

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung7

Bildung geht auf Lernexpedition 9
Laura Wever, Sabine Riebel, Thomas Kleynen

2 Konzeption und Entstehungsgeschichte23

Die Lernexpedition – Eine Woche eigenverantwortliches Lernen
als Wissenschaftspropädeutikum an Schule..... 25
Monika Eichinger

3 Theoretische Zugänge37

Ein Modell nichtverschulerten Lernens. Die Freie Schule Frankfurt in
den 1970ern zwischen Bildungsreform und radikaler Schulkritik 39
Selma Haupt

Zum pädagogischen Arbeitsbündnis im Kontext der Lernexpedition –
Professionalisierung zwischen Ungewissheit und dem Wunsch nach
Kontrolle und Bestimmtheit..... 55
Sabine Riebel, Thomas Kleynen

Eigenlogik und Auftrag pädagogischer Praktiken:
Die LEX als Bearbeitungsvariante zur Versöhnung von
Bildungsverständnis und Schulkultur 85
Laura Wever

4 Empirische Befunde97

Zum Umgang mit Unbestimmtheit: Bewältigungsmuster Jugendlicher
in einem innovativen Lernprojekt..... 99
Alyssa Bock, Lea Raczkowski, Yasmin Willner

Die Antinomien im Provokationsraum der Lernexpeditionen –
Lehramtsstudierende und ihre Herausforderungen beim
professionellen Handeln..... 119
Jennifer Endemann, Nagam Ibrahim, Daniela Wagner

Die Lernexpedition als Balanceakt zwischen den Antinomien des professionellen Lehrer*innenhandelns..... 141
Anastasia Papadopoulou, Caroline Scherer

Coach oder Captain? – Welche Rolle nehme ich als Lehrkraft ein?
 Eine Analyse der Ansprüche an die Professionalität des
 Lehrer*innenhandelns Studierender im Rahmen der LEX 161
Michèle C. Podkowa, Sina Seibold

5 Erfahrungsberichte179

Ein Essay zur Lernexpedition (LEX)..... 181
Martin Spätling

„Die richtige Mischung aus Distanz und Wärme“ Begleitung
 einer Lernexpedition zum Erlernen von Gebärdensprache 183
Luisa Keus

Die LEX – Ein etwas anderes Schulprojekt 185
Katlen Gorges

„Ich habe definitiv gelernt, dass es kein Beruf für mich ist“ 187
Renée Kuckelkorn

„Nicht das machen zu können, was ich eigentlich wollte“ 191
Danae Starke

Anhang.....197

A Material für die schulische Durchführung einer Lernexpedition..... 197
Jenny Katzmann

B Portfoliovorgaben für die Reflexion der Studierenden 215
Thomas Kleyen

Autor*innenverzeichnis219

Bildung geht auf Lernexpedition

Laura Wever, Sabine Riebel, Thomas Kleynen

In den letzten Jahren haben sich immer mehr Schulen auf den Weg gemacht, innovative Lernkonzepte zu entwickeln und zu erproben. Die 4. Aachener Gesamtschule bietet als eine *Schule im Aufbruch* ein pädagogisches Rahmenkonzept, das explizit die Individualisierung, Selbstorganisation und Eigenverantwortung der Schüler*innen in den Mittelpunkt des Lernens stellt und versucht, dies konsequent auf verschiedenen Ebenen umzusetzen. Die Schule stellt sich somit der gesellschaftlichen Herausforderung, Bildung und Lernen außerhalb des pädagogischen Gleichschritts neu zu denken. Sie grenzt sich durch eine Fokussierung auf die Entfaltung und Stärkung der Schüler*innenpotentiale und individueller Ressourcen von anderen Bildungsprogrammen ab, indem sie maßgeblich Räume eröffnet, die „Anlass zur Erweiterung von Fertigkeiten und Erfahrungen bieten“ (Paech/Dutz 2021: 406). Das Eröffnen ebensolcher Räume in Verschränkung mit dem Telos der Potentialentfaltung, in denen eine *echte neue* Erfahrung gemacht wird – „also eine produktive und nicht eine bestätigende, wiederholende Erfahrung“ (Rödel 2015: 35) –, können „der Schlüssel zu einem Selbstbild“ sein, „das eine Rückbesinnung auf das Wesentliche erst möglich macht“ (Paech/Dutz 2021: 406). Auch Reheis betont mit Bezug auf Art. 2 der Menschenrechtserklärung der UN die Notwendigkeit einer „vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ (Reheis 2017: 165). Menschen müssen herausfinden, wer sie sind, was sie wollen und wo sie in der Welt stehen, um Verantwortung übernehmen zu können, um Transformation anzustoßen. Margret Rasfeld und Georg Breidenstein als Mitbegründer*innen der Initiative *Schule im Aufbruch* formulieren dazu in ihrer Schrift „Schulen im Aufbruch – Eine Anstiftung“:

Potentialentfaltung heißt also, die individuellen eigenen Anlagen und Talente zu entdecken und mit ihnen zu wachsen. Dabei erweitern sich Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein ebenso wie die Wahrnehmung der Welt. Wo Menschen erleben, dass sich ihre Potenziale entfalten können, entstehen Freude und Lust am Lernen und am Leben (Rasfeld/Breidenbach 2014: 58).

Eine solche Art des Pädagogischen impliziert gleichzeitig eine erweiterte Perspektive auf und einen tieferen Eingriff in die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen: Die Lernenden werden – anders als in vielen Regelschulen – als „aktive Gestalter*innen ihres Lernprozesses“, der als „dynamisch, offen und unbestimmbar“ (Bartusch et al. 2019: 1) verstanden wird, betrach-

tet. Es findet in diesem Rahmen ein Bruch mit den „herkömmlichen“ Adressatenkonstruktionen statt, der sowohl die veränderte Rolle der Lehrer*innen als engagierte (heraus)fordernde Berater*innen sowie der Schüler*innen als ihren eigenen Lernprozess verantwortende Individuen, die in affirmativen und transformativen Bildungsräumen und Handlungskontexten ihre Potentiale wirksam werden lassen können, betrifft. Die dahinterliegende Bildungsidee knüpft an das Verständnis transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Koller 2018) an, die eine Transformation in der Art meint, dass, verkürzt dargestellt, „Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich selber verhalten, und dass solche Transformationen sich immer dann vollziehen können, wenn Menschen mit Erfahrungen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung die etablierten Formen ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen“ (Koller 2022: 11). Der hier postulierte Erfahrungsbegriff greift noch einmal weiter als die Produktivität des Neuen (vgl. Rödel 2015) und rekurriert auf die Fruchtbarkeit disruptiver Erfahrungen, die durch Irritationen (vgl. Koller 2016), Krisen (vgl. ebd.) oder Diskontinuitäten (vgl. Nohl 2006) im Idealfall die Entwicklung eines neuen Selbst- und Weltverhältnisses herausfordern (vgl. Marotzki 1990). Damit reagiert dieser transformative Ansatz einer Bildungstheorie „überzeugender auf die Unstetigkeit, Krisenhaftigkeit und Kontingenz des Lebens in spätmodernen Gesellschaften (...) als tradierte Auffassungen von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen“ (Koller 2022: 11). Ein zentraler Begriff, der daran anknüpft, ist der der Unbestimmtheit:

Während lernen im klassischen Verständnis auf die Herstellung von Verfügungswissen abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung von Wissens- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen gekennzeichnet (Marotzki/Jörissen 2008: 51).

Aus dieser Perspektive weitergedacht bedeutet das für den schulpädagogischen Diskurs, dass für die Bildungsprozesse von Schüler*innen nicht einzig die Bereitstellung von Verfügungswissen, das sie sich greifen und aneignen, wichtig ist, sondern vielmehr die Schaffung von Erfahrungsräumen, bzw. Unbestimmtheitsräumen, in die sie eintreten und tentativ neue Erfahrungen und Qualitäten des eigenen Selbst entdecken können.

1 Wie können solche Erfahrungsräume bzw. Möglichkeiten für solche Erfahrungen in Schule realisiert werden?

Ein Beispiel für die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen ist das Projekt *Lernexpedition* (LEX) an der 4. Aachener Gesamtschule, das modular in der Sekundarstufe II verankert ist. In den *Lernexpeditionen* können sich die Schüler*innen über mehrere Tage einem selbstgewählten Thema außerhalb curriculärer Vorgaben eigenständig widmen. Dabei werden sie in Vorbereitung auf diese Tage von den Lehrkräften gecoach und in der Organisation der Expedition begleitet und unterstützt. Die Schüler*innen verfügen indes frei und ihren individuellen Neigungen und Wünschen entsprechend über das *Was*, *Wie* und *Wo* des Lernens (zur Konzeption der LEX vgl. Monika Eichinger in diesem Band). Die von den Lernenden gewählten Themenbereiche können dabei von der Vertiefung schulischen Wissens über Studien- und Berufsorientierung bis hin zur Entdeckung eigener Begabungen reichen. Das Projekt offeriert demnach eine Idee des Pädagogischen, die einer „gewisse[n] Notwendigkeit, sich von der Vorstellung der linearen Planbarkeit des Unterrichts zu verabschieden“ (Paseka et al. 2018: 2), gerecht werden kann – einer Vorstellung, die aus der Wahrnehmung von Unterricht als einer „offen[en], ungewiss[en] und vielgestaltig[en]“ (ebd.) Praxis resultiert.

Die in der Projektidee angelegte Dekonstruktion von Geschlossenheit kann in einer innovativ gestalteten Lernumgebung durch einen Bruch mit dem Bisherigen (vgl. Meyer-Drawe 2008) persönliche Lern- und Bildungsprozesse in Gang setzen: Die Schüler*innen setzen sich mit ihren eigenen Erfahrungsmöglichkeiten auseinander und begeben sich in einen offenen, ungewissen Such- und Orientierungsprozess, der sowohl von ihnen als auch von den Lehrkräften ausgehalten werden muss. Hier lassen sich bereits erste Parallelitäten zu der eingangs skizzierten Theorie transformativer Bildungsprozesse herstellen: Anstatt eines Rückgriffs auf ein explizites Lernergebnis bzw. der Vorgabe eines bestimmbar Wissens wird die Vorstellung einer Linearität von Lernprozessen zugunsten eines Erfahrungsbegriffs des Lernens verschoben:

Dieser Unterschied [zwischen der Vorstellung von Lernen als kumulativem Prozess und Lernen als bruchhaftem Prozess, S.R.] könnte durch den Begriff der Erfahrung markiert werden (...). Bei einer Erfahrung ist man selbst dabei, wie man es beim Aufwachen ist. Man vollzieht einen Akt, ohne ihn selbst ausgelöst zu haben. [Lernen] meint ein Ereignis, das sich nicht nach aktiv oder passiv bzw. nach innen oder außen sortieren lässt. Lernen als Erfahrung meint eine eigentümliche Verwicklung in eine Welt, auf die wir antworten, indem wir ihre Artikulation aufnehmen (Meyer-Drawe 2008: 16).

Die in solchen Dynamiken verankerten erfahrungsbasierten Strukturmomente können Chancen intensiven Lernens bergen und konstitutive Momente von

Bildungsprozessen anstoßen – vorausgesetzt, sie werden als solche von den Lehrkräften in ihrer Kontingenz erkannt, angenommen und genutzt. Die beschriebene Transformation nicht nur von Schul-, sondern auch und vor allem Lernkultur erfordert des Weiteren andere Beziehungsformen zwischen den Lehrenden und Schüler*innen, die u. a. durch weniger Kontrolle und eine fürsorgliche, begleitende Nähe geprägt sind und die eine Steigerung der Komplexität pädagogischen Handelns implizieren (vgl. dazu Scherer/Papadopoulou sowie Riebel/Kleynen in diesem Band). Es wird an dieser Stelle besonders deutlich, dass das professionelle pädagogische Handeln der Lehrkräfte immer auch als eine „Beziehungspraxis“ (Oevermann 1996: 115) zu betrachten ist. Diese von Oevermann als Arbeitsbündnis abgebildete Bestimmung des pädagogischen Handelns ist von Helsper (2002, 2004, 2016) aus einer strukturtheoretischen Perspektive mit dem Begriff der Antinomien weiter gekennzeichnet und analysiert worden. Das Lehrer*innenhandeln wird als eine Praxis konzeptualisiert, in der pädagogische Anforderungen und Ziele zugleich gültig und gegensätzlich sein können. Die Herausforderung für (angehende) Lehrkräfte liegt nun darin, dass diese in Paradoxien und Widersprüche verwickelte Struktur des pädagogischen Handelns nicht auflösbar, sondern ausschließlich reflexiv verfügbar und handhabbar ist (vgl. Helsper 2002: 70). Diese Gegensätze, oder wie Helsper sie beschreibt, „antinomischen Figurationen“ (vgl. ebd.) gehören zum strukturellen Kern des Handelns dazu. Im Projekt der *Lernexpedition* bleiben sie konsistent wirksam. Die Richtung und das Verhältnis dieser Gegensätze (bzw. Antinomien) verschiebt sich jedoch, da typische Strukturmerkmale der pädagogischen Handlungspraxis und des pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkraft und Schüler*in in der Erfahrung der *Lernexpedition* grundständig auf den Kopf gestellt werden (vgl. Beitrag von Riebel/Kleynen in diesem Band).

2 Herausforderung Ungewissheit in der universitären Lehrer*innenbildung

Innerhalb des deutschen Bildungssystems wird in den meisten Regelschulen – anders als es das pädagogische Rahmenkonzept der 4. Aachener Gesamtschule für sich beansprucht – weiterhin auf ein curricular vorgegebenes Wissen, welches sich die Schüler*innen aneignen sollen, und damit auf zusammenhängende didaktische und methodische Techniken für die sichere Vermittlung und Herstellung dieses Wissens zurückgegriffen. Auch Lehramtsstudierende bewegen sich in der Begegnung mit Schule – u. a. während der Praxisphasen im Studium – in diesem strukturell sehr eng gesteckten Rahmen. Mit Paseka, Keller-Schneider und Combe (Paseka et al. 2018) bestehen

im Bereich der universitären Lehrer*innenbildung Möglichkeiten, den Studierenden „adaptive Unterrichtskompetenze[n]“ (ebd.: 8) zu vermitteln, die sie dazu befähigen, sich im Handlungsfeld „Unterrichten“ zu bewegen, jedoch beziehen sich diese Kompetenzen weitestgehend „auf ein rasches situationsangemessenes Handeln im Erkennen und Erzeugen intensiver Lerngelegenheiten“ (ebd.). Ungeklärt bleibt jedoch weiterhin, „wo und in welcher reflexiven Form sich angehende Lehrerinnen und Lehrer den Modus der offenen, krisenhaften Erfahrung in der Aus- und Fortbildung aneignen können“ (ebd.). Auch hier lässt sich aus einer strukturtheoretischen Perspektive heraus die Frage danach stellen, wie der Notwendigkeit einer permanenten und selbstständigen Urteilsbildung, Handlungsentscheidung und situierten Kreativität (vgl. Combe/Paseka 2012) und somit Fragen der Kontingenz in der Lehrer*innenbildung begegnet werden kann. Damit ist nicht gemeint, Formen einer voraussetzungs-vollen adaptiven und vom Unterrichtsgegenstand aus gedachten Lehrer*innenbildung gänzlich auszuklammern, sondern es gilt zusätzlich Räume zu schaffen, innerhalb derer die Studierenden ebendieser Kontingenz und Ungewissheit von Unterricht reflektiert und kompetent begegnen können. Die daraus resultierenden Unbestimmtheitsräume beziehen sich nicht nur auf den linearen und vorstrukturierten Vollzug von Unterricht, sondern werden auch durch die Resonanz der Schüler*innen (vgl. Keller-Schneider 2018: 233), die ungewisse Steuerbarkeit und Begleitbarkeit von Lernprozessen (vgl. ebd.), die Eigendynamik einzelner Lerngruppen und letztlich auch durch den individuellen Bildungsübergang in den Lehrberuf konstituiert (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung stellt sich die Frage nach den Folgen, wenn institutionalisierte Ausbildungspraktiken und Annahmen über Professionalität und professionelles Handeln aufgebrochen werden und angehende Lehrkräfte in ganz neue Erfahrungsräume eintreten. Inwieweit und in welchem Rahmen in der Lehrer*innenausbildung kann auf den Umgang mit Ungewissheiten vorbereitet werden (vgl. dazu auch Helsper 2003) bzw. wie kann gleichermaßen eine „Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und der Ungewissheit der Wirkung des zukünftigen Handelns als Lehrperson“ (Keller-Schneider 2018: 247.) ermöglicht werden? Das Projekt *Lernexpedition* könnte eine Antwort darauf geben „wie Lernangelegenheiten gestaltet sein können, die bei den angehenden Lehrpersonen Irritationen auslösen“ (ebd.), Differenzenerfahrungen ermöglichen und eine „krisenhaft-offene Bildungsbewegung anstoßen können“ (Gruschka 2005: 38) – gerade durch die Perspektivverschiebung der genannten Ungewissheitsbezüge in Richtung der Frage „Was sollen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht lernen und was brauchen sie von mir als Lehrperson, um dies lernen zu können?“ (Keller-Schneider 2018: 236).

3 Die Integration der *Lernexpedition* in die universitäre Lehrer*innenbildung

Im Zuge der Kooperation des Instituts für Erziehungswissenschaft und der 4. Aachener Gesamtschule haben Lehramtsstudierende die Möglichkeit, ihr Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) an das Projekt der *Lernexpedition* gekoppelt zu absolvieren. Die primäre Zielsetzung des Praktikums besteht ganz allgemein darin, „den Studierenden frühzeitig Einblicke in die Schul- und Unterrichtswirklichkeit zu ermöglichen“ (LBZ 2020) sowie „Beziehungen zwischen Theorie und Praxis zu erkundigen“ (ebd.) und in ersten Schritten pädagogisches Handeln zu erproben. Im Rahmen solch curricular verankerter Praktika können die in der Ausbildung stehenden Lehrerinnen und Lehrer ihr zunächst regel- und theoriegeleitetes Wissen über die unterrichtliche Praxis in ersten Anforderungssituationen akkommodieren, lernen mit Irritationen umzugehen und erste Handlungsroutinen zu entwickeln.

Die Studierenden werden in ihrem Praktikum und im Rahmen des Projekts der *Lernexpedition* vor eine besondere Herausforderung gestellt. Sie werden mit einer doppelten Kontingenz konfrontiert: Zum einen mit der Öffnung von Unbestimmtheitsräumen im unterrichtlichen Handeln, als dass sie sich gemeinsam mit den Schüler*innen in eine Suchbewegung mit ungewissem Ausgang begeben, und zum anderen mit generellen Ungewissheiten im professionellen Handeln, wie sie für angehende Lehrer*innen im Speziellen dokumentiert sind (vgl. Keller-Schneider 2018: 246). In Vorbereitung auf das Projekt und als Teil des EOP sind die teilnehmenden Studierenden dazu angehalten, sich selbst auf eine *Lernexpedition* zu begeben und ihre zentralen Erkenntnisse und Lernerfahrungen in diesem Prozess zu reflektieren. In dem an die *Lernexpeditionen* gekoppelten EOP soll die Rolle der Studierenden wiederum darin bestehen, die Schüler*innen in ihrer ganz eigenen *Lernexpedition* und ihrem Lernprozess zu coachen und zu begleiten. Begleitet und anschließend fortgeführt wird dies durch einen Reflexionsprozess, in dem die Studierenden angehalten sind, mittels Fragen und dialogischem Austausch ihre Kommunikation mit der Schülerin/dem Schüler, ihre Rolle, ihre Vorstellung einer pädagogischen Beziehung und Arbeitsbündnis, von ihrer zukünftigen Aufgabe als Lehrkraft und von Unterricht zu untersuchen, um den eigenen Lehrkräftehabitus, bzw. den der anderen zumindest ein Stück weit explizit sichtbar werden zu lassen und ihn hinterfragbar zu machen und somit zur Disposition stellen zu können.

4 Erkenntnisinteresse und Anlage des Bandes

Das Erkenntnisinteresse dieses Bandes richtet sich mit der Grundannahme von „Ungewissheit als Strukturmerkmal und Voraussetzung von Bildungsprozessen“ (Paseka et al. 2018: 2) auf den Einfluss bzw. auf die Konsequenzen einer veränderten Lernkultur auf den Strukturkern von Bildung und Professionalisierung, so wie sie im Projekt der *Lernexpedition* erkennbar werden. Davon ausgehend und basierend auf den Überlegungen zur Dekonstruktion von Geschlossenheit und Linearität in einem innovativen Lernsetting möchten wir uns dieser Idee mittels eines multiperspektivischen Zugangs auf verschiedenen Ebenen nähern, welche die *Lernexpedition* in unterschiedlicher Weise rahmen: (1) Zunächst soll die LEX in ihrem entstehungsgeschichtlichen Zusammenhang und ihrer konzeptionellen Anlage betrachtet werden. (Wie gestaltet sich die konkrete Entstehungsidee und Umsetzung der LEX? Wie finden die Schüler*innen zu ihrer LEX, wie wird der gesamte Prozess – auch die Durchführung – begleitet?) (2) Weiterhin wird die LEX aus einer theoretischen Perspektive betrachtet, indem sie in einem sowohl bildungshistorischen, professionstheoretischen sowie schulkulturellen Bezugsrahmen aufgeordnet wird. (3) Aus einer empirischen Perspektive werden abschließend drei Akteursgruppen fokussiert: Die Lernenden, die an dem Projekt *Lernexpedition* teilnehmen, die Studierenden in ihrer Doppelrolle als angehende Lehrkräfte und Teilnehmende an ihrer *Lernexpedition* sowie die an der 4. Aachener Gesamtschule tätigen Lehrkräfte. Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit das Projekt eine Antwort auf den Ruf Meyer-Drawes (2008) nach einer Dekonstruktion von Geschlossenheit darstellen kann, bzw. wie dieser Appell von den beteiligten Akteur*innen wahrgenommen und bearbeitet wird. Folgende Fragen schließen daran an: Inwieweit werden in der Verschiebung von abfragbarem Wissen und überprüfbaren Kompetenzen hin zu Vorstellungen und Plänen der Lernenden Ungewissheitsräume bearbeitet? Welche Situationen lassen sich beobachten, in denen Unbestimmtheitsräume zugelassen und ausgehalten werden? Wo lassen sich Muster der Schließung rekonstruieren? Inwieweit – soweit empirisch zugänglich – löst das Projekt individuelle Lern- und Bildungsprozesse im Sinn des eingangs skizzierten transformatorischen Bildungsverständnisses aus? Inwieweit kann durch das Erleben einer eigenen *Lernexpedition* bei den Studierenden eine pädagogische Haltung kultiviert werden, die bei dem Umgang mit Ungewissheiten von Nutzen sein kann? Was bedeutet eine solche Form des Unterrichts für den professionellen Anspruch der Lehrpersonen? Zuletzt (4) soll die tatsächliche Praxis in den Blick genommen werden. Neben den Erfahrungen von Lehrkräften und Schüler*innen finden sich in diesem Kapitel konkrete Materialien und Reflexionshilfen, die die Schüler*innen über den Verlauf ihrer *Lernexpeditionen* unterstützend begleiten.

Konzeption und Entstehungsgeschichte

Was die LEX von anderen innovativen Lernformaten zunächst unterscheidet, ist wohl ihre Entstehungsgeschichte. Die Idee zu dem Projekt ist aus der Frustration der Oberstufenschüler*innen der im Jahre 2007 gegründeten Gemeinschaftsschule Evangelische Schule Berlin Zentrum (ESBZ) gewachsen, die mit Eintritt in die Oberstufe einen Bruch mit den bisherigen didaktischen Prinzipien erfahren mussten. Die durch das Abitur notwendig gewordene didaktische Verengung auf einen bestimmten Fächerkanon, die Standardisierung der Individuen sowie die Ausrichtung an meritokratischen Prinzipien unterscheidet sich von den Lernformaten in der Sekundarstufe I, die mit einer rein funktionellen Ausrichtung von Lernen brechen. Ausgehend von dieser Bruchlinie ist die LEX 2013 von Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern mit dem Ziel einer neuen Oberstufe entwickelt worden. *Monika Eichinger* von der ESBZ zeichnet diesen Prozess nach und beschreibt die konkrete Ausgestaltung der LEX, den innewohnenden Lernbegriff, Kriterien für eine „gute LEX“ sowie ihre zentralen Elemente. Abschließend geht sie auf Potentiale und Herausforderungen ein, wobei sie letztere hauptsächlich in strukturellen und personellen Thematiken begründet sieht.

Theoretische Zugänge

Selma Haupt stellt in ihrem Beitrag am historischen Beispiel der Freien Schule Frankfurt ein Modell nichtverschulerten Lernens dar, welches durch die Ausrichtung auf „ein individuelles, herausforderndes und freies Lernen“ (siehe Haupt in diesem Band) als ein Vorgängermodell zum Konzept der *Lernexpedition* betrachtet werden kann. Sie zeigt entlang gesellschaftlicher Veränderungen und schulpolitischer Strömungen und Kontroversen anschaulich auf, in welchem Kontext das Modell der Freien Schule Frankfurt entstanden ist und inwiefern die Gründung und Umsetzung dieser Initiative zwischen Schulreform, nachhaltiger Schultransformation und radikaler Schulkritik zu verorten ist.

Thomas Kleynen und *Sabine Riebel* nehmen in ihrem Beitrag den Einfluss der *Lernexpedition* auf die Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkraft und Schüler*innen in den Blick. Im Fokus stehen Lehramtsstudierende, die selbst als Lernbergeleiter*innen an der LEX teilgenommen haben, und die in der Praxiserfahrung mit der Ungewissheit pädagogischer Praxis und dem Wunsch nach Kontrolle und Bestimmtheit ebendieser Praxis permanent konfrontiert werden. In der Perspektive der strukturtheoretischen Professionstheorie gehen sie der Frage nach, welchen Beitrag die LEX zur (Neu-)Ausrichtung schulpädagogischer Interaktionen und Arbeitsbündnisse leisten kann und wo sie als Bildungs- und Professionalisierungs-