

Vom Überschreiten der „Schattenlinie“. Zur Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre im Spannungsfeld von Theorie und Praxis



Selma Haupt^a

Christian Timo Zenke^b

^a RWTH Aachen University, Faculty of Educational Science
selma.haupt@rwth-aachen.de

^b Bielefeld University, Faculty of Educational Science
timo.zenke@uni-bielefeld.de

Received 5 August 2021

Accepted 21 December 2021

Available online 30 June 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-1-007

Abstract Bridging the “Shadow Line”. Action Research of the 1970s between the Poles of Theory and Practice

Starting from the discussion on the theory-practice relation in educational science, this article focuses on the tradition of action research, particularly in the course of the 1970s. Using the example of Laborschule Bielefeld, a state-run experimental school, it examines the challenges that arise in the attempt to fundamentally question the boundaries between theory and practice in the mode of action research. Not only does it become apparent that the tension between theory and practice cannot be completely resolved – even if an attempt is made to resolve it constructively in a group of “teacher researchers” who

act as autonomously as possible – but the fundamental difficulties of participatory research in the field of pedagogy are revealed.

Keywords action research, theory-practice relation, school development

Einleitung

Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist ein die Erziehungswissenschaft schon immer begleitendes¹, ja, sie als Disziplin sogar grundsätzlich beun-

1 So hält auch Langewand im Historischen Wörterbuch der Pädagogik fest, dass es in der Verhandlung des Verhältnisses von Theorie und Praxis – von der Antike bis heute – keine „Einigkeit über das Rangverhältnis zwischen Theorie und Praxis“

ruhigendes Thema: von Erich Weniger, der 1952 vor einer „falsche[n] Entgegensetzung von zwei Zusammenhängen“ warnte – „hier [der] wissenschaftliche[n] Theorie mit ihrer unabhängigen Systematik, dort [der] praktische[n] Erfahrung mit der ihr immanenten Legitimation für die Gestaltung der künftigen Arbeit“ (Weniger, 1952, S. 8) – bis hin zu Martin Rothland, der jüngst in der *Zeitschrift für Pädagogik* eine „strukturelle Differenz von Wissenschaft und Berufspraxis, von forschungsbasiertem wissenschaftlichen Wissen und erfahrungsbasiertem praktischen Wissen“ konstatierte (Rothland, 2020, S. 279).

Zwar dürfte es in Anbetracht dieser langjährigen Auseinandersetzung kaum möglich sein, eine vollständige, vielleicht sogar in sich schlüssige Geschichte ebenjener Diskussion zu entfalten², im Folgenden soll aber dennoch der Versuch unternommen werden, zumindest *einen* Aspekt ebendieser Geschichte genauer in den Blick zu nehmen und zu analysieren. So soll am Beispiel der 1974 eröffneten Laborschule Bielefeld das besondere Verhältnis von Theorie und Praxis im Feld der deutschsprachigen Aktions- und Handlungsforschung ausführlicher untersucht und diskutiert werden, um auf diesem Wege einen Beitrag nicht nur zur Geschichte des Theorie-Praxis-Verhältnisses speziell in den 1970er Jahren zu leisten, sondern ebenso zur weiteren systematischen Auseinandersetzung mit der Frage, welche Spannungen und Herausforderungen sich ergeben, wenn der Versuch unternommen wird, partizipative Forschung als Annäherungsgeschehen zwischen schulischer und wissenschaftlicher Praxis zu betreiben. Bevor dies geschehen kann, soll allerdings zum Zwecke der historiographischen Rahmung zunächst ein kurzer Blick auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Deutschland der 1970er Jahre geworfen werden, um so das Spannungsfeld zu umreißen, in dem sich dieser Versuch bewegt.

(Langewand, 2004, S. 1016) gebe. Vielmehr reflektiere dieses „Begriffspaar den Verlust selbstverständlicher Beziehungsverhältnisse und unproblematischer pädagogischer Institutionen“ (ebd.).

2 Unterschiedliche Versuche der Systematisierung finden sich z.B. bei Oelkers (1976), Neuweg (2004), Rothland (2020).

Zur Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den 1970er Jahren

Die Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Bundesrepublik Deutschland der 1970er Jahre war nicht nur geprägt durch eine Vielzahl an *Stimmen*, sondern ebenso durch eine Vielzahl an *Positionen*. Ja, fast scheint es, als sei das auch in den Jahrzehnten zuvor diskutierte Theorie-Praxis-Verhältnis (Schleiermacher, 1826/2000; Weniger, 1952) in der politisch aufgeladenen Diskussionskultur der 1970er Jahre auf besonders fruchtbaren Boden gefallen. So resümierte etwa Heinrich Roth bereits zu Beginn des Jahrzehnts, Erziehungswissenschaft sei seit „jeher als *Theorie einer Praxis*“ zu verstehen und so habe sie „schon immer erfahren, daß jede ihrer Aussagen, die sie produziert, in Handlungsanweisungen umgemünzt werden“ (Roth, 1971, S. 19) könne. Anschließend an den Positivismusstreit der 1960er Jahre konstatierte er dementsprechend auch für die Erziehungswissenschaft, dass deren Erkenntnisse im Sinne Adornos immer „gesellschaftspolitisch handlungsrelevant“ seien, während ihr Ausgangspunkt – im Sinne Poppers – „nicht Tatsachen, sondern Probleme“ seien (Roth, 1971, S. 20). In einer weniger versöhnlichen Geste hingegen betrachtete Oelkers knapp zehn Jahre später den „Doppelcharakter der Disziplin als theoretische und praktische“ (Oelkers, 1979, S. 849) sowie das damit einhergehende Vermittlungsproblem von Theorie und Praxis als *die* zentrale Schwierigkeit der Erziehungswissenschaft – und konstatierte an anderer Stelle: „Zwischen Einzelwissenschaften und Handlungspraxis gerät die Pädagogik unvermittelt in das Dilemma, praktisch nicht leisten zu können, was sie theoretisch weiß, und theoretisch nicht wissen zu können, was sie praktisch tun muß“ (Oelkers, 1976, S. 18). Vor diesem Hintergrund, so Oelkers weiter, müsse die Erziehungswissenschaft letztlich als „Vermittlungswissenschaft“ (Oelkers, 1976, S. 19) neu begründet werden, denn eine solche Vermittlung könne „das Offerieren von theoretischen und praktischen Hilfen besserer Bewältigung und angemessener Bewahrung sein“ (Oelkers, 1976, S. 51).

Diesen grundsätzlichen disziplinären Bestimmungsfragen Rechnung tragend, widmete sich schließlich auch der 6. DGfE-Kongress 1978 dem Thema der „Handlungsrelevanz erziehungswissenschaftlicher

Erkenntnisse“ (Blankertz, 1978, S. 6). So müsse die Erziehungswissenschaft, wie Egon Schütz es in seinem damaligen Hauptreferat formuliert, sich nicht nur selbst „ihrer ‚Praxisrelevanz‘ versichern, sondern diese auch als Nachweis ihrer Existenzberechtigung nach außen vehement“ (1978, S. 23) vertreten. Bei einem solchen Versuch jedoch, so Schütz weiter, zeigten sich verschiedene Positionen, die zwischen einem in der Praxis vertretenen „Dogmatismus der Erfahrung“ und von der Wissenschaft verteidigten „Nützlichkeit des Instrumentes ‚Forschung‘“ (1978, S. 23) auf der einen Ebene sowie eines metatheoretischen „Kampf[es] um die Trophäe ‚praktisch folgenreiche Theorie‘ jenseits schierer Opportunität und blindem Pragmatismus“ auf der anderen Ebene zu verorten seien. Er schlussfolgert daher letztlich, dass die Vermittlung von Theorie und Praxis überlebenswichtig für die Erziehungswissenschaft sei, da diese sonst „nicht nur ihre Glaubwürdigkeit, sondern auch ihren Sinn“ (Schütz, 1978, S. 24) verliere. Oelkers wiederum machte in seiner bereits 1976 erschienenen Monografie *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik* hinsichtlich dieser Aufgabe deutlich, dass es nicht an einer mangelnden Fähigkeit des Einzelnen liege, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis so schwierig sei, sondern dass auch der Praktiker, wenn er Erziehungswissenschaft betreibe, zum Theoretiker werde – und andersherum – weshalb ein solcher „Ringtausch von ‚Praktikern‘ in die Theorie und ‚Theoretikern‘ in die Praxis keine Abhilfe“ (1976, S. 148) schaffe. Während Oelkers auf diesem Wege jedoch versuchte, das Theorie-Praxis-Verhältnis als erziehungswissenschaftliches Grundproblem und damit die Vermittlung als zentrale erziehungswissenschaftliche Aufgabe zu bestimmen, so formuliert Roth – demgegenüber fast schon naiv – einige Jahre früher, dass die Wissenschaft sich im Kontext der Bildungsreform angeboten hätte, mit „wissenschaftlichen Methoden Probleme der Praxis zu lösen“, da „die Kulturpolitik [...] nach wissenschaftlicher Rückendeckung und Absicherung“ (1971, S. 18) gesucht habe.

Mit anderen Worten: Während die verschiedenen Protagonist*innen der Theorie-Praxis-Diskussion der 1970er Jahre sich hinsichtlich einer grundsätzlichen Handlungsrelevanz der Erziehungswissenschaft noch weitestgehend einig waren, fielen die Antworten auf die damit

verbundene Frage, wie eine ebensolche Handlungsrelevanz – die dann auch von „der Praxis“ als solche verstanden würde – denn tatsächlich erreicht werden könne, doch sehr unterschiedlich aus. Dies berücksichtigend, soll im Folgenden deshalb zumindest *eine* der in diesem Zusammenhang immer wieder formulierten und diskutierten Antworten etwas genauer in den Blick genommen und – am Beispiel der Laborschule Bielefeld – im Anschluss auch genauer analysiert werden: diejenige der Aktionsforschung.

Aktionsforschung als forschende Verbesserung der Praxis

Anknüpfend an entsprechende Vorarbeiten insbesondere durch Kurt Lewin und Stephen Corey in den 1950er Jahren ist der Ansatz der Aktionsforschung als eine spezielle Form der empirischen Forschung an einer besonders engen Verbindung von Theorie und Praxis sowie an einem veränderten Verständnis derselben interessiert (vgl. hierzu genauer Hollenbach & Tillmann, 2009, S. 16). Mit diesem Anliegen ist er dabei in den wissenschaftsgeschichtlichen Kontext sowohl der Erziehungswissenschaft und der bildungspolitischen Reformbemühungen eingebunden als auch in denjenigen der gesamtgesellschaftlichen Umbrüche speziell der 1970er Jahre.³ In diesem Zusammenhang waren es, wie Herbert Altrichter gezeigt hat, vor allem „junge und nicht etablierte ForscherInnen“ (2009, S. 25), die sich Ende der 1960er Jahre im „Protest gegen die methodologischen Konventionen der Sozialforschung“ (2009, S. 25) – und einhergehend damit auch im Protest gegen „die Traditionen der hierarchisch-autoritären, prädemokratischen Wissenschaftsorganisation, die an den Universitäten kultiviert worden waren“ (2009, S. 25) – wendeten und mit der Handlungsforschung eine *andere* Art von Wissenschaft betreiben wollten. Das damit aufgerufene Feld der Aktionsforschung lässt sich vor diesem Hintergrund denn auch eher als eine Art der gemeinsamen „Suchbewegung“ beschreiben – was sich auch bereits an den diversen Namen zeigt, unter

3 Siehe hierzu genauer Unger, 2014, S. 14; Kremer, 2009; Tenorth, 2014; Frese et al., 2003; Gilcher-Holtey, 2008; Kraushaar, 2008; Unger, 2014, S. 4; Baader, 2008; Bernhard & Keim, 2009.

denen ebendieses Feld diskutiert wurde⁴: „Handlungsforschung, Aktionsforschung, aktivierende Sozialforschung, handlungsorientierte Forschung, betroffenenorientierte Forschung, eingreifende Praxisforschung“ (Altrichter, 2008, S. 31).

Trotz dieser unterschiedlichen Begrifflichkeiten hatten alle Ansätze jedoch das gemeinsame Anliegen, eine engere Verbindung von Theorie und Praxis forschungspraktisch umzusetzen (Unger, 2014, S. 14) und dabei *mit* und *durch* Forschung verändernd in die Praxis einzugreifen. Oder, wie Kramer et al. es 1979 in einer Art Resümee der unter anderem von ihnen im Laufe der 1970er Jahre vorangetriebenen Bemühungen in Sachen Aktionsforschung formulieren:

„Forschung ist Aktion, Handeln in der Wirklichkeit, Forschung ist gesellschaftliche Praxis und bewußt als solche konzipiert. Im Gegensatz zu den Normen wissenschaftlichen Arbeitens der traditionellen Sozialforschung, die Distanz des Forschers vom Forschungsgegenstand [...] erfordert, sucht Aktionsforschung die Distanz zum Untersuchungsgegenstand aufzulösen und als Forschungsziel an praktischen gesellschaftlichen Veränderungen mitzuarbeiten.“ (Kramer et al., 1979, S. 29)

Ganz in diesem Sinne verfolgten viele Ansätze der deutschen Aktionsforschung in den 1970er Jahren schließlich auch „weitreichende emanzipatorische und politische Ambitionen, die häufig marxistisch geprägt waren“ – was wiederum (auch wenn es nicht alle Ansätze betraf) die Wahrnehmung der Aktionsforschung von außen prägte (Unger, 2014, S. 15). So verstanden sich Teile der Aktionsforschung denn auch explizit als „oppositionell“ zum politischen System stehend

4 Dies zeigt sich auch in einem Thementeil der Zeitschrift für Pädagogik 1975, in dem unter dem Titel „Theorie- und Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft“ vor allem das Verhältnis zwischen empirischer Sozialforschung und Handlungsforschung bzw. auch die Bezeichnung dieser beiden Zugänge sehr kontrovers diskutiert wird (Haeblerlin, 1975; Blankertz & Gruschka, 1975; Mollenhauer & Rittelmeyer, 1975).

und ihre Bemühungen als einen Versuch, „den Unterprivilegierten und Machtlosen bei der Artikulation ihrer Interessen zu helfen“ (Altrichter, 2008, S. 32).⁵

Ausgangspunkt für die Aktionsforschung der 1970er Jahre war allerdings nicht nur die allgemeine Kritik an der traditionellen Sozialforschung – an „ihrer Verdinglichung der Subjekte, ihre[n], okkulten Techniken‘, ihre[m] Mangel an praktischem Einfluss“ (Altrichter, 2009, S. 24) – sondern darüber hinaus zugleich die bewusste Abgrenzung speziell von der empirisch-analytischen Schulforschung und deren Herangehensweise, Prozesse der Forschung und Analyse zu trennen von der Frage, „ob die Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Praxis nützlich“ sein könnten (Tillmann, 2009, S. 103). In grundsätzlicher Abgrenzung von einer solchermaßen als praxisfern kritisierten quantitativ-empirischen Schul- und Sozialforschung wurde die Aktionsforschung der 1970er Jahre insofern als alternative Form der Forschung konzipiert, im Rahmen derer „Akteure der pädagogischen Arbeit“ in die Forschung mit einbezogen wurden und deren Ergebnisse „nicht auf eine Verifizierung von Hypothesen, sondern auf Verbesserungen in der Praxis ausgerichtet“ waren (Tillmann, 2009, S. 103).

Gerade mit Blick auf eine solche „Neuthematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der methodologischen Debatte“ (Moser, 1975, S. 801) war es insofern das zentrale Anliegen der Aktionsforschung insbesondere in den 1970er Jahren, als politisches Projekt eine andere Form der Wissenschaft zu betreiben: eine Wissenschaft, die die Distanz zwischen Forscher*innen und Beforschten, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft und Alltag aufheben sollte, um so mit der Forschung verändernd in Praxis einzugreifen.

5 Gleichzeitig jedoch wurden – bei aller Emphase für ein solchermaßen politisch motiviertes „Aufbrechen des Theorie-Praxis-, des Subjekt-Objekt- und des Wissenschafts-Politik-Verständnisses“ (Horn, 1979, S. 9) – immer wieder auch die mit einer solchen Ausrichtung verbundenen Ambivalenzen des eigenen Ansatzes thematisiert: So etwa wenn Kramer et al. von einem „Balanceakt“ sprechen, der darin bestehe, dass die Forscher*innen auch noch solche bleiben und eben nicht zu reinen Aktivist*innen werden sollten (1979, S. 31).

Theoriearbeit im Zeichen der Praxis: Die Laborschule Bielefeld und ihre Aufbaukommission (1970–1974)

Einer derjenigen Orte, an denen die skizzierten methodologischen wie politischen Diskussionen zum Thema „Aktionsforschung“ bereits relativ früh einen wichtigen Stellenwert einnahmen, waren die beiden 1970 gegründeten und 1974 schließlich eröffneten Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg. Zwar wurde in deren 1971 erschienenen theoretischen Gründungsschriften (Hentig et al. 1971a; 1971b) zunächst nur am Rande auf den deutschsprachigen, sich damals erst in seinen Anfängen befindenden Diskurs zum Thema Bezug genommen; zumindest der englischsprachige Begriff des *action research* sowie die damit aufgerufenen Erwartungen an eine gezielte Vermittlung zwischen Theorie und Praxis jedoch nahmen auch hier bereits eine überaus prominente Rolle ein.

So heißt es beispielsweise an zentraler Stelle der beiden genannten Schriften, eine „Reihe von Forschungs- und Experimentalaufgaben“ der Versuchsschulen werden das sein, „was man *action research* nennt: die Erforschung von etwas, indem man es tut, jedoch in der Weise, daß die laufend gewonnenen Erkenntnisse ständig auf die Tätigkeiten zurückwirken und somit das Substrat der Forschung wieder ändern“ (Hentig et al., 1971a, S. 73). Und einige Seiten später heißt es sodann mit Blick auf den Bereich speziell der „Innovationsforschung“:

„Die Reform von Schule und Hochschule, von allgemeinen, ausgedehnten und vielfältig mit den übrigen gesellschaftlichen Einrichtungen verzahnten Institutionen kann nicht aus einem mehr oder weniger direkten Übergang von Veraltetem zu Neuem, von als falsch Erkanntem zu nunmehr als richtig Erkanntem bestehen. Es handelt sich dabei vielmehr um einen komplexen Prozeß, in dem nicht nur Theorie und Praxis in einem wechselseitigen Rückkoppelungsverhältnis zueinander stehen, sondern in dem sich auch jeweils so viele unbekannte Probleme einstellen, wie man bekannte Probleme löst und damit eine neue Gesamtlage schafft.“ (Hentig et al., 1971a, S. 82)

Ganz in diesem Sinne konstatierte Hartmut von Hentig, als Initiator beider Einrichtungen, denn auch einige Jahre später in seiner Rede zur Eröffnung der beiden Schulprojekte im September 1974, deren „wissenschaftliche[s] Prinzip“ sei wohl das, „was sie von anderen Einrichtungen am deutlichsten“ auszeichne – und er ergänzt: „Wir erhoffen uns, daß die didaktische und schulpädagogische Forschung in Bielefeld [von unserer Arbeit] angeregt und daß an diesem ‚pädagogischen Klinikum‘ der Abstand zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis abgebaut wird“ (1974, S. 15). Der Ausgangspunkt der Schulgründungen war also zunächst einmal die Diagnose eines bereits vorhandenen *Abstands* „zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis“, der sodann jedoch nicht *aufgelöst*, sondern vielmehr schrittweise *abgebaut* und im Sinne jenes „wechselseitigen Rückkoppelungsverhältnis[ses]“ (Hentig et al., 1971a, S. 82) zugleich produktiv für eine „Reform von Schule und Hochschule“ genutzt werden sollte. Theorie und Praxis sollten in den Schulprojekten also nicht ununterscheidbar werden, sondern sich vielmehr systematisch annähern und aneinander reiben.

Ebendiese reibungsvolle Annäherung jedoch sollte dabei zugleich von *zwei Seiten* geschehen: So folgte die Laborschule – um die es an dieser Stelle im Folgenden in erster Linie gehen wird⁶ – auf der einen Seite von Beginn an einer spezifischen *Idee* von Schule, derjenigen nämlich der „Schule als Erfahrungsraum“ (Hentig, 1973a), und zielte in diesem Zusammenhang darauf ab, bestimmte „Erkenntnishypothesen“ und „pädagogische Prinzipien“ in der Praxis zu erproben (Hentig, 1985, S. 6). Auf diesem Wege sollte zugleich der damaligen administrativ vorangetriebenen Gesamtschulentwicklung „empirischer Flankenschutz“ (Hentig, 1985, S. 8) gegeben werden. Mit anderen Worten: Man begann 1974 nicht auf offenem Feld, sondern vielmehr mit einer ganz bestimmten Vorstellung von Schule, Bildung und Erziehung. Auf der anderen Seite jedoch sollte die Praxis in der

6 Zu den Gründungs- und Anfangsjahren des Oberstufen-Kollegs siehe genauer Jung-Paarmann, 2014.

Versuchsschule zugleich theoretisch „mündig“ gemacht werden, um so die „Erfahrung wieder [...] zu Wort kommen [zu] lassen“ (Hentig, 1977/1982, S. 45). Ganz im Sinne der Aktions- und Handlungsforschung ging es den Gründer*innen der Laborschule also nicht allein darum, zuvor theoretisch entwickelte Überlegungen im Schul- und Unterrichtsalltag zu erproben, sondern zugleich darum, aus ebendiesem Alltag heraus sowohl die allgemeine schulische Praxis als auch die Erziehungswissenschaft und deren Theoriebildung nachhaltig zu verändern.

Dementsprechend wurde in den ersten 15 Jahren ihres Bestehens denn auch nicht (wie es heute der Fall ist) zwischen schulischer und wissenschaftlicher Einrichtung Laborschule unterschieden. Im Gegenteil: Alle Mitarbeiter*innen der Schule erhielten zu Forschungszwecken eine pauschale Unterrichtsstundenermäßigung und sollten sowohl als Lehrer*innen wie auch als Forscher*innen agieren – in der hauseigenen Terminologie: als „Lehrerforscher“ –, um auf diesem Wege die „Rollentrennung“ zwischen Theoretiker*innen und Praktiker*innen möglichst vollständig aufzuheben (vgl. Döpp et al., 2007, S. 17). Oder, wie Gerd Büttner es in einem laborschulinternen Arbeitspapier aus dem Jahr 1973 formulierte:

„Die Handlungsforschung scheint, wenigstens ihrer theoretischen Konzeption nach, die Grundlagen für eine neue Kommunikationsbasis zwischen Forschern und Lehrern zu bieten. An der Laborschule in Bielefeld haben wir derzeit zumindest die organisatorischen Voraussetzungen für eine enge situationsbezogene Interaktion zwischen Lehrern und ‚Nicht-Lehrern‘ eingeplant. Alle Mitarbeiter des Projekts sind zwei Hauptfunktionen verpflichtet: unterrichten und forschen. D. h. ‚Forscher‘ werden unterrichten, ‚Lehrer‘ werden forschen.“ (Büttner, 1974, S. 51)

Trotz dieser angestrebten „Rückkopplung“ zwischen Theorie und Praxis jedoch stand im Mittelpunkt zumindest der ersten Jahre der Laborschule (1970–1974) zunächst zwangsläufig die *theoretische* Arbeit: So begann das Vorhaben „Bielefelder Schulprojekte“ bereits 1970, also vier Jahre vor

der tatsächlichen Eröffnung der Schulen, mit zwei sogenannten „Aufbaukommissionen“, die in den folgenden Jahren an der sowohl pädagogischen wie auch räumlichen und wissenschaftlichen Konzeption der Schulprojekte arbeiteten. Diese Arbeit jedoch war dabei zunächst einmal weitestgehend praxisfern – oder zumindest *schul*-praxisfern: Beheimatet in einer alten Villa im Stadtzentrum Bielefelds arbeiteten die beteiligten Personen allein und in Kleingruppen an sogenannten Rahmencurricula, die für einen jeden Bereich der zukünftigen Schulen eine ausführliche Begründung und Konzeption enthalten sollten, vom Musikbereich über die Wirtschaftslehre bis hin zum Maschinenschreibunterricht.⁷

Auf ebendieses Erfordernis der Curriculumentwicklung zielte dementsprechend auch die damals bundesweit in der *ZEIT* veröffentlichte Stellenanzeige der beiden Aufbaukommissionen: „Die Mitglieder der Aufbaukommissionen haben den Auftrag, gemeinsam allgemeine pädagogische Ziel- und Funktionspläne für diese Projekte zu entwickeln. Sie haben ferner in ihrem jeweiligen Fachbereich Rahmen-Lehrpläne (Curriculumentwürfe) vorzubereiten, die der zukünftigen Lehrerschaft als Arbeitsgrundlage für die spezifische Curriculumentwicklung dienen sollen [...]“ (Harder, 1974, S. 125). Bewerber mit „fachlicher Kompetenz, praktischer Erfahrung in der Lehre [...] und Bereitschaft zum Teamwork“ wurden daher gebeten, zusammen mit ihrer Bewerbung die folgenden drei Fragen schriftlich zu beantworten (vgl. Harder, 1974, S. 126): „Was kritisieren Sie am gegenwärtigen Zustand des Unterrichts in Ihrem Fachbereich?“, „In welche Richtungen würden Sie Curricula-Reformen in Ihrem Fachbereich vorantreiben?“, „Wodurch wurden Sie zu diesen Überlegungen angeregt?“

Man erwartete von den Aufbaukommissionsmitgliedern insofern in erster Linie eine besonders ausgeprägte Reflexionsfähigkeit sowie die Bereitschaft, Neues zu denken und zu verschriftlichen, während

7 Vgl. zur Aufbaukommissionsphase der Schulprojekte genauer Harder, 1974; Hentig, 2009, S. 681–749; Jung-Paarmann, 2014, S. 45–108 sowie Büttner, 1977 – wobei Letzterer in diesem Zusammenhang gar von einer „Praxisfeindlichkeit“ (S. 49) der Aufbaukommission spricht.

eine „praktische Erfahrung in der Lehre“ zwar explizit erwünscht war, jedoch zugleich offengelassen wurde, ob es sich dabei um Erfahrungen in „Schule, Hochschule oder Erwachsenenbildung“ handeln solle (Harder, 1974, S. 126). Mit anderen Worten: Man suchte nicht in erster Linie Personen mit langjähriger Erfahrung in der Schulpraxis, sondern vielmehr solche, die ihren jeweiligen Fachbereich sowohl theoretisch hinterfragen als auch praktisch verändern wollten – und dies gerne auch vor einem eher universitären Hintergrund.⁸

Vor dem Hintergrund dieser eher *theoretisierend* geprägten Aufbaukommissionszeit ist es daher auch kaum verwunderlich, dass der im Herbst 1974 vollzogene Übergang von der Planungs- in die Praxisphase von den Beteiligten als durchaus herausfordernd wahrgenommen wurde. Dies antizipierend, heißt es denn auch in einem der zu diesem Zeitpunkt bereits vorliegenden Rahmencurricula, die „Planer der Laborschule“ hätten einerseits vor einer Fülle von wissenschaftlichen Einzeldaten und Forschungsergebnissen gestanden, die weder „in einen theoretischen Rahmen zusammenzufassen“ noch „zu handhabbaren Lernzielen zusammenzuschließen“ seien, andererseits aber sähen sie sich zugleich mit der Aufgabe konfrontiert, „auf die Herausforderung dieser Daten für eine Praxis zu antworten, die durch diese Daten allererst konstituiert“ werden solle (Harder & Calliess, 1974, S. 36). Ebendiese Herausforderung in den Blick nehmend, konstatierte Hartmut von Hentig denn auch in seiner bereits zitierten Eröffnungsrede von 1974, es handele sich bei ebendiesem Moment der Schuleröffnung um den wohl „neueste[n]‘ Augenblick, den es in der Geschichte unserer beiden Einrichtungen je geben wird“ – und er ergänzte:

„Nie wieder wird alles noch einmal so offen, so unvorhersehbar sein wie in diesem Moment, in dem wir die Schattenlinie vom

8 Dementsprechend lag im März 1973 das Durchschnittsalter der damals 28 Aufbaukommissionsmitglieder denn auch bei 35,4 Jahren – bei einer Promovierten-Quote von mehr als 50 % und einem (das sei an dieser Stelle zumindest angemerkt) absolut unausgewogenen Geschlechterverhältnis von 24 Männern und 4 Frauen (vgl. Harder, 1974, S. 103).

Planen zum Handeln überschreiten, vom Vorsatz zur Wirklichkeit. [...] Zwar ist längst nicht mehr alles, was wir gewollt haben, möglich, längst haben wir uns in vielem auf den zweitbesten Weg begeben, längst haben wir uns auf Kompromisse festgelegt. Aber wir sind noch in keinem Punkt überführt, noch kann keiner sagen, daß es die falschen Kompromisse waren, noch kann keiner sich um eine Anstrengung drücken mit dem Argument, daß es doch nicht mehr lohne.“ (Hentig, 1974, S. 3)

Praxisexperimente im Zeichen der Theorie: Die ersten Jahre nach Eröffnung der Laborschule im Herbst 1974

Die ersten Jahre nach Überschreiten dieser „Schattenlinie“ waren dann allerdings tatsächlich von der „Überführung“ – oder zumindest: Korrektur – jener zuvor getroffenen Entscheidungen geprägt. So verabschiedete man sich zum Beispiel bereits sehr schnell von der Idee, dass die Schüler*innen sich ihren Unterricht spontan selbst wählen könnten – indem sie gewissermaßen frei von einem Bereich der Schule zum anderen vagabundierten⁹ –, und auch die Nutzung der Großraumfelder der Schule entwickelte sich in den ersten Jahren deutlich anders als ursprünglich geplant. Konzipiert als offene, möglichst variabel zu nutzende „Lernlandschaft“ wurden in den Jahren nach ihrer Eröffnung schon bald mehr und mehr starre Strukturen eingezogen: zunächst Buden und Sichtschutzsegel, dann Bretterzäune und 1979 schließlich sogar feste Wände, die den Großraum in mehrere „Quasi-Klassenzimmer“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 83) unterteilten. Die ursprüngliche, während der Aufbaukommissionszeit entwickelte, auf Teamteaching, verschiedene Gruppengrößen und freie Bewegung ausgerichtete Idee der schulischen Lernlandschaft drohte insofern schon bald an der schulischen Wirklichkeit zu scheitern. Anders als in den übrigen Großraumschulen der 1970er Jahre jedoch gelang es dem Kollegium der Laborschule nach und nach, das hier offenkundig werdende *mismatch*

9 Siehe hierzu u.a. Peter, 1977, S. 114 ff., der in diesem Zusammenhang sogar von einem „Praxischock der Planer nach Schuleröffnung“ (S. 115) spricht.

zwischen Theorie und Praxis produktiv aufzulösen – und zwar durch die Entwicklung pädagogischer Neuerungen in der ganz konkreten Alltagspraxis. Da sich also die zuvor entwickelte *Idee* des Großraum-Unterrichts nur schwer mit den vorgefundenen *Praxisbedingungen* vereinbaren ließ, entwickelten die Lehrerinnen und Lehrer schließlich eine Art „Großraumdidaktik“, die auch heute noch im Schul- und Unterrichtsalltag der Laborschule Anwendung findet – und deren Kern die sogenannte „Versammlung“ bildet (vgl. hierzu genauer Zenke, 2019).

An anderen Stellen jedoch erwies sich die Vermittlung zwischen den grundsätzlichen theoretischen wie konzeptionellen Vorüberlegungen der Aufbaukommissionszeit auf der einen Seite und den in den folgenden Jahren aus der ganz konkreten Alltagspraxis heraus entwickelten Impulsen auf der anderen Seite als deutlich schwieriger – und führte mitunter gar zu nachhaltigen Konflikten innerhalb des Kollegiums. Dabei verliefen die zentralen Konfliktlinien allerdings weder zwischen „Theoretikern“ (also Personen mit eher wissenschaftlichem Hintergrund und Karrierezielen) und „Praktikern“ (also Personen, die sich dezidiert als Lehrer*innen verstanden) noch zwischen ehemaligen Mitgliedern der Aufbaukommission und solchen Personen, die erst *nach* Eröffnung der Schule im Herbst 1974 ihren Dienst angetreten hatten. Die entscheidende Lagerbildung vollzog sich vielmehr in Abgrenzung bzw. Hinwendung zur Person Hartmut von Hentigs und dessen Vorstellungen von der pädagogischen wie wissenschaftlichen Identität der Laborschule. Denn obwohl Hentig selbst nur relativ geringen Einfluss auf die konkrete Arbeit der Aufbaukommission sowie die dortige Entwicklung der Rahmencurricula genommen hatte¹⁰, war er durch seine Rolle als „Gallionsfigur“ der Schulprojekte nach außen sowie als deren Leitfigur nach innen doch zugleich von kaum zu unterschätzender Bedeutung auch für die interne Diskussion der Schulprojekte.

Für die Alltagspraxis der Laborschule bedeutete dies konkret, dass sich schon bald eine innerschulische „Fraktion“ um Hentig herum

10 Zwischen Dezember 1970 und April 1971 war er sogar ein knappes halbes Jahr krankheitsbedingt komplett ausgefallen (Hentig, 2009, S. 715 ff).

bildete, die – wie es Klaus-Dieter Lenzen, ein damaliges Kollegiumsmitglied, jüngst in einem Zeitzeugeninterview zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule formulierte¹¹ – für eine Art offizielle „Hausphilosophie“ der Laborschule eintrat, während auf der anderen Seite eine eher unsystematische, von jener Hausphilosophie lediglich „inspirierte“ Laborschulpraxis entstand, die eher von den Lehrer*innen unter alltäglicher Ausnutzung der „Freiheiten der Versuchsanordnung“ entwickelt wurde. Zu diesen „zwei Seiten“ der Laborschule wiederum heißt es in dem entsprechenden Gespräch sodann weiter:

„Die eine [Seite] war ‚von oben‘ dominiert, sie wirkte eher abgehoben, obwohl sie sich praxisnah gab und von sich behauptete, bis in die ‚schmuddelige‘ Praxis hinabzusteigen. Diese Seite vermittelte aber keine Reformschulpraxis, sondern sie streute pädagogische Bekenntnisse. Sie wirkte grundlegend und gesetzgebend und präsentierte sich bei all dem rhetorisch brillant. Die andere Seite war eher ‚von unten‘ bestimmt, praktisch, kreativ, bunt, unsystematisch und nicht auf Rhetorik aus. [...] Diese Praxisposition aber wurde zunehmend schulalltagsbestimmend. In der Regel bestand zwischen den ‚beiden Seiten‘ ein Spannungsverhältnis, das sich phasenweise aufschaukeln oder abschwächen konnte.“

An diesen retrospektiv formulierten Wahrnehmungen wird dabei sogleich ein doppeltes systematisches Problem der damaligen Bemühungen um eine Vermittlung von Theorie und Praxis im Modus der „Laborschul-Handlungsforschung“ (Büttner, 1974, S. 83) deutlich:

11 Das hier zitierte Interview mit Klaus-Dieter Lenzen wurde gemeinsam mit zahlreichen weiteren Zeitzeugengesprächen im Rahmen eines seit August 2016 laufenden Forschungsprojekts an der Universität Bielefeld mit dem Titel „Im Alltag der Reform: Eine Interview-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld“ geführt (hierzu genauer Zenke et al., 2019). Die solchermäßen gesammelten Interviews sollen zum Abschluss des Forschungsprojekts im Jahr 2023 in Form eines Sammelbandes publiziert werden.

Erstens nämlich sprach „die Praxis“, die in der Laborschule ja eigentlich „mündig“ gemacht werden sollte, als solche eben keineswegs mit „einer Stimme“ – und auch ein von Hentig formuliertes „Konsensprinzip“ (vgl. Hentig, 1973b), welches aus der erwarteten Mehrstimmigkeit des Kollegiums letztlich eine einzige (Praxis-)Stimme der Organisation hätte formen sollen, erwies sich schon bald als untauglich, die sich anbahnenden Konflikte innerhalb des Kollegiums zu befrieden (vgl. hierzu auch Büttner, 1977). Darüber hinaus hatte die Laborschule *zweitens* bereits von Beginn an mit der Schwierigkeit zu kämpfen, jene oben skizzierte zweifache Annäherungsbemühung zwischen Theorie und Praxis miteinander in Einklang zu bringen: also auf der einen Seite mit einer dezidierten Idee von Schule gestartet zu sein, die sodann im „Praxis-Labor“ überprüft und gegebenenfalls angepasst werden sollte, während auf der anderen Seite zugleich darauf abgezielt wurde, neue Ideen und Konzepte aus der unmittelbaren Praxis heraus zu „erfinden“. So erwies es sich schon bald als kaum zu lösender Streitpunkt, wie mit solchen Praxispositionen umgegangen werden sollte, die jener ursprünglichen „Hausphilosophie“ der Laborschule zuwiderliefen: Sollten solche Positionen gleichberechtigt neben die „offizielle“, also insbesondere von Hartmut von Hentig öffentlich kommunizierte „Laborschulpädagogik“ treten? Konnten, ja durften sie Letztere vielleicht sogar grundlegend verändern und schließlich ganz ersetzen? Und falls Letzteres der Fall sein sollte: Wer durfte dann wann und wie entscheiden und öffentlich „verkünden“, dass eine solche Änderung vollzogen war – dass also „die Praxis“ tatsächlich „die Theorie“ verändert hatte?

Nicht zuletzt diese Vermittlungsschwierigkeiten führten in den ersten Jahren nach Eröffnung der Schule zu massiven Streitigkeiten innerhalb des Kollegiums: zu Streitigkeiten, die 1977 schließlich im Zuge des sogenannten „Buchkonflikts“ eskalierten, als mehrere Kolleg*innen ohne vorherige Rücksprache speziell mit Hartmut von Hentig ein Buch im Rowohlt-Verlag mit dem Titel *Laborschule Bielefeld – Modell im Praxistest* (Lehrergruppe Laborschule, 1977) veröffentlichten. In diesem bewusst „parteilich“ gehaltenen „Resümee“ der ersten drei Laborschuljahre benannten die Autor*innen nicht nur ausführlich die aus ihrer Sicht bestehenden „Widersprüche zwischen theoretischen Vorgaben,

Planungsprozessen und Schulwirklichkeit“ im „Alltag“ des „Reformprojekts“ (1977, S. 2), sondern forderten – unter Bezugnahme insbesondere auf zeitgenössische Autor*innen wie etwa Ivan Illich, Oskar Negt oder Katharina Rutschky – zugleich die dezidierte Hinwendung der Laborschule zu einer „Arbeiterkinderdidaktik“ (Görlich, 1977). Hentig wiederum, der sich und „seine“ Schule durch diese Publikation öffentlich „unglaublich“ (2009, S. 859) gemacht sah, reagierte mit diversen Interventionsbemühungen und drohte zwischenzeitlich sogar öffentlich mit seiner Demission als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule – was das Land NRW wiederum mit der Ankündigung quittierte, auf einen solchen Schritt Hentigs mit der Schließung der gesamten Einrichtung zu reagieren.¹²

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen nimmt es schließlich auch kaum wunder, dass Hentig zu diesem Zeitpunkt bereits deutlich *weniger* hoffnungsvoll auf das grundsätzliche Potential des *action research* blickte als noch zu Beginn der 1970er Jahre. So konstatiert er 1977 im Rahmen eines programmatischen Vortrags zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, speziell die „Handlungsforschung“ sowie „die bei vielen ihrer engagiertesten Vertreter damit gemeinte Sache“ seien „im Begriff, eine Bedeutung zu entwickeln, die sie für meine Absicht unbrauchbar machen“ (Hentig, 1977/1982, S. 52). Und er fragte: „[W]ie hält man es mit der Objektivität einer ‚sich selbst erforschenden Anstalt‘?“, „Wie bewahrt [die Handlungsforschung] gerade die sogenannten Betroffenen vor der Korrumpierung durch ihre vermeintlichen Interessen, durch ihre Gewohnheiten, ihre schwächere Erkenntnisposition?“ (Ebd., S. 53). Zur Abhilfe schlug er sodann die Einführung und Befolgung von „strenge[n] Regeln für die versuchsinterne Distanzierung von Handeln und Erkennen“ vor, darunter „ein Minimum an formalisierter Arbeitsteilung“, eine „deutliche Periodisierung der Forschungs- und Handlungsabschnitte“ sowie die Hinnahme einer „zeitweilige[n] Asymmetrie zwischen Forscher und Lehrer“ (ebd., S. 55). Darüber hinaus, so Hentig weiter, – und spätestens hier klingen

12 Siehe hierzu genauer Döpp, 1990, S. 108 ff. sowie Hentig, 2009, S. 847 ff.

die konfliktreichen Erfahrungen im Forschungsalltag der Laborschule unüberhörbar durch – müsse es „innerhalb der Einrichtung [...] Instanzen geben, die verhindern, daß die Forschung der einzelnen durch ihre eigenen Ängste oder Eitelkeiten oder Unsicherheiten korrumpiert wird, sich ihrem eigenen Erfolg oder Mißerfolg anpasst“ (ebd., S. 56).

Zwar lässt sich aus heutiger Perspektive nur schwer nachvollziehen, in welchem Maße die skizzierten Vorschläge Hentigs im Folgenden auch tatsächlich im Forschungs- und Entwicklungsalltag der Laborschule umgesetzt wurden, spätestens ab Anfang der 1980er Jahre jedoch lässt sich – parallel zu einer auch gesamtgesellschaftlich leiser und weniger groß angelegten bildungspolitischen Diskussion (Hoffmann-Ocon & Criblez, 2018, S. 20) – auf jeden Fall eine zunehmende rhetorische Abrüstung und politische Abkühlung der entsprechenden Debatten an der Laborschule beobachten. Dies dürfte einerseits damit zusammenhängen, dass einige wichtige Opponenten Hentigs die Schule in den Nachwirkungen des „Buchkonflikts“ verließen (die „Stimmenvielfalt“ der Praxis also gewissermaßen abnahm), ein weiterer Grund hierfür dürfte allerdings zugleich darin liegen, dass es schließlich doch noch gelang, die „Hausphilosophie“ auf der einen und die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis auf der anderen Seite schrittweise einander anzunähern. Neben der Verabschiedung des sogenannten „Strukturplans“ Ende der 1970er Jahre, dessen Anfertigung gewissermaßen einen alltagsorganisatorischen Grundkonsens zwischen den verschiedenen Fraktionen der Laborschule herstellte und dokumentierte (siehe Funke et al., 1979), geschah dies insbesondere durch eine Reihe von Entwicklungen in der Alltagspraxis der Laborschule, die – um noch einmal eine Formulierung aus jenem oben bereits zitierten Zeitzeugeninterview mit Klaus-Dieter Lenzen zu bemühen – dazu beitrugen, die „Dichotomie der beiden Seiten aufzulösen“: darunter insbesondere durch eine „zunehmende Wertschätzung von Kooperation und Teamarbeit“ nicht nur zwischen Lehrer*innen, sondern gerade auch zwischen Universität und Schule.

Über die Grenzen der „Versuchsanordnung“: Fazit und Ausblick

Die im Zuge der Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre erhoffte Annäherung zwischen Theorie und Praxis durch die stärkere Einbindung von Praktiker*innen in Forschungsprozesse erwies sich – so dürfte das skizzierte Beispiel der Laborschule Bielefeld gezeigt haben – als deutlich komplexer und spannungsreicher als von den Beteiligten ursprünglich erhofft. Dies wird dabei bereits an der sich wandelnden Verhandlung des Theorie-Praxis-Verhältnisses an der Laborschule im Laufe der 1970er Jahre sichtbar: So war es in der Aufbaukommissionszeit (1970–1974) zunächst noch erklärtes Ziel gewesen, mittels *action research* Theorie und Praxis zu vermitteln und den Abstand zwischen beiden so abzubauen – wobei in dieser Phase *Theorie* vornehmlich als Gemengelage aus pädagogisch-politischen Überzeugungen und wissenschaftlichen Einzeldaten und Forschungsergebnissen konzipiert wurde, während *Praxis* dementsgegen eher als imaginiertes, hinter einer „Schattenlinie“ (Hentig, 1974, S. 3) wartendes pädagogisches Abenteuer im „offenen Feld“ gedacht wurde. Nach der Eröffnung der Schule im Herbst 1974 jedoch begann jene nach und nach entstehende Praxis sich nicht nur (zum Teil überaus deutlich) von den theoretischen Vorüberlegungen der Aufbaukommissionsphase zu entfernen und ein (ursprünglich ja explizit gewünschtes) Eigenleben zu entwickeln, sondern es wurden darüber hinaus zugleich auch neue theoretische Impulse (insbesondere aus dem Bereich der marxistischen Linken) als Bezugspunkt für die sich entwickelnde Praxis herangezogen – wodurch die Flexibilität jener zuvor entwickelten „Laborschulphilosophie“ letztlich fundamental auf die Probe und in Frage gestellt wurde.

An diesen hier deutlich werdenden spezifischen Spannungen zwischen einer praxisfern entworfenen *Theorie des Theorie-Praxis-Verhältnisses* auf der einen Seite und einer an diese Theorie anschließenden *Praxis des Theorie-Praxis-Verhältnisses* auf der anderen Seite zeigt sich insofern nicht nur erneut, dass ebenjenes Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis letztlich nicht vollständig aufgelöst werden kann – und zwar auch dann nicht, wenn man dieses scheinbar konstruktiv in einer möglichst autonom handelnden Gruppe von „Handlungsforschern“ oder „forschenden Lehrern“ aufgehen zu lassen versucht –,

sondern es werden zugleich grundsätzliche Schwierigkeiten der partizipativen Forschung im Feld speziell des Pädagogischen deutlich. Diese Schwierigkeiten korrespondieren dabei mit einer Problematik, die Jürgen Oelkers bereits 2011 unter Bezugnahme auf das historische Phänomen der „pädagogische[n] Labore“ wie folgt zusammengefasst hatte:

„In einem Labor werden Experimente gemacht, deren Ausgang im Blick auf die Hypothesen offen ist. Aber das ‚Feld der Erziehung‘ ist moralisch kodiert, negative Ergebnisse, die die moralischen Erwartungen verletzen, dürfen entweder gar nicht vorkommen oder müssen unmittelbar nach Auftreten korrigiert werden können. Ein auf Dauer negatives Resultat darf es nicht geben, was zugleich heißt, dass kein ‚pädagogisches Labor‘ ergebnisoffen experimentieren kann. Die Versuchsanordnung ist vorgegeben und wird nicht etwa fortlaufend getestet.“
(2011, S. 24)

Auch die Laborschule Bielefeld als pädagogisches Experiment und gleichzeitig in staatlichem Auftrag agierendes Reformunternehmen war in diesem Sinne von Beginn an mit zahlreichen, zunächst jedoch kaum explizit gemachten *Grenzen der „Versuchsanordnung“* durchzogen. Die Sichtbarmachung und diskursive Verhandlung ebendieser Grenzen aber wurde letztlich erst in dem Moment notwendig und unausweichlich, als die beteiligten „Lehrerforscher“ den Versuch unternahmen, das Versprechen der Aktions- und Handlungsforschung auf freies Experimentieren im Modus der Praxis auch tatsächlich einzulösen – und eben nicht nur theoretisierend einzufordern. Eben dieses Explizitmachen und Verhandeln von Grenzen (und damit die teilweise Zurücknahme der politischen Freiheitsrhetorik der frühen Aktions- und Handlungsforschung) erscheint im Rückblick dabei sowohl als zentrale Herausforderung wie auch als wichtige Gelingensbedingung der an der Laborschule Bielefeld praktizierten Form von partizipativer Forschung. Befördert wurde diese Entwicklung dabei unter anderem durch die gezielte, insbesondere an neueren Entwicklungen im Bereich der „Praxisforschung“ (siehe unten) orientierte Herbeiführung

von Prozessen der systematischen Selbstreflexion innerhalb der Organisation – etwa in Form gemeinschaftlicher Veröffentlichungspraktiken, geregelterer Forschungsabläufe oder einer deutlicheren Trennung von Theoretiker*innen und Praktiker*innen im Forschungs- und Entwicklungsalltag¹³ – sowie durch eine zunehmende Integration auch klassischer, qualitativer wie quantitativer empirischer Zugänge in die eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeit (vgl. hierzu genauer Hollenbach & Tillmann, 2009 sowie Textor et al., 2020).

Damit fügt sich die durch zahlreiche Schwierigkeiten und Konflikte (bis hin zum drohenden Abbruch des gesamten Projekts) geprägte Entwicklung der Laborschule zugleich in die *allgemeine* Entwicklung der Aktions- und Handlungsforschung ein. So notiert Alfred Nagel etwa bereits 1983, dass seine Untersuchung der Aktionsforschung gezeigt habe, dass diese „ihr erklärtes Ziel, Theorie und Praxis in emanzipatorischer Absicht im Forschungsprozeß selbst zu vermitteln und damit die praktische Irrelevanz bisheriger kritischer Wissenschaft durch Neustrukturierung bereits des Prozesses der Erkenntnisgenese aufzuheben“, letztlich nicht erreicht habe (1983, S. 285). Und auch Herbert Altrichter (2009, S. 25) konstatiert für den gesamten deutschsprachigen Raum ab Mitte der 1980er Jahre ein „rasches Abflauen“ des öffentlichen Interesses an entsprechenden Aktionsforschungsprojekten und -ergebnissen, wobei hierfür seines Erachtens neben „vagen Grundbegriffe[n]“ sowie „unklare[n] Ziele[n], Vorannahmen und Methoden“ gerade auch der Umstand verantwortlich zu machen sein dürfte, dass die „Beziehung zwischen ForscherInnen und Erforschten“ vielfach „zu einfach und optimistisch gesehen“ worden sei. Er präzisiert:

„Möglicherweise waren auch die Hoffnungen auf das Interesse der PraktikerInnen an den WissenschaftlerInnen und ihrer Wissenschaft übertrieben. Es entstanden stattdessen immer wieder Machtgefälle und es war nicht immer klar, wie man damit

13 Siehe hierzu genauer Textor et al., 2020 sowie zu dem hier relevant werdenden Verhältnis von partizipativer Forschung und Selbstreflexivität auch Unger, 2014, S. 85 ff.

umgehen sollte. In manchen Projekten traten die Hierarchien des Insistierens auf Wissenschaft und die Überlegenheit der eigenen Theorie (wieder?) auf. Es gab offenbar auch Situationen, wo die Praxis absolut gesetzt wurde.“ (Altrichter 2009, S. 26)

Gleichzeitig jedoch folgte dem Scheitern dieser „1. Welle der Handlungsforschung“ schließlich im Laufe der 1990er Jahre eine nachfolgende, bis heute anhaltende – und letztlich deutlich erfolgreichere – „2. Welle“ (vgl. Altrichter, 2009, S. 24 ff.), im Rahmen derer sich nun verstärkt um eine an den internationalen Diskurs angebundene „theoretische wie methodische Weiterentwicklung der früheren ‚Handlungsforschung‘“ (Hollenbach & Tillmann, 2009, S. 16) bemüht wurde. In diesem Zusammenhang ging es den beteiligten Akteur*innen nun allerdings weniger darum, gezielt in „(wissenschafts-)politische Diskurse und bildungspolitische Reformdebatten“ einzugreifen (Hollenbach & Tillmann, 2009, S. 14), sondern vielmehr darum, unter dem Begriff der „Praxisforschung“ – bzw. demjenigen der „partizipativen Forschung“ (Unger, 2014) – konkrete „Hilfestellungen für lokale Innovationsprojekte zu erarbeiten“, um diese sodann in den „schulreformerischen Erkenntnisbestand“ einzubringen (Hollenbach & Tillmann, 2009, S. 14). Das Verhältnis der jüngeren Praxisforschung zur empirisch-analytischen Forschung besteht insofern auch weniger im Modus der *Konfrontation* – wie noch in den 1970er Jahren der Fall –, sondern vielmehr in demjenigen der *Kooperation*: einer Kooperation, im Rahmen derer beide Ansätze zwar „wechselseitig nicht austauschbar“ sind, sie sich aber sehr wohl in ihren Ergebnissen „ergänzen“ (Tillmann, 2009, S. 104).

Die nunmehr über fünfzigjährige Geschichte der Laborschule Bielefeld kann insofern nicht nur als Beispiel betrachtet werden für die immensen Schwierigkeiten, mit denen sich die „1. Welle“ der Aktions- und Handlungsforschung speziell in den 1970er Jahren konfrontiert sah, sondern ebenso als Beispiel für den lohnenswerten Versuch, durch anhaltendes Experimentieren unter gleichzeitiger Sichtbarmachung der Grenzen der „Versuchsanordnung“ schließlich doch noch eine mögliche – wenngleich auch weiterhin spannungsreiche – Vermittlung

zwischen Theorie und Praxis im Modus der partizipativen Forschung zu erreichen.

Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, Herbert, 2008. Die Debatte um Aktionsforschung in der deutschsprachigen Bildungsforschung. Geschichte und aktuelle Entwicklungen. In: UNGER, Hella von & WRIGHT, Michael T. (Hrsg.). *An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis. Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, S. 29–57.
- ALTRICHTER, Herbert, 2009. Praxisforschung als akzeptiertes Element der Erziehungswissenschaft? Zur in- und ausländischen Entwicklung. In: HOLLENBACH, Nicole & TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.). *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Impuls Laborschule, Band 2), S. 21–48. ISBN 978-3781516762.
- BAADER, Meike Sophia (Hrsg.), 2008. *Seid realistisch, verlangt das Unmögliche. Wie 1968 die Pädagogik bewegte*. Weinheim u.a.: Beltz. ISBN 978-3407858726.
- BENNER, Dietrich, 1978. Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle. In: BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.). *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.–10. 3. 1978 in der Universität Tübingen*. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 15), S. 13–21. ISBN 978-3407411150.
- BERNHARD, Armin & KEIM, Wolfgang (Hrsg.), 2009. *1968 und die neue Restauration*. Frankfurt am Main: Lang (Jahrbuch für Pädagogik, 2008). ISBN 978-3631590645.
- BLANKERTZ, Herwig, 1978. Vorwort. In: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.–10. 3. 1978 in der Universität Tübingen*. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 15), S. 5–7. ISBN 978-3407411150.
- BLANKERTZ, Herwig & GRUSCHKA, Andreas, 1975. Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefeindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? Zum Beitrag von Urs Haeblerlin. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21 (5), S. 677–687.
- BÜTTNER, Gerd, 1974. Werkstattpapiere zur Evaluation. In: Universität Bielefeld, (Hrsg.). *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 7*. Stuttgart: Ernst Klett (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 7), S. 13–110. ISBN 978-3129208601.

- BÜTTNER, Gerd, 1977. Konsens als Ideologie. In: Lehrergruppe Laborschule, (Hrsg.). *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 45–99. ISBN 978-3499171079.
- DÖPP, Wiltrud, GROEBEN, Annemarie von der, HOLLENBACH, Nicole, KROHNE, Julia, LENZEN, Klaus-Dieter & SCHIPPER, Wilhelm et al., 2007. Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule – ein Selbstbericht. In: TERHART, Ewald & TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.). *Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (IMPULS Laborschule, Band 1), S. 13–134. ISBN 978-3781515475.
- FRESE, Matthias, PAULUS, Julia & TEPPE, Karl (Hrsg.), 2003. Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik (Forschungen zur Regionalgeschichte). Paderborn: Schöningh. ISBN 978-3506796172.
- FUNKE, Jürgen, HAEBLER, Luitbert von & HENTIG, Hartmut von, 1979. *Strukturplan der Laborschule 1979. Im Auftrag des Curriculumrats der Laborschule erarbeitet im Jahre 1977/78 von der Strukturkommission, bestehend aus Jürgen Funke, Luitbert von Haebler und Hartmut von Hentig*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 1).
- GERNGROß-HAAS, Gabriele, 1980. Nutzungsprobleme im Zusammenhang mit der Stammflächenkonzeption im Großraum. In: Institut für Schulbau Universität Stuttgart (Hrsg.). *Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld*. Stuttgart, S. 59–104. ISBN 3788308249.
- GILCHER-HOLTEY, Ingrid, 2008: *1968. Eine Zeitreise*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2535). ISBN 978-3518125359.
- GÖRLICH, Ruth, 1977. Für eine Arbeiterkinderdidaktik – Über die Praxis der Eingangsstufe an der Laborschule. Ein Erfahrungsbericht. In: Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.). *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 249–288. ISBN 978-3499171079.
- HAEBERLIN, Urs, 1975. Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 21 (5), S. 653–676.
- HARDER, Wolfgang, 1974. *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten*. Stuttgart: Ernst Klett (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). ISBN 978-3129233009.

- HARDER, Johanna & CALLIESS, Elke, 1974. Beiträge zur Planung der Eingangsstufe an der Laborschule (Block I). In: Universität Bielefeld (Hrsg.). *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 4*. Stuttgart: Ernst Klett (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4), S. 13–85. ISBN 978-3129208304.
- HENTIG, Hartmut von, 1973a. *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. Stuttgart: Ernst Klett (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 3). ISBN 978-3129233504.
- HENTIG, Hartmut von, 1973b. Konsenstheorie. Über die Schwierigkeit, gemeinsam nützlichen Wahrheiten näherzukommen. Für Hellmut Becker, der diese Schwierigkeit wirksam, freundlich, beispielgebend meistert – zum 60. Geburtstag. In: *Neue Sammlung 13* (Heft 3/1973), S. 265–283.
- HENTIG, Hartmut von, 1974. *Rede zur Eröffnung der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld am 18. 9. 1974*, Universitätsarchiv Bielefeld, Ö186.
- HENTIG, Hartmut von, 1977/1982. Erkennen durch Handeln. Über das Verhältnis von Erfahrung und objektivierender Methode. In: Ders.: *Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 27–61. ISBN 3-12-933340-1.
- HENTIG, Hartmut von, 1985. *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 7). ISBN 978-3929502077.
- HENTIG, Hartmut von, 2009. *Mein Leben – bedacht und bejaht: Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus*. Weinheim und Basel: Beltz. ISBN 978-3407229113.
- HENTIG, Hartmut von, et al., 1971a. *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. Unter Mitarbeit von Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Quickborner Teams, Annegret Harnischfeger, Diether Hopf, Ludwig Huber, Christoph Oehler und Hans Herbert Wilhelmi. Stuttgart: Ernst Klett (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 1). ISBN 9783129237106.
- HENTIG, Hartmut von, et al., 1971b. *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. Unter Mitarbeit von Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams. Stuttgart: Ernst Klett (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 2).

- HOFFMANN-OCON, Andreas & CRIBLEZ, Lucien, 2018. Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung. In: REH, Sabine & GEISS, Michael (Hrsg.). *Schwerpunkt Scheinbarer Stillstand. Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–28.
- HOLLENBACH, Nicole & TILLMANN, Klaus-Jürgen, 2009. Handlungsforschung – Lehrerforschung – Praxisforschung. Eine Einführung. In: *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (IMPULS Laborschule, Band 2), S. 7–20. ISBN 978-3781516762.
- HORN, Klaus, 1979. Einleitung. In: *Aktionsforschung, Balanceakt ohne Netz? Method. Kommentare*. Unter Mitarbeit von Frauke Decker. Frankfurt am Main: Syndikat, S. 9–18. ISBN 978-3810800947.
- JUNG-PAARMANN, Helga, 2014. *Reformpädagogik in der Praxis: Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005, Teil 1*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. ISBN 978-3781519886.
- KRAMER, Dorit, KRAMER, Helmut & LEHMANN, Silvio, 1979. Aktionsforschung: Sozialforschung gesellschaftliche Wirklichkeit. In: HORN, Klaus (Hrsg.). *Aktionsforschung, Balanceakt ohne Netz? Method. Kommentare*. Unter Mitarbeit von Frauke Decker. Frankfurt am Main: Syndikat, S. 21–40. ISBN 978-3810800947.
- KRAUSHAAR, Wolfgang, 2008. *Achtundsechzig. Eine Bilanz*. Berlin: Propyläen. ISBN 978-3549073346.
- KREMER, Armin, 2009. Entwicklungslinien und Verlauf der Bildungsreform. Bilanzierung in kritischer Absicht. In: BERNHARD, Armin & KEIM, Wolfgang (Hrsg.). *1968 und die neue Restauration*. Frankfurt am Main: Lang (Jahrbuch für Pädagogik, 2008), S. 189–208. ISBN 978-3631590645.
- LANGEWAND, Alfred, 2004. Theorie und Praxis. In: BENNER, Dietrich & OELKERS, Jürgen (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Studienausg. Weinheim: Beltz, S. 1016–1030.
- Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.), 1977. *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. ISBN 978-3499171079.
- MOLLENHAUER, Klaus & RITTELMAYER, Christian, 1975. ‚Empirisch-analytische Wissenschaft‘ versus ‚Pädagogische Handlungsforschung‘: eine irreführende Alternative. *Zeitschrift für Pädagogik*. 21 (5), S. 687–693.
- MOSER, Heinz, 1975. Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder, Forschungspläne 1972 (Besprechung). *Zeitschrift für Pädagogik*. 21 (5), S. 801–804.

- NAGEL, Alfred, 1983. *Aktionsforschung, Gesellschaftsstrukturen und soziale Wirklichkeit. Zum Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1982. Frankfurt am Main u.a.: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik, 168). ISBN 978-3820477825.
- NEUWEG, Georg Hans, 2004. Die Beziehung zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. Zwölf Modellvorstellungen im Überblick. In: KRAINZ-DÜRR, Marlies, ENZINGER, Hildegard & SCHMOCZER, Michaela (Hrsg.). *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule*. Klagenfurt: Drava-Verl., S. 74–82.
- OELKERS, Jürgen, 1976. *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München: Kösel-Diskussion. ISBN 978-3466301249.
- OELKERS, Jürgen, 1979. Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*. 25 (6), S. 831–851.
- OELKERS, Jürgen, 2011. *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz. ISBN 978-3407859372.
- PETER, Lutz, 1977. Die Arbeit im Erfahrungsbereich Sprache – Fach Englisch. In: Lehrergemeinschaft Laborschule (Hrsg.). *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Rowohlt, S. 100–143. ISBN 978-3499171079.
- RADTKE, Frank-Olaf, 1992. Wissen ohne Können. Die unerwarteten Folgen der Verbesserung des Argumentierens über Unterricht in der Lehrerbildung. In: PASCHEN, Harm & WIGGER, Lothar (Hrsg.). *Pädagogisches Argumentieren*. Unter Mitarbeit von Robert E. Fitzgibbons. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 12), S. 341–356. ISBN 3892713243.
- ROTH, Heinrich, 1971. Erziehungswissenschaft – Schulreform – Bildungspolitik. In: SCHEUERL, Hans & LÖFFELHOLZ, Michael (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform. Bericht über den Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12.–15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 9), S. 17–31.
- ROTHLAND, Martin, 2020. Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*. 66 (2), S. 270–287. ISSN 0044-3247.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich, 1826/2000. *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Unter Mitarbeit von Michael Winkler und Jens Brachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft). ISBN 978-3518290514.

- SCHÜTZ, Egon, 1978. Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität. In: BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.). *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.–10. 3. 1978 in der Universität Tübingen.* Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 15), S. 23–32. ISBN 978-3407411150.
- TENORTH, Heinz Elmar, 2014. Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: FATKE, Reinhard & OELKERS, Jürgen (Hrsg.). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart.* Weinheim, u.a.: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft), S. 139–171. ISBN 978-3779935025.
- TEXTOR, Annette, DEVANTIÉ, Rainer, DORNIK, Marlena, GOLD, Johanna, ZENKE, Christian Timo & ZENTARRA, Dominik, 2020. Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS Jahrbuch*, 3, S. 77–97. Online verfügbar unter: https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/3355.
- TILLMANN, Klaus-Jürgen, 2009. Lehrerforschung und Schulentwicklung oder: Was kann schulische Praxisforschung leisten? In: HOLLENBACH, Nicole & TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.). *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Impuls Laborschule, Band 2), S. 101–118. ISBN 978-3781516762.
- UNGER, Hella von, 2014. *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis.* Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch). ISBN 978-3658012908.
- WENIGER, Erich, 1952. Theorie und Praxis in der Erziehung. Antrittsvorlesung an der Universität Kiel 1929. In: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis.* Weinheim: Beltz, S. 7–22.
- ZENKE, Christian Timo, 2019. Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule: Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. *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, Christian Timo, DEVANTIÉ, Rainer, FREKE, Nicole, LÜCKER, Frank & STIEBER, Grischa, 2019. „Im Alltag der Reform“. Eine Interview-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld. Fortsetzungsantrag. In: DORNIK, Marlena, GOLD, Johanna, TEXTOR, Annette, ZENKE, Christian Timo & ZENTARRA, Dominik (Hrsg.). *Laborschulforschung 2019. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan.* Bielefeld (Werkstattheft, 54), S. 81–86.