, Ulrich/Husemann Gudrun (Hrsg.): So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mühlheim (Verlag an der Ruhr) 2005

Zum Thema Leistung mit ausführlichen Literaturhinweisen:

Thurn, Susanne: Leistung – was ist das eigentlich? Oder: „Die Würde des heranwachsenden Menschen macht aus, sein eigener ‚Standard‘ sein zu dürfen“. In: Neue Sammlung 44. Jahrgang, Heft 4 (2004), S. 419-435

Zu ihren äußeren Evaluationsergebnissen:

Watermann, Rainer/Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen/Stanat, Petra
(Hrsg.): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Weinheim (Juventa)
2005

Stanat, Petra; Watermann, Rainer; Trautwein, Ulrich; Brunner, Martin; Krauß, Stefan; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin: Multiple Zielerreichung in Schulen: Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Eine Evaluation mit Instrumenten aus Schulleistungsuntersuchungen. In: Die Deutsche Schule, Heft 4/2003, S. 394-412

Thurn, Susanne: Schulleistungsuntersuchungen an der Laborschule. Eine Antwort auf die Ergebnisse des Max-Planck-Instituts. In: Die Deutsche Schule Heft 4/2003, S. 413-419

Zum Thema ihrer Schulentwicklung (fortgeführte Jahrgangsmischung):

Demmer-Dieckmann, Irene: Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2005

Thurn, Susanne: Englisch jahrgangsübergreifend unterrichten. Evaluation eines Schulversuchs in den Jahrgängen 3/4/5 der Laborschule Bielefeld. Bielefeld (IMPULS Bd. 42) 2006