

Dr. Klaus-Jürgen Tillmann ist emittierter Professor der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Er war wissenschaftlicher Leiter der Laborschule/Bielefeld.

Klaus-Jürgen Tillmann

Rochows Erben – Zum Verhältnis von Versuchsschulen und Regelschulen¹

In: Anedore Prengel und Hanno Schmitt (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam, Reckahn 2012

1. Problemstellung
2. Versuchsschulen und Regelschulen im 18. und 19. Jahrhundert
oder: Was wurde in Bewegung gesetzt?
 2. 1. Versuchsschulen als Vorläufer der Regelschule
 - 2.2. Versuchsschulen als Kritik der Regelschule
 - 2.3. Versuchsschulen als Gefährdung der "richtigen" Reformidee
3. Versuchsschulen und Regelschulsystem heute
oder: Was ist übertragbar?
 - 3.1. Versuchsschulen als funktionale Innovationsagenturen
 - 3.2. Versuchsschulen als eigensinnige reformpädagogische Konzepte
 - 3.3. Der kurzfristige und der langfristige Nutzen von Versuchsschulen
4. Die Zukunft der Versuchsschulen

1. Problemstellung

Die Funktion von Versuchsschulen, deren Möglichkeiten, Grenzen und Widersprüche stehen im Mittelpunkt der nachfolgenden Überlegungen. Dabei soll vor allem die Frage behandelt werden: Welche Bedeutung haben die Versuchsschulen für das Regelschulwesen? Als Erkenntnis- und Erfahrungshintergrund dafür kann ich zunächst auf die für Professoren übliche Durcharbeitung der Fachliteratur verweisen (als Überblick: Lassahn/Stach 1979; Schmitt 1993; Idel/Ullrich i. V.). Darüber hinaus blicke ich auf eine inzwischen fast zehnjährige Tätigkeit als Wissenschaftlicher Leiter der Bielefelder Laborschule zurück. Der Alltag einer Versuchsschule - und damit sowohl ihre pädagogische Praxis als auch ihre dauernden politischen Legitimationszwänge - sind mir

somit gut bekannt. Vor diesem Erfahrungshintergrund werde ich mich im Folgenden häufig auf Beispiele aus der Laborschule beziehen.

Zu Beginn ist zumindest knapp festzumachen, was denn in diesem Beitrag unter einer "Versuchsschule" verstanden werden soll. Bezieht man dies auf unser gegenwärtiges Schulwesen, so ist eine Definition von Hartmut von Hentig (1995, S. 7ff.) hilfreich: Es gehe bei einer Versuchsschule nicht darum, spezifische Lösungen für ein spezifisches Problem - etwa für den Einsatz von Sonderpädagogen in der Sekundarstufe - zeitlich befristet zu erproben. Das wäre ein *Schulversuch*. Demgegenüber sind *Versuchsschulen* komplexer angelegt und im Prinzip zeitlich auf Dauer gestellt. Eine Versuchsschule definiert die Schwerpunkte ihrer Arbeit weitgehend selbst, dabei entwickelt sie Konzepte, Modelle, Lösungen, die für das Regelschulwesen von Bedeutung sein sollen. Versuchsschulen können von ihrem Träger bewusst und gezielt als solche errichtet werden. Beispiele dafür sind die Glocksee-Schule in Hannover (vgl. Negt 1997) und die Reformschule Kassel (vgl. Rauschenberger u.a. 2003). Versuchsschulen können sich aber auch selbst aus Regelschulen heraus entwickeln; hier sind die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden (vgl. Riegel 2005), aber auch die Offene Schule Waldau (vgl. Ahlring u.a. 2003) wohl die bekanntesten Beispiele. Gemeinsam ist diesen Versuchsschulen, dass sie auf pädagogische Anforderungen mit Methoden und Konzepten reagieren, die als unkonventionell, als erstaunlich, als innovativ gelten. Und dass sie diese Verfahren engagiert weiterentwickeln und mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden selbstkritisch überprüfen - um sie dem Regelschulwesen als Anregung zur Verfügung zu stellen. Das sind - aktuell verstanden - Versuchsschulen. In meine Überlegungen beziehe ich aber ausdrücklich ihre historischen Vorläufer mit ein, die meist mit dem Begriff der "Reformschule" belegt werden².

2. Versuchsschulen und Regelschulen im 18. und 19. Jahrhundert oder: Was wurde in Bewegung gesetzt?

Ganz generell lässt sich sagen: Reformschulen, Versuchsschulen sind eine historische Begleiterscheinung des Prozesses, in dem sich in Deutschland etwa seit 1750 die Schule als staatliche

¹ Diese Netzpublikation geht auf einen Aufsatz des Autors in Neue Sammlung (Heft 4/2003) sowie auf einen Vortrag zurück, der anlässlich der Verabschiedung von Enja Riegel, der langjährigen Schulleiterin der Wiesbadener Helene-Lange-Schule, gehalten wurde, zurück.

² Zur Definitionsproblematik im Umkreis der Begriffe Schulversuch, Versuchsschule, Reformschule, Modellschule, Musterschule etc. vgl. Aurin 1972, S. 20ff. und Schmitt 1993, S. 167ff.

Pflichteinrichtung durchgesetzt hat. Dabei lassen sich, was die Rolle der Versuchsschulen angeht, zwei Phasen voneinander unterscheiden:

- Im 17. und 18. Jahrhundert war die Pflichtschule für alle, war die Elementarbildung für alle, eine ferne, eine fortschrittliche Verheißung für die Zukunft. Die damaligen Versuchsschulen nahmen diese Zukunft vorweg.
- Etwa seit 1880 war die Pflichtschule für alle, war die Elementarbildung für alle, in deutschen Landen durchgesetzt. Versuchsschulen verstanden sich von nun an als die pädagogisch bessere Alternative zu dieser Regelschulpraxis. Aus diesem Grund haben Versuchsschulen prinzipiell mit dem Widerspruch zwischen idealem Anspruch und alltäglicher Unvollkommenheit und Fehlerhaftigkeit zu kämpfen.

Die beiden historischen Phasen - und die damit verbundenen unterschiedlichen Rollen der Versuchsschulen – sollen im Folgenden skizziert werden.

2.1 Versuchsschulen als Vorläufer des Regelschulwesens

Lange bevor es eine staatlich finanzierte Schule für alle gab, lange bevor die Schulpflicht realisiert wurde, gab es Versuchsschulen. Diese Einrichtungen, im 18. Jahrhundert jeweils von charismatischen "Schulmännern" und Aufklärern gegründet, verfolgten vor allem eine Absicht: Die Inhalte und Strukturen der zukünftigen "allgemeinen Volksbildung" sollten vorweggenommen werden. Dabei konnte und sollte der Segen, der Vorteil gezeigt werden, der entsteht, wenn auch die Kinder aus einfachen, damals bäuerlichen Familien der Unwissenheit entrissen werden. Auf diesen gemeinsamen Nenner lassen sich sowohl die Schulgründungen von August Hermann Francke um 1700 in Halle (vgl. Raabe/Pfeiffer 2001) als auch die von Johann Heinrich Pestalozzi um 1800 in der Schweiz (vgl. Oelkers 1995) bringen. Aber auch die Versuchsschule, die der preußische Adelige Eberhard von Rochow 1773 im brandenburgischen Reckhan gründete, ist hier nicht weniger erwähnenswert (vgl. Leschinsky/Roeder 1983, S. 344 ff.; Stach 1979, S. 85ff.).

1773 - als die Elementarbildung in Preußen in einem jämmerlichen Zustand war, als nur ein kleiner Teil der Kinder überhaupt eine Schule besuchte - errichtete Friedrich Eberhard von Rochow³ auf seinem Landgut eine "Musterschule". Er stellte - ganz ungewöhnlich für die damalige Zeit - einen studierten Menschen als Elementarschullehrer ein (Heinrich Julius Bruns aus Halberstadt) und zahlte ihm auch noch ein ordentliches Gehalt. Sodann sorgte von Rochow dafür, dass alle Bauernkinder - Jungen wie Mädchen - im Sommer und im Winter zur Schule gingen. Was die inhaltliche Gestaltung der Schule anging, so erklärte von Rochow: "Schulverbesserungen müssen

³ In der Geschichte der Pädagogik ist Friedrich Eberhard von Rochow nicht so sehr als Schulgründer, sondern vor allem als Autor des Buches „Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen“ (1776) bekannt ge-

gründlich (radikal) sein, oder sie erreichen den Zweck nicht" (zit. nach Stach 1979, S. 89). Und von Rochow und Bruns ließen sich für ihre Musterschule viele Praxisformen einfallen, die für die damalige Zeit in ihrem innovativen Gehalt wirklich radikal waren: ein fachlich-systematischer Lehrplan mit fächerübergreifenden Bezügen, innere Differenzierung in der Jahrgangsklasse, kein Sitzenbleiben zwischen dem 1. und 2. Schuljahr, Anschauungsunterricht in der Natur, Helfersystem zwischen den Schülern - um nur einige Arbeitsformen zu nennen. Und von Rochow ging sogar so weit zu fordern, dass auch die begabten und verständigen Bauernkinder den Weg zur Universität finden sollten (vgl. Schmitt/Tosch 2001).

Die Reckhaner „Musterschule“ wurde bald über die Grenzen Preußens hinaus bekannt, zahlreiche Besucher, Hospitanten, Praktikanten aus dem In- und Ausland kamen in diese Schule. Dies führte zu einer gewissen Verärgerung bei der Preußischen Staatsregierung, die sich von der Existenz und dem Erfolg dieser Musteranstalt unter Druck gesetzt fühlte. Die Folge davon waren massive Auseinandersetzungen zwischen von Rochow und dem damaligen preußischen Minister Zedlitz. Doch dieser Minister war lernfähig: Als er 1787 - längst aus dem Amt geschieden - eine Denkschrift zur "Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen" verfasste, forderte er, die Grundgedanken des Rochowschen Schulkonzepts auf das ganze Preußische Schulwesen auszuweiten. Und in der Tat hat dann bei der Entwicklung des Preußischen Elementarschulwesens im 19. Jahrhundert der Bezug auf von Rochow und seine "Musterschule" eine nicht unerhebliche Rolle gespielt (vgl. Stach 1979, S. 92f.; Schmitt 1993, S. 156).

Diese Geschichte – insbesondere das Verhältnis von Versuchsschulen zum zuständigen Ministerium – mutet an einigen Stellen recht aktuell an. Doch dazu später. Denn an dieser Stelle geht es um einen systematischen Punkt – um die Versuchsschulen des 18. Jahrhunderts und ihre spezifische Funktion. Deutlich werden sollte: Ob Francke, Pestalozzi oder von Rochow, all diese Versuchsschulen waren Vorläufer der staatlichen Regelschule. Ihre Absicht lag nicht zuletzt darin deutlich zu machen, welch immenser gesellschaftlicher Fortschritt erreicht sein würde, wenn in Deutschland alle Kinder - unabhängig von Stand und sozialer Herkunft - zur Schule gehen würden, wenn sie dort nicht nur Schreiben und Lesen, sondern auch "Gesittung" lernen würden. Und in all diesen Schulen wurden didaktische Konzepte erprobt, die der späteren staatlichen Volksschule erhebliche Anregungen gegeben haben. Kurz: Die frühen Versuchsschulen des 18. Jahr-

worden. Dieses Buch hatte einen ungeheueren Erfolg, es erreichte in den folgenden 100 Jahren eine Auflage von einer Million (vgl. Lundgreen 1970; Freyer 1989).

hunderts lassen sich als Aufforderung verstehen, endlich die Elementarschule für alle - die Regelschule - einzuführen.

2.2. Versuchsschulen als Kritik der Regelschulen

Dieser Zustand - die Regelschule für alle - war in Preußen etwa 1880 erreicht (vgl. Herrlitz u.a. 1981; Kuhlemann 1992). Die auf dem Papier schon lange existierende Schulpflicht war nun auch real durchgesetzt. Alle Kinder besuchten mindestens acht Jahre lang die Volksschule, erst dann durften sie Berufsarbeit verrichten. Zugleich zu dieser Etablierung der staatlichen Pflichtschule für alle setzte nun aber ein Boom von Versuchs- und Reformschulgründungen ein. Wir fassen dies seit längerem unter dem Epochenbegriff der "Reformpädagogik" zusammen.

"Reformpädagogen" waren zugleich Befürworter der Schule - und ihre schärfsten Kritiker. Es interessierte sie nur wenig, dass es - international gesehen - damals kaum ein Land in der Welt gab, in dem die allgemeine Volksbildung so weit vorangeschritten war wie in Deutschland. Vielmehr rief um 1900 die real existierende, die autoritäre Schule des Kaiserreichs den massiven Widerspruch all derjenigen hervor, die sich das Lernen der Heranwachsenden weit offener, kindgemäßer, vielfältiger, handlungsorientierter, solidarischer vorstellten. Aus diesem Widerspruch entstanden die vielen Reform- und Versuchsschulgründungen jener Zeit (vgl. Schmitt 1992). Sie stellten Gegenmodelle zur damaligen staatlichen Regelschule dar; sie wollten zeigen, dass schulisches Lernen weitgehend auf autoritären Druck verzichten und bedürfnis- und interessenorientiert verlaufen kann, zugleich praktizierten sie keineswegs widerspruchsfrei. Als Schulgründer zu nennen sind hier zum Beispiel Hermann Lietz, Berthold Otto, Georg Kerschensteiner, Paul Geheeb, Gustav Wyneken, Maria Montessori und Peter Petersen - um nur die wichtigsten aufzuzählen. In all diesen Fällen entwarf ein oft als charismatisch geltender Pädagoge - seltener eine Pädagogin - das Konzept einer alternativen, einer kindorientierten Pädagogik und gründete eine entsprechende Schule. Diese Schulen verstanden sich auf sehr unterschiedliche und widersprüchliche Weise als institutionelle Alternative zur damaligen, als "Kopf- und Buchschule" kritisierten Regelschule. In diesen Reformschulen wurden Verfahren, Methoden, Sozialformen entwickelt, die zunächst häufig im krassen Gegensatz zur damaligen Regelschulpraxis standen - die aber diese Regelschule mittel- und langfristig stark beeinflusst haben.

All diese Versuchsschulen des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts - und das ist jetzt systematisch wichtig - sind vor dem Hintergrund eines ausgebauten, eines etablierten Regel-

schulwesens entstanden. Seitdem dieses Regelschulwesen etabliert war, verstanden sich die Versuchsschulen als pädagogische Alternative, als gelebte Kritik zu den Verfahrensweisen der Regelschulen. Diese Versuchsschulen existierten z. T. außerhalb, z.T. aber durchaus innerhalb des staatlichen Schulwesens. So wurde z. B. Berthold Ottos berühmte Berliner "Hauslehrerschule" zu erheblichen Teilen vom preußischen Staat finanziert (vgl. Schmitt/Prenzel 2000). Und Georg Kerschensteiner hat seine Arbeitsschule innerhalb des städtischen Münchner Schulwesens realisiert (vgl. Wehle 1964). All diese Versuchsschulen strebten immer auch an, mit ihren pädagogisch-didaktischen Erfindungen das staatliche Regelschulwesen zu beeinflussen. Damit dies gelingen kann, mussten und müssen Versuchsschulen die innovative, die "bessere" Praxis in ihrem Alltag so realisieren, dass diese den kritischen Beobachtern auch vorgezeigt werden kann. Dass mit diesem Anspruch an die Praxis einer Versuchsschule erhebliche Probleme und einige Fallstricke verbunden sind, soll das folgende historische Beispiel zeigen.

2.3. Versuchsschulen als Gefährdung der "richtigen" Reformidee

1919 gründete Paul Oestreich den "Bund der Entschiedenen Schulreformen": eine Organisation, die sich in der Weimarer Zeit für die Abschaffung des 3-Klassen-Schulsystems und für die Einführung einer gemeinsamen Schule für alle einsetzte (vgl. Neuner 1980). Es handelt sich also um den ersten Verein von Gesamtschulanhängern in Deutschland. Ihr Schulmodell nannte Oestreich die "elastische Einheitsschule". Organisatorisch ist dies etwa die Schulform, die im Hessen der 1970er Jahre als "Kooperative Gesamtschule" eingeführt wurde. Ein junges, engagiertes Mitglied dieses "Bundes der Entschiedenen Schulreformer" war Fritz Karsen. Er fand die Einheitsschulidee so überzeugend, dass er nach dem 1. Weltkrieg so schnell wie möglich eine solche Schule als Versuchsschule gründen wollte (vgl. Radde 1999). Und genau darüber geriet er in heftigen Streit mit Paul Oestreich. Denn Oestreich war entschieden gegen jede Versuchsschule, er sah in dieser Gründungsabsicht von Karsen sogar ein verbandsschädigendes Verhalten. Originalton Paul Oestreich 1920: "Auf keinen Fall eine Bundesversuchsschule: sie würde belauert. Scheiterte sie, ... so würde die Bundesidee, die unabhängig von allen 'Versuchen' richtig ist, ... vielleicht lange verschüttet." (zit. nach Neuner 1980, S. 53; vgl. auch Keim 2002). Anders formuliert: Vorsicht vor einer Versuchsschule, ihre möglicherweise unzulängliche Praxis könnte die "richtige Idee" beschädigen. Wenn wir die Idee bewahren wollen - so Oestreich -, dürfen wir keine Versuchsschule gründen. Der weitere Verlauf des Konflikts ist schnell erzählt: Fritz Karsen hat 1921 in Berlin-Neukölln seine Versuchsschule eröffnet, und zwar zunächst als Gymnasium, das dann

1927 mit einer Volksschule zur „Einheitsschule“ verbunden wurde. Aus dem "Bund der Entschiedenen Schulreformer" wurde Karsen aber wegen dieser Aktivität, wegen seines verbandsschädigenden Verhaltens herausgedrängt: Oestreich hat ihm die Versuchsschulgründung nie verziehen.

Was ist an dieser kurios anmutenden Geschichte für unser Problem interessant? Nun: Paul Oestreich hat ganz klar die Legitimationsprobleme erkannt, die mit einer Versuchsschule verbunden sind: Ihre Praxis kann zwar keine Idee widerlegen, sie kann aber die Realisierbarkeit einer Idee als mehr oder wenig glaubwürdig erscheinen lassen. Insofern sind Versuchsschulen gefährlich für all diejenigen, die sich ihre Ideen von der "richtigen", der "besseren" Pädagogik durch die Alltagsprobleme der pädagogischen Praxis nicht stören lassen wollen. So gesehen sind auch alle Versuchsschulgründer und -betreiber mutige Menschen. Denn mit ihrer Versuchsschule ist ja immer eine pädagogische Utopie verbunden - und man kann jetzt tagtäglich nachschauen, ob und inwieweit Utopie und Realität übereinstimmen. Die Bielefelder Laborschule kann ein Lied davon singen, wie es ist, wenn Besucher kommen, die meist von Hentig gelesen haben, und deshalb im Laborschul-Alltag zu viel "Belehrung" und zu wenig "Erfahrungen", zu viel Fachspezifisches und zu wenig Fächerintegrierendes finden. In solchen, aber nur in solchen Situationen denke ich, dass Paul Oestreich vielleicht doch Recht hatte: Es ist wirklich viel, viel leichter, eine Pädagogik zu propagieren, die man *nicht* besichtigen kann.

Der Nachteil allerdings: Eine Argumentation, die sich nur im Himmel der pädagogischen Ideen bewegt und sich immer nur auf theoretische Entwürfe bezieht, beeindruckt auf der Erde nur wenig. Denn überzeugend ist und bleibt in der Pädagogik vor allem das gelungene Beispiel - das real existierende Reformmodell. Und genau deshalb sind Versuchsschulen zugleich mutige und notwendige Unternehmungen. Mutig sind dabei insbesondere diejenigen, die ihre Vorstellungen von einer besseren Pädagogik in eine reale Schule einbringen - und die damit ihre pädagogischen Entwürfe tagtäglich auf den praktischen Prüfstand stellen: Sie werden angreifbar, und sie werden angegriffen: Das war bei Eberhard von Rochow so, das hat Fritz Karsen genauso erlebt wie Hartmut von Hentig und Enja Riegel.

3. Versuchsschulen und Regelschulen heute oder: Was ist übertragbar?

Nach diesem historischen Ausflug stellt sich die Frage: Welche Rolle, welche Funktion haben Versuchsschulen heute? Die Antwort muss von dem Grundsachverhalt ausgehen, dass gegen-

wärtige Versuchsschulen nur als ein spezifischer Teil des Regelschulsystems begreifbar und legitimierbar sind: Versuchsschulen existieren, weil das große, das oft unbewegliche Regelsystem immer auch Unzufriedenheiten und damit Innovationsbedürfnisse erzeugt. Versuchsschulen sind - idealtypisch gedacht - die Orte, an denen mit neuen Lösungen experimentiert wird, und zwar für alte wie für neue pädagogische Probleme. Mit einer solchen, noch sehr globalen Festlegung wird auf einer Systemebene das Verhältnis von Versuchsschule und Regelschule angesprochen. Um dieses Verhältnis zu konkretisieren, ist zunächst auf eine Art Doppelcharakter der heutigen Versuchsschulen aufmerksam zu machen:

- Versuchsschulen erscheinen einerseits als durchaus *funktionale Innovationsagenturen* für das Regelschulsystem.
- Sie treten andererseits und zugleich aber auch als sperrige und eigensinnige Vertreterinnen *reformpädagogischer Traditionen und Utopien* auf.

Beide Merkmale der gegenwärtigen Versuchsschulen führen zu unterschiedlichen "Brechungen" im Verhältnis zum Regelschulsystem - und im Verhältnis zu dem Ministerium, das dieses Regelsystem steuert. Dies soll im Folgenden knapp skizziert werden.

3.1. Versuchsschulen als funktionale Innovationsagenturen

Die Versuchsschulen haben ganz überwiegend die Freiheit, die Probleme selbst zu definieren, die sie bearbeiten wollen. Zugleich stehen sie aber auch unter dem Selbstanspruch, sich nicht beliebige, sondern durchaus relevante Probleme herauszugreifen. Diese Probleme sollen zwar aus der Praxis der eigenen Schule erwachsen, sie sollen zugleich aber auch Bedeutung für das Regelschulwesen haben. Wenn es bei einer solchen Problemfindung auch noch gelingt, aktuelle Entwicklungserwartungen des Ministeriums zu erfüllen, dann liegt ein durchaus wünschenswerter Fall von Interessenidentität vor: Die Versuchsschule will das entwickeln, was sie entwickeln soll. Und sie soll Lösungen finden für Probleme, die gegenwärtig für relevant gehalten werden (vgl. Huber 1994; Lütgert 1994).

So etwas kommt vor - auch an der Laborschule: Die Curriculumentwicklung für den Sportunterricht (vgl. Schmerbitz u.a. 1996) kann man ebenso dazurechnen wie die "Bausteine" für eine reflexive Koedukation (vgl. Biermann u.a. 1997). Diese Beispiele sollen verdeutlichen, was gemeint ist, wenn man Versuchsschulen als notwendige, als funktionale Innovationsagenturen des Regelschulwesens betrachtet. Sie erledigen zwar keine Auftragsforschung, aber sie orientieren sich in ihrer Entwicklungsarbeit schon an den Erwartungen des Regelschulsystems und des je-

weiligen Ministeriums. So gesehen macht es dann auch Sinn, dass fast alle gegenwärtig bedeutenden Versuchsschulen staatliche Schulen sind. Sie unterliegen zwar der staatlichen Schulaufsicht, werden wegen ihres Versuchsauftrags aber von vielen Vorgaben und Regelungen befreit und - meist in bescheidener Weise - mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet; aber sie bleiben Schulen in staatlicher Regie. Und sie erbringen Leistungen, die dem staatlichen Regelsystem zugute kommt.

3.2. Versuchsschule als eigensinniges reformpädagogisches Konzept

Nun deckt eine solche Funktionsbeschreibung nur einen Teil des Selbstverständnisses von Versuchsschulen ab. Denn Versuchsschulen sind weit mehr als Laboratorien zur systematischen Erprobung neuer Lösungen. Sie sind vielmehr zugleich immer auch die Verkörperungen einer je spezifischen reformpädagogischen Idee, sie sind lebendig gewordene Utopien. Sie sind der Versuch, die Sinnhaftigkeit, die Realisierbarkeit eines anspruchsvollen pädagogischen Konzepts in der Praxis aufzuzeigen. Deshalb können sie auch nicht beliebige Lösungen erproben, können nicht alle denkbaren Konzepte entwickeln - sondern nur solche, die zu ihrer pädagogischen Philosophie, zu ihrem "Charakter" passen.

So gelten in der Laborschule die Hentigschen Prinzipien einer schülerorientierten, erfahrungsbezogenen, möglichst selektionsfreien Pädagogik (vgl. v. Hentig 1995). Neue Probleme bewältigt diese Schule, neue Lösungen sucht diese Schule nicht außerhalb, sondern innerhalb dieses Rahmens. Damit wird deutlich, dass auch die heutigen Versuchsschulen in gewisser Weise in der Tradition der reformpädagogischen Schulen der vorletzten Jahrhundertwende stehen. Auch sie sind als pädagogischer Gegenentwurf, als Kritik der Regelschule gedacht - und sie wollen genau diese Regelschule verändern. Damit sind Versuchsschulen aber mehr als nur gut funktionierende Entwicklungslabore: Sie repräsentieren zugleich - als je eigenes reformerisches „Gesamtkunstwerk" - eine bestimmte Pädagogik und ihre Prinzipien. Sie stehen - durchaus auch normativ - für ein humanes, ein schülerorientiertes Verständnis von Schule, von Unterricht, von Lernen, von Zensur. Und genau damit verkompliziert sich das Verhältnis zum Regelschulsystem ganz erheblich: Es kann nämlich gut sein, dass ein Ministerium "Lösungen" für das Regelschulsystem sucht, die im Widerspruch zur Pädagogik der Versuchsschule stehen. Nur ein Beispiel dazu: Weder die Helene-Lange-Schule noch die Reformschule Kassel noch die Laborschule können einen Beitrag zur Effektivierung des Fachleistungskurs-Systems an Gesamtschulen liefern; denn diese Schulen lehnen Fachleistungskurse als eine Variante der Leistungsauslese ab. Ein Ministerium,

das hier Entwicklungsbedarf sieht, kann in diesem Punkt auf die Versuchsschule des eigenen Landes nicht zählen. Dies ist aus der Perspektive eines Ministeriums ein ärgerlicher Sachverhalt. Doch die pädagogische Identität einer Versuchsschule setzt hier zwingend deutliche Grenzen.

Auf der anderen Seite: Seit Jahren werden in der Laborschule unverdrossen Konzepte für den binnendifferenzierenden Unterricht in radikal heterogenen Gruppen entwickelt; denn in dieser Schule sitzen potentielle Sonderschüler und künftige Spitzenabiturienten bis zum 10. Jahrgang in einer Gruppe. Und ebenfalls seit vielen Jahren wird an alternativen Formen der Leistungsrückmeldung - insbesondere an Lernberichten – gearbeitet (vgl. Döpp u.a. 2002); denn die Laborschule kennt bis zur 9. Klasse keine Noten. Was die Relevanz für das Regelschulwesen angeht, werden beide Konzepte bisher (2005) noch von keinem Ministerium für übertragbar gehalten. Und auch in den Regelschulen selbst ist der Drang nach heterogenen Lerngruppen und nach Zensurenfreiheit sehr gebremst. Kurz: Die Laborschule realisiert hier - ähnlich wie andere Reformschulen - ein pädagogisches Konzept, das von vielen Vertretern des Regelschulwesens mit einem kritischen Unterton als "utopisch" und als "nicht übertragbar" angesehen wird. Dass viele dieser ungewöhnlichen, dieser angeblich nicht übertragbaren Elemente in anderen Ländern - etwa in Schweden (vgl. Werler 2002) - weitgehend zur selbstverständlichen Praxis der dortigen Regelschule gehören, sei nur am Rande vermerkt.

Wenn die Laborschule nun durch ihre PISA- Ergebnisse öffentlich nachweisen kann, dass man auch unter solchen nicht-selektiven Bedingungen, dass man auch ohne Sortierung der Kinder und ohne Sitzenbleiben, dass man sogar ohne Notengebung zu guten Fachleistungen kommen kann (vgl. Trautwein u.a. 2002), dann werden diese Versuchsschulen auf einmal zu einem politischen Ärgernis. Denn sie propagieren "Lösungen" (keine Auslese, keine Noten), die gegenwärtig in keinem Schulministerium gefragt sind - und zwar unabhängig von der parteipolitischen Ausrichtung der jeweiligen Landesregierung. Und ähnlich wie bei von Rochow werden solche Erfolge der Versuchsschularbeit dann als ungebetener, als unpassender, als ärgerlicher bildungspolitischer Ratschlag verstanden. Deutlich wird an diesen Beispielen aber auch: Wenn Versuchsschulen, auch staatliche Versuchsschulen, erst einmal in ihren Status der relativen Freiheit gesetzt sind, sind sie politisch nur noch in Grenzen kontrollierbar. Kluge Schulverwaltungen wissen das und nehmen gelegentlich Reibungen in Kauf dafür, dass auf solche Weise sehr wohl langfristig innovative Impulse entstehen. Weniger kluge denken über Reglementierungen nach - bis hin zur Schulschließung. Hoffen wir, dass sich auch weiterhin die Klugen durchsetzen werden.

3.3. Vom kurzfristigen und langfristigen Nutzen der Versuchsschulen

Die soeben erfolgte Gegenüberstellung von "funktionaler Innovationsagentur" und "sperriger Reformschule" könnte - wenn es um die Übertragbarkeit auf das Regelschulwesen geht - leicht das folgende Missverständnis hervorrufen:

Wenn in einer Versuchsschule aktuelle pädagogische Probleme bearbeitet werden, dann kann eine Versuchsschule auch "Übertragbares" produzieren. Wenn hingegen auf der Basis der eigenen reformpädagogischen Grundüberzeugung pädagogische Konzepte entwickelt werden, dann entsteht Alternatives, Sperriges, aber eben nichts Brauchbares für das Regelsystem.

Eine solche Sichtweise ist extrem verkürzt und damit falsch; denn sie berücksichtigt nicht, dass sich der Innovationsbedarf im Regelschulwesen - wenn man so will, die "Nachfrage" - im Laufe der Jahre erheblich ändern kann. Auf diese Weise kann dann ein ursprünglich als "exotisch" bewertetes Angebot einer Versuchsschule zu einem brauchbaren Konzept werden. Hierzu ein Beispiel:

Seit 1974 arbeitet die Laborschule mit altersgemischten Gruppen in der Eingangsstufe: 5-, 6- und 7-jährige Kinder lernen gemeinsam. Jedes Kind bleibt drei Jahre in dieser Eingangsstufe, danach wechselt es in das 3. Schuljahr über. Historische Vorbilder dafür gibt es bei Petersen und Montessori. Diese Arbeitsform wurde in vielen Jahren weiterentwickelt, eine Vielzahl didaktischer Variationen wurde erprobt und dazu Aufsätze, Bildbände und Curriculum-Materialien veröffentlicht (vgl. z. B. Althoff u.a. 1997). Über mehrere Jahrzehnte wurde diese reformierte Grundschuleingangsstufe eher als eine exotische Arbeitsform betrachtet und deshalb in der bildungspolitischen Diskussion weitgehend ignoriert. Weder der Einbezug der 5-Jährigen in das schulische Lernen noch die Zusammenlegung der ersten beiden Schuljahre wurde als relevante Antwort auf Probleme des Regelschulwesens angesehen; an Übertragung war jedenfalls überhaupt nicht zu denken. Dies änderte sich in einem ersten Schritt Mitte der 1990er Jahre: Plötzlich erwuchs ein großes Interesse an dieser Praxis nicht in Nordrhein-Westfalen oder Hessen, sondern in den neuen Bundesländern; denn dort mussten aufgrund rückgehender Schülerzahlen in vielen Grundschulen die 1. und 2. Klassen zusammengelegt werden. Die Lehrkräfte suchten nach didaktischen Konzepten für altersgemischtes Lernen - und fanden sie u.a. in der Laborschule.

Ein noch weitergehendes, noch intensiveres Interesse an dieser Eingangsstufe erlebte die Laborschule etwa seit 2002 als Folge der damaligen PISA-Diskussion. In empirisch fundierter Weise hat die PISA-Studie ja auch erhebliche Kritik an der hohen Zahl der Zurückstellungen vom 1. Schulbesuch geübt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 468ff.) - in der Labor-

schul-Eingangsstufe gibt es solche Zurückstellungen nicht. In Folge von PISA wird seitdem überlegt, wie auch schon die 5-Jährigen stärker in Bildungsprozesse einbezogen werden können; in der Laborschule besuchen diese 5-Jährigen seit mehr als 25 Jahren die schulische Eingangsstufe. In Nordrhein-Westfalen wird seit 2002 über entsprechende Konsequenzen im bildungspolitischen Feld intensiv diskutiert, darin wurden mehrfach Vertreter der Laborschule einbezogen. Im Jahr 2003 hat dann die damalige nordrhein-westfälische Schulministerin Ute Schäfer in allen nordrhein-westfälischen Grundschulen eine flexible Eingangsstufe - also altersgemischte Klassen des 1. und 2. Schuljahrs – eingeführt. Zugleich wurde das Einschulungsalter sukzessiv nach vorn verlagert. (vgl. Ministerium 2003) Nun will ich an dieser Stelle den Einfluss der Laborschule nicht überschätzen. Doch die Tatsache, dass in etlichen Versuchsschulen mit solchen altersgemischten Schuleingangsstufen gute Erfahrungen gemacht wurden, dass dafür didaktische Konzepte erarbeitet wurden - das alles hat sicher mit dazu beigetragen, dass nun eine flächendeckende Einführung in der Regelschule angegangen werden kann.

Systematisch steht dieses Beispiel für die bereits angedeutete Erkenntnis: Welche Konzepte, Modelle, Erfindungen in 10 oder 15 Jahren im Regelschulwesen auf einen Bedarf stoßen werden, welche dann jeweils als "brauchbar" gelten, kann heute niemand vorhersagen. Deshalb kann nicht so sehr die heutige, die aktuelle Nachfrage des Regelschulsystems, sondern muss vor allem die Zukunftsphantasie der Versuchsschule die Richtschnur für die Entwicklungsarbeit angeben: Weil in der Laborschule vor mehr als 25 Jahren die Vision einer anderen Grundschuleingangsstufe entworfen und praktisch umgesetzt wurde, konnte sie in den Jahren nach PISA für den Innovationsbedarf des Regelschulsystems etwas anbieten. Das bedeutet aber auch: "Übertragbarkeit" lässt sich nur in Grenzen planen. Indem Versuchsschulen freigesetzt werden, auch "spinnerte" Ideen auszuprobieren, entwickeln sie vielleicht das Konzept, dass in 15 Jahren gebraucht wird. Bei einem solchen Verständnis muss man allerdings auch akzeptieren, dass viele pädagogische Erfindungen der Versuchsschulen nicht den Weg in die Regelschulen finden werden; denn die Entwicklung geht immer ein Stück ins Ungewisse. Allerdings: Wenn man Versuchsschulen will, muss man auch diesen kreativen Überschuss wollen.

4. Die Zukunft der Versuchsschulen

Nach diesem kurzen Blick in die Geschichte der Versuchsschulen und nach der Betrachtung des gegenwärtigen Systemzusammenhangs ist zu fragen: Was lässt sich über die weitere Entwick-

lung, was lässt sich über die Zukunft der Versuchsschulen sagen? Ich fasse meine Überlegungen dazu in fünf Punkten zusammen:

Erstens: Die deutsche Schulgeschichte zeigt, dass Schulversuche in der Regel mit einem utopischen Überschuss künftige Entwicklungen und künftige Lösungen vorweg genommen haben. Dabei haben sich zwar längst nicht alle Erfindungen der Versuchsschulen als dauerhaft brauchbar erwiesen - doch für die pädagogische und didaktische Entwicklung des Regelschulwesens der letzten 200 Jahre waren die Versuchsschulen unverzichtbare Impulsgeber.

Zweitens: Versuchsschulen sind nicht vor Fehlern ihrer Protagonisten gefeit, denn auch in zukunftsweisenden Institutionen arbeiten Personen, die mehr oder weniger gravierende Fehler machen. Daraus ergibt sich die Gefahr, dass eine als vorbildlich propagierte Konzeption zur Fassade werden kann, hinter der problematisches Handeln verborgen wird. Darum benötigen Versuchsschulen eine regelmäßige und systematische externe Evaluation.

Drittens: Auch weil Versuchsschulen in ihrer jeweiligen Zeit ein Stück Utopie entwerfen und alltäglich praktizieren, stehen sie stets im Kreuzfeuer der Kritik, sind sie stets umstritten. Das war im ausgehenden 18. Jahrhundert in Preußen so, das ist noch heute so. Für Versuchsschulen ist damit ein schwieriger Balanceakt verbunden: Sie müssen ihr utopisches Konzept - etwa die Schule ohne Noten - vertreten und verteidigen; sie müssen zugleich aber gegenüber den Regelschulen und ihren Alltagsorgen kommunikationsfähig bleiben. Das schließt ein, dass reformbereiten Lehrkräften in den Regelschulen, die heute und morgen den großen utopischen Entwurf nicht realisieren können, Ansatzpunkte und Hilfestellungen geboten werden müssen. Kurz: Eine Versuchsschule braucht einen Abstand, sie braucht aber auch eine Nähe zum Regelschulwesen. Dies immer wieder neu auszutarieren - und zwar durch die eigene Reformpraxis - ist eine zentrale Überlebensbedingung für jede Versuchsschule.

Viertens: Regelschulen und Versuchsschulen befinden sich gleichzeitig in einem Prozess der historischen Entwicklung. Gewollt und angezielt wird dabei von den Versuchsschulen, dass sich ihre innovative Praxis im Regelschulwesen verbreitet. Und dass dies in den letzten 20 bis 30 Jahren häufig geschehen ist, dafür gibt es - vom Frühbeginn Englisch (vgl. Hollbrügge/Kraaz 1997) bis zur Autonomie der Einzelschule (vgl. Tillmann 2002) - vielfältige Beispiele. Dies ist sicher als Erfolg für die Versuchsschulen zu werten, schafft zugleich aber ein Problem: Der Abstand zum Regelschulwesen wird geringer. Damit besteht in den Versuchsschulen ein dauernder Innovationsdruck. Deshalb muss durch neue, durch kreative pädagogische Erfindungen, durch die Bearbeitung neu aufkommender Probleme der Abstand zum Regelschulwesen immer neu herge-

stellt werden. In den Worten von Ludwig Huber (1994): Auch "Reformschulen brauchen Schulreform". Denn das innovative Konzept des Jahres 1974 kann 30 Jahre später - im wahrsten Sinne des Wortes - ganz schön alt aussehen. Nun gibt es aber auch in Versuchsschulen Beharrungstendenzen, gibt es die Liebe zum inzwischen Bewährten, gibt es die Routine der langjährigen Berufspraxis. Diese Routine immer wieder kreativ zu überwinden, mit Zukunftsphantasie die neuen Herausforderungen aufspüren und dafür neue Lösungen entwickeln - dies muss einer Versuchsschule immer wieder neu gelingen. Dahinter steckt ein immenser Anspruch insbesondere an die Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Döpp/Schulz 1997). Allerdings: Gelingt dies nicht, so wird aus einer Reformschule sehr bald ein Museum, in dem man die Reformen von vorgestern besichtigen kann.

Fünftens: Wenn man in dieser Weise die Ansprüche an die Versuchsschule und ihre Akteure formuliert, dann ist es aber auch notwendig, die andere Perspektive einzunehmen: Welche Umwelt braucht eigentlich eine Versuchsschule? Wie muss das Regelschulsystem beschaffen sein, damit eine Versuchsschule gedeihen kann? Bezieht man das auch hier auf die "Übertragbarkeit", so ist eins klar: Nur wenn im Regelschulwesen Veränderungen gesucht werden, nur wenn Schulpolitiker, Bildungsverwalter und Lehrkräfte einen Veränderungsbedarf sehen, nur dann haben die Angebote der Versuchsschulen eine Chance. Wenn aber neue Lösungen a priori als unbrauchbar, als nicht übertragbar angesehen werden; wenn politische Vorgaben bestimmte Entwicklungen des Regelschulwesens - etwa das Abschaffen des Sitzenbleibens - von vornherein ausschließen, dann kann sich die kreative Kraft der Versuchsschularbeit im Regelschulwesen erst gar nicht entfalten. Kurz: Versuchsschulen brauchen ein Regelschulsystem, das für sich selbst einen Entwicklungsbedarf verspürt. An dieser Stelle bin ich ganz optimistisch; denn insbesondere die PISA-Diskussion und die Frage nach den Konsequenzen hat dazu geführt, dass die Angebote der Versuchsschulen wieder auf mehr Interesse, auf offenere Augen und Ohren stoßen - und zwar in der Bildungspolitik wie in der Lehrerschaft.

Sechstens und letztens: Meine Schlussfolgerung aus dieser Analyse lautet: Ein Regelschulsystem, das seine Innovationsfähigkeit erhalten will, kann auf Versuchsschulen nicht verzichten. Und die Gelder, die gegenwärtig für solche Versuchsschulen ausgegeben werden, sind angesichts des gesamten Schuletats lächerlich gering. Man vergleiche das einmal damit, wie viele Mittel etwa die Automobilindustrie für ihre Entwicklungsabteilungen ausgibt. Doch wie sicher ist es, dass der Staat, dass die Bundesländer sich auch künftig einige Versuchsschulen leisten werden? Ich sehe hier gute Chancen, aber auch starke Gefährdungen: Denn Versuchsschulen - das ist deutlich ge-

worden - stehen in einer sich entwickelnden Schullandschaft selber unter einem andauernden Kreativitäts- und Erwartungsdruck. Sie müssen eine besonders gute Schule für ihre eigenen Schülerinnen und Schüler sein, und sie müssen zugleich den innovativen Abstand zum Regelschulwesen wahren. Deshalb dürfen sie sich nicht auf den pädagogischen Erfolgen der letzten 20 Jahre ausruhen. Vielmehr müssen sie neue pädagogische Konzepte entwickeln und erproben. Als Beispiele: Wie gehen wir in der Schule mit der Pluralisierung der Familienstrukturen, mit dem Wandel der Lebenswelten der Heranwachsenden um? Wie lässt sich die Vermittlung von "Schlüsselqualifikationen" noch besser mit unterrichtlichem Lernen verknüpfen? Welche Konsequenzen ergeben sich aus der zunehmenden Internationalisierung für Schulprogramm und Schulcurriculum? All diese Fragen werden zunehmend wichtiger, und Versuchsschulen sind aufgefordert, dazu möglichst bald konkrete pädagogische Konzepte zu entwickeln

Die Anforderung ist somit klar: Versuchsschulen müssen Orte der Innovation, müssen Zentren der pädagogischen Entwicklung bleiben - sie dürfen keine Reform-Museen werden. Noch einmal in Analogie zur Automobilindustrie: In unseren heutigen Versuchsschulen sollen nicht die blankgeputzten, wunderschönen Oldtimer von damals besichtigt werden, sondern dort sollen die Prototypen der künftigen Schule stehen: erst auf Papier, dann in Gips, und schließlich als echte Modelle zur dauerhaften Erprobung. Wenn das gelingt - innovatives Zentrum zu bleiben und nicht Museum zu werden - dann sind die Versuchsschulen auch im 21. Jahrhundert unentbehrlich.

Literatur

- Ahrling, I./Brömer, B./Otto, R.: Die Offene Schule Waldau – eine Selbstbeschreibung. In: Köller, O./Trautwein, U. (Hrsg.): Schulqualität und Schülerleistungen. Juventa: Weinheim und München 2003, S. 122 - 133
- Althoff, G./Husemann, G./Thurn, S.: „Wir werden immer größer“. Altersmischung von Anfang an. In: Thurn, S./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Rowohlt. Reinbek 1997, S.145 - 164
- Aurin, K.: Schulversuch in Planung und Erprobung. Schroedel. Hannover 1972
- Biermann, Chr./Lintzen, B./Schütte, M.: Kritische Koedukation trägt Früchte. In: Thurn, S./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Rowohlt. Reinbek 1997, S.165 - 183
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske und Budrich. Opladen 2001
- Döpp, W./v.d. Groeben, A./Thurn, S.: Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn 2002

- Döpp, W./Schulz, G.: Wo kommt der Schwung her? Auch Lehrerinnen und Lehrer an der Laborschule werden älter. In: Thurn, S./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Rowohlt. Reinbek 1997, S. 279 - 297
- Freyer, M.: Rochows „Kinderfreund“. Wirkungsgeschichte und Bibliographie. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1989
- von Hentig, H.: Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen. Reihe IMPULS der Laborschule. Bielefeld 1995 (4. Aufl.)
- Herrlitz, H.G./Hopf, W./Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Athenäum. Königsstein 1981.
- Hollbrügge, B./Kraaz, U.: Lehrerinnen forschen – Ein Blick in die Curriculumwerkstatt. In: Thurn, S./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Rowohlt. Reinbek 1997, S. 263 - 278
- Huber, L.: Reformschulen brauchen Schulreform. In: Neue Sammlung 34 (1994), Heft 4, S. 607 - 616
- Idel, T.S./Ullrich, H.: Reform- und Alternativschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Leske und Budrich. Opladen (in Vorbereitung)
- Keim, W.: Gesamtschule mit reformpädagogischem Profil. Zur Aktualität von Fritz Karsens Konzept der Einheits- und sozialen Arbeitsschule. In: Die Deutsche Schule 94 (2002), Heft 3, S. 355 – 368
- Kuhlemann, F.M.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794 – 1872. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen 1992
- Lassahn, R./Stach, R. (Hrsg.): Geschichte der Schulversuche. Quelle und Meier. Heidelberg 1979.
- Leschinsky, A./Roeder, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Klett-Cotta. Frankfurt/M. u.a. 1983
- Lundgreen, P.: Analyse Preußischer Schulbücher als Zugang zum Thema „Schulbildung und Industrialisierung“. In: International Review of Social History, 15 (1970), S. 85 - 121
- Lütgert, W.: Die Schulreform braucht Reformschulen. In: Neue Sammlung 34 (1994), Heft 4, S. 595 - 605
- Ministerium für Schule, Kinder und Jugend des Landes NRW: Im Sommer gehen in NRW 240 offene Ganztagschulen an den Start. Pressemeldung vom 30.6.2003. Internet-Quelle: www.bildungsportal.nrw.de/BP/Presse/Meldungen/PM_2003
- Negt, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Steidl. Göttingen 1997
- Neuner, I.: Der Bund entschiedener Schulreformer 1919 - 1933. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1980
- Oelkers, J. (Hrsg.): Pestalozzi, Umfeld und Rezeption. Beltz. Weinheim u.a. 1995
- Raabe, P./Pfeiffer, A.: August Herrmann Francke. Niemeyer. Tübingen 2001
- Radde, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Erweiterte Neuausgabe. Peter Lang. Frankfurt/M. 1999.

- Rauschenberger, H./Skischus, G./Waltenberg, B.: Reformschule Kassel, eine Selbstbeschreibung. In: Köller, O./Trautwein, U. (Hrsg.): Schulqualität und Schülerleistungen. Juventa: Weinheim und München 2003, S. 162 – 169
- Riegel, Enja: Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Frankfurt 2005
- Scheibe, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Beltz. Weinheim und Basel 1994 (10. Aufl.)
- Schmerbitz, H./Schulz, G./Seidensticker, W.: „Zusammen finde ich es trotzdem besser“. Erfahrungen mit getrenntgeschlechtlichem Sportunterricht. In: Lenzen, K.D./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. Reihe IMPULS der Laborschule. Bielefeld 1996, S. 36 - 51
- Schmitt, H.: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik. Perspektiven ihrer Erforschung. In: Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J.W./Schmitt, H. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Dipa-Verlag.. Frankfurt/M. 1992, S. 9 - 31
- Schmitt, H.: Versuchsschulen als Instrument schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 1. Juventa. Weinheim und München 1993, S. 153 - 178
- Schmitt, H./Tosch, F. (Hrsg.): Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow 1734 - 1805 im Aufbruch Preußens. Berlin 2001
- Schmitt, H./Prenzel, A.: Erziehung vom Kinde aus: Reformpädagogische Versuchsschulprojekte nach 1900 und ihre heutige Bedeutung. In: Larass, P. (Hrsg.): Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900 – 1999). Verlag der Franckeschen Stiftung. Halle/S. 2000, S. 205 - 222
- Stach, R.: Didaktische und methodische Reformversuche in der Volksschule. In: Lassahn, R./Stach, R. (Hrsg.): Geschichte der Schulversuche. Quelle und Meier. Heidelberg 1979. S. 85 - 193
- Tillmann, K.J.: Versuchsschulen, Regelschulen und die Autonomie-Diskussion. Überlegungen am Beispiel der Laborschule. In: Asdonk, J. u.a. (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Deutscher Studienverlag. Weinheim 2002, S. 89 - 97
- Trautwein, U./Stanat, P./Watermann, R./Krauss, St./Brunner, M.: Was die Schule von der Polis lernen kann. Die Laborschule Bielefeld ist anders – und erfolgreich. In: Frankfurter Rundschau vom 14.11.2002
- Wehle, G.: Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners. Beltz. Weinheim 1964 (2. Aufl.)
- Werler, T.: Schweden. In: Döbert, H./Hörner, W./von Kopp, B./Mitter, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider. Hohengehren 2002, S. 452 - 469