



Christian Timo Zenke
Rainer Devantié
Nicole Freke
(Hrsg.)

Im Alltag der Reform

Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren
der Laborschule Bielefeld

Zenke / Devantié / Freke
Im Alltag der Reform

Impuls Laborschule

Band 14

In dieser Reihe sind erschienen

Külker, Anna / Guth, Theresa (Hrsg.): *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule. Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler*innen in herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld.* Bad Heilbrunn 2024.

Kurz, Benedict / Zenke, Christian Timo (Eds.): *LabSchoolsEurope. Participatory Research for Democratic Education.* Bad Heilbrunn 2023.

Bosse, Ulrich: *Armin – Ein Junge mit Autismus in der Schule ... von dem ich so viel gelernt habe.* Bad Heilbrunn 2020.

Biermann, Christine / Geist, Sabine / Kullmann, Harry / Textor, Annette (Hrsg.): *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld.* Bad Heilbrunn 2019.

Biermann, Christine / Bosse, Ulrich (Hrsg.): *Natur erleben, erfahren und erforschen mit Kindern im Grundschulalter.* Bad Heilbrunn 2013.

Biermann, Christine / Schütte, Marlene (Hrsg.): *Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule Bielefeld.* Bad Heilbrunn 2014.

Bosse, Ulrich / Banik, Martin / Freke, Nicole / Kampmeier, Daniela / Quartier, Ulrike / Sahlberg, Katriina / Walter, Jutta: *Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganzttag. Schulentwicklung am Beispiel der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld.* Bad Heilbrunn 2016.

Döpp, Wiltrud / Groeben, Annemarie von der / Husemann, Gudrun / Schütte, Marlene / Völker, Hella (Hrsg.): *Literalität und Leistung. Bausteine einer pädagogischen Sprachdidaktik.* Bad Heilbrunn 2009.

Hollenbach, Nicole / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive.* Bad Heilbrunn 2009.

Hollenbach, Nicole / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Teacher Research and School Development. German approaches and international perspectives.* Bad Heilbrunn 2011.

Quartier, Ulrike / Kampmeier, Marcus / Bardi, Cornelia: *Weltsprache Natur. Die Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld.* Bad Heilbrunn 2013.

Terhart, Ewald / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand.* Bad Heilbrunn 2007.

Thurn, Susanne (Hrsg.): *Individualisierung ernst genommen. Englisch lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen (3/4/5).* Bad Heilbrunn 2011.

Thurn, Susanne / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Laborschule – Schule der Zukunft.* Bad Heilbrunn 2011.

weitere Bände in Vorbereitung

Christian Timo Zenke
Rainer Devantié
Nicole Freke
(Hrsg.)

Im Alltag der Reform

Gespräche zu den Gründungs- und
Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

*We acknowledge support for the publication costs
by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University
and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04843.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6110-6 digital

doi.org/10.35468/6110

ISBN 978-3-7815-2655-6 print

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Einführung

Rainer Devantié, Nicole Freke und Christian Timo Zenke
 Vorwort 9
Christian Timo Zenke
 Im Alltag der Reform: Eine Einführung in den Band 13

Anfänge, Übergänge und Zusammenhänge

Gespräch mit Will Lütgert und Karin Kleinespel
 „Die Pädagogik als Wissenschaft muss eine Wissenschaft für Lehrer
 und Schüler sein – und nicht über sie“ 31
Gespräch mit Theodor Schulze
 „Die Laborschule fordert dazu heraus, über die Aufgaben, die Inhalte
 und die Gestaltung der Schule neu nachzudenken“ 67
Gespräch mit Otto Herz
 „Wir waren ja Missionare. Wir wollten eine andere Pädagogik,
 eine andere Schule“ 91

Von der Aufbaukommission in die Praxis

Gespräch mit Luitbert von Haebler
 „Eine Schule ohne Aufbaukommission hätte schließlich auch ganz
 anders ausgesehen“ 109
Gespräch mit Gerhard Spilgies
 „Es war eine positive Aufbruchsstimmung, allenthalben eine große
 Empathie zwischen Jung und Alt“ 123
Gespräch mit Rudolf Nykrin
 „Der große Sprung von theoretischen Vorsätzen zu konkreten praktischen
 Impulsen wurde für uns alle erfahrbar“ 135
Gespräch mit Lilly Lange
 „Hier an der Laborschule war der Alltag nichts Alltägliches“ 147
Gespräch mit Jürgen Funke-Wieneke
 „Forschen und Praktizieren betrachtete ich als die beiden natürlichen
 Seiten meiner Tätigkeit“ 163

Gespräch mit Hella Völker

„Ich hab‘ dann auch oft nachts geträumt, dass ein Riesenbagger mit Kindern obendrauf auf mich zufährt“ 177

Gespräch mit Heide Bambach

„Eine solch ganz und gar andere Schule zu eröffnen ... da springt man ja auseinander vor Glück!“ 193

Schulischer Alltag zwischen Verbindlichkeit und Freiheit

Gespräch mit Wiltrud Döpp

„Es wurde mir klar, dass es nicht leicht sein würde, in dieser extrem heterogenen Einrichtung meinen Platz und meine eigene Stimme zu finden“ 235

Gespräch mit Helmut Schmerbitz

„Die notwendigen Strukturen und Regeln für das Zusammenleben mussten erst im Laufe der Jahre erarbeitet und abgestimmt werden“ 261

Gespräch mit Veronika Rosenbohm

„Die verschiedenen Fraktionen sind so wie zwei Loks aufeinander zugefahren“ 273

Gespräch mit Erich Heine

„Ich habe an der Laborschule eigentlich erst begriffen, was Pädagogik bedeutet“ 293

Gespräch mit Klaus-Dieter Lenzen

„Wir kamen in der Laborschule nicht als unbeschriebene Blätter an, sondern als beschriebene“ 305

Gespräch mit Christine Biermann

„Die Laborschule war ja auch immer hochpolitisiert“ 335

Anhang

Susanne Thurn

„Offenheit ist für mich persönlich etwas ganz Wichtiges“ – eine autobiographische Selbstdarstellung aus dem Jahr 1990 365

Christian Timo Zenke

Glossar: Stichworte zur Geschichte der Laborschule 377

Abbildungsverzeichnis 389

Vorwort und Einführung

*Rainer Devantié, Nicole Freke und
Christian Timo Zenke*

Vorwort

Wenn die Laborschule Bielefeld im September 2024 ihr 50-jähriges Jubiläum feiert, so ist dies für die Laborschule selbst nicht nur ein Anlass, die Gegenwart zu würdigen und Pläne für die Zukunft zu schmieden, sondern ebenso ein Anlass, systematisch zurückzublicken auf die eigenen Gründungs- und Anfangsjahre als Instrument der Schulreform und Experimentallabor der Erziehungswissenschaft. Dies gilt dabei umso mehr, als in den vergangenen Jahren ein umfassender Generationswechsel stattgefunden hat, der das Bewusstsein der Laborschule für ihre wechselvolle, bereits Ende der 1960er Jahre einsetzende Geschichte endgültig losgelöst hat von der Ebene des persönlichen Erinnerns und Erzählens. Das bedeutet: Wer heute als Mitarbeiter*in der Laborschule verstehen möchte, aus welchem Anlass und mit welchen Zielen die eigene Einrichtung gegründet wurde, wieso bestimmte Ideen der Anfangsjahre anders umgesetzt wurden als ursprünglich geplant oder warum bestimmte Traditionen bis heute eine solch bedeutsame Rolle im hiesigen Schul- und Unterrichtsalltag spielen, der- oder diejenige muss auf Erzählungen aus zweiter Hand vertrauen, in alten Akten stöbern oder die wenigen hierzu verfügbaren Veröffentlichungen zu Rate ziehen. Dasselbe gilt für die interessierte erziehungswissenschaftliche wie bildungspolitische Öffentlichkeit: Wer heutzutage die Entwicklung der Laborschule insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren genauer verstehen und in die Geschichte der deutschen Schulreform, Schulpädagogik und Schulforschung einordnen möchte, der ist entweder auf zeitgenössische Publikationen angewiesen oder auf Hartmut von Hentigs autobiographische Schriften zum Thema.

Auf diesen Umstand haben die Laborschule und ihre Wissenschaftliche Einrichtung in den vergangenen Jahren schließlich auf zweierlei Weise reagiert: einerseits durch die Einrichtung eines offiziellen Laborschularchivs als Teil des Universitätsarchivs Bielefeld (eröffnet im Oktober 2019 im Rahmen der Jahrestagung der DGfE-Sektion Historische Bildungsforschung) und andererseits durch die Initiierung und Durchführung des Forschungsprojekts „Im Alltag der Reform: Eine Interviewstudie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld“. Während das Laborschularchiv dabei in erster Linie die *Aktengeschichte* der Schule dokumentiert und diese als historische Quelle für interne wie externe Forschungs-

vorhaben zugänglich macht, stand im Rahmen des Projekts „Im Alltag der Reform“ ganz bewusst die Dokumentation der *Alltagsgeschichte* der Laborschule im Mittelpunkt des Interesses – also das Festhalten gerade auch dessen, was *nicht* in den Akten steht, weil es zum damaligen Zeitpunkt vielleicht als zu banal, als zu subjektiv oder einfach als zu alltäglich wahrgenommen wurde.

Das Ergebnis dieses Projekts freuen wir uns nun mit diesem Gesprächsband vorlegen zu dürfen. Konkret handelt es sich dabei um sechzehn Interviews, welche wir zwischen 2017 und 2024 mit Personen geführt haben, die auf verschiedene Art und Weise in die Gründungs- und Anfangsjahre der Laborschule eingebunden waren. Bei der Auswahl unserer Gesprächspartner*innen haben wir uns bemüht, der Vielfalt des Laborschulkollegiums und der Vielschichtigkeit der Laborschulgeschichte auch durch eine Vielzahl und Vielfalt an versammelten Stimmen gerecht zu werden. Das bedeutet, es finden sich im Folgenden Gespräche mit Wissenschaftler*innen und Lehrer*innen, mit Schulleitungsmitgliedern und Sekretär*innen, mit Personen, die jahrzehntelang an der Laborschule gearbeitet haben, und mit solchen, die die Schule bereits nach wenigen Jahren wieder verlassen haben. Auf diesem Wege möchten wir einen möglichst multiperspektivischen Blick auf die Gründungs- und Anfangsjahre der Laborschule eröffnen, anstatt die Illusion zu nähren, man könne die komplexe Geschichte einer solch vielstimmigen und wandlungsreichen Organisation auf eine einzige, in sich geschlossene und in sich widerspruchsfreie Erzählung reduzieren.

Unsere Hoffnung ist es nun, dass diese Vielfalt an Stimmen, Erinnerungen und Reflexionen ihren Gegenpart findet in einer ähnlich großen Vielfalt an Leser*innen. So richtet sich unser Gesprächsband nicht nur an aktuelle wie ehemalige Mitarbeiter*innen der Laborschule, die sich für die Entwicklungsgeschichte der eigenen Organisation interessieren, sondern ebenso an externe Forscher*innen, die sich mit der Geschichte der deutschen Schulreform insbesondere der 1960er, 1970er und 1980er Jahre beschäftigen. Darüber hinaus hoffen wir, dass die Lektüre der von uns geführten Gespräche auch für die *breitere* Öffentlichkeit von Interesse ist: als detaillierter Einblick in die Alltagsgeschichte eines der prominentesten und wirkmächtigsten pädagogischen Reformprojekte im Deutschland der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Während die hier nur grob skizzierten Hintergründe, Vorgehensweisen und Ziele des Forschungsprojekts in der auf dieses Vorwort folgenden Einführung noch einmal ausführlicher dargestellt, begründet und ausdifferenziert werden, möchten wir an dieser Stelle gerne die Möglichkeit nutzen, den vielen Personen, die uns in den letzten Jahren bei unserer Projektarbeit unterstützt haben, unseren aufrichtigen Dank auszusprechen. Dieser Dank gilt dabei natürlich an erster Stelle unseren vielen Gesprächspartner*innen – darunter auch denjenigen, deren Gespräche am Ende aus verschiedenen Gründen doch nicht ihren Weg in den Band gefunden haben. Darüber hinaus möchten wir uns besonders bedanken bei Frank Lücker,

Thomas Makowski und Grischa Stieber für die Hilfe bei der Initiierung und inhaltlichen Fokussierung des Projekts, bei Christine Biermann für die wertvolle Beratung und organisatorische Unterstützung, bei Martin Löning für das Zurverfügungstellen zahlreicher Dokumente und Fotografien aus dem Bestand des Universitätsarchivs Bielefeld sowie bei Regina Mahnke, Silke Markesch und – ganz besonders – Angela Beck für ihre Unterstützung bei der Transkription und dem Korrektorat der Gesprächstexte. Unser weiterer Dank gilt zudem Moritz Bause und Carolin Lating für die vielfältigen Unterstützungstätigkeiten bei der Durchführung des Projekts sowie den vielen Kolleg*innen innerhalb und außerhalb der Laborschule, die uns zahlreiche wertvolle Rückmeldungen zu den geführten Interviews und deren inhaltlicher Einbindung und Kommentierung gegeben haben: Claudia Bernat, Britta Cerulla, Jan Wilhelm Dieckmann, Sabine Geist, Gregor Harbusch, Ulrich Hartmann, Selma Haupt, Holger Knerndel, Benedict Kurz, Jess Rehr und Annette Textor.

Bielefeld, März 2024

Autor*innen

Rainer Devantié ist seit 2014 Leiter der Laborschule Bielefeld.

Als Lehrerforscher ist er darüber hinaus in den Projekten „Im Alltag der Reform“ und „Herausforderung an der Laborschule“ aktiv.

Kontakt: rainer.devantie@uni-bielefeld.de

Nicole Freke ist seit 2017 Primarstufenleiterin der Laborschule Bielefeld.

Als Lehrerforscherin ist sie darüber hinaus in den Projekten „Im Alltag der Reform“, „Die Menschen stärken“ und „Schule als inklusiver Raum“ aktiv.

Kontakt: nicole.freke@uni-bielefeld.de

Christian Timo Zenke, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und darüber hinaus seit 2024 Stellvertretender Wissenschaftlicher Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule.

Kontakt: timo.zenke@uni-bielefeld.de

Christian Timo Zenke

Im Alltag der Reform: Eine Einführung in den Band

Die Gespräche in diesem Band kreisen zwar alle um dasselbe Thema – die Laborschule Bielefeld insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren –, sie tun dies allerdings alle aus unterschiedlichen Perspektiven, mit unterschiedlichen Schwerpunkten und bezogen auf unterschiedliche Zeitabschnitte. Während die in den verschiedenen Gesprächen immer wieder angesprochenen Gremien, Begriffe und Ereignisse der Laborschulgeschichte dabei am Ende dieses Bandes in einem ausführlichen Glossar erläutert werden, sollen im Folgenden zunächst die Hintergründe, Ziele und Anlässe des Forschungsprojekts „Im Alltag der Reform“ dargestellt werden, aus dem heraus die vorliegenden Gesprächstexte entstanden sind – gefolgt von einem Einblick in das Vorgehen der Projektgruppe bei der Durchführung und Bearbeitung der Interviews sowie der Auswahl der Gesprächspartner*innen. Die Einführung schließt sodann mit einem Kommentar zur Anordnung der geführten Gespräche sowie mit einigen editorischen Hinweisen.¹

1 Das Forschungsprojekt „Im Alltag der Reform“

Die beiden Bielefelder Schulprojekte, Laborschule und Oberstufen-Kolleg, zielen seit ihrer Gründung im Frühjahr 1969² nicht nur darauf ab, neue Formen des Lernens, Lehrens und Zusammenlebens in der Schule zu entwickeln und zu erforschen (vgl. Textor et al., 2020), sondern sie verfolgen darüber hinaus den Anspruch, ihre eigene, mit ebendieser Bemühung verbundene Forschungs- und Entwicklungsarbeit fortdauernd sowohl zu *dokumentieren* als auch *selbstkritisch zu reflektieren*. So heißt es bereits im Vorwort der 1971 erschienenen Gründungs-

¹ Die Abschnitte 1 und 2 dieser Einleitung basieren auf Zenke, Devantié & Freke, 2022.

² Als offizielles Gründungsdatum der Schulprojekte wird hier die erste Sitzung der „Planungskommission Schulprojekte“ am 13. Mai 1969 verwendet. Die Planungskommission bestand aus Vertreter*innen der Universität Bielefeld sowie des Kultusministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen und hatte unter anderem die Aufgabe, die späteren Aufbaukommissionen von Laborschule und Oberstufen-Kolleg zu bestellen sowie deren Beschlüsse gegenüber Ministerien, Stadt, Universität und Öffentlichkeit zu vertreten (vgl. Harder, 1974, S. 14 sowie Zenke, 2020, S. 176). Bereits am 1. November 1968 waren die beiden Schulprojekte darüber hinaus in die Reihe der sogenannten „Strukturmerkmale“ der Universität Bielefeld aufgenommen worden (vgl. Haebler, 1973, S. 73).

schrift der beiden Einrichtungen, gerade deren „wissenschaftliche[r] und politisch-öffentliche[r] Charakter“ fordere von allen Beteiligten, dass sie „Rechenschaft geben – und dies sowohl für die Experten wie für die interessierten Laien“ (Hentig, 1971, S. 7). Wie ein solch öffentliches „Rechenschaftgeben“ dabei konkret aussehen könnte, wird an gleicher Stelle – im Anschluss an den Hinweis, beide Schulprojekte leisteten „außerdem so etwas wie einen Innovations-Dienst“ – wie folgt umrissen:

„Sie [die Schulprojekte] zeichnen ihren eigenen Planungs- und Entwicklungsprozess auf und veröffentlichen ihn; sie geben dabei ihre Schwierigkeiten, Umwege und Fehler ebenso bekannt wie ihre Kosten, Aufwendungen an Zeit, Personal- und Verwaltungshilfe. Sie ersparen anderen Einrichtungen dadurch die entmutigenden und falschen Anfängerschritte und stellen Muster für die Organisation der Selbstreform zur Verfügung.“ (Ebenda, S. 15)

Auf ebendiesen Anspruch Bezug nehmend erschien schließlich bereits 1974 ein erster Rückblick speziell auf die vierjährige „Aufbaukommissionszeit“ der Schulprojekte (Harder, 1974) und auch für die folgenden Jahre und Jahrzehnte nach Eröffnung beider Einrichtungen im September 1974 finden sich verschiedene Publikationsreihen, Einzelveröffentlichungen und anderweitige Dokumentationsformate, die einen (zum Teil überaus detaillierten) Einblick in die jeweils aktuelle Forschungs- und Entwicklungsarbeit beider Einrichtungen geben (siehe hierzu genauer Zenke, 2022a). Während allerdings im Fall des Oberstufen-Kollegs zusätzlich zu diesen Dokumentationen eine mehr als achthundert Seiten umfassende ausführliche Institutionsgeschichte der Jahre 1969 bis 2005 vorliegt (Jung-Paarmann, 2014), gab es bezogen auf die Laborschule über lange Zeit keine vergleichbaren Versuche, ihre wendungsreiche, nunmehr über fünfzig Jahre umfassende Geschichte ausführlicher festzuhalten und zu bearbeiten – und zwar gerade auch mitsamt all ihrer „Schwierigkeiten, Umwege und Fehler“ (Hentig, 1971, S. 15). Die Laborschule und ihre wissenschaftliche Einrichtung wiederum haben auf diesen Umstand reagiert, indem sie sich seit nunmehr knapp zehn Jahren deutlich intensiver um eine systematische Dokumentation und Aufarbeitung ihrer eigenen Geschichte bemühen: einerseits durch die Einrichtung eines Laborschularchivs als Teil des Universitätsarchivs Bielefeld und die Bereitstellung und Pflege einer eigenen Literaturdokumentationsstelle (siehe hierzu genauer Devantić et al., 2016, S. 216f.) sowie andererseits durch die Initiierung und Durchführung des Forschungsprojekts „Im Alltag der Reform: Eine Interviewstudie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld“, dessen Endprodukt wir mit diesem Gesprächsband vorlegen.³

3 Zusätzlich zu Rainer Devantić, Nicole Freke und Christian Timo Zenke waren im Verlauf der Projektzeit (Laufzeit 2015–2024) auch Frank Lücker, Thomas Makowski und Grischa Stieber vorübergehend Teil der Projektgruppe.

Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts standen dabei insbesondere zwei Dimensionen der Laborschulgeschichte, die im Rahmen der bisher vorliegenden Dokumentationen bestenfalls am Rande berührt worden waren: *erstens* die inhaltliche Ebene des schriftlich nicht fixierten schulischen und wissenschaftlichen Alltags und *zweitens* die personelle Ebene derjenigen Personen, die in der Regel keine längeren, reflexiv ausgerichteten Publikationen oder Akteneinträge hinterlassen haben. Ergänzend zur offiziellen *Akten- und Publikationsgeschichte* der Laborschule konzentrierte sich das Projekt insofern also auf deren gewissermaßen „inoffizielle“ *Alltagsgeschichte*. Schließlich ist es gerade jener Alltag des Lernens, Lehrens und Forschens, aus dem heraus sämtliche an der Laborschule entwickelten Innovationen entstanden sind, an dessen „schmuddeliger Wirklichkeit“ (Hentig, 1985, S. 4) sie sich zu bewähren hatten und an dessen Ansprüchen und Unzulänglichkeiten sie zuweilen auch scheiterten.

Im Rahmen der Projektarbeit wurden daher zahlreiche Interviews mit ehemaligen Mitarbeiter*innen der Laborschule zu ebenjenem Alltag des Lernens, Lehrens, Lebens und Forschens an der Laborschule geführt – und zwar mit einem speziellen Fokus auf den *Gründungs- und Anfangsjahren* der Schulprojekte von Ende der 1960er bis Mitte der 1980er Jahre. Ziel dieses Vorhabens war es dabei,

- a) aktuellen und zukünftigen Forschungsarbeiten zur Geschichte der Laborschule eine wichtige Ergänzung zu den bereits vorliegenden Aktenmaterialien und Publikationen bereitzustellen;
- b) bereits heute einen gezielten Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Geschichte der westdeutschen Bildungsreform der 1960er, 1970er und 1980er Jahre zu leisten, einer Epoche, die zunehmend in den Fokus der Erziehungswissenschaft zu rücken beginnt (vgl. bspw. Baader, 2008; Baader & Casale, 2018; Benner & Kemper, 2007; Blömer, 2011; Göttlicher, Link & Matthes, 2018; Haupt & Zenke, 2022; Hoffmann-Ocon & Criblez, 2018; Link, 2023; Thole, 2023; Wedde, 2023);
- c) zur weiteren Herausbildung eines laborschuleeigenen „Organisationsgedächtnis[ses]“ (Rolff, 2013, S. 35) beizutragen, um so (angesichts des mittlerweile vollständig vollzogenen Generationswechsels des Kollegiums) gerade auch das spezifische Transformations-Wissen und die spezifischen Transformations-Praktiken der Laborschule festzuhalten und zu tradieren zu helfen (siehe hierzu genauer Zenke, 2024), sowie
- d) in Auseinandersetzung mit der mittlerweile knapp fünfzig Jahre andauernden Geschichte der Laborschule grundsätzliche Schwierigkeiten und Chancen partizipativer Schulforschung und -entwicklung besser sichtbar zu machen, um so zugleich einen Beitrag leisten zu können zur Konstitution und Weiterentwicklung gerade auch des grundsätzlichen Prinzips der Universitäts- und Versuchsschule.

Insbesondere der zuletzt genannte Punkt konnte dabei in den vergangenen Jahren noch einmal insofern an Relevanz gewinnen, als ebenjenes Konzept der Universitätsschule speziell im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren einen regelrechten Boom erlebt (vgl. Zenke & Kurz, 2021): Neugründungen wie die *Universitätsschule Dresden* (Langner & Heß, 2020) oder die *Heliosschule Köln* (Reich, 2019) tragen ebenso zur Etablierung eines „neue[n]‘ bildungspolitische[n] Trend[s]“ (Heinrich & Klewin, 2020, S. 1) bei wie ähnlich gelagerte, jedoch standortübergreifend organisierte Aktivitäten etwa im *Siegener Netzwerk Schule* (Siewert & Trautmann, 2020) oder im Rahmen des Projekts *Campussschule* der *Justus-Liebig-Universität Gießen* (Peukert & Wissinger, 2020). So kommt in Anbetracht dieser Entwicklung der Alltagsgeschichte gerade der *Gründungs- und Anfangsjahre* der Laborschule eine wachsende Bedeutung zu: als Ausgangspunkt nämlich für die Erforschung der spezifischen Chancen und Herausforderungen, die sich bei dem komplexen Versuch ergeben, schulische und wissenschaftliche Praxis nicht nur zu verbinden, sondern diese Verbindung zugleich in Form eines standortspezifischen Universitätsschulkonzepts zu institutionalisieren und zu verstetigen. Die hier versammelten Gespräche könnten insofern also nicht zuletzt auch dazu dienen, anderen Universitätsschulen zumindest einen Teil derjenigen „entmutigenden und falschen Anfängerschritte“ (Hentig, 1971, S. 15) zu ersparen, welche die Gründer*innen der Bielefelder Schulprojekte bereits 1971 am Horizont hatten aufziehen sehen.

2 Die Interviews

Nach einer ersten Sichtung und Lektüre sämtlicher verfügbarer Veröffentlichungen zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule (u. a. Harder, 1974; Kleinespel, 1998; Asal & Schlak, 2009; Koinzer, 2011; Jung-Paarmann, 2014) sowie der systematischen Herausarbeitung eines Tableaus möglicher Interviewpartner*innen richtete sich das Hauptaugenmerk der Projektgruppe zunächst auf die Entwicklung eines geeigneten methodischen Instrumentariums zur Bearbeitung der in den Blick genommenen Fragestellungen. Nach einem Vergleich diverser Interview-Varianten entschied sich die Gruppe dabei letztlich für die Durchführung *episodischer* Interviews, um deren Stärke insbesondere in der Verknüpfung des Prinzips der „offene[n] Befragung“ mit demjenigen der „Narration“ nutzen zu können (vgl. Misoch, 2015, S. 57). So stehen im Zentrum des episodischen Interviews nicht nur das subjektive *Wissen* der Befragten, sondern immer auch deren subjektive *Erfahrungen*:

„Realisiert wird dies durch die Kombination von zwei verschiedenen Methoden, der Methode des offenen, leitfadengestützten Fragens (zur Ermittlung subjektiven Wissens) und der Methode der Erzählung, des narrativen Vorgehens (zur Ermittlung subjektiver

Erfahrungen). Dieses Ineinandergreifen von zwei verschiedenen Zugängen zum Subjekt soll die Erfassung von zwei unterschiedlichen Wissensformen ermöglichen: Es soll damit semantisches als auch episodisches Wissen erhoben werden. Forschungspraktisch werden episodische Interviews als Kombination von offenen Erzählaufforderungen (zur Erhebung episodischen Wissens) und präzisierenden, semantisch-argumentativ ausgerichteten Fragen (zur Erhebung von semantischem Wissen) durchgeführt.“ (Misoeh, 2015, S. 57)

Gleichzeitig entschied sich die Projektgruppe, der ohnehin geplanten Transkription sämtlicher Interviews noch eine weitere Bearbeitungs- und Dokumentationsphase hinzuzufügen. Als Ausgangspunkt für diese Phase diente dabei ein von Petra Boden im Rahmen des DFG-Projekts „Arbeit an Begriffen. Zur Geschichte von Kontroversen in der Forschungsgruppe ‚Poetik und Hermeneutik‘“ (vgl. Boden, 2010) gemeinsam mit Rüdiger Zill praktiziertes Vorgehen zur nachträglichen, gemeinsam mit den jeweiligen Gesprächspartner*innen durchzuführenden Überarbeitung von Gesprächs-Protokollen. So interviewten Boden und Zill zwischen Herbst 2013 und Frühjahr 2016 knapp zwanzig ehemalige Mitglieder der von 1964 bis 1994 aktiven Forschungsgruppe „Poetik und Hermeneutik“, beließen es dabei jedoch nicht bei der Transkription der geführten Interviews, sondern bearbeiteten die vorliegenden Transkripte zunächst selbstständig redaktionell, um die auf diese Weise gekürzten Gesprächsfassungen sodann den jeweiligen Interviewpartner*innen erneut mit Bitte um Bearbeitung zukommen zu lassen (vgl. Boden & Zill, 2017). Die im Rahmen dieses Vorgehens getroffenen Entscheidungen und gesammelten Erfahrungen fassen Boden und Zill dabei wie folgt zusammen:

„Die durchweg entspannte und heitere Atmosphäre der Gespräche haben wir dann auch in den von uns zunächst redaktionell bearbeiteten Transkriptionen zu erhalten versucht; die Expressivität des Gedankens war dabei manchmal wichtiger als die Korrektheit der Grammatik. Das Nonverbale, das in solchen Situationen natürlich auch immer entscheidend ist, der Enthusiasmus, der in der Stimme der Antwortenden zum Ausdruck kommt, ihre Gesten, ihr Lachen, manchmal aber auch eine abweisende Miene finden wie immer natürlich nicht den Weg in den Druck. [...]

Die Befragten haben diese Versionen alle noch einmal mehr oder weniger stark überarbeitet, einige haben nur kleinere stilistische Unebenheiten beseitigt, andere hingegen ganze Passagen neu formuliert. Daraus ergibt sich zum Teil auch der unterschiedliche Grundton der gedruckten Texte. In allen Fällen aber haben sich die Sprecher in Autoren verwandelt. Die Endversionen sind also im doppelten Sinne das autorisierte Produkt ihrer Verfasser – auch das ähnelt dem Verfahren, durch das die Diskussionsbeiträge und Statements in Poetik und Hermeneutik selbst zustande gekommen sind.“ (Boden & Zill, 2017, S. 14)

Angelehnt an diese Vorgehensweise überarbeiteten auch wir die von uns geführten Interviews noch einmal intensiv gemeinsam mit unseren jeweiligen

Gesprächspartner*innen: einerseits, um eine *bessere Lesbarkeit* der verschriftlichten Interviews zu erreichen und die Ergebnisse unseres Projekts so auch für einen breiteren Leserkreis zugänglich zu machen, andererseits aber auch, um eine *sprachliche und inhaltliche Schärfung* der in den Interviews getroffenen Aussagen zu erreichen. Ganz im Sinne der von Boden und Zill gewählten Formulierung sollten sich also auch unsere Gesprächspartner*innen von „Sprechern in Autoren“ verwandeln und die auf dem skizzierten (Um-)Weg entstandenen Gesprächstexte somit zu „im doppelten Sinne autorisierten Produkte[n] ihrer Verfasser“ werden. Konkret bedeutete dies, dass wir zunächst eine redaktionelle Überarbeitung der transkribierten Interviews vornahmen und das solchermaßen gekürzte und überarbeitete Dokument sodann erneut unseren jeweiligen Gesprächspartner*innen zukommen ließen – verbunden mit der Bitte, dieses in Ruhe durchzugehen und sprachlich und inhaltlich zu überarbeiten. Und das gerne auch radikal! Oder, wie es in einem unserer Schreiben an eine*n unserer Gesprächspartner*innen hieß:

„Wie bei unserem letzten Treffen [...] ja bereits besprochen, würden wir uns sehr freuen, wenn Sie die vorliegende Fassung einmal in Ruhe durchgehen und – soweit von Ihnen gewünscht – sprachlich und inhaltlich überarbeiten könnten. Das bedeutet konkret, dass Sie gerne auch tief in den Text eingreifen dürfen! Etwa indem Sie einzelne Absätze streichen oder neu formulieren, zusätzliche Passagen einfügen oder bereits Gesagtes korrigieren. Das Ziel ist es, auf diesem Wege eine verdichtete Fassung unseres Gesprächs zu erstellen, die wir dann im Anschluss auch publizieren können.“

Zu diesem Zweck erhielten unsere Interviewpartner*innen nicht nur die von uns überarbeitete Fassung, sondern darüber hinaus auch die originale Transkription, so dass sie die von uns vorgenommene Überarbeitung direkt mit dem „Original“ abgleichen konnten. Die Intensität, mit der die jeweiligen Gesprächspartner*innen dabei die entstandenen Textfassungen überarbeiteten, unterschied sich dabei zwar von Fall zu Fall erheblich (von der Korrektur einzelner Wörter bis zur Neuformulierung ganzer Absätze), immer jedoch blieb – wie Thomas Sandkühler (2014, S. 14) es einmal im Rahmen eines ähnlich gelagerten Vorhabens formuliert hat – der „Sound“ der Original-Interviews erhalten. Obwohl sich die skizzierte Form der Interviewführung und -aufbereitung allerdings auf diesem Wege bereits frühzeitig bewährt hatte, sah sich die Projektgruppe im Frühjahr 2020 mit der Notwendigkeit konfrontiert, das etablierte Verfahren an die besonderen Bedingungen der COVID-19-Pandemie anzupassen. So war es nun von einem Moment auf den anderen nicht mehr möglich, sich direkt mit unseren Interviewpartner*innen zu treffen, um mit ihnen Gespräche zu führen – ja, gerade das Alter der meisten von uns zu interviewenden Personen machte es dringend erforderlich, größtmögliche Vorsicht im Umgang miteinander walten zu lassen. Vor diesem Hintergrund entschied sich die Projektgruppe schließlich, anstelle von *mündlichen* Gesprächen nun vermehrt *schriftliche*, asynchrone Interviews per E-Mail durchzuführen – bzw. den von uns kontaktierten Gesprächspartner*innen

ebendiese Möglichkeit vorzuschlagen. Bis auf wenige Personen nahmen alle Interviewpartner*innen diese Möglichkeit gerne an, woraufhin sich zahlreiche, zum Teil über mehrere Monate laufende Schreibgespräche entwickelten. Zwar unterschied sich dieses schriftliche Verfahren insofern deutlich von demjenigen der zuvor – und ab Frühjahr 2022 erneut – praktizierten mündlichen Befragung, als bestimmte Formen der spontanen, eher assoziativ hervortretenden Erinnerungen auf diesem Wege nun deutlich schwerer ihren Weg in den fertigen Text fanden, gleichzeitig jedoch eröffnete die schriftliche Form der Befragung den Interviewten bereits frühzeitig die Möglichkeit, sorgfältiger zu formulieren, längere Phasen der Reflexion einzulegen oder Bezug auf eigene Notizen der Anfangsjahre sowie anderweitige Veröffentlichungen zum Thema zu nehmen.⁴ Mit anderen Worten: Die Befragten verwandelten sich auf diesem Wege bereits deutlich früher und bewusster von „Sprechern in Autoren“ (Boden & Zill, 2017, S. 14) als im Falle des zuvor praktizierten Interview-Verfahrens. Umso wichtiger war es uns allerdings, auch im Zuge dieser schriftlich geführten Interviews genügend Zeit und Raum für Spontanität und flexible Gesprächsverläufe zu lassen – etwa indem wir Gesprächsimpulse der Befragten gezielt aufnahmen und daraus resultierenden, biographisch relevanten Einzelthemen zuweilen über mehrere Fragerunden zu folgen versuchten. Infolgedessen unterscheiden sich die geführten Interviews nicht nur inhaltlich zum Teil stark voneinander, sondern gerade auch, was ihre Länge angeht.

3 Die Gesprächspartner*innen

Nachdem die erste Phase der Projektarbeit in erster Linie durch inhaltliche Recherchen und methodologische Vorarbeiten geprägt gewesen war, begann die Projektgruppe im Frühjahr 2017 schließlich mit der Durchführung erster Interviews. Im Mittelpunkt standen dabei zunächst die Mitglieder der *Aufbaukommission* der Laborschule (1970–1974), bevor wir uns im Anschluss daran verstärkt Vertreter*innen der ersten Lehrer*innengeneration *ohne* vorangegangene Mitarbeit in der Aufbaukommission zuwandten.⁵

Bei der Auswahl der befragten Personen versuchten wir dabei die Vielfalt der damaligen „Gründer*innengeneration“ möglichst umfassend widerzuspiegeln:

⁴ Zu dem der hier an Bedeutung gewinnenden Spannungsfeld von qualitativer Interviewführung und situativer Präsenz siehe auch Schieck, 2022.

⁵ Als Orientierungspunkt galt für uns hierbei, dass die betreffende Person spätestens 1979 an die Laborschule gekommen sein sollte. Bei der Auswahl der Gesprächspartner*innen konzentrierte sich die Projektgruppe zudem ganz bewusst auf die Ebene der ehemaligen Mitarbeiter*innen der Laborschule, da die Perspektive der Schüler*innen auf ihre Zeit an und mit der Laborschule bereits Gegenstand der seit 1985 laufenden Absolvent*innenstudie der Laborschule ist und daher an diversen Stellen detailliert dokumentiert und analysiert wurde. (Für eine Übersicht über die bisherige und derzeitige Arbeit der Absolvent*innenstudie siehe unter anderem Gold & Zentarra, 2022.)

Wir befragten sowohl Personen, die von den 1970er Jahren an bis weit in die Nullerjahre des 21. Jahrhunderts an der Laborschule aktiv blieben, als auch solche, die die Schule bereits nach einigen wenigen Jahren wieder verließen; wir befragten Personen aus Wissenschaft, Schule, Schulleitung und Verwaltung – und wir bemühten uns, auch die *fachliche* Ausrichtung der befragten Personen sowie deren Positionierung im innerschulischen *Fraktionsdenken* der damaligen Zeit angemessen zu berücksichtigen. Bedauerlicherweise war es uns jedoch weder möglich, sämtliche noch lebenden Personen, die wir gerne interviewt hätten, zu erreichen – bzw. zu einem Interview zu bewegen –, noch konnten wir alle von uns begonnenen Interviews auch tatsächlich abschließen. Letzteres betraf dabei insbesondere die Gespräche mit Annemarie von der Groeben und Susanne Thurn, die als zentrale Personen der Laborschulgeschichte die Schule über Jahrzehnte maßgeblich prägten, aber leider beide im Laufe des Jahres 2021 – und damit kurz nach Beginn unseres schriftlichen Interviews mit ihnen – verstarben.⁶

Ganz bewusst verzichtet haben wir darüber hinaus darauf, ein Interview mit Hartmut von Hentig, dem Gründer und langjährigen Wissenschaftlichen Leiter der Laborschule, anzufragen und in den Band aufzunehmen. Diese Entscheidung haben wir allerdings nicht deshalb getroffen, weil wir Hartmut von Hentigs Bedeutung für die Entstehung und Entwicklung der Laborschule geringschätzen würden, sondern vielmehr deshalb, weil dieser seine persönlichen Erinnerungen an die Gründungs- und Anfangsjahre der Laborschule bereits in einer Vielzahl eigener autobiographischer Berichte und Reflexionen ausführlich festgehalten hat.⁷ Ja, tatsächlich stellen jene Berichte und Reflexionen Hentigs zum aktuellen Zeitpunkt die einzige umfangreichere autobiographische Quelle zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule überhaupt dar.⁸ Vor diesem Hintergrund haben wir uns ganz bewusst bemüht, in dem hier vorliegenden Gesprächsband eine Vielzahl von Stimmen gerade auch *weiterer* Personen aus den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule zu versammeln – einschließlich solcher, die im innerschulischen Fraktionsdenken der damaligen Zeit in *Opposition* zu Hentig standen. Auf diesem Wege hoffen wir, einen Beitrag dazu leisten zu können, dass

6 Im Falle Susanne Thurns konnten wir jedoch zumindest eine autobiographische „Selbstdarstellung“ von ihr aus dem Jahr 1990 in den Anhang des Bandes aufnehmen, um so die durch das abgebrochene Interview gerissene Lücke zumindest ansatzweise füllen zu können.

7 Gemeint ist hier insbesondere sein 1983 veröffentlichter „Versuch einer pädagogischen Autobiographie“ (Hentig, 1983) sowie die Seiten 271 bis 497 des zweiten Bandes seiner 2007 veröffentlichten Autobiographie „Mein Leben – bedacht und bejaht“ (Hentig, 2007). Hinzu kommen diverse Interviews sowie zahlreiche autobiographische Bezugnahmen und Anekdoten in seinen insgesamt weit über 1.000 Veröffentlichungen. (Für einen Überblick über Hentigs Bibliographie siehe Hollender & Hollender, 2010.)

8 Hinzu kommen vereinzelte Berichte und persönliche Reflexionen direkt aus der Anfangszeit der Laborschule (Harder, 1974; Büttner, 1977) sowie einige kurze autobiographische Rückblicke und Anekdoten innerhalb sonstiger Veröffentlichungen von Laborschulmitarbeiter*innen (etwa bei Bambach, 1989).

in Zukunft verstärkt auch die Vielfalt des Laborschulkollegiums und die Vielschichtigkeit des Laborschulalltags seinen Eingang in die historiographische Auseinandersetzung mit der Bildungsreform der 1970er und 1980er Jahre findet.

Eine solche Weitung des heutigen Blicks auf die Gründungs- und Anfangsjahre der Laborschule erscheint uns zudem *deshalb* dringend erforderlich, weil die Rolle Hartmut von Hentigs als zentraler Akteur in der Geschichte der westdeutschen Schulreform und Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahren zunehmend *kritisch* diskutiert worden ist – und dies insbesondere im Kontext des Missbrauchsskandals an der Odenwaldschule Ober-Hambach (vgl. Brachmann, 2019; Brumlik, 2012; Oelkers, 2016; Vorstand der DGfE, 2017). Vor diesem Hintergrund sowie in Zusammenhang mit einer Vielzahl weiterer in den letzten Jahren begonnener Initiativen zur kritischen Aufarbeitung der Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft (z. B. Andresen & Kleinau, 2021; Baader et al., 2024; Bers et al., 2023) soll dieser Band insofern einen Beitrag dazu leisten, den Blick auf die Bielefelder Jahre Hentigs zwischen 1968 bis 1987 um zusätzliche – einander sowohl ergänzende wie zuweilen auch widersprechende – Perspektiven zu erweitern. Die hier versammelten Gespräche sollen also nicht zuletzt als Grundlage dienen für die weitere – von den Mitgliedern der Projektgruppe bereits begonnene (vgl. insbesondere Zenke, 2018a; Zenke, 2018b; Zenke, 2022b) und in den kommenden Jahren noch zu intensivierende – kritische Auseinandersetzung mit der Bedeutung Hartmut von Hentigs für die Geschichte der westdeutschen Schulreform und Erziehungswissenschaft seit Mitte der 1960er Jahre.

4 Zum Aufbau des Bandes

Abgedruckt werden die von uns geführten Gespräche im Folgenden sortiert nach der zeitlichen Reihenfolge, in der die interviewten Personen an – bzw. mit – der Laborschule zu arbeiten begonnen haben. Der besseren Orientierung halber haben wir die versammelten Gespräche darüber hinaus in drei Themenblöcke aufgeteilt.

Der erste Block trägt den Titel „**Anfänge, Übergänge und Zusammenhänge**“ und umfasst mit Will Lütgert, Theodor Schulze und Otto Herz zunächst drei Personen, die Ende der 1960er Jahre bzw. Anfang der 1970er Jahre auf verschiedene Art und Weise in die Vorbereitung der Aufbaukommissionsphase der Laborschule (1970–1974) eingebunden waren. In den betreffenden Gesprächen finden sich insofern nicht nur Erinnerungen an die Jahre der Aufbaukommission selbst, sondern darüber hinaus zugleich an vorangehende Gremien und Arbeitsgruppen: von der „Außenstelle Göttingen“ der Bielefelder „Arbeitsstelle Pädagogik“ (1968–1969) über die „Planungskommission Schulprojekte“ (1969) bis hin zur „Projektgruppe Oberstufen-Kolleg/Laborschule“ (1970). Doch nicht nur die *Anfänge* der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs stehen auf diese Weise

im Mittelpunkt der ersten drei Gespräche, sondern in besonderem Maße auch die universitären, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen *Zusammenhänge* der beiden Schulgründungen: So etwa, wenn Will Lütgert die Rolle Hartmut von Hentigs als junger Professor an der Georg-August-Universität Göttingen umreißt, wenn Theodor Schulze die allgemeine Situation der universitären Pädagogik in der westdeutschen Nachkriegszeit in den Blick nimmt oder wenn Otto Herz die bildungspolitische Stimmung gegen Ende der 1960er Jahre skizziert. Da Theodor Schulze und Will Lütgert darüber hinaus im Anschluss an die Emeritierung Hentigs im Jahr 1987 nacheinander als Wissenschaftliche Leiter der Laborschule fungierten – und damit als direkte Nachfolger Hentigs in diesem Amt –, schildern beide in ihren Gesprächen zudem den von ihnen begleiteten *Übergang* vom Lehrerforscher-Konzept der 1970er und 1980er Jahre zur heutigen Praxis partizipativer Laborschulforschung. Im Rahmen unseres einzigen Doppelinterview wird der Bericht Will Lütgerts über diese Zeit des Übergangs Ende der 1980er Jahre zudem begleitet durch die Erinnerungen Karin Kleinespels an ihre eigenen – parallel gemachten – Erfahrungen als damalige Mitarbeiterin in der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule.

Während die ersten drei Gespräche die Aufbaukommissionsphase sowie die Zeit nach Eröffnung der Schule eher aus einer Außenperspektive beschreiben, geben die darauffolgenden Gespräche bereits einen deutlich tieferen Einblick in den Alltag des Forschens, Lehrens und Lernens an der Laborschule speziell der 1970er Jahre. Unter dem Titel **„Von der Aufbaukommission in die Praxis“** kommen hier Personen zu Wort, die zwischen 1970 und 1974 als reguläre Mitglieder der Aufbaukommission die Eröffnung der Schule im September 1974 vorbereiteten und dann im Anschluss die dortige Schulpraxis entscheidend prägten – darunter mit Luitbert von Haebler, Gerhard Spilgies, Rudolf Nykrin, Jürgen Funke-Wieneke, Hella Völker und Heide Bambach insgesamt sechs Wissenschaftler*innen und Lehrer*innen sowie mit Lilly Lange eine langjährige Verwaltungsmitarbeiterin der Schule. Die verschiedenen Gespräche thematisieren dabei unter anderem die gemeinsame Arbeit der Aufbaukommissionsmitglieder an Rahmencurricula für jeden Bereich der zukünftigen Schulen und rekapitulieren zudem die regen, oftmals überaus kontrovers geführten Diskussionen um Fragen der Auswahl und Anwerbung zukünftiger Laborschüler*innen. Einen weiteren Schwerpunkt innerhalb der einzelnen Gespräche nimmt darüber hinaus die Aufnahme des Unterrichtsbetriebs im September 1974 sowie der damit verbundene Schritt von der Planungsphase in die Umsetzungsphase ein – ein Schritt, bei dem sich insbesondere die Inbesitznahme des Unterrichtsgroßraums der Schule als ungemein große Herausforderung für alle Beteiligten erwies.⁹ Obwohl der Schwerpunkt der in diesem Block versammelten Gespräche allerdings insofern auf den 1970er Jahren

⁹ Siehe hierzu genauer Zenke, 2019.

liegt, weisen doch gerade die Gespräche mit Hella Völker und Heide Bambach bereits deutlich über diesen Zeitraum hinaus und nehmen ebenso die weitere Entwicklung der Laborschule in den 1980er und 1990er Jahren bis hin zur Jahrtausendwende mit in den Blick.

An ebendiese Erfahrungen und Perspektiven knüpfen schließlich auch die Gespräche im dritten Themenblock des Bandes an. Unter dem Titel „**Schulischer Alltag zwischen Verbindlichkeit und Freiheit**“ sind hier Interviews mit insgesamt sechs Personen versammelt, die zwischen 1974 bis 1979 ihre Arbeit an der Laborschule aufnahmen: Wiltrud Döpp, Helmut Schmerbitz, Veronika Rosenbohm, Erich Heine, Klaus-Dieter Lenzen und Christine Biermann. Als Neuankömmlinge, die zuvor nicht die Möglichkeit gehabt hatten, die Laborschule in der Aufbaukommissionsphase mit vorzubereiten, stießen diese Personen dabei auf eine bereits mehr oder weniger stark herausgebildete pädagogische Alltagspraxis sowie auf eine zunehmende Fraktionierung der an dieser Praxis beteiligten Pädagog*innen. So entwickelte sich in den Jahren nach Eröffnung der Schule schließlich eine zunehmend unerbittlich geführte Diskussion unter anderem darüber, was denn eigentlich genau unter „Laborschulpädagogik“ zu verstehen sei und wie die Laborschule – als staatliche Versuchsschule – ihren Auftrag als Experimentallabor der Erziehungswissenschaft und Instrument der Schulreform denn bestmöglich erfüllen könne. Von dieser Diskussion sowie von der mit ihr verbundenen Suche nach einer angemessenen Balance zwischen „Verbindlichkeit und Freiheit“ im Versuchsschulalltag zeugen daher denn auch zahlreiche der in diesem Themenblock versammelten Gespräche: sei es aus Perspektive der „Dissidenten“, der „Hentig-Anhänger“ oder der „freischwebenden Arschlöcher“. Doch nicht nur das: Viele der betreffenden Gespräche zeugen darüber hinaus zugleich von einer ab Anfang der 1980er Jahre einsetzenden Phase der Befriedung jener vormals ausgetragenen Konflikte sowie von einer stetig zunehmenden Fähigkeit des Laborschulkollegiums, konstruktiv zwischen den beiden Polen Verbindlichkeit und Freiheit zu navigieren.¹⁰ Auch die hier versammelten Gespräche schließen insofern zumeist versöhnlich: mit einem autobiographisch geprägten Blick zurück auf die eigene Rolle in einem einmaligen, bis heute andauernden pädagogischen Experiment.

Ergänzt wird der Gesprächsband schließlich in seinem **Anhang** durch eine autobiographische Selbstdarstellung Susanne Thurns aus dem Jahr 1990 sowie durch ein ausführliches Glossar, das sich zugleich als kurze, alphabetisch sortierte Geschichte der Laborschule in Stichworten lesen lässt: von der „Arbeitsstelle Pädagogik“ und den beiden „Aufbaukommissionen“ über die „Eröffnung der Laborschule“ und den „Buchkonflikt“ bis hin zur „Umstrukturierung der Laborschule Ende der 1980er Jahre“ und der damit verbundenen Konstitution der „Wissenschaftlichen Ein-

¹⁰ Siehe zu dieser prekären Balance der Laborschule im Spannungsfeld von Transformation und Tradierung ausführlicher Zenke, 2024.

richtung“. Allen weiteren Interessierten am Thema seien darüber hinaus – neben den bereits publizierten Arbeiten der Projektgruppe (Haupt & Zenke, 2022; Zenke, 2024; Zenke, Devantié & Freke, 2022) – die verschiedenen Beiträge in dem seit 2022 regelmäßig erscheinenden *Jahrbuch Laborschulforschung*¹¹ empfohlen. Diese widmen sich nicht nur immer wieder in *historiographischer* Perspektive der Geschichte der Laborschule (bspw. Zenke, 2022a; Textor & Zentarra, 2022; Textor & Zenke, 2023), sondern geben darüber hinaus zugleich einen Einblick in die derzeitige *empirische* wie *schulentwicklungsbezogene* Arbeit der Laborschule und deren Wissenschaftlicher Einrichtung. Denn: Der Auftrag an die Laborschule, als staatliche Versuchsschule „Rechenschaft“ abzulegen über ihre Arbeit – „und dies sowohl für die Experten wie für die interessierten Laien“ (Hentig, 1971, S. 7) –, gilt heute, im fünfzigsten Jahr ihres Bestehens, noch immer im selben Maße wie bei ihrer Gründung Ende der 1960er Jahre.

5 Editorische Hinweise

Wie weiter oben bereits erläutert, unterscheiden sich die einzelnen Gesprächstexte nicht nur in ihrer Länge zum Teil deutlich voneinander, sondern auch in ihrer jeweiligen sprachlichen Form. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass knapp die Hälfte der versammelten Gespräche nicht mündlich, sondern schriftlich geführt wurde, und andererseits damit, dass unsere verschiedenen Interviewpartner*innen ihren Gesprächstext mehr oder weniger stark überarbeitet haben. Darüber hinaus wird auch die unterschiedliche Beziehung der interviewten Personen zu den Mitgliedern der Projektgruppe in den einzelnen Interviews sichtbar – so etwa durch den Umstand, dass einige Gespräche per Du, andere aber per Sie geführt wurden. Wir haben uns allerdings dazu entschieden, diese Differenz – die ja auch Einfluss auf die Atmosphäre und den Verlauf der jeweiligen Gespräche hatte – sichtbar bleiben zu lassen und eben *nicht* nachträglich editorisch anzupassen. Ebenfalls auf eine Anpassung verzichtet haben wir darüber hinaus beim Umgang mit Fragen des Genders: Hier haben wir jeweils die von unseren verschiedenen Gesprächspartner*innen verwendete Form beibehalten.

Zur besseren Einordnung der einzelnen Gespräche ist diesen zudem jeweils ein Kurzportrait der interviewten Person vorangestellt, in dem die wichtigsten beruflichen Stationen sowie die Rahmendaten der jeweiligen Beschäftigung an der Laborschule aufgeführt werden. Was die darüber hinausgehende Kommentierung und Kontextualisierung der einzelnen Texte angeht, so haben wir uns bemüht, die wichtigsten von unseren Gesprächspartnern verwendeten laborschulspezifischen Begriffe und Abkürzungen im Glossar am Ende des Bandes genauer zu erläutern. Des Weiteren haben wir allerdings auf eine ausführliche Kommentierung

¹¹ https://www.biejournals.de/index.php/sfe_ls/index

der einzelnen Gesprächstexte verzichtet und lediglich im Falle der Bezugnahme auf konkrete Einzelveröffentlichungen einen entsprechenden Literaturhinweis als Fußnote eingefügt. Dieser Verzicht unsererseits galt dabei auch für solche Fälle, in denen wir aus der Auseinandersetzung mit Archivmaterialien oder vorhandener Literatur zu wissen meinten, dass der von unseren Gesprächspartner*innen beschriebene Sachverhalt eigentlich anders abgelaufen sein dürfte. Wir haben uns also auch in solchen Fällen – erneut in Anlehnung an Boden & Zill – in der Regel zurückgehalten und das Erzählte eben *nicht* korrigiert, denn: „Mindestens so interessant wie die reine Information selbst [...] erscheint, was in Erinnerung bleibt und in welcher Form.“ (Boden & Zill, 2017, S. 15) Auch bei der Lektüre unserer Interviews muss man diesen Umstand daher immer „mitlesen“ (ebenda).

Um den Leser*innen auch einen *visuellen* Einblick in den Schul- und Unterrichtsalltag der Laborschule in den 1970er und 1980er Jahren geben zu können, haben wir die verschiedenen Beiträge zudem – in Absprache mit den jeweils interviewten Personen – durch eine Auswahl an Fotografien und Zeichnungen illustriert. Die von uns in diesem Zusammenhang verwendeten Abbildungen stammen dabei zum Teil aus den Privatarchiven unserer Gesprächspartner*innen, zum Teil aus dem Fundus des Universitätsarchivs Bielefeld sowie zum Teil aus anderen Archiven. Dabei haben wir uns in allen Fällen bemüht, sämtliche Rechteinhaber*innen der verwendeten Fotografien im Vorfeld zu identifizieren und zu kontaktieren. Wo uns dies nicht gelungen ist, bitten wir um Entschuldigung und freuen uns über entsprechende Hinweise.

Literatur

- Andresen, Sabine; Kleinau, Elke (2021): Worin besteht die Verantwortung der Erziehungswissenschaft, worin die der Fachgesellschaft? Ein Kommentar. In: *Erziehungswissenschaft* 32 (63), S. 63–66.
- Asal, Sonja; Schlak, Stephan (Hg.) (2009): *Was war Bielefeld? Eine ideengeschichtliche Nachfrage*. Göttingen: Wallstein.
- Baader, Meike Sophia (Hg.) (2008): „*Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!*“. *Wie 1968 die Pädagogik bewegte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Baader, Meike Sophia; Böttcher, Nastassia L.; Ehlke, Carolin; Oppermann, Carolin; Schröder, Julia; Schröder, Wolfgang (2024): *Ergebnisbericht. „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes“*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Baader, Meike Sophia; Casale, Rita (Hg.) (2018): *Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik. 1968 Revisited* (Jahrbuch für historische Bildungsforschung, 24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bambach, Heide (1989): *Tageslauf statt Stundenplan. Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 13). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Benner, Dietrich; Kemper, Herwart (2007): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Bers, Christiana; Erdmann, Daniel; Horn, Klaus-Peter; Vogel, Katharina (Hg.) (2023): *Personen, Institutionen, Netzwerke. Zur Göttinger Erziehungswissenschaft im Fokus aktueller Studien zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten* (Erziehungswissenschaftliche Studien, Band 13). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Blömer, Daniel (2011): *Topographie der Gesamtschule. Zum Zusammenhang von Raum und Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boden, Petra (2010): Arbeit an Begriffen. Zur Geschichte von Kontroversen in der Forschungsgruppe „Poetik und Hermeneutik“. Ein Forschungsprojekt. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)* 35 (1), S. 103–121. <https://doi.org/10.1515/iasl.2010.007>.
- Boden, Petra; Zill, Rüdiger (2017): *Poetik und Hermeneutik im Rückblick. Interviews mit Beteiligten*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Brachmann, Jens (2019): *Tätort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommissen sexualisierter Gewalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brumlik, Micha (2012): Sexualisierte Gewalt und Beschämung – vom Missbrauch der Literatur. In: Sabine Andresen & Wilhelm Heitmeyer (Hg.): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 152–163.
- Büttner, Gerd (1977): Konsens als Ideologie. In: Lehrergruppe Laborschule (Hg.): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 45–99.
- Devantié, Rainer; Lückner, Frank; Makowski, Thomas; Zenke, Christian Timo (2016): „Im Alltag der Reform“. Eine Oral-History-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld. Neuantrag. In: Nicole Freke, Harry Kullmann, Frank Lückner, Birgit Lütje-Klose, Susanne Schwab, Annette Textor & Christian Timo Zenke (Hg.): *Laborschulforschung 2016. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (Werkstattheft, Nr. 52). Bielefeld: Eigenverlag, S. 215–221.
- Gold, Johanna; Zentarra, Dominik (2022): Die Absolvent*innenstudie der Laborschule. In: *Schule – Forschen – Entwickeln*, 1 (1), S. 179–191. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6043
- Göttlicher, Wilfried; Link, Jörg-W.; Matthes, Eva (Hg.) (2018): *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haebler, Luitbert von (1973): Laborschule Bielefeld. In: *Bauwelt* (Heft 2/1973), S. 72–81.
- Harder, Wolfgang (1974): *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Ein Bericht über die Aufbaukommissionen Laborschule/Oberstufen-Kolleg* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett.
- Haupt, Selma; Zenke, Christian Timo (2022): Vom Überschreiten der „Schattenlinie“. Zur Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: *Historiascholastica* (1), S. 141–168. Online verfügbar unter http://www.historiascholastica.com/sites/historiascholastica.com/files/7_1.pdf.
- Heinrich, Martin; Klewin, Gabriele (2020): Kooperation von Universitäten und Schulen als „neuer“ bildungspolitischer Trend? Editorial zur Gründungsschrift des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). In: *WE_OS-Jahrbuch* 3 (1), S. 1–10. https://doi.org/10.4119/we_os-3462.
- Hentig, Hartmut von (1971): *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart, des Quickborner Teams und Annegret Harnischfeger, Diether Hopf, Ludwig Huber, Christoph Oehler, Hans-Herbert Wilhelm (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 1). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, Hartmut von (1983): *Aufgeräumte Erfahrung. Texte zur eigenen Person*. München, Wien: Carl Hanser.
- Hentig, Hartmut von (1985): *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen* (IMPULS, Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 7). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

- Hentig, Hartmut von (2007): *Mein Leben – bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus*. München: Carl Hanser.
- Hoffmann-Ocon, Andreas; Criblez, Lucien (Hg.) (2018): *Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren* (Jahrbuch für historische Bildungsforschung, 23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hollender, Ulrike; Hollender, Martin (2010): *Bibliographie Hartmut von Hentig. Verzeichnis seiner Veröffentlichungen 1949–2010*. Unter Mitwirkung von Gerold Becker. Bielefeld: Aisthesis.
- Jung-Paarmann, Helga (2014): *Reformpädagogik in der Praxis: Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinspel, Karin (1998): *Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Koinzer, Thomas (2011): *Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland*. Mit einem Vorwort von Heinz-Elmar Tenorth. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langner, Anke; Heß, Maxi (2020): Die Universitätsschule Dresden: Das Schulkonzept. In: *WE_OS-Jahrbuch* 3 (1), S. 11–36. https://doi.org/10.4119/we_os-3340.
- Link, Jörg-W. (2023): *Gelingsbedingungen von Schulreform. Bildungshistorische Befunde als Schlüssel zum pädagogischen Verständnis von Schulentwicklungsprozessen und als Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Misoch, Sabine (2015): *Qualitative Interviewformen. Definition, Voraussetzungen, Auswertungen, Ablaufmodell und Kritik*. Berlin, München, Boston: De Gruyter.
- Oelkers, Jürgen (2016): *Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere“ des Gerold Becker*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Peukert, Lena; Wissinger, Jochen (2020): Campusschule als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis. In: *WE_OS-Jahrbuch* 3 (1), S. 159–169. https://doi.org/10.4119/we_os-3350.
- Reich, Kersten (2019): Die „Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln“. In: *Die Deutsche Schule* 111 (1), S. 66–77.
- Rolf, Hans-Günter (2013): *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sandkühler, Thomas (2014): Einleitung. Biographie und/als historisches Lernen. Generationen, Konflikte und Deutungsmuster in der Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre. In: Thomas Sandkühler (Hg.): *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947*. Göttingen: Wallstein, S. 7–34.
- Schiek, Daniela (2022): Schriftliche Online-Interviews in der qualitativen Sozialforschung: zur methodologischen Begründung einer neuen Forschungspraxis. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 23 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3754>.
- Siewert, Jörg; Trautmann, Matthias (2020): Siegener Netzwerk Schule (SiNet). Von der Universitätsschule zum Kooperationsverbund. In: *WE_OS-Jahrbuch* 3 (1), S. 150–158. https://doi.org/10.4119/we_os-3341.
- Textor, Annette; Devantié, Rainer; Dorniak, Marlena; Gold, Johanna; Zenke, Christian Timo; Zentarra, Dominik (2020): Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. In: *WE_OS-Jahrbuch* 3 (1), S. 77–97. https://doi.org/10.4119/we_os-3355.
- Textor, Annette; Zenke, Christian Timo (2023): 50 Jahre „Schule ohne Aussonderung“!? Einblicke in die Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. In: *Schule – Forschen – Entwickeln* 2 (1), S. 5–27. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7175
- Textor, Annette; Zentarra, Dominik (2022): Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung. Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991. In: *Schule – Forschen – Entwickeln* 1 (1), S. 29–48. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6033.

- Thole, Friederike (2023): *Das kritisch-alternative pädagogische Milieu um 1968. Wissensbewegungen zwischen Handlungspraxis, Politik und Wissenschaft* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Band 48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vorstand der DGfE (2017): Stellungnahme des DGfE-Vorstands zu den Reaktionen auf den Beschluss, Hartmut von Hentig den Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen. In: *Erziehungswissenschaft* 28 (55), S. 101–104. <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i2.11>.
- Wedde, Sarah (2023): *Kulturtransfer und Wissenszirkulation in den langen 1960er Jahren. Das deutsch-amerikanische Fulbright-Programm für Lehrer*innen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zenke, Christian Timo (2018a): *Hartmut von Hentig und die ästhetische Erziehung. Eine kritische Bestandsaufnahme* (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Band 53). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Zenke, Christian Timo (2018b): Lichtgestalt und Dunkelziffer: Hartmut von Hentig und die Erziehungswissenschaft. In: Katharina Vogel, Christiana Bers, Johanna Brauns, Anne Hild, Anna Stisser & Klaus-Peter Horn (Hg.): *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Band 45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–30.
- Zenke, Christian Timo (2019): Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. In: *PFLB, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 1, S. 20–41. <https://doi.org/10.4119/pflb-3173>.
- Zenke, Christian Timo (2020): Schule als „Labor“. Eine internationale Perspektive auf das Prinzip der „Laboratory School“. In: *WE_OS-Jahrbuch* 3 (1), S. 175–184. https://doi.org/10.4119/we_os-3363.
- Zenke, Christian Timo (2022a): „Schulforschung in der Schule durch die Schule“. Eine kurze (Forschungs-)Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. In: *Schule – Forschen – Entwickeln* 1 (1), S. 5–28. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6032.
- Zenke, Christian Timo (2022b): Von der „Entschulung der Gesellschaft“ zur „Entschulung der Schule“: Ein Versuch über das Verschieben „radikaler Grenzpfleiler“. In: *Pädagogische Rundschau* 76 (1), S. 61–76.
- Zenke, Christian Timo (2024): Tradiertere Transformation. Schule als Ort der (stetigen) Veränderung. In: Christine Demmer, Juliane Engel, Thorsten Fuchs, Rebekka Hahn & Anke Wischmann (Hg.): *Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Band 9). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 269–285.
- Zenke, Christian Timo; Devantié, Rainer; Freke, Nicole (2022): „Im Alltag der Reform“. Eine Interview-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld. In: *Schule – Forschen – Entwickeln* 1 (1), S. 159–167. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6046.
- Zenke, Christian Timo; Kurz, Benedict (2021): School as an „experimental station“: Über das Prinzip der Laboratory School und seine Verbreitung in Europa. In: *Bildung und Erziehung* 74 (1), S. 51–66. <https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.51>.

Autor

Christian Timo Zenke, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und darüber hinaus seit 2024 Stellvertretender Wissenschaftlicher Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule.

Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Schulraumgestaltung, Universitäts-schulen.

Kontakt: timo.zenke@uni-bielefeld.de

Anfänge, Übergänge und Zusammenhänge



Gespräch mit Will Lütgert und Karin Kleinespel

„Die Pädagogik als Wissenschaft muss eine Wissenschaft *für* Lehrer und Schüler sein – und nicht *über* sie“

*Will Lütgert (*1941) studierte von 1960 bis 1962 zunächst an der Universität Heidelberg, bevor er 1962 für ein Studium der Fächer Germanistik, Geschichte, Pädagogik und Philosophie an die Georg-August-Universität Göttingen wechselte. Dort gehörte er von 1963 an zunächst als Hilfskraft, später als Doktorand zum Arbeitskreis um Hartmut von Hentig. Nach seiner Promotion im Jahr 1970 ging er gemeinsam mit Hentig an die Universität Bielefeld, wo er am Aufbau der Universität sowie der Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg mitwirkte, sich habilitierte und 1982 zum Professor für Schulpädagogik und Didaktik ernannt wurde. Von 1989 bis 1994 war er schließlich Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule, gefolgt von einem Wechsel auf einen Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.*

*Karin Kleinespel (*1958) studierte von 1977 bis 1983 Unterrichtsfach Pädagogik und Germanistik an der Universität Bielefeld und arbeitete dort zunächst als Hilfskraft sowie nach Abschluss ihres Studiums als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Pädagogik. In dieser Rolle war sie nicht nur für die Initiierung der Absolvent*innenstudie der Laborschule mitverantwortlich, sondern wurde darüber hinaus im Jahr 1990 mit einer Arbeit zum Thema „Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen“ promoviert. Im Anschluss an ihre Habilitation im Jahr 1996 wechselte sie ebenfalls an die Friedrich-Schiller-Universität Jena und war dort von 2007 bis 2021 Wissenschaftliche Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung.*

Das Gespräch mit Herrn Lütgert und Frau Kleinespel wurde am 8. Februar 2024 von Christian Timo Zenke in Dorsten geführt.

Lieber Herr Lütgert, liebe Frau Kleinespel, haben Sie vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, ein Gespräch über Ihre Zeit an und mit der Laborschule Bielefeld zu führen! Herr Lütgert, Sie gehörten in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre zum Arbeitskreis um Hartmut von Hentig, der in dieser Zeit von Göttingen aus die Gründung der Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg vorbereitete. 1970 folgten Sie Hartmut von Hentig dann von Göttingen aus nach Bielefeld – und zwar unter anderem, um die Aufbaukommissionen der Schulprojekte vorzubereiten. Könnten Sie uns zu Beginn einmal erläutern, wie es dazu kam, dass Sie an dieser Gründung der Bielefelder Pädagogik in Göttingen beteiligt waren?

Will Lütgert: Das ist sehr einfach. Als ich 1962 als Student von Heidelberg nach Göttingen kam, war ich zunächst ein großer Verächter der Pädagogik. In Göttingen gab es allerdings einen Assistenten von Heinrich Roth, Hans Thiersch, der war ein richtiger Proselytenmacher. Später erhielt er den bedeutenden Lehrstuhl für Sozialpädagogik an der Universität Tübingen. Dieser Hans Thiersch gab überaus interessante Seminare. Sie fanden immer – was man sich heute nicht mehr vorstellen kann – freitagnachmittags von sechs bis acht statt. Im Anschluss zogen wir in ein Gasthaus, tranken kräftig Bier und diskutierten weiter. Thiersch und ich freundeten uns irgendwann an und brachten uns gegenseitig nach Hause – währenddessen schwatzten wir über Pädagogik. Dabei ging es zwar eher um außerschulische Pädagogik, aber um Pädagogik – und plötzlich war die Pädagogik interessant für mich. Eines Tages suchte Hans Thiersch Hilfskräfte und wollte mich eigentlich für Heinrich Roth einwerben. Aber durch einen Zufall kam ich zu Hartmut von Hentig, der 1963 als junger Professor an die Universität Göttingen berufen worden war.

Hartmut von Hentig war für mich als junger Student unendlich faszinierend. Heinrich Roth, der schon früher als von Hentig als Professor nach Göttingen berufen worden war, war ein pädagogischer Psychologe, ein Schwabe, mit tief orgelnder Stimme – ein typischer Vor-68er-Professor. Da mussten, wenn er zu seiner Vorlesung ging, die Assistenten und wissenschaftlichen Hilfskräfte mitmarschieren und in seiner Vorlesung sitzen. Hartmut von Hentig war ein ganz anderer: Er hatte in den USA seinen Dokortitel erworben, er war urban, er war jung. Er war deswegen auch ein Stück weit suchend: sehr offen, mit interessanten Themen, die viel politischer waren als das, was Erziehungswissenschaftler an meinem ersten Studienort Heidelberg angesprochen hatten. Bei von Hentig wurde ich eingestellt, um die Fahnen seines Buches *Platonisches Lehren*¹ gegenzulesen, die Fehler herauszusammeln. Dies tat ich zusammen mit Johanna Wellmer, der späteren Johanna Harder.

1 Hartmut von Hentig (1966): *Platonisches Lehren. Probleme der Didaktik dargestellt am Modell des altsprachlichen Unterrichts* (Band 1. Unter- und Mittelstufe). Stuttgart: Ernst Klett.

Eines Tages plante von Hentig zum sechzigsten Geburtstag Heinrich Roths eine Festschrift als Sonderheft der *Neuen Sammlung* herauszugeben und lud auch seine Mitarbeiter ein, darin einen Aufsatz zu schreiben. Wenn von Hentig eines auszeichnete, dann war es dies: Er forderte junge Leute heraus – und überforderte sie dabei zuweilen auch. In dieser Lage saß ich an meinem Schreibtisch und musste mir ein Thema suchen, das ich bearbeiten konnte. Ich dachte an mein Studium als Germanist und Historiker und beschäftigte mich schließlich in meinem Aufsatz mit einem Text von Goethe, in dem dieser einen Entwurf eines Lesebuchs für das einfache Volk entwickelt hatte. Das war, wenn man es modern ausdrücken will, ein Curriculum-Entwurf.

Dieser Aufsatz² war mein Entrée in die Schulpädagogik – und doch war ich zu diesem Zeitpunkt noch immer die kleine Hilfskraft. Aus diesem Grund besprach von Hentig viele seiner großen Gedanken auch nicht zunächst mit mir, sondern mit Personen, die ihm näher standen: vor allem mit Gerold Becker, Johanna Wellmer und Wolfgang Harder. Von Hentig organisierte seine Beziehung zu anderen Menschen stark von der sozialen Nähe, die er zu ihnen hatte, und ich war immer ein bisschen drin und ein bisschen draußen. Ich habe das aber als ganz selbstverständlich angesehen. Ich wusste natürlich, dass er ein großer Schulreformer war: Schließlich hatte ich seine Texte zum Thema gelesen – zum Beispiel seine Aufsatzsammlung „Wie hoch ist die höhere Schule?“³. Darüber hinaus kannte ich seine Schulkritik aus *Systemzwang und Selbstbestimmung*⁴ sowie aus seiner Göttinger Antrittsvorlesung „Philosophie und Wissenschaft in der Pädagogik“⁵.

An diesem Punkt muss ich allerdings zunächst noch etwas zu meiner persönlichen Schulbiographie ergänzen: Ich habe im Jahr 1960 Abitur gemacht, bin also in den 1950er Jahren zur Schule gegangen – und zwar in Bielefeld auf das Ratsgymnasium. Meine Lehrer dort waren weitgehend ehemalige Soldaten, die aus dem Krieg zurückgekehrt waren und ihren alten Beruf wieder aufgenommen hatten. Viele von ihnen hatten ein tiefes Kriegstrauma, das sie in unterschiedlicher Weise auslebten – privat und politisch, aber auch gegenüber uns Schülern. So war für mich vor allem die Zeit in der Oberstufe eine dunkle Zeit. Die Erlösung kam erst, als ich in Heidelberg studieren konnte und dort auf Professoren der Theologie, Philosophie, Germanistik und Geschichtswissenschaft traf, die weltoffen und ihren Studenten zugewandt waren. In Göttingen verstärkte von Hentig diesen Eindruck und führte mir vor Augen, was sich grundsätzlich in Schule verändern

2 Will Lüttgert (1966): Goethes Entwurf zu einem deutschen Lesebuch. In: *Neue Sammlung*, Jg. 6 (Heft 2/1966), S. 104–110.

3 Hartmut von Hentig (1962): *Wie hoch ist die höhere Schule? Eine Kritik*. Stuttgart: Ernst Klett.

4 Hartmut von Hentig (1968): *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett.

5 Hartmut von Hentig (1964): Philosophie und Wissenschaft in der Pädagogik. In: *Neue Sammlung*, Jg. 4, Heft 1/1962), S. 10–29.

muss. Von Hentigs Vorstellung von der notwendigen Zuwendung der Lehrer zu ihren Schülern war für mich eine der wichtigsten Lehren im Kontrast zu meiner eigenen Schülererfahrung.



Abb. 1: Will Lütgert, Johanna Wellmer und Wolfgang Harder Mitte der 1960er Jahre in Göttingen. Foto: unbekannt; Quelle: Privatarhiv Karin Kleinespel / Will Lütgert.

Was mir dann im Hinblick auf die Bielefelder Schulgründungen ganz deutlich im Gedächtnis geblieben ist, das ist ein Moment in von Hentigs Büro Mitte der 1960er Jahre. Ich könnte noch genau die Sitzaufteilung damals in diesem Büro aufzeichnen und sagen, wer wo gegessen hat. Von Hentig kam herein und sagte: „Ich muss Ihnen von einer großen Niederlage berichten.“ Was war passiert? Von Hentig hatte den wichtigsten Entscheidern des Bildungsrats sein Konzept für ein Oberstufen-Kolleg als Reform der Grundstruktur des gesamten Bildungswesens in der Bundesrepublik vorgeschlagen und schriftlich begründet. Seine Intention war es, eine Tertiärstufe zwischen Schule und Universität zu schaffen. Doch der Bildungsrat hatte etwas anderes vor: Man wollte die Oberstufe, die bisher nur studienbezogen war, auch für die Berufsausbildung öffnen. Von Hentigs Vorschlag, den er mit dem Oberstufen-Kolleg verfolgte – nämlich den Übergang von der Oberstufe in die Universität neu zu ordnen –, wurde dementsprechend abgelehnt. Bei allem Erschrecken über von Hentigs Niederlage kam bei mir aber auch ein kleines Glücksgefühl auf. Ich sagte mir: „Wir reden mit von Hentig nicht nur über Schulreform, sondern die Schulreform wird *konkret*.“

Hartmut von Hentig hatte damals in Göttingen ein offenes Haus: Er lud oft zu sich nach Hause ein, was sehr schön war, und kochte für uns. Es gab wunderbaren Wein – den ich manchmal viel zu schnell trank – und er erzählte natürlich von seinen Plänen, die er für Bielefeld hatte, für die Laborschule. Ich habe nicht alles verstanden, aber ein Gedanke setzte sich in mir fest, der eine Verbindung

zu meiner damaligen philosophischen Lektüre darstellte. In seiner Schrift *Über Pädagogik*⁶ verteidigte Kant die Reformschulen der Philanthropen, die in ihrer Pädagogik stark von den traditionellen Schulen der Zeit abwichen, weil sie sich gegenüber der Natur öffneten, die Körpererziehung betonten und handwerkliche Tätigkeiten in ihr Schulprogramm aufnahmen. Kant verteidigte diese Pädagogik, die er als Experimentieren verstand. Nur durch Experimente, so postulierte er, seien neue Erkenntnisse in der Pädagogik zu gewinnen. Experimente als Grundlage der Weiterentwicklung von Schulen und der Weiterentwicklung der Pädagogik als Wissenschaft – dieser Gedanke gefiel mir, ich brachte ihn in Verbindung mit von Hentigs Vorhaben für Bielefeld.

Damals war ich gerade Doktorand geworden. Von Hentig verlangte von seinen Doktoranden Selbstständigkeit: Er ließ uns freie Hand bei der Themenwahl, gab uns keine Methoden der Bearbeitung vor und setzte auf eine persönliche Auseinandersetzung mit der gewählten Sache. Das Promovieren war deshalb eine einsame Angelegenheit in meiner wissenschaftlichen Unerfahrenheit. Ich hatte zunächst ein Thema aus dem Bereich Didaktik gewählt, dann aber bemerkt, dass ich damit überhaupt nicht warm wurde. Bei der Suche nach einem neuen Thema kam schließlich Karl Friedrich Reimers aus dem Göttinger Institut für den Wissenschaftlichen Film auf mich zu und bot mir ein Forschungsfeld an, das mir zwar sehr am Herzen lag, mich aber vom Thema Schule und Unterricht entfernte. Reimers schlug mir vor, als Doktorarbeit eine Analyse von Spiel- und Dokumentarfilmen anzufertigen, die die Erziehung von Kindern und Jugendlichen durch die Schule und die Hitlerjugend zum Thema hatten. Es sollte um die Aufarbeitung der pädagogischen Propaganda im Dritten Reich gehen, soweit diese sich in dem wichtigsten Bildmedium der Zeit niedergeschlagen hatte. Von Hentig unterstützte meine Arbeit an diesem Thema sehr: Er ermöglichte mir durch Freistellungen, Filmarchive zu besuchen, die in den „Giftschrank“ von deutschen Archiven und denen der früheren Besetzungsmächte lagerten. Ich versuchte dort, mit technisch abenteuerlichen Geräten den Ton der Filme festzuhalten. Allerdings hatte meine Dissertation mit Laborschule und mit Schulreform gar nichts zu tun. Im Gegenteil: Sie brachte mich ein Stück von der Schulpädagogik weg.

Am Thema der Schulprojekte hielt von Hentig mich als Hilfskraft und Doktoranden aber dennoch: etwa indem er mich und andere Mitarbeiter zu Konferenzen zum Thema Schul- und Unterrichtsreform mitnahm, z. B. zum Max-Planck-Institut in Berlin. Speziell bei diesem Besuch in Berlin zeigte sich zugleich eine deutliche Veränderung in der Bewertung der von Hentig'schen Schulkonzepte: Der Bildungsrat hatte einen Experimentalausschuss eingerichtet, der über den Strukturplan des Bildungsrats hinausgehende Reformkonzepte bewerten und zur Realisierung empfehlen sollte. Den reformprogressiven Mitarbeiterinnen und

6 Immanuel Kant (1803): *Über Pädagogik*. Königsberg: Friedrich Nicolovius.

Mitarbeitern des Experimentalausschusses gefielen von Hentigs Schulkonzepte – speziell der Vorsitzende des Ausschusses, Hellmut Becker, war schon seit Jahren ein Unterstützer von Hentigs. Und so wendete sich das Blatt.

Hartmut von Hentig war inzwischen in den Wissenschaftlichen Beirat des Gründungsausschusses der Universität Bielefeld berufen worden und 1967 erschien sein Buch *Universität und Höhere Schule* mit einem ersten Entwurf sowohl der Laborschule als auch des Oberstufen-Kollegs⁷ – und zwar im gleichen Verlag wie Helmut Schelkys Gründungsschrift der Universität Bielefeld⁸. Die Typographie der Umschläge beider Schriften war gleich gehalten, nur die Farbe des Einbands unterschied sich: die eine war grün, die andere blau. Hier deutete sich bereits an, dass von Hentig anstrebte, seine Versuchsschulen in enger Verbindung mit der Gründung der neuen Reformuniversität zu realisieren. Von Hentig entwarf in seinem Buch das Konzept einer Fakultät für Pädagogik, die in ihrer inhaltlichen Ausrichtung um die Schulprojekte herumgruppiert war. Sein Vorschlag, der von den traditionellen Denominationen erziehungswissenschaftlicher Forschungsfelder grundsätzlich abwich, sah vor, dass die in Bielefeld zu etablierende Pädagogik sich an den Erfahrungsdimensionen von Kindern und Jugendlichen orientieren sollte.

Ein Jahr später, 1968, wurde von Hentig dann schließlich zusammen mit Niklas Luhmann an die Universität Bielefeld berufen – sie waren die ersten beiden Professoren der neuen Reformuniversität – und im November desselben Jahres nahm der Gründungsausschuss der Universität die Schulprojekte als „Strukturmerkmale“ in sein Konzept auf. Zudem gelang es von Hentig, eine Finanzierung der Schulprojekte durch die Stiftung Volkswagenwerk einzuwerben, so dass mehrere Millionen DM für zwei Aufbaukommissionen eingesetzt werden konnten. Jede Kommission sollte zehn Mitarbeiter bekommen, die im Laufe der Planung um weitere Personen ergänzt werden durften. Die Arbeit dieser Kommissionen wurde zunächst auf eine Dauer von zwei Jahren geschätzt und später erst auf drei, dann auf vier Jahre erweitert. Im Herbst 1974 wurden die beiden Projekte schließlich eröffnet. Auf diese Weise erreichte von Hentig den ersten Zenit seiner Karriere. Er war nun Professor an einer Reformuniversität, der zwei Großprojekte mitbrachte, die für die Bundesrepublik völlig neu waren, mit weit über einhundert wissenschaftlichen Mitarbeitern im Endausbau – denn alle künftigen Lehrenden an den Schulprojekten sollten wissenschaftliche Mitarbeiter der Universität werden.

7 Siehe Hartmut von Hentig (1967): *Universität und Höhere Schule*. Gütersloh: Bertelsmann, S. 81–88.

8 Paul Mikat & Helmut Schelsky (Hg.) (1966): *Grundzüge einer neuen Universität: zur Planung einer Hochschulgründung in Ostwestfalen*. Gütersloh: Bertelsmann.



Abb. 2: Gemeinsame Sitzung von Gründungsausschuss und Wissenschaftlichem Beirat der Universität Bielefeld am 27. Januar 1969. V.l.n.r.: Helmut Schelsky, Hartmut von Hentig, Horst Rollnik, Friedrich Hirzbruch und Karl Peter Grottemeyer. Foto: Günter Rudolf; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 01907.

Ab welchem Zeitpunkt wurde das Projekt Bielefeld – und damit auch das konkrete Vorhaben der Gründung von Laborschule und Oberstufen-Kolleg – denn auf welche Weise in Göttingen diskutiert und vorbereitet?

Will Lütgert: Der erste Entwurf der Schulprojekte, den von Hentig 1966 an zwanzig Personen seines Vertrauens geschickt hatte, war zunächst sehr grundsätzlich und allgemein gehalten. Die neue Schule sollte ein Gemeinschaftswerk aller in ihr Lebenden sein: Sie sollte Kinder aus allen Schichten aufnehmen sowie langsam und schnell lernende Kinder. Sie sollte beweglich in ihren Lernangeboten sein, das heißt, sich an den Lernbedürfnissen von einzelnen Kindern und Jugendlichen orientieren. Sie sollte diese Kinder und Jugendlichen auf die Gesellschaft, in der sie leben, vorbereiten, ohne sie der Gesellschaft, in der sie leben, zu unterwerfen. Und: Sie sollte klein sein. Nicht mehr als 30 Lehrerinnen und Lehrer sollten in ihr lehren – und allenfalls 300 Schülerinnen und Schüler in ihr lernen. Es sollte also jeder jeden kennen und alle sollten eine Lebensgemeinschaft bilden.

Liebevoll wurde diese neue Schule auch als „Waldschratschule“ bezeichnet. In dieser Bezeichnung spiegelt sich ein wenig die Landerziehungsheim-Idylle etwa der Odenwaldschule wider. Doch das waren Anfangsträumereien, die bald verfliegen. Schon bald stand nach meiner Erinnerung fest, dass die neue Schule eine Gesamtschule in einer Stadt sein würde – eben kein Landerziehungsheim. Bei der Vorstellung des neuen Schulkonzepts vor dem Experimentalausschuss im Max-Planck-Institut in Berlin wurde deutlich, dass es um eine besonders radi-

kale Gesamtschule gehen sollte, in deren Stammgruppen die Binnendifferenzierung vorherrscht und nicht die äußere Differenzierung. Das Screening, das für die allgemeinen Gesamtschulen vorgesehen war und die Klassen ab dem siebten Schuljahr in Hauptschulabsolventen, Realschulabsolventen und gymnasiale Absolventen aufteilte, kam für das Laborschulkonzept also nicht in Frage. Es sollte keine Notenzeugnisse, sondern differenzierte Berichte zum Lernvorgang geben.

Spätestens bei der Antragstellung an die Stiftung Volkswagenwerk stand zudem fest, dass die neue Schule die Laborschule der Universität Bielefeld sein würde, mit festen Bindungen an die wissenschaftliche Pädagogik der Universität. Zu dieser Zeit stand auch fest, dass die kleine Waldschratschule wachsen würde: Es erschien nicht mehr sinnvoll, die künftige Bielefelder Laborschule nur auf die Sekundarstufe I zu begrenzen. Das hätte bedeutet, Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen nicht reformierten Grundschulen zu übernehmen. In das Laborschulkonzept wurde also eine eigene Primarstufe, sogar eine Primarstufe mit einer Vorschulstammgruppe eingefügt. Die Gesamtschülerzahl stieg so von circa 300 auf 650 Kinder und Jugendliche und die Zahl der Lehrenden von 30 auf 65. Bei dieser Kapazitätsberechnung war berücksichtigt, dass – bezogen auf eine 40-Stunden-Woche – jedem Lehrer etwa 25 Prozent der Arbeitszeit für Forschung und Entwicklung zur Verfügung stehen sollte.

Die Konkretisierung der ursprünglichen Schulidee von Hentigs war also ein Prozess, der in vielen Schritten vorangetrieben wurde. Daran waren in Göttingen neben Hartmut von Hentig im Wesentlichen seine drei Vertrauten Gerold Becker, Wolfgang Harder und Johanna Wellmer beteiligt. Manchmal stellte von Hentig seine Konzepte aber auch in Dienstbesprechungen vor, an denen ich als Hilfskraft teilnahm. Über diese nur gelegentliche Beteiligung an den Schulplanungen war ich allerdings nicht enttäuscht, schließlich wollte ich unbedingt meine schwierigen Filmrecherchen für die Dissertation abschließen und mit dem Schreiben der Doktorarbeit beginnen. Denn da ich kein Staatsexamen hatte, konnte von Hentig mich ohne Promotion nicht nach Bielefeld mitnehmen – was ich gern wollte.

Man darf sich also die Göttinger Arbeitsgruppe nicht als eine formale Einrichtung vorstellen. Beratungen hat von Hentig mit verschiedenen Personen oder Personengruppen zu verschiedenen Gelegenheiten geführt. Eine formale Planungsgruppe wurde nach meiner Erinnerung erst gebildet, als nach von Hentigs Berufung nach Bielefeld eine Außenstelle der Universität Bielefeld in Göttingen eingerichtet wurde. Dieser „Arbeitsstelle Pädagogik“ traten neben Wolfgang Harder und Johanna Wellmer auch Hartmut Alpei und Ludwig Huber bei. Huber engagierte sich in der Hochschulpolitik und wurde in der Bundesassistentenkonferenz (BAK) zum Vorstand gewählt. Er war daran interessiert, die Hochschulwissenschaft aus ihrem Elfenbeinturm herauszuholen und sie gegenüber anderen Bereichen der Gesellschaft durch Verbesserung ihrer Vermittlungswege zu öffnen. Wissenschaftspropädeutik und Hochschuldidaktik waren die Schlagworte. Auf Empfehlung von

Ludwig Huber stieß 1970 darüber hinaus Otto Herz zu der Gruppe dazu: Er war in Bonn in der Studentenbewegung tätig und als solcher zum Vorsitzenden der Allgemeinen Studentenausschüsse an deutschen Universitäten gewählt worden. Huber und Herz verstärkten durch ihre Sach- und Politikkompetenz die Hartmut-von-Hentig-Crew.

In diese Übergangszeit von Göttingen nach Bielefeld fiel zudem der Weggang von Gerold Becker. Becker war Assistent und Doktorand bei Heinrich Roth und entschloss sich, seine Promotionsabsicht und seine Göttinger Stelle aufzugeben, um Leiter der Odenwaldschule zu werden. Das war ein harter Schlag für von Hentig. Becker war sein Alter Ego und Lebenspartner, er war der Mensch, der ihm am nächsten stand. Von Hentig hat die persönliche Beziehung zu Becker nie abgebrochen, aber er hat schon damals, Ende der sechziger Jahre, von einer tödlichen Niederlage gesprochen.

Wissen Sie, was die geplante Aufgabe von Gerold Becker in Bielefeld hätte sein sollen?

Will Lütgert: Das ist mir selbst nicht klar. Es wäre aber wirklich interessant zu wissen.

In den ersten Konzepten der Laborschule ist für diese zusätzlich noch ein Internat vorgesehen.⁹ Kann es vielleicht sein, dass Gerold Becker für diesen Bereich eingeplant gewesen war?

Will Lütgert: Also in den offiziellen Verhandlungen war von einem solchen Internat nie die Rede – zumindest insofern ich das wahrgenommen habe. Da steckt natürlich noch der alte Landerziehungsheim-Gedanke drin, aus dem sich die Laborschule pädagogisch ein bisschen gespeist hat. Das war wie eine Blume, die langsam aufging – und da gab es natürlich auch bestimmte Dinge, die sich dann nicht realisieren ließen. Also in den offiziellen Konzepten ist das, glaube ich, nie ernsthaft diskutiert worden. Das hätte auch eine ganz andere Konstruktion gefordert.

Gab es denn konkrete Schulen oder eine bestimmte Tradition von Schule, auf die sich Hentig bei seiner Konzeption der Laborschule bezog? Und damit zusammenhängend: Wie kam es überhaupt zu dem Namen „Laborschule“?

Will Lütgert: Der Name, der für die Schule vorgesehen war, klingt befremdlich; er bekam in Bielefeld zusätzlich eine eigenartige Konnotation. In der Universität

⁹ Siehe: Hartmut von Hentig (1967): *Universität und Höhere Schule*. Gütersloh: Bertelsmann, S. 78, S. 87; Hartmut von Hentig (1971): *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 2). Stuttgart: Ernst Klett, S. 53–56.

waren eine Fakultät für Physik und eine Fakultät für Chemie vorgesehen. In Bielefeld kam dadurch das Missverständnis auf, die Laborschule sei ein Vorbereitungsinstitut für diese Fakultäten. Der Name Laborschule geht allerdings auf John Deweys *Laboratory School* im Chicago der 1890er Jahre zurück. Sie war eine Versuchsschule der Universität, in der in Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern auf der einen Seite und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf der anderen Seite neue Wege des Lernens und Lehrens herausgefunden werden sollten. An dieser Stelle muss ich Karin fragen, die zu diesem Thema ja ihre Habilitationsschrift¹⁰ verfasst hat: Welche Dewey-Ideen stecken tatsächlich in von Hentigs Entwurf für die Bielefelder Laborschule?

Karin Kleinespel: Zunächst einmal ist da das Erfahrungslernen bei Dewey: Erfahrungslernen als Gegensatz zur puren Belehrung – ein Konzept, das für Hartmut von Hentigs Pädagogik essentiell ist. Von Hentig hatte als Student in den USA und auf seinen Amerikareisen das amerikanische Schulsystem sehr nah kennengelernt – und natürlich sind dort Schulen von Dewey inspiriert. Von der sogenannten klassischen Reformpädagogik in Europa und Deutschland wollte, ja musste von Hentig sich hingegen völlig befreien – wie übrigens alle fortschrittlichen Schulreformerinnen und -reformer der 1960er und 1970er Jahre. Reformpädagogische Konzepte klassischer Prägung „rochen“ nach Faschismus, nach Krieg, nach Autorität. Maria Montessori oder Peter Petersen, das waren Beispiele für zu verachtende pädagogische Autoritäten. Von Hentigs neue Schule sollte im Gegensatz dazu basisdemokratisch funktionieren und zwar – jetzt kommt ein weiterer Dewey-Begriff – als eine „embryonic society“: Die Schule sollte überschaubar sein, sie sollte klein sein. Die Menschen sollten dort in einer Gemeinschaft miteinander leben und daraus unter Aushandlungsprozessen ein Lebensmodell entwickeln – und zwar ein Modell, das vielleicht irgendwann gar nicht mehr „Schule“ heißt, sondern eine eigene Community ist.

Von der pädagogischen Idee her zeigt von Hentig aber auch eine Distanzierung zu Deweys Gedanken. Diese Distanzierung liegt meines Erachtens darin, dass von Hentig aufgrund seiner eigenen biographischen Erfahrung von Faschismus und Krieg befürchtete, Dewey habe – in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus stehend – die Macht der Systemzwänge unterschiedlicher Art und Form unterschätzt. Von Hentig dagegen machte in seiner Schulkritik schon in den 1960er Jahren klar, dass er auf der Hut war: Auch die Schule musste seiner Meinung nach mit den Systemzwängen rechnen, die allen Kräften der bestehenden Gesellschaft innewohnen, also auch den Institutionen (wie der Schule), der Wissenschaft und der Pädagogik. Um diesen Zusammenhang sichtbar zu machen und um gleichzeitig Möglichkeiten zu seiner Überwindung zu erkennen, berief sich von Hentig auf das Modell der platonischen Ideenlehre.

10 Karin Kleinespel (1998): *Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.

Wenn wir uns nun den Anfängen der Laborschule in Bielefeld zuwenden: Wie haben Sie, Herr Lütgert, diese Zeit ganz konkret erlebt und welche Aufgaben haben Sie in dieser Phase übernommen?

Will Lütgert: Der Anfang in Bielefeld begann für mich in Göttingen. Ich legte meine fertige Dissertationsschrift auf den Schreibtisch von Hartmut von Hentig. Sie war noch nicht bei der philosophischen Fakultät eingereicht, noch nicht von einem zweiten Gutachter gelesen, das Rigorosum lag in weiter Ferne – aber nur wenige Wochen später erreichte mich ein Brief des Kanzlers der Universität Bielefeld mit der Aufforderung, ich solle mir meinen Assistentenvertrag bei seinem Stellvertreter abholen. Das war für mich eine freudige Überraschung, die mir einen eigenartigen, aber nicht unbequemen Status an der Bielefelder Universität verschaffte: Ich war zur gleichen Zeit Promotionsstudent und wissenschaftlicher Mitarbeiter. Der Universitätsleitung kam dieser Doppelstatus entgegen, denn es fehlten in Bielefeld noch die Studierenden, die in die vielen neuen Gremien der Universität entsandt werden konnten. Meine Stelle sollte in der neu zu gründenden Fakultät für Pädagogik, Philosophie und Psychologie (PPP) angesiedelt sein, dort wurde ich wissenschaftlicher Mitarbeiter. Zugleich wurde ich als Studierender in die Universitäts-Baukommission entsandt. In den Konferenzen der Hochschulbau- und Finanzierungsgesellschaft wirkte ich in der gleichen Rolle mit, während ich in den Schulprojekten der von Hartmut von Hentig abgesandte Assistent war. In diesen Gremien erfuhr ich schnell, wie groß, wie herausfordernd und manchmal auch wie überwältigend die Planungsaufgaben sein würden, die wir in kurzer Zeit bewältigen mussten.

Ich werde versuchen, in meiner kommenden Darstellung nicht mehr auf die Situation des Oberstufen-Kollegs einzugehen, dessen Planungsprobleme noch komplexer waren als die der Laborschule. Ich will nur erwähnen, dass das Oberstufen-Kolleg die Aufgabe haben sollte, Deutschlands heiligste Prüfung, das Abitur, zu überbrücken und einen gleitenden Übergang von der Allgemeinbildung der Schule in die Spezialbildung der Universität zu schaffen. Im Unterschied zur Oberstufe des Gymnasiums dauerte der Bildungs- und Ausbildungsgang nicht 13, sondern 14 Jahre, darin waren allerdings die ersten zwei oder drei Jahre des Grundstudiums fast aller Studienfächer einer Volluniversität enthalten. Das Oberstufen-Kolleg war darauf angelegt, alle Funktionen zu erfüllen, die von Hentig seinem Konzept der Tertiärstufe des Bildungswesens zugeschrieben hatte.

Ich wende mich also der Laborschule zu. Die Aufbaukommission wurde gebildet: Da Wolfgang Harder an das Oberstufen-Kolleg ging, war für die Aufbaukommission der Laborschule lediglich Johanna Wellmer, nun Harder, gesetzt. Die weiteren Mitglieder mussten angeworben und ihre Aufgaben definiert werden. Es mussten also Verfahrensordnungen erarbeitet werden, die festlegten, welche der pädagogischen Strukturen der Laborschule, die in Göttingen erarbeitet worden waren, als gesetzt gelten durften und welche noch der Diskussion und Entschei-

derung bedurften. Neben der Weiterentwicklung der pädagogischen Strukturen galt es zudem, besonders schnell zu klären, welche Schritte unternommen werden mussten, um die Laborschule zu einer integralen Einrichtung der Universität zu machen.

Um mit der Arbeit beginnen zu können, wurde der Aufbaukommission eine Villa am Nordhang des Teutoburger Waldes an der Dornberger Straße angeboten, in der vorher das Rektorat und die zentralen Dezernate ihre Arbeit verrichtet hatten. Etwas unterhalb der Dornberger Straße, in der Roonstraße, bezog die Arbeitsstelle Pädagogik der Fakultät für PPP ein großes, etwas abgewohntes, aber sehr bequemes Haus, von dem aus man schnellen Schritts durch einen Garten in zwei Minuten die Villa in der Dornberger Straße erreichen konnte. Die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter von Hentigs in der Fakultät für PPP war angewachsen: Neben Ludwig Huber und mir stießen Bernhard Bueb und dann Otto Herz hinzu. Wir waren die Gruppe, die die Planungen für die Universität unter Leitung von Hartmut von Hentig leisteten, und – wenn Zeit blieb – auch in der Aufbaukommission mitwirken sollten.

In der Arbeit der Aufbaukommission der Laborschule galt: Die Laborschule sollte zwar alle Funktionen einer Schule wahrnehmen, aber juristisch sollte sie eine Einrichtung der Universität sein. Dieses Strukturmerkmal setzte komplizierte Verhandlungen sowohl mit dem Kultus- als auch mit dem Wissenschaftsministerium voraus. Das Wissenschaftsministerium stellte einen verständnisvollen Hausjuristen zur Verfügung, der bereit war, die weitreichenden Ideen Hartmut von Hentigs aufzugreifen und in eine rechtlich gültige Form zu überführen. Das Alleinstellungsmerkmal, dass alle Lehrenden der Laborschule den Status von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern haben sollten, war revolutionär. In ganz Deutschland sind alle Schulen weisungsgebundene Einrichtungen, in denen die Kultusminister die Fachaufsicht inhaltlich durch Lehrpläne und formal durch Rechtsverordnungen steuern. Für die Laborschule sollte sich die Fachaufsicht des Kultusministeriums auf die Anforderung beschränken, den Abschlüssen der Gesamtschulen zu entsprechen. Der Dienstherr der Lehrenden der Laborschule war der Rektor der Universität. Die Wissenschaftliche Einrichtung genoss alle Hochschulrechte.

Damit war die Laborschule frei, alle von Hartmut von Hentig erarbeiteten und von der Aufbaukommission weiterentwickelten Strukturmerkmale in eigener Verantwortung zu verwirklichen. Dazu gehörten insbesondere: die Freiheit in der Schülerrekrutierung, eine altersheterogen geführte und mit einem Vorschuljahr versehene Primarstufe, der integrierte Ganztagsunterricht, eine nicht nach Fächern, sondern nach fächerübergreifenden Erfahrungsbereichen gegliederte Sekundarstufe I, Binnendifferenzierung in allen Schulstufen, Berichte zum Lernvorgang statt Notenzeugnissen als interne Fortschrittmeldungen an Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern. Besonders dringlich erwies sich zudem die Bauplanung für die

Schulprojekte. Denn wenn man an einem baldigen Zeitpunkt der Eröffnung festhalten wollte, mussten so schnell wie möglich alle relevanten Entscheidungen getroffen sein: von der Standortbestimmung zum Raum- und Flächenplan, vom Architektenentwurf bis zur behördlichen Genehmigung und der Festlegung des Baubudgets, vom Bau des Gebäudes bis zur Lieferung der Inneneinrichtung.

Inwiefern waren Sie in diese Vorgänge eingebunden?

Will Lütgert: Eine meiner ersten Aufgaben, nachdem ich 1970 nach Bielefeld gewechselt war, bestand darin, in die USA zu reisen. Hartmut von Hentig besorgte mir ein Stipendium des *American Jewish Committee* und gemeinsam mit einer Gruppe von etwa neun Experten aus der Berliner Bildungsverwaltung, dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und einer weiteren deutschen Universität fuhr ich zwei Monate lang durch die Vereinigten Staaten. Das war für mich ein wunderbares Bildungserlebnis. Aus den Besuchswünschen der Teilnehmer wurde eine gemeinsame Route quer durch die Vereinigten Staaten festgelegt, von der einzelne Teilnehmer auch abweichen konnten, wenn sie spezielle Besuchswünsche hatten. Wir suchten bekannte Bildungs- und Curriculumforscher sowie Bildungsplaner auf, wir sprachen mit Lehrerinnen und Lehrern und diskutierten mit Bildungspolitikern. Die Briefings waren meist kurz, dauerten nie länger als eine Stunde. Wir hörten einen kurzen Vortrag und konnten einige Fragen stellen. Es gab keine langen Diskussionen – diese führten wir meist untereinander in der Lounge unseres gemeinsamen Hotels. Gerade diese Diskussionen waren spannend, weil sie kontrovers geführt wurden: Was hatten wir am Tag erlebt und was davon könnte man als Reformvorschlag mit nach Deutschland nehmen?

Hartmut von Hentig hatte mich vor der Reise gebeten, auch sogenannte *open space schools* zu besuchen. Er hatte auf einer Reise des Bildungsrats solche Großraumschulen in Schweden gesehen und war von der Transparenz des Unterrichts dieser Schulen beeindruckt. Ich besuchte auf meiner Reise daher mehrere solcher Schulen und fand schlechte, aber auch gute Beispiele. Die guten Beispiele zeigten eine große freie Unterrichtsfläche, die mit besonders leichten Tischen und Stühlen möbliert war, damit diese ohne Mühen hin und her gerückt werden konnten, um verschiedene Unterrichtsarrangements zu realisieren. Diese Großraumflächen waren von Räumen umsäumt, in die sich einzelne Schülerinnen und Schüler oder kleine und größere Gruppen zurückziehen konnten. Wenn mehrere Großraumflächen und Rückzugsräume aneinandergereiht wurden, bildeten sich in den meist großen Schulen, die ich besuchte, so etwas wie *schools within the school*: also übersichtliche pädagogische Einheiten. Das fand ich eine gute Idee. Voller pädagogischer Pläne kehrte ich also nach Bielefeld zurück und stürzte mich auf die Bauplanung der Laborschule.

Ich muss an dieser Stelle allerdings zunächst noch einen kurzen Exkurs einschleichen, um den Verlauf der Ereignisse zeitlich nicht durcheinanderzubringen: Als

1970 die Bauplanung der Schulprojekte gerade begonnen hatte, erreichte von Hentig ein Ruf des hessischen Ministerpräsidenten Börner, als Kultusminister in sein Kabinett einzutreten. Das Entsetzen aller Mitarbeiter Hartmut von Hentigs war groß: Würde von Hentig den Ruf annehmen, wäre dies das Ende aller Bielefelder Planungen. Unser Entsetzen dauerte einen Monat, dann lehnte von Hentig den Ruf nach Wiesbaden ab. Einige Monate später, im Dezember 1970, erreichte uns jedoch eine zweite Hiobsbotschaft: Hartmut von Hentig war auf dem Dortmunder Hauptbahnhof zusammengebrochen. Die Ärzte schrieben ihn für lange Zeit krank – es mag für ein Vierteljahr oder noch länger gewesen sein – und schlugen vor, dass von Hentig sich weit von Bielefeld und den Planungen der Schulprojekte entfernen müsse. Er reiste nach Mexiko zu Ivan Illich, der für seine radikale Schulkritik bekannt war: „Entschult die Gesellschaft!“, lautete der Schlachtruf von Illich. Das war keine Ermunterung für uns Mitwirkenden der Schulprojekte. Trotzdem: Die Planung musste weitergehen.

Im Zuge meiner Aufgaben fuhr ich so unter anderem nach Stuttgart zum Institut für Schulbau und hatte zudem bald einen intensiven Kontakt zum Berliner Architekten Ludwig Leo. Auf diesen hatte uns wohl Gerold Becker aufmerksam gemacht. Leo war ein architektonischer Tüftler, der sich vollständig auf das Schulkonzept von Hentigs einließ und mit uns diskutierte, wie man den Open Space am besten anlegen könnte. Doch dann passierte erneut etwas Furchtbares: Der Tüftler machte zwar einen ausgezeichneten Entwurf für eine Open-Space-Schule, aber für das gesamte Riesenplanungskonzept der Universität Bielefeld war dieses Einzelvorhaben viel zu groß und viel zu teuer. Infolgedessen wurde der Bau der Laborschule an die Architektengruppe „Planungskollektiv Nr. 1“ übergeben, die mit der Universitätsarchitektengruppe zusammenarbeitete. Diese Gruppe machte eine neue Planung, bei der sie 11 Prozent der Fläche einsparen musste. Das war ein Desaster für unsere Vorstellung von Open Space. Den aus der Kürzung entstandene Entwurf – insbesondere für das spätere Haus 2 – fand ich daher auch schwierig.

Das bedeutet, Ludwig Leo verabschiedete sich komplett aus der Planung?

Will Lütgert: Der ist rausgeflogen. Leo wurde von der Hochschulbau- und Finanzierungsgesellschaft sowie dem Staatshochbauamt richtig rausgedrückt. Diese beiden Einrichtungen legten Normen für den deutschen Schulbau zu Grunde – deshalb sollte ich der neuen Architektengruppe wohl auch keinen zu heftigen Vorwurf machen. Die Ausdrücke „Feld“ (für die tiefer gelegten Unterrichtsflächen) und „Wich“ (für die die Felder umgebenden, leicht erhöhten Verkehrswege) stammen zwar noch von Leo, aber diese Bezeichnungen sind das Einzige, was von ihm in diesem Bauprojekt übriggeblieben ist. Der Entwurf der neuen Architektengruppe legte Felder und Wiche nämlich so an, dass die drei Unterrichtsfelder

im Haus 2 der Laborschule – die sich im Oberstufen-Kolleg weiter fortsetzen – immer gleich aussahen. Es ergab sich also eine Durchschnittsarchitektur, in die man auch eine Fabrik hätte reinbauen können. Der große Nachteil der Architektur war dementsprechend, dass die Schüler keine altersgemäßen und die Lehrer gar keine Rückzugsräume hatten – alles war einsehbar, alles war öffentlich. Die neue Architektur schaffte zwar die geforderte Transparenz, aber keine Rückzugsräume. Die Schüler der Anfangsjahre haben diesem Mangel daher auch selbst Abhilfe schaffen wollen: Buden wurden gebaut und Ecken wurden verbarrikadiert – alles, um sich abzuschirmen.

Lediglich die Architektur des Haus 1 war anders: Johanna Harder hatte durchsetzen können, dass hier eine Bauweise realisiert wurde, die – zumindest von ihren Funktionen her – den Leo'schen Gedanken nahe kam. Das betraf sowohl die Gliederung des Gebäudes – die in den Ebenen viel differenzierter ausgeführt ist als im Haus 2 – als auch dessen Außenbezug. Wenn man durch das leere Gebäude geht, spürt man auch gleich, dass im Haus 1 eine andere Pädagogik stattfinden kann. Ein weiterer großer Schatz, der der Laborschule von Anfang an zugestanden wurde, war die große und reich ausgestattete Schülerbibliothek. Ein Schatz deshalb, weil sich die Schüler zur ruhigen Einzelarbeit in die Bibliothek zurückziehen konnten. Im Erdgeschoss, jenseits der Schulstraße, gab es ausgezeichnete Funktionsräume: die Naturwissenschaftslabore, die Musikräume, die Holz- und Technikwerkstatt und auch die Räumlichkeit, um später einen Schulzoo einzurichten.



Abb. 3: Der Großraum der Laborschule im Frühjahr 1976.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04828.

Sie selbst waren formal kein Mitglied der Aufbaukommission. In welchen Situationen hatten Sie – außer in der Bauplanung – trotzdem Berührungspunkte zu dieser?

Will Lütgert: Besonders eindrücklich waren für mich die Tagungen zur Einstellung von neuen Mitgliedern der Aufbaukommission Laborschule. Die Einstellung der ersten zehn Mitglieder habe ich nicht miterlebt, da war ich wohl in Amerika, aber an den Erweiterungstagungen der Aufbaukommission habe ich teilgenommen. Diese fanden im schönen Schloss Rheda statt, das in den Anfangsjahren der Universität auch Tagungsort für deren Gründungsausschuss war. Die Mitglieder der Aufbaukommission hatten zur Vorbereitung der Tagung die Unterlagen der Bewerberinnen und Bewerber gesichtet, von denen zwei bis vier Kandidaten eingeladen wurden. Bei zehn ausgeschriebenen Stellen waren das ungefähr 30 Personen. Hinzu kamen die Mitglieder der Aufbaukommission Laborschule sowie Hartmut von Hentig als Besetzungskommission. Wir Assistenten und einige Vertreter des sogenannten Quickborner Teams waren teilnehmende Beobachter.

Man muss sich diese große Runde von circa 50 Personen vorstellen, die im großen Saal des Schlosses in einer ovalen Runde beieinander saßen, in der alle Anwesenden einander sehen konnten. Jeder Bewerber war aufgefordert, seine Motivation für eine Mitarbeit in der künftigen Laborschule zu erläutern. Danach traf man sich in verschiedensten sozialen Formationen: mal waren die Bewerber um eine Stelle zusammengefasst, mal waren die Bewerbergruppen interdisziplinär zusammengesetzt. Dabei wurden sie immer von Mitgliedern der Besetzungskommission sowie von uns Gästen kritisch beäugt. Die Bewerber erhielten verschiedene Aufgaben: Sie sollten zum Beispiel als Befürworter oder Gegner der Binnendifferenzierung deren Vor- oder Nachteile einer Gruppe von Bildungspolitikern erklären und mit ihnen diskutieren; oder sie sollten sich aufteilen in Befürworter und Gegner der Erfahrungsbereichsgliederung und eine kritische Podiumsdiskussion simulieren; oder sie sollten im Rollenspiel die Argumente von Befürwortern und Gegnern von Notenzeugnissen darstellen.

Die Mitglieder der Aufbaukommission und wir Beobachter notierten kritisch, wie die Bewerber sich in die Gruppendiskussionen einbrachten: Argumentierten sie konkurrierend gegenüber ihren Mitbewerbern um dieselbe Stelle oder argumentierten sie ausgleichend? Nahmen sie die Argumente von anderen auf oder wichen sie ihnen aus? Versuchten sie dominant zu sein oder waren sie zurückhaltend? Beharrten sie auf ihren Positionen oder konnten sie die Argumente der anderen in diese einbeziehen? Als die Bewerberinnen und Bewerber am Nachmittag abgereist waren, fanden sich die Mitglieder der Aufbaukommission, von Hentig und wir Beobachter zu einer Auswertungssitzung zusammen. Dabei fiel auf, dass die Einschätzungen zur Eignung der Bewerber zwischen von Hentig und den meisten Mitgliedern der Aufbaukommission häufig sehr unterschiedlich ausfielen. Von Hentig votierte meist für die älteren Bewerberinnen und Bewerber, die schon eine

ausgeprägte Berufsbiographie vorzuweisen hatten, die Mehrheit der Teilnehmer der Aufbaukommission hingegen votierte für die jüngeren Mitglieder der Bewerbergruppe, weil sie ihnen offener zu sein schienen für die künftigen Aufgaben der Laborschule.

Die Diskussion zwischen dem Wissenschaftlichen Leiter und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Aufbaukommission spitzte sich in einigen Fällen dermaßen zu, dass das Ende der Debatte beschlossen wurde und von Hentig bei der Abstimmung über die jeweiligen Einstellungen unterlag. Ich war über diesen Vorgang höchst irritiert: Wie konnte es so weit kommen? Warum machte der Wissenschaftliche Leiter kein Vetorecht bei der Einstellung neuen Personals geltend? Ich schaute in der Verfahrensordnung der Aufbaukommission nach und siehe da, es war festgelegt, dass bei Personalentscheidungen der Wissenschaftliche Leiter basisdemokratisch nur eine Stimme hatte, so wie alle Mitglieder der Aufbaukommission auch. Diese Verfahrensordnung galt auch bei den folgenden Erweiterungen der Aufbaukommission, die nach Eröffnung der Laborschule das Kollegium der Lehrenden bildete.

Ich habe in späterer Zeit viel über diese Erlebnisse in der Aufbaukommission nachgedacht und erst in von Hentigs Memoiren einen Hinweis zur Aufschlüsselung meines Problems gefunden. Von Hentig schildert dort sein Verhalten in den Besetzungskommissionen. Er verglich die Laborschule mit einem großen Schiff, auf dem schubweise neue Matrosen angeheuert werden mussten. Unter diesen Matrosen wollte von Hentig einer der Mitmatrosen sein und nicht als Kapitän Sonderrechte beanspruchen. Dieses Bild des Mitmatrosen, das von Hentig für seine Person zeichnete, war in meinen Augen schief. Jedes Schiff braucht einen Kapitän, der seinen Kurs bestimmt, und das Schiff Laborschule hatte einen Kapitän: Hartmut von Hentig. Er war der Erfinder und Gründer der Laborschule, er war der bekannte Professor der Pädagogik, er verfügte über ein soziales Netz, das weit in die Wissenschaft, die Politik und die Medien reichte. Er dominierte die Publikationen zu seinen Schulprojekten. Kurz: von Hentig spielte in einer ganz anderen Liga als alle seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Im Bild des Schiffs gesprochen: Die Doppelrolle als Mitmatrose und Kapitän barg eine große Spannung, die der Wissenschaftliche Leiter und das Kollegium der Lehrenden der Laborschule ungelöst durchleben mussten und Anlass für einen großen Konflikt wurde.

Grundsätzlich war meine Einbeziehung in die Arbeit der Aufbaukommission – genauso wie diejenige der anderen Mitglieder der Abteilung Pädagogik – allerdings eher eine indirekte. Das war eine bewusste Inszenierung von Hartmut von Hentig, um zu demonstrieren, wie aus seiner Sicht die Erziehungswissenschaft, insbesondere die Schulpädagogik, für die Arbeit der Aufbaukommission und später des Kollegiums der Laborschule dienstbar gemacht werden sollte. Die Laborschule sollte ja eine Versuchsschule und Curriculumwerkstatt sein, weshalb

die Aufbaukommission damit beschäftigt war, Rahmencurricula für die zukünftigen Erfahrungsbereiche der Schule zu entwickeln. Diese Rahmencurricula wiederum mussten mit konkreten Vorstellungen vom Unterrichten gefüllt werden: Wie konnte und sollte aus der Festlegung von Lernzielen und Heranziehung von Lerninhalten, durch den Einsatz von Lehrmethoden und Lernmaterialien Unterricht entstehen?

Für den Erfahrungsbereich „Umgang von Menschen mit Menschen“ (Sozialwissenschaften) hatte Hartmut von Hentig von einer USA-Reise ein Curriculum mitgebracht, das vom Sozialwissenschaftler Ronald Lippitt und seinen Mitarbeitern entwickelt worden war und den zungenbrecherischen Titel „Social Studies Laboratory Units“ trug. Unter uns hieß das Curriculum nur „der Lippitt“. Die didaktische Funktion des Lippitts war es, Schülerinnen und Schüler als Forscherinnen und Forscher zu begreifen, die durch Elementarisierung sozialwissenschaftlicher Methoden in die Lage versetzt werden sollten, Probleme ihres eigenen Lebens zu erforschen. Sozialkundeunterricht als Wissenschaftspropädeutik – dieser Gedanke faszinierte uns Bielefelder Adapteure. Drei Professoren und zwölf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter machten sich an die Arbeit. Diese bestand aber nicht einfach aus der Übersetzung des amerikanischen Originals ins Deutsche, sondern es galt darüber hinaus, das Vorbild auf die deutsche Situation *anzupassen*. Diese Anpassung betraf dabei sowohl die Methoden der Einführung als auch die Themen, die den zehn- bis zwölfjährigen Kindern zur Bearbeitung vorgeschlagen wurden. Die schwierigste Aufgabe für uns Adapteure bestand nun aber nicht darin, Texte zusammenzustellen oder neu zu formulieren, die geeignet waren, Kinder zu interessieren, sondern darin, das Lehrerhandbuch zu schreiben. Wir formulierten und begründeten die Lernziele für jeden Unterrichtsabschnitt, wobei es besonders herausfordernd war, uns Lernsituationen vorzustellen, die geeignet waren, die formulierten Ziele auch zu erreichen.

Diese Aufgabe zwang uns viel Mühe ab und machte uns auch zu Unterrichtsforschern. Wir heuerten aus Bielefelder Schulen uns bekannte Lehrerinnen und Lehrer an, die bereit waren, unsere Unterrichtsvorschläge zu erproben. Wir beobachteten ihren Unterricht und diskutierten mit den Lehrern mögliche Varianten. Der Adaptationsprozess, der weitgehend zu einem Neuentwicklungsprozess mutierte, zog sich allerdings in die Länge. Der Klett-Verlag, der das Curriculum publizieren wollte, schickte uns eine Schulbuchredakteurin, die unsere Arbeit beschleunigen sollte, und von Hentig lud die säumigen Adapteure – darunter auch mich – ein, eine Klausur-Woche auf dem Schloss seines Freundes, des Grafen Hatzfeld, zu verbringen, um unsere Arbeit zu einem guten Ende zu führen. Der freundliche Druck des Verlags und die herrschaftliche Klausur verfehlten ihre Wirkung nicht.

Das Curriculum wurde gedruckt¹¹ und wenig später reiste Lippitt nach Bielefeld und bewunderte die deutsche Version seines Curriculums.

Wurden in Folge dessen noch weitere Curricula adaptiert?

Will Lütgert: Ja, die Stiftung Volkswagenwerk war auf das berühmte Curriculum „Man – A Course of Study“, kurz MACOS, des US-amerikanischen Psychologen Jerome Bruner aufmerksam gemacht worden. Irgendjemand aus unserer Adaptationsgruppe hatte der Stiftung zudem signalisiert, dass in Bielefeld Interesse an einer solchen Adaptation bestünde. Doch nach der langwierigen Entwicklung des deutschen Lippitts hatte niemand Lust, wieder in eine solche Unternehmung einzusteigen. In dieser Situation ergriff mein Freund Henning Schüler, Doktorand von Hartmut von Hentig, die Initiative. Er schickte der Stiftung ein Adaptationskonzept sowie einen Finanzierungs- und Zeitplan. Die Stiftung akzeptierte, so dass Henning Schüler Projektleiter wurde und eine große Aufgabe vor sich hatte. Henning war ein guter Organisator, richtete ein Sekretariat ein, versammelte eine kleine Runde wissenschaftlicher Hilfskräfte um sich und griff zudem auf die Arbeitskraft seiner Frau zurück, die eine begabte Zeichnerin war und die Illustrationen für das Schülermaterial lieferte.

Fasziniert von MACOS ordnete ich mich auch als „Hilfskraft“ der Gruppe zu, hatte aber zu der Zeit des Adaptationsprozesses zusätzlich bereits einen weiteren „Nebenjob“ zu meiner Oberassistentenstelle angenommen. Da ich mir nicht immer vorwerfen lassen wollte, als wissenschaftlicher Pädagoge keinen Schulunterricht als Lehrer halten zu können, verpflichtete ich mich, drei Jahre lang am Ursulinengymnasium in Bielefeld-Schildesche das neu in NRW eingeführte Schulfach Pädagogik in der gymnasialen Oberstufe zu unterrichten. Für dieses Fach gab es noch keine ausgebildeten Lehrer, deshalb war ich bei den Ursulinen willkommen. Nach Beendigung dieses Nebenjobs kehrte ich mit voller Arbeitskraft an die Universität zurück und erhielt vom „Zentrum für Wissenschaft und berufliche Praxis“ (ZWuP) der Universität die Einladung, dort ein eigenes Projekt zu eröffnen. Aufgabe des Zentrums war es, die Erkundung gesellschaftlicher Felder zu bestimmen, auf denen die Kooperation zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis zu sinnvollen und effektiven Lösungen von Problemen führen konnte. Mein Feld war das der Schule: Ich bekam das Geld, um für drei Jahre einen Lehrer an die Universität abordnen zu lassen, einen wissenschaftlichen Mitarbeiter oder zwei Hilfskräfte einzustellen und mir ein Halbtagssekretariat einzurichten. Nach Rücksprache mit Henning Schüler beschlossen wir beide, ein zweites von Bruner inspiriertes Curriculum zu adaptieren: People and Technology – Mensch und Technik.

11 Ronald Lippitt, Robert Fox & Lucille Schaible (1975–1977): *Detto und andere. Acht Einheiten für Sozialwissenschaft in der Schule. Unterrichtswerk für den Politik-/Sozialkundeunterricht vom 5.–7. Schuljahr* (deutsche Fassung der *Social Science Laboratory Units*, bearbeitet von Peter Böhning et al.). Stuttgart: Klett.

MACOS und People and Technology sind als Curricula in ihrer Substanz weit bedeutender als das Lippitt-Curriculum. Das Medienspektrum ist reicher, es besteht nicht nur aus Schülerheften, sondern auch aus Filmen, Simulationsspielen, großen Plakaten und aus Konstruktionsanleitungen, um im Sinne praktischen Lernens Gegenstände herzustellen. Die Schülerhefte sind so gestaltet, dass sie auch außerhalb eines Unterrichtes funktionieren: spannende Lektüre oder lehrreiche Nachschlagewerke. Doch die Medienvielfalt spiegelt nur die eine Seite der Qualität der Bruner-Curricula wider. Für einen „Curriculumisten“ – so bezeichneten sich Henning Schüler und ich uns manchmal – ist die wissenschaftliche Fundierung der Curricula besonders wichtig. Den Bruner-Curricula liegen ein ausgearbeitetes erkenntnistheoretisches und ein fundiertes unterrichtstheoretisches Konzept zu Grunde, das ich – wenn ich den Rahmen dieses Interviews nicht sprengen möchte – an dieser Stelle nur andeuten und nicht ausführen kann: Jerome Bruner gelang es in seinen differenzierten Studien zur kognitiven Entwicklung des Menschen, empirische Bestätigungen für John Deweys Postulat der strukturellen Gleichheit kindlichen und wissenschaftlichen Denkens zu finden. Nach diesem Postulat ordnen Wissenschaftler die Welt der Natur, der Kultur und der Technik kategorial durch sogenannte *Main Ideas*. Bruner sagte nun, dass auch ein Kind, das lesen und sprechen kann, ebensolche *Main Ideas* entwickelt, mit denen es seine kindliche Welt erkundet. Die kindlichen *Main Ideas* werden durch Lernen in der Familie, in der Schule, im Studium ausgeweitet und sind in jedem Stadium der Entwicklung auf wissenschaftliche Inhalte beziehbar. Nur auf dem Hintergrund einer solchen Konzeptualisierung menschlichen Denkens und Lernens ist der Bruner-Satz verständlich, wonach man jedem Kind auf jeder Stufe seiner Entwicklung jedes wissenschaftliche Problem in intellektuell redlicher Weise vorbringen und damit sein Lernen herausfordern kann. Vor diesem Hintergrund entwarf Bruner unterrichtstheoretisch sein Konzept des Spiral-Curriculums: Die Aufgabe besteht darin, die kindlichen *Main Ideas* mit den wissenschaftlichen *Main Ideas* zu verbinden. Ein solcher Satz klingt einfach, aber führt zu tiefer wissenschaftlicher und umfangreicher praktischer Arbeit: Er führt zur Curriculumentwicklung.

Henning und ich schlossen unsere curriculare Arbeit ab – Henning früher, ich später –, fanden einen Verlag zur Veröffentlichung des gedruckten Materials und auch einen Weg für die Verbreitung der Filme.¹² Aber wir mussten zur Kenntnis nehmen, dass wir zwei große „Curriculum-Elefanten“ hervorgebracht hatten, die

12 *Was ist der Mensch? Sechs Unterrichtseinheiten für ein fächerübergreifendes Curriculum der Sekundarstufe I. Lernbereiche: Biologie und Sozialkunde* (deutsche Fassung von *Man: A Course of Study*, bearbeitet von Henning Schüler et al.). Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung 1980; *Mensch und Technik. Drei Unterrichtseinheiten für das 6.–8. Schuljahr. Lernbereich Sozialkunde und Technik* (deutsche Fassung von *People and Technology*, bearbeitet von Will Lütgert et al.). Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung 1983.

weder in die Struktur der Erfahrungsbereiche der Laborschule noch in die Unterrichtsstundenstruktur von Normalschulen passten. Kurz und knapp formuliert: Wir hatten mit den deutschen Fassungen der zwei Bruner-Curricula – „Was ist der Mensch?“ und „Mensch und Technik“ – gute Entwicklungsarbeit geleistet, aber die Probleme der Implementation neuartiger Unterrichtswerke vernachlässigt. Lehrerinnen und Lehrer müssen auf solche Aufgaben vorbereitet werden. Unsere Curricula waren insofern ausgezeichnete Instrumente für die Lehreraus- und -fortbildung: Sie überflügelten die klassischen Modelle der Didaktik, die bisher in der Lehrerbildung traktiert wurden, und sie vermieden die didaktischen Fallen der Schulbücher, indem sie Lehrern konkrete Vorstellungen für die Verbesserung ihres Unterrichts lieferten.

Wenden wir nun noch etwas genauer Ihrer Zeit an der Universität Bielefeld zwischen 1974 und 1988 zu. In einem Aufsatz von Ihnen aus dem Jahr 1993 habe ich einen Abschnitt gefunden, den ich sehr aufschlussreich finde und den ich gerne in seiner Gesamtheit zitieren möchte, um im Anschluss daran anknüpfen zu können:¹³

„Nach der Eröffnung der Abteilung Pädagogik und nach Eröffnung der Schulprojekte 1974 zeigte sich manifest, was vorher schon verdeckt wahrzunehmen war: die Bielefeld Schulpädagogik (von der außerschulischen gar nicht zu reden) ließ sich nicht um die Schulprojekte herum konstruieren. Entweder verschrieb man sich – mit Haut und Haaren – den mit Abschluss der Aufbauphase erst voll sichtbar werdenden pädagogischen Problemen der Schulprojekte und ging der Fakultät verloren oder man verschrieb sich dem Aufbau der Pädagogik an der Universität mit ihren vielen ungelösten Problemen der verantwortungsvollen Entwicklung eines Begleitstudiums für die Lehrerinnen und Lehrer angesichts von nunmehr hochgeschwellten Studierenden-Zahlen, an die in der Planungsphase der Universität nicht gedacht wurde. Der vor der Gründung so überzeugend artikulierte konstitutive Zusammenhang zwischen den Schulprojekten und der Pädagogik an der Universität lockerte sich. Auf beiden Seiten waren die Probleme so überwältigend, dass man um des Erhalts seiner Arbeitsfähigkeit willen in eine der beiden Einrichtungen ‚floh‘. Das war der Anfang für die Herausbildung – wenn ich das etwas verklausuliert sagen darf – einer Laborschulpädagogik und einer Universitätspädagogik, auch wenn die Verbindung zwischen beiden Einrichtungen nie abgerissen ist.“

13 Will Lütgert (1993): Zwanzig Jahre Pädagogik an der Universität Bielefeld. In: *Neue Sammlung*, Jg. 33 (Heft 1/1993), S. 118.

Wie haben Sie in Ihrer eigenen Berufsbiographie als Oberassistent und später Professor an der Universität Bielefeld diese „Verbindung zwischen beiden Einrichtungen“ ganz persönlich erlebt?

Will Lütgert: Diese Frage führt mich weit in die Vorgeschichte der Universität Bielefeld zurück. Bei seiner Konzeptionierung der Fakultät PPP hatte Hartmut von Hentig unter anderem mehrere Varianten für die Allokation der Pädagogik als Wissenschaft in der Universität entworfen. Eine dieser Varianten enthielt das Konzept einer Fakultät für Pädagogik, Philosophie und Psychologie, das die drei Wissenschaften unter dem Fakultätsnamen „Wissenschaftswissenschaften“ zusammenfasste. Das gemeinsame Forschungsfeld der Fakultät sollte sich auf die Entwicklung der modernen Wissensgesellschaft beziehen. Dabei kam der Philosophie die Erforschung der Grundlagen unseres Wissens, der Psychologie die Erklärung der Prozesse des Wissens und der Pädagogik – in Verbindung mit den Schulprojekten – die Entstehung des Wissens, die Erforschung des HineinwachSENS von Kindern und Jugendlichen in die moderne Wissensgesellschaft zu.

In einer der ersten Sitzungen der Gründungskommission für die Fakultät PPP, an der ich teilnahm, wurde dieses Konzept aufgenommen und kritisch diskutiert. Die Reaktionen der Psychologen und Philosophen waren jedoch reserviert bis ablehnend. Sie hatten den Eindruck, dass von Hentig in einer noch nicht genau bestimmten Weise die Philosophen und Psychologen für die Pädagogik vereinnahmen wollte – und das war ja auch ein richtiger Eindruck: von Hentig sprach von der Dienstbarkeit der Wissenschaft für die pädagogische Praxis. Heinz Heckhausen, der Psychologe, lehnte diese Verknüpfung der drei Ps unter dem Schwerpunkt Wissenschaftswissenschaften rundherum ab und plädierte anstelle dessen für eine Abteilungslösung. Er hatte das Interesse, die Bielefelder Psychologie so aufzustellen, dass sie im Ranking der deutschen Universitätsinstitute für Psychologie möglichst schnell an oberer Stelle erscheinen konnte. Der Philosoph Friedrich Kambartel wiederum gab zu bedenken, dass die Bielefelder Philosophie in der Planung ihrer Struktur frei sein sollte, um sich bei der Besetzung ihrer Professuren eher an der Forschungsstärke verschiedener Schulen der Philosophie an deutschen Hochschulen orientieren zu können.

Ein erster Versuch Hartmut von Hentigs, die drei Ps um die Schulprojekte herum zu organisieren, war also gescheitert. Ein zweiter Versuch bestand darin, eine ähnliche Struktur für die Abteilung Pädagogik zu erreichen. Nicht ohne Hintersinn wurden als erste Professoren der Abteilung Pädagogik Theodor Schulze und Helmut Skowronek berufen. Deren akademischer Heimatort war – zu unterschiedlichen Zeiten – die Universität Göttingen gewesen. Doch der Hintersinn ging nicht auf. Die Chemie zwischen von Hentig und Skowronek funktionierte nicht. Skowronek zog sich aus den von Hartmut von Hentig definierten Aufgaben der Pädagogik für die Schulprojekte zurück, verließ später sogar die Abteilung Pädagogik gänzlich und verlegte seinen Lehrstuhl in die Abteilung Psychologie. Einzig

Theodor Schulze engagierte sich in den Aufbaukommissionen der Schulprojekte, musste dies aber bald aufgeben, weil in seinem Arbeitsbereich die Studiengänge für das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium in allen Lehramtsstudiengängen sowie für das neue Schulfach Pädagogik konzipiert und organisiert werden mussten. Die weiteren Inhaber von Lehrstühlen in der Abteilung Pädagogik lehnten von Hentigs Ansinnen freundlich ab. Sie waren – wie Pädagogikprofessoren an anderen Universitäten auch – daran interessiert, einen Diplomstudiengang für ihr Fach aufzubauen. Und schließlich deutete sich – zwar noch in zeitlicher Ferne – die Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität an, die die Abteilung Pädagogik 1980 schließlich sogar zu einer eigenen Fakultät aufwachsen ließ. Es war also nicht nur Desinteresse, sondern auch schiere Überforderung der Mitglieder der Abteilung Pädagogik, die den von Hartmut von Hentig so überzeugend formulierten Zusammenhang von Universität und Schulprojekten scheitern ließ. Von Hentig zog sich – von seinen Kollegen weitgehend allein gelassen – in die Schulprojekte zurück.

Haben Sie selbst in diesen Jahren zwischen 1974 und 1988 viel vom Alltag der Laborschule mitbekommen?

Will Lütgert: Was ich auf jeden Fall mitbekommen habe, das waren die vielen innerschulischen Konflikte. Wie vorhin bereits angedeutet, war ja bereits die Beziehung zwischen Hartmut von Hentig und den Mitgliedern der Aufbaukommission nicht immer konfliktfrei gewesen – und dies setzte sich nun auch nach Eröffnung der Schule fort. Der größte Konflikt mit dem Kollegium der Laborschule war dabei wohl der sogenannte „Buchkonflikt“. Ich selbst habe diesen Konflikt nicht von innen, d. h. als Beteiligter erlebt, sondern als Beobachter aus der Perspektive der Fakultät.

Was war passiert? Eine Gruppe von zehn Lehrenden hatte im Rowohlt Verlag ein Buch über die Laborschule verfasst, das kritische Aufsätze enthielt. Dieses Buch war im Geheimen, ohne Benachrichtigung der für Veröffentlichungen zuständigen Schulgremien entstanden und 1977 unter dem Titel *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*¹⁴ publiziert worden. Die Erfahrung von vier, drei oder zwei Jahren Planungszeit sowie von zwei bis zweieinhalb Jahren Unterrichtszeit der Autoren war in die Aufsätze eingegangen. Die unterschiedliche Planungszeit erklärt sich dabei aus der schrittweisen Einstellung der Mitglieder der Aufbaukommission: Die Dienstjüngeren fühlten sich von den Dienstälteren bedrängt, weil Letztere aufgrund ihrer längeren Planungerfahrung „klüger“ waren als sie und bei kritischen Diskussionen zu Grundsatzfragen der Schule auf bereits gefasste Beschlüsse verwiesen. Ein zweiter Grund von Span-

¹⁴ Lehrergruppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

nungen resultierte aus den unterschiedlichen pädagogischen Orientierungen des Kollegiums, die zu einer Fraktionierung führten.

Von außen gesehen gab es drei große Fraktionen: die erste bestand aus den sogenannten Hentig-Getreuen, die gewillt waren, von Hentigs Pädagogik im Alltag der Laborschule Schritt für Schritt zu realisieren. Die zweite Gruppe, ich nenne sie die Gesamtschul-Verfechter, fühlten sich den Idealen dieser Schulform verpflichtet und konnten gut mit den Strukturmerkmalen der Laborschule leben, ohne von Hentigs pädagogische Grundüberzeugungen in allen Punkten zu teilen. Die dritte Fraktion nenne ich die Klassenkämpfer. Diese dritte Gruppe war zwar nicht groß, aber deutlich wahrnehmbar. Sie war der Überzeugung, die Laborschule sei mit ihrem Konzept einer Schule für alle Kinder auf dem falschen Weg. Aus ihrer Sicht sollte sich die Laborschule kämpferisch zu einer Arbeiterkinderpädagogik bekennen und zu einer Einrichtung des Klassenkampfes werden. Die Autorinnen und Autoren des Konfliktbuches stammten nach meiner Einschätzung zur Hälfte aus der Fraktion der Gesamtschul-Verfechter und zur anderen Hälfte aus der Fraktion der Klassenkämpfer.

Als ich die Aufsätze im Konfliktbuch damals las, kamen mir viele Beschreibungen und Bewertungen des Laborschulplanungsprozesses und -unterrichts in ihrem sachlichen Kern bekannt vor. Ich hatte sie schon in den Planungspapieren einiger neu gegründeter Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen gelesen. Selbst die klassenkämpferischen Parolen waren dort zu finden. Man muss bedenken: Wir waren in den Nach-68er-Jahren, einer Zeit, in der im Bildungsbereich mit harten Bandagen gekämpft wurde – aber nur selten erregten die Kämpfe mehr als lokale Aufmerksamkeit. Abgebrühte Politiker und Bildungsplaner sprachen von überbordendem Wortgeklingel. Doch einige Aufsätze im Konfliktbuch enthielten mehr als Wortgeklingel. Sie griffen von Hentigs pädagogische Grundlagen für die Laborschule an, verhöhnten seine Konsenstheorie zur Sicherung demokratischer Entscheidungen in der Polis Laborschule als bloße Ideologie und verwarfen sein Konzept der Schule für alle Kinder als ein Relikt bildungsbürgerlicher Pädagogik. Von Hentig schien nicht so sehr von den persönlichen Angriffen verletzt zu sein. Er war entsetzt, dass es Stimmen im Kollegium der Schule gab, die aus der Laborschule eine Einrichtung machen wollten, in der die pädagogischen Argumente durch politische Argumente ersetzt werden sollten. Der Konflikt verhärtete sich und geriet zu einer öffentlichen Auseinandersetzung. Die örtliche Presse griff ihn genüsslich auf und bestätigte den Konservativen unter den Bildungsbürgern Bielefelds, was sie schon immer wussten: Die Schulprojekte waren nicht nur von außen rot wie ihre Fassadenverkleidung, sie waren auch von innen rot. Als zudem die überörtliche Presse und pädagogische Fachzeitschriften den Laborschulkonflikt aufgriffen, wurde die Situation für die Institution gefährlich: die Universitätsleitung wurde unruhig, und die Landesregierung stellte harte Fragen. In dieser Situation wusste von Hentig keinen Ausweg: Er bot dem Wissenschaftsminister seinen Rücktritt als Wissenschaftlicher Leiter an.

Jetzt kochte der Konflikt: Ein Staatssekretär aus Düsseldorf reiste an und drohte, die Laborschule würde als Versuchsschule geschlossen, wenn zwischen dem Wissenschaftlichen Leiter und dem Kollegium keine Einigkeit über die Zukunft der Schule gefunden würde. Unter diesem Druck lenkten beide Seiten, der Wissenschaftliche Leiter und die zehn Autoren des Konfliktbuchs, ein. Es wurde ein Konsenspapier formuliert und nach Düsseldorf geschickt. Aus meiner Sicht wollten alle Laborschullehrenden das Risiko einer Schulschließung vermeiden: sie hätten dann ihren Status als wissenschaftliche Mitarbeiter verloren. Und von Hentig wollte nicht schon nach drei Jahren sein Schulexperiment abbrechen. Der Konflikt war nicht beseitigt, er war nur, wie man heute sagt, „eingefroren“. Die Laborschule war angezählt: Ein Wechsel des Status von einer wissenschaftlichen zu einer rein schulischen Einrichtung, ein Wechsel des politischen Zuständigkeitsbereichs vom Wissenschafts- zum Kultusressort, war erstmals angedacht.

Frau Kleinespel, Sie sind im Wintersemester 1977/1978 als Studentin an die Universität Bielefeld gekommen. Wie haben Sie in dieser Zeit und aus dieser Rolle heraus die Laborschule und Hartmut von Hentig wahrgenommen?

Karin Kleinespel: Aus studentischer Perspektive habe ich von Hentig nicht gesehen – erst als ich Anfang der 1980er Jahre mein Staatsexamen gemacht hatte und Mitarbeiterin in der Absolventenstudie der Laborschule wurde. Der Zugang zur Laborschule war für die Studierenden sehr begrenzt. Ich selber habe später als Dozentin schulpraktische Studien durchgeführt, und da war es erlaubt, dass Studierende mit mir hospitieren durften.

Gab es während Ihrer Zeit als Studentin Laborschulseminare in der Uni? Vielleicht sogar welche, die von Laborschullehrern durchgeführt wurden?

Karin Kleinespel: Nein, so etwas gab es nicht. Die Laborschule war damals ein „closed shop“ für uns Studierende.

Wie war innerhalb der Uni denn die allgemeine Wahrnehmung der Laborschule zu dieser Zeit? War das etwas, worauf man stolz war, oder etwas, das einem eher lästig war?

Karin Kleinespel: Obwohl ich zunächst wenig direkten Kontakt zur Laborschule hatte, fand ich es als Lehramtsstudentin sehr angenehm – und auch erstaunlich –, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Laborschule, auch die Kleinen aus Haus 1, so offen durch die Uni bewegten. Sie gehörten einfach dazu. Sie gingen schwatzend, manchmal tobend, durch die Haupthalle und kauften fürs Frühstück bei „Eddi“ ein – das war ein kleiner Laden, in dem man alles für den Tag kaufen konnte. Sie aßen gern in der Unimensa statt in der Schulmensa – weshalb man sich mit ihnen unterhalten konnte, da sie einen durchaus ansprachen. Dieses Gefühl, dass der Uni-Campus auch eine Bildungseinrichtung ist, die offen ist für

kindliches Lernen, das fand ich sehr angenehm. Die Lehrpersonen der Laborschule hingegen waren wenig in der Uni präsent – oder zumindest habe ich sie nicht als solche wahrgenommen. Nein, für uns Studierende war die Laborschule ein geschlossenes System – wohingegen die Uni für die Schülerinnen und Schüler der Laborschule ein spannender Abenteuerplatz war.

Das änderte sich für mich persönlich erst, als ich 1984 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Projekt von Klaus Hurrelmann anfang. Meine Aufgabe war es damals, die Absolventenstudie der Laborschule mit vorzubereiten – woraus dann auch meine Dissertation entstand.¹⁵ In diesem Zusammenhang bekam ich natürlich einen deutlich freieren Zugang und fühlte mich als eine Art Mitglied der Schule. Gleichzeitig war da aber dieses Gefühl, dass ich eine Außenseiterin bin, die von der Fakultät kommt und nur Daten erhebt. Ich spürte zuweilen Misstrauen bei einigen Lehrpersonen – gerade weil es sich bei den von mir befragten Schülerinnen und Schülern um die ersten „richtigen“ Abgänger der Laborschule handelte, also um diejenigen, die 1974 als Fünfjährige eingeschult worden waren und auf deren Schulbiographien sich alle Augen richteten.

Und wie wurde die Schule zu dieser Zeit von Seiten der Fakultät und der Universität wahrgenommen?

Will Lütgert: Also, nach außen hin war man immer stolz auf die Laborschule. Nach innen hin eigentlich auch – obwohl man über die Konflikte, die von Hentig mit seinen Lehrern führte, sehr wohl informiert war. Das ging der Universitätsleitung doch ziemlich auf den Wecker. Aber die Laborschule blieb immer noch das progressive Schulelement, das mit ihrer Pädagogik sehr viel Zustimmung hervorbrachte – auch innerhalb der Universität. Die Grundlage bildete dabei natürlich immer das Bild, das von Hentig von der Schule entwarf – und mit dem er dann auch in die anderen Fakultäten und in den Senat hineinwirkte. Aber wenn man das in anderen Universitäten erzählte, dass man als einzige Universität Deutschlands eine solche Universitätsschule habe, dann war das schon etwas ganz, ganz Besonderes.

Karin Kleinespel: Aber nicht nur in anderen Universitäten, sondern auch in der Öffentlichkeit. Weil ich an der Reformuniversität Bielefeld ab 1977/78 an den Fakultäten für LiLi (Literaturwissenschaft/Linguistik) und PPP (Pädagogik/Psychologie/Philosophie) studierte, wurde ich angesprochen auf die Reform-Wissenschaftler Weinrich, Schelsky und von Hentig. Die Progressivität – oder besser gesagt: der Experimentalcharakter – der Uni Bielefeld selbst wurde öffentlich

15 Karin Kleinespel (1990): *Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen*. Mit einem Vorwort von Wolfgang Klafki und Will Lütgert (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Band 3). Weinheim und Basel: Beltz.

wahrgenommen, zugleich aber sehr kritisch beobachtet. Das galt ebenfalls für die Schulen.

Hartmut von Hentig wurde 1987 emeritiert. Sein Nachfolger als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule wurde dann zunächst Theodor Schulze – während Sie, Herr Lütgert, als dessen Stellvertreter fungierten. Bereits nach wenigen Monaten zog Theodor Schulze sich jedoch aus dem Amt zurück und Sie übernahmen das Amt des Wissenschaftlichen Leiters komplett. Wie haben Sie diesen zweifachen Übergang erlebt?

Will Lütgert: Die vorzeitige Emeritierung Hartmut von Hentigs überraschte mich: 1987 wurde er ja erst 62 Jahre alt. Aus der Entwicklung der Laborschule war sie mir nicht erklärbar. Aber man muss bedenken, dass von Hentig als Wissenschaftlicher Leiter sowohl der Laborschule als auch des Oberstufen-Kollegs eine Doppelaufgabe hatte. Das Oberstufen-Kolleg wissenschaftlich zu leiten war sogar noch komplexer als die wissenschaftliche Leitung der Laborschule. Deshalb handelte von Hentig bei seiner Emeritierung auch aus, dass es nach ihm *zwei* Wissenschaftliche Leiter geben sollte: einen für die Laborschule und einen für das Oberstufen-Kolleg. Diese Maßnahme war dringend nötig, weil es selbst dem Leistungsmenschen von Hentig nicht gelang, beide Teilämter gleich intensiv zu bewältigen. Er war in der Laborschule deutlich mehr präsent als im Oberstufen-Kolleg.

Als Theodor Schulze dann 1988 das Amt des Wissenschaftlichen Leiters der Laborschule übernahm, ging er von der Vorstellung aus, dass er die Laborschule in der gleichen Struktur übernehmen könne, wie sie unter der Wissenschaftlichen Leitung Hartmut von Hentigs bestanden hatte. Doch diese Hoffnung trog. Noch in der ersten Jahreshälfte 1988 wurde eine interministerielle Kommission eingesetzt und Wissenschafts- und Kultusministerium einigten sich darauf, den Doppelcharakter der Laborschule aufzuheben. Die Laborschule als Schule sollte in den Kultusbereich überführt und die Laborschule als Wissenschaftliche Einrichtung der Universität übertragen werden. Das war ein Angriff nicht nur auf 14 Jahre gelebte Wirklichkeit der Laborschule, sondern auch auf ein Strukturmerkmal der Universität Bielefeld. In der Laborschule herrschte dementsprechend helle Aufregung.

Der Senat der Universität nahm sich der Sache an. Er stimmte dem Ansinnen zu, die Schule und die Wissenschaftliche Einrichtung institutionell zu trennen, widersetzte sich aber der Vorstellung einer personalen Aufspaltung nach dem Motto „Lehrer unterrichten und Wissenschaftler forschen“. Nach Auffassung des Senats sollten Lehrerinnen und Lehrer der Laborschule die Gelegenheit erhalten, sich auf Zeit an die Wissenschaftliche Einrichtung abordnen zu lassen, um sich an der Forschung zu beteiligen. Dem Vorschlag zur Schaffung einer Gemeinsamen Leitung von Schule und Wissenschaftlicher Einrichtung für die

Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten und der Einsetzung eines Wissenschaftlichen Beirats mit auswärtigen und Bielefelder Wissenschaftlern stimmte der Senat ebenfalls zu und beauftragte eine Senatskommission mit der Konkretisierung seiner Leitvorstellungen. Der Wissenschaftliche Leiter, Theodor Schulze, erhielt die Gelegenheit, seine Position in dem Konflikt ausführlich darzustellen. Theodor Schulze trug vor, dass er bei der Übernahme seines Amtes fest davon ausgegangen sei, die Laborschule in der Form, wie sie Hartmut von Hentig ihm übergeben hatte, weiterführen zu können. Er habe sich deshalb zunächst dem Protest der Laborschule und ihrer Gremien angeschlossen. Die Aufkündigung des von Hentig'schen Experiments sei aus seiner Sicht ein Kardinalfehler. Um jedoch noch Schlimmeres, nämlich die Umwandlung der Versuchsschule in eine normale nordrhein-westfälische Gesamtschule abzuwehren, sei er bereit, den Vorschlägen der Senatskommission und einer entsprechenden Senatsentscheidung zuzustimmen. Mit diesem Votum hatte sich Theodor Schulze in eine schwierige Situation manövriert: das Kollegium der Laborschule, die Schulleitung, der Wissenschaftliche Rat der Schulprojekte, die Elternschaft sowie Hartmut von Hentig erklärten weiterhin ihren Widerstand bzw. ihre Kritik an der Zustimmung des Senats. Sie alle waren tief enttäuscht über die geplante Aufspaltung der Laborschule. Als Person hätte Theodor Schulze gern auf der Seite der Protestierenden gestanden, als verantwortlicher Wissenschaftlicher Leiter durfte er das nicht. Theo wurde so zwischen den Fronten zerrieben – das war zumindest mein Eindruck als sein Stellvertreter – und trat Ende 1988 von seinem Amt als Wissenschaftlicher Leiter zurück.

In der Universität und der Fakultät für Pädagogik löste sein Rücktritt große Unruhe aus. Es gab keinen C4-Lehrstuhlinhaber, der das Amt des Wissenschaftlichen Leiters übernehmen wollte. So fiel das Auge der Fakultät auf mich, den C2-Professor und bisherigen Stellvertreter des Wissenschaftlichen Leiters. Die Fakultät und die Schulleitung wussten, dass ich nicht nur aus formalen, sondern aus inhaltlichen Gründen einer institutionellen Trennung bei gleichzeitiger personaler Verbindung zustimmen würde – so wie es der Senat in seiner ersten Stellungnahme formuliert hatte. Trotz ihres Protestes wusste die Schulleitung der Laborschule, dass der Senatsbeschluss nicht umkehrbar war. Ich arbeitete mit ihr daher an einer Kooperationsvereinbarung, die die Strukturmerkmale der Schule „festklopfte“ und den gewünschten Zugang der Laborschullehrerinnen und -lehrer zur Wissenschaftlichen Einrichtung sicherte. Mit dieser Kooperationsvereinbarung wurde ich zwar nicht zum Wunsch Kandidaten der Laborschulangehörigen, aber man versprach konstruktive Duldung. Ende Januar 1989 war die Kooperationsvereinbarung von den Gremien der Fakultät und der Schule genehmigt und ich konnte das Amt des Wissenschaftlichen Leiters antreten.

Im Kultusministerium traf ich auf einen verständnisvollen Ministerialrat. Ihm war wohl von der Hausleitung vorgegeben worden, die juristische Trennung

der Institutionen Schule und Wissenschaftliche Einrichtung in einem Grundlagentext eindeutig zu formulieren. In allen übrigen Dingen hatte er eher freie Hand, unsere Bielefelder Wünsche zu erfüllen. Er legte mir die Formulierung der Struktur der künftigen Laborschule vor. Der Text erfüllte alle Bielefelder Senatsvorstellungen. In ihm war die Fachaufsicht des Kultusministeriums begrenzt auf den Erlass einer Abschlussordnung, die die Anerkennung der Sekundarstufe-I-Abschlüsse der Laborschule in allen Bundesländern sichern konnte. In einer weiteren Verhandlungsrunde wurde die Struktur der neuen Gremien besprochen. Die Verhandlungspartner sahen vor, dass es eine Gemeinsame Leitung von Schule und Wissenschaftlicher Einrichtung unter Vorsitz des Wissenschaftlichen Leiters sowie einen Wissenschaftlichen Beirat geben sollte. Die Gemeinsame Leitung war dabei unter anderem für die transparente Verwaltung des Stellenkontingents der Wissenschaftlichen Einrichtung zuständig – denn schließlich sah das überarbeitete Lehrer-Forscher-Modell vor, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit einem Arbeitsstundenanteil von der Unterrichtsverpflichtung befreien lassen konnten, um an Projekten der Wissenschaftlichen Einrichtung mitzuwirken.

Mein bester Einfall im Umstrukturierungsprozess der Laborschule war es, Wolfgang Klafki zu bitten, den Vorsitz im Wissenschaftlichen Beirat zu übernehmen. Ich tat dies auf einer Tagung der Kommission für Schulpädagogik und Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Klafki sagte mir sofort zu. Später wurde noch Ariane Garlichs aus Kassel für den Beirat gewonnen. Die Berufung beider entspannte die Beziehungen zwischen der Schulleitung und mir deutlich, und in der Fakultät erzielte ich einen Achtungserfolg. Wolfgang Klafkis Ruf als Doyen der geisteswissenschaftlichen Didaktik, der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft und als Leiter des Marburger Grundschulprojekts war in der Laborschule und in der Fakultät ohne Einschränkung anerkannt, ebenso wie der Ruf Ariane Garlichs, die die in Kassel gegründete Reformschule als wissenschaftliche Versuchsschule mit betrieben hatte. Wolfgang Klafki und ich freundeten uns an, er bot mir sogar das „Du“ an. Ich durfte ihn in meiner Dienstzeit als Wissenschaftlicher Leiter immer anrufen, wenn sich irgendwelche Schwierigkeiten in der Wissenschaftlichen Einrichtung oder in der Laborschule andeuteten. Er war ein geduldiger und kundiger Ratgeber und er leitete den Beirat souverän. Ich bezog das Dienstzimmer des Wissenschaftlichen Leiters, in dem ich schon als Vertreter Theo Schulzes einen Arbeitsplatz hatte, und verbrachte dort mehr Zeit als in meinem angestammten Dienstzimmer der Universität, weil ich den Prozessen der Schule nah sein wollte. Ich wusste die Schule in guten Händen der drei starken Frauen Susanne Thurn, Annemarie von der Groeben und Heide Bambach sowie der tüchtigen Männer Werner Lakeberg und Helmut Schmerbitz.



Abb. 4: Wolfgang Klafki 1999 im Rahmen der 25-Jahr-Feier der Schulprojekte am 9. September 1999. Im Hintergrund: Annemarie von der Groeben, Hartmut von Hentig und Eiko Jürgens. Foto: Ernst Herb; Quelle: Katrin Höhmann & Helga Jung-Paarmann (Hg.) (2002): *Laborschule und Oberstufenkolleg. Dokumentation der 25-Jahr-Feier*. Mit Bildern von Ernst Herb. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule/Oberstufen-Kolleg, S. 101.

Wie sich die Arbeit in der Wissenschaftlichen Einrichtung gestalten würde, war mir noch unklar. Ich hatte den Traum, mit der Gründung der Wissenschaftlichen Einrichtung im kleinen Maßstab zu erreichen, was Hartmut von Hentig in der Gründerzeit der Universität und der Schulprojekte im großen Maßstab erreichen wollte: In den Statuten der Wissenschaftlichen Einrichtung war festgelegt, dass die dort arbeitenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verpflichtet waren, mit ihrer Forschungsarbeit für die Laborschule dienstbar zu sein. Dienstbarkeit hieß bei von Hentig: Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer, damit sie aufgrund ihres eigenen Handelns Erkenntnisse gewinnen, die, vor dem Hintergrund der Strukturmerkmale der Laborschule, einen besseren Unterricht ermöglichen. Eine derartige Forderung, so dachte ich damals, setzt bei Wissenschaftlern die Bereitschaft zum *Border Crossing* voraus. Sie müssen die Erfahrung von Lehrern als Erkenntnisgewinn anerkennen. Dem *Border Crossing* der Wissenschaftler wiederum muss ein *Border Crossing* der Praktiker entsprechen: Sie müssen sich auf die Erkenntnisformen der Wissenschaft einlassen und deren Erkenntniskraft auf ihr eigenes Handeln beziehen.

In dieser Form des *Border Crossing* waren zur Zeit der Gründung der Wissenschaftlichen Einrichtung allerdings weder die Wissenschaftler noch die Lehrerinnen und Lehrer der Laborschule geübt – was wiederum zu Konflikten zwischen Wissenschaftlichen Mitarbeitern und Lehrern der Laborschule führte. Besonders heftig waren diese Konflikte in der Primarstufe: Ich hatte einen Mitarbeiter eingestellt, der sein Studienfach, die Förderpädagogik, mustergültig studiert hatte. Er verfügte über einen differenzierten Instrumentenkasten, der alle möglichen Tests und Förderprogramme enthielt, und wollte diese nun in der Primarstufe anwenden. Bei diesem Vorhaben stieß er allerdings auf den harten Widerstand von Heide Bambach. Er war unfähig, seinen förderpädagogischen Blick zu verlassen und sich auf Heides Konzept des Erkennens durch Handeln einzulassen. Die Auseinandersetzungen endeten oft in wechselseitigen Vorwürfen. Als Wissenschaftlicher Leiter habe ich versucht, zwischen beiden Positionen zu vermitteln – meist umsonst. Dieser Konflikt war nicht nur ärgerlich, er schadete dem Ansehen der Wissenschaftlichen Einrichtung und der Schule. In einer zweiten Forschungsgruppe, die von zwei Laborschullehrerinnen und Karin Kleinespel als Wissenschaftlerin besetzt war, verlief die Arbeit hingegen deutlich konstruktiver.

Wie haben Sie, Frau Kleinespel, diese Form der kooperativen Forschung denn in Ihrer Rolle als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule erlebt?

Karin Kleinespel: Ich hatte einen gewissen Ehrgeiz darin, in den Forschungs- und Entwicklungsprojekten kooperative Forschung von „Praktikern“ und „Wissenschaftlern“ auszuprobieren. Dabei habe ich in der Durchführung eines von Wiltrud Döpp, Sylvie Hansen und mir gemeinsam verantworteten Projekt zu den Bildungsbiographien von Laborschülerinnen und -schülern eine Fast-Überforderung erlebt, obwohl das Ergebnis – also das Buch, das wir am Ende veröffentlichten¹⁶ – auch aus meiner heutigen Sicht ein Exempel für eine Win-win-Situation in der Zusammenarbeit von Forscher*innen und Lehrer*innen darstellt. Die Lehrerforschung sollte sich in diesem Projekt nämlich nicht auf die unsystematische Selbstreflexion der Lehrpersonen beschränken, sondern sich mit einem gemeinsam entwickelten methodischen Vorgehen verbinden.

Wir, die beiden Lehrerinnen und ich, hatten ein Design entwickelt, bei dem wir Schüler*innen und Lehrer*innen zu Wort kommen ließen. Der inhaltliche Grundgedanke dabei war es, auf diese Weise drei Fallstudien über die Laborschule als inklusive Schule zu erstellen. Von den betreffenden Kindern analysierten wir für diesen Zweck zunächst alle Berichte zum Lernvorgang: vom ersten Tag an

16 Wiltrud Döpp, Sylvie Hansen & Karin Kleinespel (1996). *Eine Schule für alle Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiographien* (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd. 12). Weinheim & Basel: Beltz.

bis ins neunte Schuljahr. Zusätzlich führten wir Interviews sowohl mit den Kindern als auch Gruppendiskussionen mit all deren Stammgruppenlehrer*innen. Die Dynamik bei der Durchführung des Projektes war letztlich ebenso wichtig wie das Produkt, das wir dann am Ende erstellten. Ohne das methodisch geleitete Design und das streng systematische Ordnen der Datengrundlage bzw. der verschriftlichten Dokumente, die dann am Ende die Fäden wieder zusammengeführt haben, hätte es kein zwischen zwei Buchdeckeln vorzeigbares Ergebnis gegeben. Zugleich wurde mir im Prozess der Datenerhebung und im Schreiben klar, dass es gar nicht einfach ist, solche Forschung a) wirklich partizipatorisch hinzukriegen und b) Erträge für die Erkenntnisse nach innen, also in die Schule hinein, und nach außen, also für den Wissenschaftsbetrieb zu gewinnen.



Abb. 5: Promotionsfeier von Karin Kleinespel 1989. V.l.n.r.: Karin Kleinespel, Juliane Jacobi, Annermarie von der Groeben, Will Lütgert, Hartmut von Hentig, Theodor Schulze.
Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Karin Kleinespel / Will Lütgert.

Gab es für dieses „neue“ Lehrer-Forscher-Modell mit seinem Pool an Entlastungsstunden und seiner engen Zusammenarbeit von Forschern und Lehrern ein praktisches Vorbild oder einen theoretischen Orientierungspunkt?

Will Lütgert: Ja, und zwar durch meine Arbeit im Zentrum für Wissenschaft und berufliche Praxis, in dem Wissenschaftler und Praktiker aufgefordert waren, sie gemeinsam interessierende Probleme in Projekten zu lösen und diese Projektdyna-

mik wiederum in anderen Projektzusammenhängen zu erforschen. Mein Feld war das der Schule. In England, an der East Anglia University of Norwich gab es einen bekannten Erziehungswissenschaftler, Laurence Stenhouse, der die Wirksamkeit von vielen pädagogischen Teams untersucht hatte, die komplexe pädagogische Probleme lösten. Er fand heraus, dass solche Teams besonders gut Probleme lösen, wenn ihre Mitglieder zwischen ihren Rollen als wissenschaftliche Pädagogen und Lehrer zu unterscheiden wussten. Lehrer – so Stenhouse – gewinnen ihr berufliches Wissen am besten durch pädagogische Erfahrung. Erfahrung ist an die Person, die sie macht, gebunden und kann nicht vom Kontext, in dem sie gewonnen wird, getrennt werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse hingegen beruhen auf Beobachtungen, Befragungen oder Experimenten, deren Ergebnisse von anderen Wissenschaftlern durch Nachuntersuchungen verifiziert oder falsifiziert werden. Wissenschaftliche Ergebnisse sind also von der Person, die sie gewinnt, ablösbar, aber streng an eine Methodologie gebunden. Wissenschaft drängt auf Objektivität bzw. Intersubjektivität.

In unseren Gesprächen störte Stenhouse sich an unserem Begriff der Lehrerforschung. Aus seiner Sicht erkundet ein Lehrer seine Handlungen, ein Wissenschaftler erforscht sie. Ein Modell des gemeinsamen Problemlösens geht von der Unterschiedlichkeit der Erkenntnisgewinnung von Praktikern und Wissenschaftlern aus, fordert aber den Respekt für die Erkenntnisformen der jeweils anderen Seite ein, um als Team Lösungen für komplexe Probleme zu finden. Das genannte Modell leuchtete mir als erste Arbeitshypothese für meine Tätigkeit am Zentrum für Wissenschaft und berufliche Praxis ein. Als Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule wollte ich es als zweite Arbeitshypothese durch das bereits erwähnte Konzept des *Border Crossing* erweitern, sodass Wissenschaftler auf Zeit die Grenzen ihrer Wissenschaft und Praktiker auf Zeit die Grenzen ihrer Praxis überschreiten können – und zwar unter der Maßgabe des wechselseitigen Respekts füreinander.

In den beiden genannten Arbeitshypothesen drückt sich allerdings zugleich eine gewisse Unsicherheit aus. Um mehr Gewissheit für eine Methodologie der Reformschulforschung herauszufinden, planten Karin Kleinespel und ich daher eine Beteiligung an einer DFG-Ausschreibung für Promotionskollegs im Bereich der Sozial- und Erziehungswissenschaften. Die ersten drei Antragskonzepte entwarfen wir vor dem Hintergrund der Laborschulforschung zu zweit, dann weihten wir Ludwig Huber, den Nachfolger Hartmut von Hentigs als Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs, in unsere Pläne ein. Huber war sofort bereit, mit uns zu kooperieren. Es entstanden die Antragskonzepte vier und fünf. Um unsere Forschungsfelder, die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg, zu erweitern und auch um unsere Forschungskapazität zu stärken, schlug Huber vor, unsere Kasseler Kolleginnen und Kollegen sowie die dortige Reformschule in unseren Antrag einzubeziehen. Es entstanden die Antragskonzepte sechs und sieben.



Abb. 6: Will Lütgert 1990 als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule
Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Karin Kleinespel / Will Lütgert.

In Bielefeld wurde in der Antragszeit unsere Situation dadurch schwierig, dass ein zweiter DFG-Antrag von der Sozialpädagogik ausgearbeitet wurde, aber die DFG nur einen Antrag einer Universität akzeptierte. In einer spannenden Sitzung der zentralen Forschungskommission der Universität setzten wir uns durch: Wir reichten unseren Antrag unter dem Titel „Schulentwicklung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen“ bei der DFG ein und fanden Gnade bei den gestrengen DFG-Gutachtern. Das war ein Sieg, er steigerte den Ruf der Bielefelder Forschung an der Laborschule und am Oberstufen-Kolleg. Als ich dann 1993 schließlich nach Jena auf einen Lehrstuhl für „Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik“ wechselte, gründeten wir eine Außenstelle des Bielefeld-Kassel-Promotionskollegs an meiner neuen Universität.

Das war allerdings nicht die einzige Verbindung, die zwischen Bielefeld und Jena geschaffen wurde. Eine meiner beiden Jenaer Assistentinnen, Silvia-Iris Lübke, die ich von Bielefeld nach Jena mitgenommen hatte, arbeitete an einer Dissertation über die Berichte zum Lernvorgang in der Laborschule, und mein Nachfolger im Amt des Wissenschaftlichen Leiters der Laborschule, Klaus-Jürgen Tillmann, führte mit mir ein Forschungsprojekt zu den Einstellungen von Lehrern, Eltern und Schülern zu Verbalzeugnissen sowie Notenzzeugnissen durch. Am längsten hielt Karin Kleinespel den Kontakt zur Bielefelder Universität und zur Labor-

schule aufrecht. Sie war mir Ende 1996 nach Jena nachgefolgt, wir heirateten und bekamen zwei Kinder. In ihrer langen Elternzeit reiste sie bis zu ihrer Einstellung als Wissenschaftliche Geschäftsführerin des von mir in Jena gegründeten Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung zweimal im Jahr nach Bielefeld, um ein Kompaktseminar mit dem Thema Reformpädagogik durchzuführen. Damit erfüllte sie ihre Pflichten als Privatdozentin.

Haben Sie beide im Rahmen Ihrer neuen Tätigkeiten in Jena von Ihren Erfahrungen an und mit der Laborschule profitieren können?

Will Lütgert: Ja, viel – und zwar insbesondere in unserer Zusammenarbeit mit der Lobdeburgschule in Jena. Mit der Lobdeburgschule hatten wir eine feste Kooperation und haben uns dort vor allem um Unterrichts- und Schulentwicklung gekümmert. So waren wir unter anderem daran beteiligt, den dortigen Schulalltag neu zu strukturieren: mit klassischem Unterricht am Vormittag und fächerübergreifendem Epochenunterricht am Nachmittag. Wir setzten durch, dass es in der Lobdeburgschule Binnendifferenzierung und kein Streaming mehr gab – das hatten wir aus der Laborschule mitgenommen. Das Gleiche galt für den Fokus auf Elternarbeit, den wir uns von der Laborschule abgeguckt hatten. Als die Lobdeburgschule sich darauf vorbereitete, eine Primarstufe anzugliedern, schickten wir zwei Lehrerinnen für mehr als eine Woche an die Laborschule, um die dortige Pädagogik zu beobachten. Die Lehrerinnen kamen mit vielen Ideen aus Bielefeld an ihre Jenaer Schule zurück.

Wenn Sie jetzt zurückblickend die Bedeutung der Laborschule für die deutsche Schullandschaft im Allgemeinen sowie für die deutsche Universitätschullandschaft im Besonderen noch einmal Revue passieren lassen: Wie fällt da Ihre Einschätzung aus?

Will Lütgert: Das größte Lehrbeispiel der Bielefelder Schulprojekte ist für mich, dass die Pädagogik als Wissenschaft – die sich dann zur Erziehungswissenschaft gemauert hat – eine Wissenschaft *für* Lehrer und Schüler und nicht *über* sie sein muss. Natürlich braucht auch die Pädagogik als Wissenschaft die Analyse, die Distanz zu ihrem Gegenstand – sie muss aufklären, so wie andere Sozialwissenschaften auch –, aber sie muss sich gleichzeitig konstruktiv zu dem Feld verhalten, das sie beobachtet. Meines Erachtens zeigt das Beispiel der Laborschule darüber hinaus, dass eine Fakultät, die Verantwortung für eine pädagogische Institution trägt, einen anderen Blick auf ihren Gegenstand entwickelt, als wenn sie diesen einfach nur beobachtet – und das empfinde ich als einen großen Vorzug. An der Laborschule habe ich gelernt, dass eine Schule als Handlungseinheit ein wichtiger Träger der Bildungsreform sein kann. Aus eigener Erfahrung meine ich daher, dass es der Erziehungswissenschaft guttut, sich einer pädagogischen Praxis verpflichtet zu fühlen – das muss nicht auf Schule beschränkt sein.

Karin Kleinespel: Ich möchte noch eine Sache ergänzen, die ich aus meiner Erfahrung in Jena mit der Leitung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung gelernt habe: Wenn wir solche Schulen wie die Laborschule nicht hätten – Schulen also, die zum Sprechen gebracht werden –, dann wäre in der Ausbildung von Studierenden sowie in der Fortbildung von Lehrpersonen die Kraft der Innovation nicht so stark. Das bedeutet, wenn man mit Studierenden über Unterricht spricht, dann ist es nicht nur wichtig zu sagen, zu welchen Ergebnissen die Forschung gekommen ist, sondern man muss ihnen auch Beispiele geben, wie es anders sein kann und wie sie das in ihrer Praxis ausprobieren können, Lehrpersonen als Experimentierende in ihrem, für ihren eigenen Unterricht zu sehen – dazu geben Versuchsschulen wie die Laborschule wertvolle Anregungen.

Gespräch mit Theodor Schulze

„Die Laborschule fordert dazu heraus, über die Aufgaben, die Inhalte und die Gestaltung der Schule neu nachzudenken“

*Theodor Schulze (*1926) studierte Pädagogik, Philosophie und Germanistik an den Universitäten Göttingen und Heidelberg. Nach seinem Studium folgte eine Professur an der Pädagogischen Hochschule Flensburg. 1970 trat er eine Professur für die Didaktik der Primar- und Sekundarstufe an der Universität Bielefeld an. Er war darüber hinaus Mitglied der Aufbaukommission der Laborschule Bielefeld und 1988 vorübergehend deren Wissenschaftlicher Leiter. Das Gespräch mit Herrn Schulze wurde am 6. April und 22. Mai 2018 in seiner Wohnung in Bielefeld von Grisca Stieber und Christian Timo Zenke geführt und zwischen November 2023 und März 2024 noch einmal grundlegend überarbeitet.*

Lieber Herr Schulze, haben Sie vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, mit uns ein Gespräch über die Gründungs- und Anfangsjahre der Laborschule Bielefeld zu führen! Sie selbst waren seit 1970 sowohl Mitglied der Aufbaukommission der Laborschule als auch Professor für Didaktik der Primar- und Sekundarstufe an der Universität Bielefeld. Könnten Sie uns zu Beginn einmal erzählen, wie es zu dieser Konstellation gekommen ist?

Bevor ich erzähle, wie meine Geschichte mit der Laborschule beginnt, muss ich noch eine andere Geschichte vorausschicken. Ich bin in und mit Reformpädagogik herangewachsen. Ich will das noch etwas ausführlicher beschreiben. Meine Eltern haben beide unter anderem bei Herman Nohl in Göttingen in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts Pädagogik studiert und waren von Herman Nohl sehr beeindruckt. Er war einer der bedeutendsten Anreger, Repräsentanten und Theoretiker der Reformpädagogik in Deutschland. 1935 erschien sein Buch *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*¹. Das war eine nachträgliche Zusammenfassung und Deutung. Die pädagogische Bewegung entstand nicht in der Theorie, nicht aus einer Idee oder Ideologie, sondern aus der Praxis,

1 Herman Nohl (1933–35): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Schulte-Bulmke.

aus dem Umgang mit Heranwachsenden und Jugendlichen in Schulen und Heimen – an vielen Orten und in vielen Initiativen mit oft ganz unterschiedlichen Konzepten und Begründungen. Diese Bewegung war auch nicht auf Deutschland beschränkt, sie war international. Reformpädagogische Schulen und Heime entstanden in Frankreich, in Italien, in Palästina, Russland und Indien, in Nord- und Südamerika.

Herman Nohl war nicht nur ein Initiator, Theoretiker und Lehrer. Er kümmerte sich auch um das persönliche Leben seiner Schüler. So bemerkte er, dass meine Mutter und mein Vater sich gern mochten, und so fragte er sie, warum sie nicht heiraten. Sie hatten Probleme wegen ihrer unterschiedlichen sozialen Herkunft. Mein Vater war Sohn eines Dorfschullehrers und einer Bauerntochter, meine Mutter kam aus einer bürgerlichen, akademischen Familie. Ihr Vater war ein in Hannover bekannter Architekt und ihre Mutter die Tochter eines Prinzenenerziehers und Schuldirektors. Würden ihre Eltern zustimmen? Da bot Herman Nohl seine Vermittlung an: Meine Mutter arrangierte eine Einladung Nohls zu einem Teebesuch bei ihren Eltern – und dort lobte er meinen Vater. Er ging so weit zu sagen, dass er sich ihn, wenn seine Töchter nicht schon verheiratet wären, durchaus als Schwiegersohn wünschen würde. Und so kam ich dann, natürlich eine ganze Zeit später, zur Welt. Aber das war nicht alles, was mich mit der Reformpädagogik verbindet. 1932 wurde mein Vater als Studienrat zum Professor an die Pädagogische Akademie in Frankfurt an der Oder berufen. „Pädagogische Akademien“ – das war eine Erfindung und Gründung des preußischen Kultusministers Heinrich Becker. Das waren spezielle Hochschulen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Grund- und Volksschulen. Sie waren keine Universitäten. Man konnte an ihnen keinen akademischen Grad erwerben, aber sie hatten in vieler Hinsicht einen universitären Charakter und waren den Universitäten nebengeordnet. Solche Pädagogischen Akademien entstanden in Halle, in Hamburg-Altona, in Frankfurt an der Oder und in Elbing. An sie wurden vornehmlich Lehrer und Erzieher berufen, die sich bereits in besonderer Weise in der reformpädagogischen Bewegung oder auch in der Jugendbewegung engagiert hatten. Im Zusammenhang mit den neuen Aufgaben und Herausforderungen ergab sich eine sehr enge, auch familiäre Beziehung zwischen den berufenen Hochschullehrern. Und so lernte ich schon als Kind viele Reformpädagogen dem Namen nach, im Gespräch und auch persönlich kennen.

Die Zeit der Pädagogischen Akademien in Preußen war allerdings nur kurz bemessen. Schon 1932 wurde die Pädagogische Akademie in Frankfurt an der Oder – das Hauptgebäude war erst im Bau – aus finanziellen Gründen wieder geschlossen. Mein Vater kehrte in den Schuldienst zurück, als Lehrer an der Berthold-Otto-Schule (BOS) in Magdeburg. Das war eine Reformschule, die den Unterricht und das Schulleben nach dem Konzept und den Ideen Berthold Ottos gestaltete. Zum Beispiel: In allen Schulen der Stadt – auch im exklusiven Domgymnasium – fand

der Unterricht bis zur Oberprima in festen Schulbänken mit Klappstischen statt. Nur in der BOS gab es bewegliche Stühle und Tische. Oder: Zwei Mal in der Woche fand jeweils für eine Doppelstunde der Unterricht nicht im Klassenverband statt, sondern im „Gesamtunterricht“. Das waren gemischte Gruppen aus Schülern aller Klassenstufen. In diesen Gruppen wurden unter der Anleitung von zwei Lehrerinnen oder Lehrern Fragen diskutiert und zu beantworten versucht, die von jedem Schüler angemeldet werden konnten – z. B.: „Wie repariert man einen Fahrradschlauch?“ oder „Warum ist Krieg in Abessinien?“. Ein weiteres Beispiel: In den meisten höheren Schulen Magdeburgs wurden die Geschlechter getrennt unterrichtet – die Mädchen in Lyzeen, die Jungen in Gymnasien. In der Berthold-Otto-Schule wurden Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet. Das wurde dann allerdings in der nationalsozialistischen Diktatur geändert. Oder: Die BOS besaß ein eigenes Landheim – das Grundstück und Gebäude eines alten Kalibergwerkes am Lappwald bei Helmstedt. Dort verbrachte jede Klasse einmal im Jahr zwei Wochen gemeinsam mit Lehrern und einigen Müttern. Da sammelte man Pilze, Pflanzen aller Art und Steine und führte Theaterstücke in einem Steinbruch auf. Das alles habe ich selber erleben können.

Nach 1933, nach der Machtergreifung durch Hitler, wurden viele dieser Einrichtungen und Errungenschaften der Reformpädagogik wieder rückgängig gemacht. Die reformpädagogische Bewegung zerfiel. Einige ihrer Vertreter wurden Nationalsozialisten, andere versuchten unter der Decke der nationalsozialistischen Diktatur ihre Reformarbeit fortzusetzen, einige gaben auf und zogen sich zurück, andere wanderten aus und einige gingen in den Widerstand. So auch Adolf Reichwein: Er war Referent im Ministerium bei Heinrich Becker und Professor an der Pädagogischen Akademie in Halle. Nach 1933 wurde er entlassen. Danach übernahm er eine einklassige Dorfschule in Tiefensee bei Werneuchen und versuchte dort seine Vorstellungen von Unterricht, Lernen, Zusammenleben und Reisen mit heranwachsenden Mädchen und Jungen zu verwirklichen. Über diese Versuche hat er ein Buch geschrieben: *Schaffendes Schulvolk*². Dieses Buch repräsentiert, was Reformpädagogik ausmacht, was sie war, was sie anstrebte, was sie hätte sein können.

Nach Kriegsbeginn schloss sich Reichwein dann dem aktiven Widerstand an. Im Zusammenhang mit dem Putschversuch am 20. Juli 1944 wurde er verhaftet, verurteilt und hingerichtet. Adolf Reichwein war offenbar eine faszinierende Persönlichkeit. Ich selber habe ihn zwar nicht persönlich gekannt, doch ich habe später, als Heranwachsender, seine Bücher gelesen – insbesondere seine Berichte von abenteuerlichen Reisen und Unternehmungen – und auch in den Gesprächen meiner Eltern und mit ihren Freunden war oft von ihm die Rede. Begegnet bin ich ihm hingegen nur einmal. Das war 1932, als er als Vertreter der Regierung an der Veranstaltung anlässlich der Auflösung der Pädagogischen Akademie Frankfurt

2 Adolf Reichwein (1937): *Schaffendes Schulvolk*. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer.

an der Oder auf dem dortigen Flugplatz teilnahm. Ich war damals sechs Jahre alt und erlebte, wie er in einem Flugzeug, das er selbst steuerte, landete. Anschließend konnte ich in das Cockpit seines Flugzeugs klettern. Diese Begegnung hat mich nachhaltig beeindruckt.

So weit meine Vorgeschichte mit der Reformpädagogik. Ich kehre jetzt zu Ihrer Ausgangsfrage zurück: zu meiner Geschichte mit der Laborschule. In den Sommerferien 1968 besuchten mich meine Freunde Johanna und Wolfgang Harder auf ihrer Heimreise aus Dänemark in Flensburg. Ich war damals Professor für Allgemeine Pädagogik und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg. Die beiden erzählten mir, dass Hartmut von Hentig ein Schulprojekt gründen würde und dass sie eine Aufbaukommission einrichten würden, mit der sie diese neue Schule, eine Reformschule, aufbauen wollten. Das war eine Zeit, in der auch Lehrerverbände anfangen, über Gesamtschulen nachzudenken, und da dachte ich, würde ich mich gerne beteiligen. Wolfgang und Johanna Harder waren Assistenten oder Mitarbeiter von Hentig gewesen und sagten: „Willst du da nicht mitkommen? Du kannst dich ja bewerben und sehen. Die Fakultät wird erst aufgebaut.“ Es sollte, so erzählten sie mir, eine sich selbst erforschende Reformschule entstehen, an der sowohl Lehrer als auch Hochschullehrer arbeiten, und zwar so, dass die Hochschullehrer auch in der Schule unterrichten und die Lehrer auch in der Hochschule als Mitarbeiter in der Forschung tätig sind.

Das war alles sehr vielversprechend und für mich zugleich eine günstige Gelegenheit, von der Pädagogischen Hochschule an die Universität zu wechseln. Ich bewarb mich zunächst bei der Aufbaukommission der Laborschule und parallel um eine Professur an der sich neu gründenden Fakultät. So wurde ich sowohl ein Mitglied der Aufbaukommission als auch Professor an der Universität Bielefeld. Ich hatte von Beginn an den Eindruck, dass dies der richtige Ort sein könnte, um meine Vorstellung von Reformpädagogik, wie ich sie in meiner Kindheit erfahren und erlebt hatte, in die Tat umsetzen, erproben und weiterentwickeln zu können.

Wie würden Sie in diesem Zusammenhang denn die damalige allgemeine Situation in der universitären Pädagogik beschreiben?

Die Beantwortung dieser Frage ist nicht ganz einfach. Wir müssen uns zunächst klarmachen, dass es bei der „universitären Pädagogik“ nicht primär um Praxis geht, sondern um Theorie, nicht um ein soziales Handeln – wie in dem Begriff „Reformpädagogik“ –, sondern um das Wissen, das es begleitet oder in ihm vorausgesetzt wird. Also: nicht Erziehung, sondern Erziehungswissenschaft und wie man sie studiert. Um Ihre Frage nach der allgemeinen Situation in der universitären Pädagogik beantworten zu können, muss ich deshalb zunächst etwas ausführlicher auf die Geschichte der Pädagogik im Sinne von Erziehungswissenschaft sowie auf die Geschichte meiner eigenen Beziehung zu dieser Wissenschaft eingehen.

Pädagogik als soziales Handeln im Umgang von Erwachsenen mit Heranwachsenden gibt es seit Menschengedenken, seit Adam und Eva und Kain und Abel. Dagegen ist Pädagogik als Erziehungswissenschaft noch sehr jung. Als ich 1946 mein Studium in Göttingen begann, gab es erst seit Beginn des Jahrhunderts an einigen wenigen Universitäten ein eigenständiges Studienfach „Pädagogik“ mit der Berechtigung zur Promotion als Abschluss. Es gab erst zwei umfangreiche, mehrbändige pädagogische Handbücher und Lexika sowie eine pädagogische Zeitschrift. 1922 hatte Herman Nohl das Pädagogische Seminar in Göttingen gegründet. Er war Mitherausgeber der Zeitschrift „Die Erziehung“. Und er gab 1928 zusammen mit Ludwig Pallat das fünfbändige Handbuch für Pädagogen heraus. Das alles waren Voraussetzungen für die Etablierung und Entwicklung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin: Pädagogik als Wissenschaft in ihren Anfängen.

Im Herbst 1946 bewarb ich mich in Göttingen um einen Studienplatz in den Fächern Deutsch und Geschichte. Zu dieser Zeit war die Zahl der Studienplätze noch beschränkt. Über die Zulassung in meinen Fächern entschied der Dekan der Philosophischen Fakultät. Das war zu der Zeit – wie es der Zufall wollte – Herman Nohl. Er erklärte mir, die Studienplätze in meinen Fächern seien schon vergeben, aber er könne mir einen Studienplatz in seinem Fachbereich „Pädagogik“ anbieten. Für das Lehramt sei ein Studium der Pädagogik sicher nicht verkehrt und die beiden anderen Fächer könne ich dann auch studieren. Ich nahm dankend an und begann so ein Studium mit dem Hauptfach Pädagogik – ohne zu wissen, was man da studiert, wie man da studiert und wozu. Ich war noch unsicher, was ich werden wollte: vielleicht Lehrer, wie mein Vater, aber lieber Theaterregisseur oder Dramendichter. Ich wusste aber noch nicht, ob ich mir das zutrauen sollte. Doch auf keinen Fall wollte ich Pädagoge bzw. Erziehungswissenschaftler werden – ich wusste gar nicht, was das war!

Und so begann ich Deutsch und Geschichte zu studieren, auch Philosophie und Anthropologie sowie schließlich auch Pädagogik. Ich war neugierig geworden und wollte wissen, was das denn eigentlich ist: Pädagogik. Ich besuchte die Proseminare von Herman Nohl über Platon, Comenius, Pestalozzi, Schleiermacher, Herbart und Dilthey sowie seine Vorlesungen zur „Deutschen Bewegung“ und zur „Reformpädagogik“, außerdem Oberseminare von Erich Weniger zur gesellschaftlichen Funktion der Pädagogik, zur Erziehungswirklichkeit und zur Autonomie der Erziehungswissenschaft. In diesen Seminaren und in den Gesprächen mit Kommilitonen entdeckte und entwickelte ich meine Fähigkeit, über komplexere Sachverhalte und Zusammenhänge nachzudenken und mit anderen zu diskutieren. Ich stieß auf ungelöste Probleme, begann Fragen zu stellen und suchte nach Antworten. Ich fand Vergnügen an der wissenschaftlichen Arbeit. Und so änderte sich auch meine Berufsperspektive. Ich begann mir eine wissenschaftliche Berufstätigkeit vorzustellen, vielleicht sogar als Erziehungswissenschaftler.

Bei dieser Bewusstseinsänderung spielten vermutlich auch die besonderen Bedingungen des Pädagogikstudiums zu dieser Zeit und in Göttingen eine Rolle. Wir waren nur ein kleiner Kreis von Hauptfachpädagogen, vielleicht ein Dutzend oder auch zwei. Viele von ihnen sind später in vielfacher Weise in der Pädagogik wirksam und auch bekannt geworden – so insbesondere Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Ilse Dahmer, Ilse Brehmer und Doris Knab. Wir redeten viel miteinander, spielten im Garten des Pädagogischen Seminars Federball, feierten zusammen in den Räumen des Seminars Fasching, Sommerfeste und unsere Promotionen. Und wir fuhren in jedem Semester einmal zusammen mit unserem Doktorvater Erich Weniger für ein Wochenende in das Nohl-Haus nach Lippoldsberg.

Aber ich wusste immer noch nicht richtig, was das ist: „Pädagogik“ – und wie man sie begründet. Deshalb wollte ich jetzt genauer wissen, was Pädagogik sowohl als soziales Handeln als auch als Wissenschaft ausmacht. Ich hatte in meinem Studium den Eindruck gewonnen, dass mir Friedrich Schleiermacher eine Antwort auf meine Fragen geben könnte. Ich beschäftigte mich intensiv mit seinen philosophischen Schriften und Vorlesungen und erarbeitete eine Dissertation zur „Dialektik in Schleiermachers Pädagogik“. Ich konnte diese Arbeit 1955 mit einer erfolgreichen Promotion abschließen und wurde Assistent bei Erich Weniger. Wir veröffentlichten 1957 gemeinsam eine kritische Ausgabe von Schleiermachers Pädagogischen Schriften.³

Die allgemeine Situation der universitären Pädagogik – also der Erziehungswissenschaft – hatte sich in den zehn Jahren seit dem Beginn meines Studiums sehr rasch verändert. Es gab jetzt nicht nur *einige wenige* pädagogische Seminare und Studiengänge, sondern *viele* – fast an jeder Universität der BRD. Das Studienfach Pädagogik wurde allgemein anerkannt und begann sich zu differenzieren: Es gab jetzt neben der Allgemeinen Pädagogik Studienangebote oder Studiengänge für Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Berufspädagogik, Erwachsenenbildung und Sonderpädagogik – und immer neue kamen hinzu. In den fünfziger Jahren trafen sich die neu berufenen Vertreter der universitären Pädagogik einmal im Jahr, um miteinander die anstehenden Probleme des neuen Fachs zu besprechen. Da ging es um die Entwicklung von Studiengängen und Prüfungsordnungen, die Besetzung von Stellen und die Einrichtung von Instituten. Irgendwann wurden auch die Assistenten zu den Treffen und Beratungen eingeladen. Wir durften nicht nur zuhören, sondern auch mitdiskutieren. Doch von den besonders wichtigen Beratungen, in denen es um die Besetzung von Stellen oder um Personalfragen ging, waren wir natürlich ausgeschlossen. Wir benutzten diese Gelegenheit, um uns selbstständig zu machen. Wir beschlossen eigene Zusammenkünfte und bildeten so den „Assistentenclub“.

3 Friedrich Schleiermacher (1957): *Pädagogische Schriften* (2 Bände). Herausgegeben von Theodor Schulze und Erich Weniger. Düsseldorf & München: Kupper.

Wir trafen uns von da an einmal im Jahr – aber an anderen Orten: in Volkshochschulen. Diese Treffen wurden vom Comenius-Institut organisiert und finanziert und sie hatten andere Inhalte und Themen. Uns ging es nicht um die Einrichtung von Studiengängen, die Verfassung von Studienordnungen und die Besetzung von Stellen. Wir hatten zunächst noch andere Probleme. Wir wollten erst noch genauer wissen, worum es in diesem Studium geht, was das eigentlich ist: „Erziehungswissenschaft“. Da gab es vor allem zwei Fragen und Probleme: Was sind die zentralen Gegenstände und Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung und auf welche Weise, mit welchen Methoden kann man in ihr neue Erkenntnisse gewinnen und begründen? Unsere Doktorväter hatten sich in der ersten Frage zunächst auf die besonderen Beziehungen der Erzieher zu den Zu-Erziehenden und die Quelle ihrer Wirksamkeit konzentriert. Herman Nohl sprach vom „Pädagogischen Bezug“, Martin Buber vom „Dialogischen Verhältnis“, bei Wilhelm Flitner stand die pädagogische Autorität und die selbstlose, liebevolle Zuwendung zum Heranwachsenden und bei anderen der „Pädagogische Takt“ im Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Uns erschien das nicht hinreichend und konkret genug. Wir wollten mehr und Genaueres über das pädagogische Handeln und die Art seiner Wirksamkeit wissen.

In der Frage der Erkenntnisgewinnung hatte man sich bis dahin auf die in den Geisteswissenschaften üblichen historisch-hermeneutischen Verfahren verlassen, also auf die Interpretation von Dokumenten, Texten und sprachlichen Äußerungen und auch auf das, was Schleiermacher „spekulatives Denken“ nannte, auf die philosophische Reflexion umfassender Zusammenhänge oder bedeutsamer Ereignisse. Zunehmend setzten sich aber auch in der Erziehungswissenschaft empirische Verfahren durch: Verfahren, die auf genauere Beobachtung von Vorgängen, auf Experimenten und Tests beruhten und mit Zahlen operierten, mit Messdaten und statistischen Erhebungen. Auf einem dieser Treffen im „Assistentenclub“ trug ich ein Referat vor zu „Autobiographien als Quelle pädagogischer Erkenntnisse“. Damit markierte ich zum ersten Mal den Schwerpunkt meiner späteren Forschungsbemühungen: Erziehung und Biographie.

Nach meiner Promotion bewarb ich mich schließlich um eine Hochschullehrerstelle in der Erziehungswissenschaft. 1961 war ich erfolgreich und erhielt eine H3-Professur für Allgemeine Pädagogik und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg. Ich glaubte inzwischen zu wissen, was Pädagogik als Wissenschaft bedeutet. Aber ich wusste nicht, wie man sie für angehende Lehrer und Lehrerinnen, die ja keine Erziehungswissenschaftler werden wollten, vermittelt. Vorlesungen über Schleiermachers Pädagogik gingen nicht – dazu waren seine Überlegungen zu kompliziert, zu dialektisch und noch zu sehr in einer vormodernen Begrifflichkeit formuliert sowie auf eine vormoderne Gesellschaft bezogen. Ich fand einen Ausweg: Ich hielt eine offene Reihe von Vorlesungen über „Pioniere und Outsider der Pädagogik“. In ihnen stellte ich jeweils einen

bedeutsamen Reformpädagogen in drei Schritten vor: im ersten Schritt bedeutsame Erfahrungen in ihrer Kindheit und Lebensgeschichte, im zweiten Schritt Beschreibung ihrer pädagogischen Innovationen, die aus diesen Erfahrungen hervorgingen, und im dritten Schritt Folgerungen für eine Theorie der Pädagogik, die sie aus ihren Erfahrungen und Innovationen zogen.

Doch die allgemeine Situation der universitären Pädagogik begann sich auch in den sechziger Jahren erneut zu verändern und weiterzuentwickeln und wurde – weil die Zuständigkeit für das Bildungswesen bei den einzelnen Ländern der BRD lag – zugleich immer unübersichtlicher. So war für die Ausbildung der Gymnasiallehrer an den Universitäten inzwischen ein pädagogisches Begleitstudium verbindlich. Die sehr unterschiedlichen Einrichtungen für die Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen außerhalb der Universitäten wurden Anfang der sechziger Jahre in Pädagogische Hochschulen zusammengefasst oder als solche neu gegründet. Darüber hinaus wurden große, für die Pädagogik als Wissenschaft sowie als gesellschaftliches Handlungsfeld bedeutsame Organisationen gegründet: 1963 das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, 1964 die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und 1965 der Deutsche Bildungsrat. So viel mag vorerst genügen. Dies war also jetzt die allgemeine und meine persönliche Situation, als ich 1970 meine Arbeit in der Aufbaukommission für die Laborschule begann.

Nachdem Sie 1970 dann Mitglied der Aufbaukommission geworden waren: Wie müssen wir uns Ihren damaligen Arbeitsalltag vorstellen?

Die Mitglieder der Aufbaukommission für die Laborschule trafen sich zunächst – das war Anfang der siebziger Jahre – in regelmäßigen Abständen an Wochenenden in Bielefeld und Rheda-Wiedenbrück, jeweils im Plenum und zusammen mit den Mitgliedern der Aufbaukommission für das Oberstufen-Kolleg. Auf diesen Treffen ging es zuerst darum, die Umriss der einzelnen Schul- oder Studienfächer genauer zu bestimmen, ihre Inhalte und Ziele. Ausgangspunkt für unsere Überlegungen und Gespräche waren die von Hentig formulierten „Allgemeinen Lernziele der Gesamtschule“⁴. Bei seinen Formulierungen war Hentig nicht von den üblichen und bekannten Bezeichnungen für die Schulfächer ausgegangen. Stattdessen wählte er Formulierungen, die das einzelne Fach in einen größeren Zusammenhang stellten und damit dazu anregten, über den Inhalt und die Ziele des Faches neu nachzudenken. Zum Beispiel: nicht „Sport“, sondern „Das Leben mit dem eigenen Körper“, oder nicht „Kunsterziehung“, sondern „Das Leben mit der Aisthesis“.

4 Hartmut von Hentig (1969): Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): *Gutachten und Studien der Bildungskommission Nr. 12, Lernziele der Gesamtschule*. Stuttgart: Ernst Klett, S. 13–43.

Nach etwa einem Jahr wurden die Aufbaukommissionen von Laborschule und Oberstufen-Kolleg schließlich in Bielefeld sesshaft. Zunächst kamen beide Kommissionen gemeinsam in einer alten Villa unter Bäumen in der Dornberger Straße unter, die Aufbaukommission für das Oberstufen-Kolleg zog jedoch später in ein neueres Gebäude in der Nähe der Stadtwerke um. In diesen Arbeitsstellen hatte dann jedes Mitglied einen festen Arbeitsplatz – meist zusammen mit einem oder mehreren Mitgliedern der entsprechenden Kommission in einem Raum. Die Hauptaufgabe der Mitglieder bestand jetzt darin, für die zu einem der diskutierten Lernziele gehörenden Lernfelder ein Rahmencurriculum zu entwerfen und zu begründen. Wir nannten das „Curriculumkonstruktion“. Ein solches Rahmencurriculum für ein Lernfeld war etwas anderes, weiter und offener als ein Lehrplan für ein Schulfach. Es orientierte sich nicht primär an einer Fachwissenschaft, sondern an Erfahrungsbereichen und Lernprozessen des menschlichen Lebens. Es bestand unter anderem in einer Zusammenstellung oder einer Folge von Inhalten, Aufgaben, Situationen, Projekten, Perspektiven und Leitideen, die geeignet schienen, die im Lernziel angestrebten Fähigkeiten und Kompetenzen herauszufordern oder anzuregen und weiterzuentwickeln, zu verbessern und zu verstärken.

Für diese Aufgabe teilten sich die Aufbaukommissionen in eine Vielzahl kleiner Gruppen auf. Jede dieser Gruppen war zuständig für die Erarbeitung eines Rahmencurriculums zu einem der angestrebten Lernziele und Lernfelder. Jedes Mitglied bemühte sich zunächst um einen eigenen Entwurf. Diese Entwürfe wurden dann zunächst in der Gruppe, dann im Plenum der Kommission vorgestellt, diskutiert, kritisch beurteilt, überarbeitet und schließlich in einer besonderen Publikationsreihe veröffentlicht. Ich ordnete mich in die Gruppe „Sozialwissenschaften“ oder „Soziale Studien“ ein. Das Lernfeld dieser Gruppe umfasste nicht nur die klassischen Schulfächer „Erdkunde“ und „Geschichte“, sondern auch neu entstandene und entstehende Fächer wie „Politische Bildung“, „Sozialkunde“ und „Arbeitslehre“, aber darüber hinaus auch den gesamten Erfahrungsbereich „Gesellschaft“. Ich beteiligte mich mit „Überlegungen und Vorschlägen zu einem Rahmencurriculum für den Unterricht in Sozialwissenschaften“⁵. Zudem initiierte ich einzelne Curriculum-Elemente für öffentliche Kommunikation (abgekürzt: CEFÖK). Das waren z. B. „Gründung einer Schulzeitung“ oder „Produktion einer eigenen Nachrichtensendung“. Außerdem beteiligte ich mich an einem von Hentig initiierten Großprojekt der Fakultät. Das war die Übertragung des amerikanischen Curriculums „Social Studies“ von Ronald Lippit in die deutsche Sprache und in die soziale Umwelt der BRD.

5 Theodor Schulze (1974): Überlegungen und Vorschläge zu einem Rahmencurriculum für den Unterricht in Sozialwissenschaften. In: Universität Bielefeld (Hg.): *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 6* (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 6). Stuttgart: Ernst Klett, S. 197–279.

Eine andere Aufgabe betraf darüber hinaus die Architektur der Schulprojekte. Eine Weile hatten wir zunächst noch damit gerechnet, dass die frühere Pädagogische Hochschule irgendwo anders angesiedelt würde und wir dann dort, wo heute der Fachbereich Gestaltung der Hochschule Bielefeld untergebracht ist, also in der Lampingstraße, einziehen würden. Dazu kam es allerdings nicht. Hentig hatte durchgesetzt, dass die Schulen neu gebaut und auf dem Universitätsgelände platziert werden sollten. Das war ein wichtiger Schritt, auf den alle Beteiligten gedrängt hatten – vor allem die Mitglieder der Aufbaukommission, die jetzt endlich auch praktisch in die Arbeit kommen und die Schulen möglichst bald eröffnen wollten. Das war also die zweite Aufgabe der Mitglieder der Aufbaukommission: sich mit den Architekten darüber zu verständigen, wie die Räume aufgeteilt, gestaltet und unterrichtet werden sollten. Nach vielen Diskussionen, Überlegungen und Besichtigungen von Schulgebäuden und Schulräumen im In- und Ausland – insbesondere in skandinavischen Ländern – entschieden sich die Mitglieder der Aufbaukommission und Hentig für das Modell der Großraum-Schule ohne Klassenzimmer – ein Modell, das von dem Architekten Ludwig Leo entworfen und betreut wurde.

Eine weitere Aufgabe war es zu überlegen, welche Arten von Situationen es in einer Schule als Erfahrungsraum, die wir ja sein wollten, eigentlich geben müsste, wenn man davon ausgeht, dass nicht nur unterrichtet wird, sondern dass man auch irgendetwas tut – dass also etwas geschieht, dass man Erfahrungen sammeln kann. Es ging darum zu überlegen, welche Arten von unterschiedlichen Situationen man eigentlich in einer Schule herstellen kann: Da gibt es die Belehrung, da gibt es das gemeinsame Experiment, da gibt es den Schulgarten, da gibt es die Diskussionsrunde, da gibt es das Gespräch über Probleme und darüber, wie man Konflikte löst, Selbstverwaltung, Projekte und so weiter – also eine Vielfalt von Situationen, die etwas anderes sind als nur Frontalunterricht im Sinne von „Ihr sitzt da und schlägt das Buch auf und hört zu!“. Auf diese Weise hatten wir schließlich eine ganze Liste zusammengestellt von Situationen, die dann nachher in der Laborschule, in deren Schulleben, auch tatsächlich realisiert worden sind. Dazu gehörte zum Beispiel auch die Einrichtung der gemeinsamen Versammlung – oder auch des Morgenkreises –, in der die Gruppe sich selber miteinander verständigt und in der man Probleme, die auftauchen, gemeinsam bespricht.

Waren Sie denn später, also nach Eröffnung der Schulprojekte, noch direkt mit diesen assoziiert? Haben Sie also auch weiterhin am Schul- und Unterrichtsalltag der Laborschule partizipiert?

Nach der Eröffnung der Schulprojekte begannen die Mitglieder der beiden Aufbaukommissionen als Lehrerinnen und Lehrer in der Laborschule und im Oberstufen-Kolleg zu unterrichten und die in den Rahmencurricula entworfenen

Lehr- und Lernsituationen in praktische Schularbeit umzusetzen. Mein Hauptarbeitsfeld aber war und blieb die Arbeit als Hochschullehrer in der Fakultät und als Inhaber eines Lehrstuhles, als Vertreter eines Studienfaches.

Da ging es zunächst um den Aufbau einer neuen Fakultät an der neu gegründeten Universität in Bielefeld. Das war eine ganz ungewöhnliche Fakultät, die es sonst nirgendwo gab: die PPP-Fakultät. Sie umfasste nicht nur *eine*, sondern gleich *drei* eigenständige Wissenschaften: die Philosophie, die Psychologie und die Pädagogik. Diese Vereinigung war eine Idee Hentigs gewesen. Man hätte diese Fakultät auch als „Fakultät für Bildung“, als „Bildungs-Fakultät“ bezeichnen können. In einer solchen Fakultät wäre die Philosophie für die Inhalte zuständig gewesen – Hentig nannte das später: „Die Sachen klären“ –, die Psychologie für die Prozesse, für die Entwicklung der Kräfte und der Fähigkeiten – Hentig nannte das später: „Die Menschen stärken“ – und die Pädagogik für die Umsetzung in eine institutionalisierte Praxis – Hentig sprach später von „Die Schule neu denken“. Doch diese Idee fand keinen Rückhalt in der Wirklichkeit. Jede dieser drei Wissenschaften war viel zu komplex, zu eigenständig und zu eigensinnig, um sich einem solchen umfassenden Gesamtkonzept wie Bildung ein- oder unterzuordnen. Die zu berufenden Professoren, insbesondere die etablierteren unter ihnen, hatten ganz andere Vorstellungen in Bezug auf den Zuschnitt, die Zuordnung und die Bedeutung ihrer Wissenschaft. Sie brachten ihre eigenen Hoheitsansprüche und „imperialen“ Ideen mit und setzten sie durch. So war dann die PPP-Fakultät am Ende eine Fakultät mit drei autonomen Wissenschaften, die jede ihre eigenen Ziele verfolgte und später auch ihre eigenen Wege ging. Die Philosophen verbanden sich 1980 mit den Historikern und die Psychologen taten sich im selben Jahr mit den Sportwissenschaftlern zusammen. Die Pädagogen wiederum blieben allein als selbstständige Fakultät zurück, deren Umfang sich im Zusammenhang mit der Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität beträchtlich vergrößerte. Diese jetzt neue Fakultät für Pädagogik gliederte sich in zehn – inzwischen zwölf – Arbeitsgruppen. Ich war für das Lehrangebot und die Studiengänge in der vierten Arbeitsgruppe „Didaktik und Curriculumentwicklungen“ zuständig. Die Arbeit in der Fakultät und in der Arbeitsgruppe nahm mich voll in Anspruch. In der Fakultät musste ich an Fakultätssitzungen teilnehmen, mich an Berufungen beteiligen und Studien- und Prüfungsordnungen erarbeiten. In der Arbeitsgruppe musste ich Vorlesungen halten, Seminare veranstalten, Studierende beraten, Prüfungen abnehmen und Forschung betreiben. Wir versuchten ein Lehrmittelzentrum für Schulen einzurichten und Curricula für den Unterricht zu entwerfen oder diese aus dem Englischen zu übertragen, an die Bedingungen in deutschen Schulen anzupassen und weiterzuentwickeln. So etwa das bereits erwähnte Curriculum „Social Studies“ von Ronald Lippit – unter der Anleitung Hentigs und zusammen mit der gesamten Fakultät – oder das Curriculum „Man – A Course of Study“ von Jerome Bruner. Darüber hinaus war ich auch in der Universität

tätig. Ich vertrat die Fakultät im Senat und war eine Zeitlang Vorsitzender des Universitätskonvents.

Alle diese Aufgaben ließen mir nicht viel Zeit für eine Beschäftigung mit der Laborschule. Ich war Mitglied ihres Curriculumrats und führte immer wieder Schulpraktika mit Studierenden in der Laborschule durch. Doch in meiner Arbeitsgruppe gab es auch eine kleinere Gruppe, die sich in Verbindung mit der Wissenschaftlichen Leitung um Forschungsvorhaben in der Laborschule kümmerte. So entstand zum Beispiel in dieser Gruppe die Dissertation von Karin Kleinespel zum Thema „Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen“⁶.

Wie sah in dieser Zeit ihre Zusammenarbeit mit Hartmut von Hentig aus?

Ich selbst kannte Hentig seit seiner Studienzeit. Wir waren gut befreundet und schätzten uns gegenseitig. Ich hatte die größte Hochachtung für seine Person und für sein Werk. Aber wir waren auch sehr verschieden. Wir hatten sehr unterschiedliche Lebens- und Denkgeschichten. So hatten wir unterschiedliche Freunde und Bekannte und unterschiedliche Vorstellungen von Pädagogik und Schule – auch wenn diese Vorstellungen in vieler Hinsicht übereinstimmten oder sich zumindest in dieselbe Richtung bewegten. Doch das zu erzählen ist eine andere Geschichte. Hier beschränke ich mich auf meine Geschichte mit der Laborschule und mit der Fakultät für Pädagogik.

In dieser Hinsicht nur so viel: Hentig hatte sich nach Eröffnung der Schulprojekte und der Auflösung der PPP-Fakultät weitgehend aus der Fakultät zurückgezogen. Er hatte sich auf die Mitarbeit in den Schulprojekten konzentriert und auf die Ausarbeitung und Verbreitung seiner Ideen über Schule und Bildung. Er war Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule und unterrichtete eine Schülergruppe in Latein. Er bot Veranstaltungen im Oberstufen-Kolleg an und diskutierte mit den Kollegiaten. Darüber hinaus schrieb er immer wieder neue Aufsätze zu den Zielen, Aufgaben und Vorhaben in den Schulprojekten, über Schule als Erfahrungsraum und Lebenswirklichkeit. In einem seiner letzten Bücher zu den Schulprojekten formulierte er noch einmal ihre Ziele: „Die Sachen klären“ und „Die Menschen stärken“⁷. Außerdem pflegte er seine vielseitigen Kontakte zu anderen Wissenschaftlern und zu Politikern. So lud er mehrfach bedeutende Pädagogen aus Amerika nach Deutschland und in die Fakultät ein – zum Beispiel Ronald Lippit, Jerome Bruner, Bruno Bettelheim und Ivan Illich. Wir setzten uns mit

6 Karin Kleinespel (1990): *Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen*. Mit einem Vorwort von Wolfgang Klafki und Will Lütgert (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Band 3). Weinheim und Basel: Beltz.

7 Hartmut von Hentig (1985): *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Stuttgart: Reclam.

ihren Ideen auseinander und versuchten ihre Programme oder Curricula in die deutsche Sprache zu übertragen, sie anzueignen und weiterzuentwickeln.

Welchen Einfluss hatte Ihre Arbeit in und an den Bielefelder Schulprojekten auf Ihre *eigenen* schultheoretischen Gedanken? Also beispielsweise auf Ihr im Jahr 1980 – und damit zehn Jahre nach Ihrer Ankunft in Bielefeld — erschienenes Buch „Schule im Widerspruch“⁸?

Das Buch „Schule im Widerspruch“ ist nicht in einem direkten Zusammenhang mit meiner Arbeit in den Schulprojekten entstanden. Als Inhaber eines Lehrstuhls für Didaktik der Primar- und Sekundarstufe hielt ich Vorlesungen für Lehramtsstudenten zur Methodik und Didaktik des Schulunterrichts und auch zur Theorie der Schule. Aus diesen Vorlesungen ist das Buch hervorgegangen. In ihm gehe ich von den zahlreichen Erinnerungen von Schülern an ihre Schulzeit aus, die Walter Kempowski gesammelt und unter dem Titel „Immer so durchgemogelt“⁹ veröffentlicht hatte. In ihnen erscheint Schule als eine sehr widersprüchliche Einrichtung. Diese Widersprüchlichkeit kommt ebenso, wenn auch in anderer Weise und aus anderen Anlässen, in den Erinnerungen und Erfahrungen von Lehrern zur Sprache. Da geht es um Erfolg und Versagen, um Bestätigung und Verunsicherung, um Ermutigung und Enttäuschung, um Glück und Verzweiflung. Ich nehme diese Widersprüchlichkeit zum Anlass, um über die Beschaffenheit, Bedeutung und Notwendigkeit dieser Institution nachzudenken, indem ich eine Reihe von Ansätzen zu einer wissenschaftlichen Theorie der Schule vorstelle.

Eine der Hauptwidersprüchlichkeiten, die in der Schule entstehen, ist diejenige zwischen dem Erfahrungslernen in Handlungssituationen und dem schulischen Lernen in Lehrgängen. Dieser Widerspruch kommt insbesondere in der verschiedenen Beurteilung des Unterschieds von „Verschulung“ und „Entschulung“ zum Ausdruck. Mit dieser Widersprüchlichkeit der Schule wurde ich durch Hartmut von Hentigs damalige Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Entschulung“ konfrontiert. Dieser Begriff wurde Anfang der 1970er Jahre von Ivan Illich in die öffentliche Diskussion eingebracht. Illich war damals Lehrer und Leiter im CIDOC, dem "Centro Intercultural de Documentación" in Cuernavaca/Mexico. Er und seine Mitarbeiter verfolgten mit kritischer Aufmerksamkeit die beginnende Verschulung in den lateinamerikanischen Ländern und die fortschreitende Verschulung in den Vereinigten Staaten. Sie stellten fest, dass diese Prozesse sowohl Folgen als auch Ursachen vieler problematischer Erscheinungen und Entwicklungen in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften sind. Sie hielten diese für

8 Theodor Schulze (1980): *Schule im Widerspruch: Erfahrungen, Theorien, Perspektiven*. München: Kösel.

9 Walter Kempowski (1974): *Immer so durchgemogelt: Erinnerungen an unsere Schulzeit*. München: Hanser.

mitverantwortlich für wachsende Ungleichheit, Ungerechtigkeit, Unzufriedenheit und Umweltzerstörung in der modernen Welt. Ihre Beobachtungen und Erfahrungen veranlassten sie zu einer radikalen Schulkritik. Ähnlich wie Everett Reimer, der damals forderte, „Schafft die Schulen ab!“, plädierte Ivan Illich für die „Entschulung der Gesellschaft“¹⁰. Das System der Schulen sollte ersetzt werden durch ein Netz freier Lernmöglichkeiten.

Hentig reiste während der Aufbaukommissionszeit für mehrere Monate nach Cuernavaca, um mit Illich und seinen Mitstreitern über ihre Kritik an Schulen und die Idee der Entschulung zu diskutieren. „Entschulung der Gesellschaft“ mit der Konsequenz, Schulen abzuschaffen, passte natürlich überhaupt nicht zu der Tatsache, dass er gerade dabei war, zwei Schulen neu zu gründen und Schule neu zu denken. Für uns in Bielefeld war das zunächst einmal ein Schock! Wir waren doch gerade dabei, eine neue Schule aufzubauen. Sollten wir jetzt aufhören!? Um diesen Widerspruch auflösen zu können, wand Hentig den Begriff „Entschulung“ schließlich direkt auf die Schule an und sprach von „Entschulung der Schule“¹¹ – allerdings ohne genauer zu sagen, was dieser in sich widersprüchliche Begriff bedeutet. Man kann diese Rede von einer „Entschulung der Schule“ eigentlich nur verstehen, wenn man gleichzeitig so etwas wie eine „Verschulung der Schule“ voraussetzt, d. h. eine negative Richtung in der Schulentwicklung, eine Art von Verirrung oder Verhängnis, die man aufhalten und der man entgegenwirken muss. Meine schultheoretischen Überlegungen bewegen sich in der entgegengesetzten Richtung. Ich setze in ihnen „Verschulung“ als einen positiven und notwendigen Prozess voraus – allerdings nicht als „Verschulung der Gesellschaft“ oder „Verschulung der Erziehung“, sondern als „Verschulung des Lernens“. Das heißt: Ich gehe aus von der Möglichkeit und auch von der Notwendigkeit, bestimmte Lernprozesse der Heranwachsenden in Schulen anzuregen, anzuleiten und zu organisieren.

In meinem Buch „Schule im Widerspruch“ stelle ich im dritten Kapitel Schule als Lernformation vor. Ich betrachte Schule nicht im Zusammenhang der gesellschaftlichen Entwicklung (wie Illich) oder der Erziehungswirklichkeit (wie Hentig), sondern im Zusammenhang der außerordentlichen Bedeutung des Lernens für die Entwicklung der Menschheit und jedes einzelnen Menschen. Ich mache deutlich, dass schulisches Lernen nicht die einzige Form menschlichen Lernens ist, sondern nur eine unter vielen. Sie ist eine Form des Lernens, die sich erst spät in der Geschichte der Menschheit herausbildete – erst zu Beginn der Neuzeit –, sich dann aber zunehmend ausbreitete und einen immer größeren Einfluss gewann, sodass sie heute eine zentrale Rolle im Leben der Heranwachsenden spielt

10 Ivan Illich (1972): *Entschulung der Gesellschaft*. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München: Kösel.

11 Siehe hierzu insbesondere: Hartmut von Hentig (1971): *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule*. Stuttgart, München: Klett/Kösel.

und eine wichtige Bedeutung für die Fortentwicklung der menschlichen Gesellschaften erhält.

Anfang 1988 übernahmen Sie das Amt des Wissenschaftlichen Leiters der Laborschule von Hartmut von Hentig – und zwar in einer Zeit des Übergangs oder wie Sie selbst es damals formulierten: „zwischen Verunsicherung, Neuorientierung und Zuversicht“¹². Wie würden Sie nun, aus Ihrer heutigen Perspektive, Ihre damalige Aufgabe beschreiben? War die von Ihnen aufgerufene „Verunsicherung“ hilfreich oder doch eher lähmend? Konnte die anvisierte „Neuorientierung“ gelingen? Und: War die beschriebene „Zuversicht“ berechtigt?

„Zwischen Verunsicherung, Neuorientierung und Zuversicht“ – das war die Überschrift meiner Rede anlässlich der Emeritierung Hartmut von Hentigs und meiner Übernahme der Wissenschaftlichen Leitung am 8. Februar 1988. Ich werde im Folgenden zunächst über die „Verunsicherung“ sprechen. Auf „Neuorientierung“ und „Zuversicht“ werde ich später noch eingehen.

Die erste große Verunsicherung bestand für mich selbst in der Übernahme der Wissenschaftlichen Leitung. Ich hatte sie nicht angestrebt und auch eigentlich nicht gewollt. Ich war kein Leiter, kein Direktor und kein Organisator, kein Anführer und kein Macher, eher ein Nachdenker und Anreger oder Künstler. Doch es gab für die Wissenschaftliche Leitung der Laborschule keine ausgewiesene Stelle, die man hätte besetzen können. So war es erforderlich, dass einer der in der Fakultät schon vorhandenen Professoren diese Aufgabe übernahm. Einige meiner Kollegen in der Fakultät überlegten zwar, ob sie die Nachfolge Hentigs in diesem Amt übernehmen sollten, sagten dann aber „Nein, danke“ und zogen sich zurück. So blieb diese Herausforderung bei mir hängen. Ich war schließlich ein Mitglied der Aufbaukommission gewesen und in einer gewissen Weise reizte mich diese Aufgabe dann doch.

Die zweite Verunsicherung ergab sich aus der Übergabe der Laborschule in die Zuständigkeit des Kultusministeriums. Die Laborschule war ursprünglich ebenso wie das Oberstufen-Kolleg dem Wissenschaftsministerium zugeordnet, Das war sehr ungewöhnlich und hing mit dem experimentellen Auftrag der Schulforschung zusammen. Doch gleich nach dem Ausscheiden Hentigs entschied der Wissenschaftsminister im Zuge der Notwendigkeit Stellen zu kürzen, die Laborschule und damit die zu ihr gehörenden Lehrerstellen an das Kultusministerium abzugeben. Hentigs Konzeption der Schulprojekte fand auch bei den Parteipolitikern wenig Unterstützung. Den Vertretern der CDU erschien es zu ungewöhnlich und

12 Theodor Schulze (1988): Zwischen Verunsicherung, Neuorientierung und Zuversicht. Rede zur Übernahme der Aufgabe des Wissenschaftlichen Leiters der Laborschule am 8. Februar 1988. In: *Neue Sammlung* 28 (Heft 2/1988), S. 266–274.

zugleich zu egalitär, weil in ihrem Aufnahmeschlüssel und in der Beurteilung der Schüler auf Auswahl und Auslese verzichtet wurde. Aber auch die Vertreter der SPD betrachteten das Konzept der Schulprojekte mit Skepsis. Ihnen erschien es zu singulär und exklusiv. Sie bevorzugten das Programm der Gesamtschulen.



Abb. 1: Theodor Schulze 1987 bei der Verabschiedung Hartmut von Hentigs als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule. Foto: Willi Knoop; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, SPM-I 1451-36.

Diese Übernahme in die Zuständigkeit des Kultusministeriums verhiess erhebliche Veränderungen in der Ausstattung und dem Konzept der Laborschule. Im Kultusministerium tendierte man dazu, die Laborschule so wie alle anderen Schulen zu behandeln. So sollte zum Beispiel die Größe der Schülergruppen auf diejenige normaler Klassen erweitert werden. Die generelle Ermäßigung der Unterrichtsverpflichtungen für Lehrerinnen und Lehrer der Laborschule sollte aufgehoben und denen der Lehrerinnen und Lehrer aller normalen Schulen angeglichen werden. Und die Lernerfolge der Schüler sollten nicht nur in einem schriftlichen Bericht für die Eltern mitgeteilt werden, sondern auch in einem formalen Zeugnis mit Zensuren. Will Lüttger und ich reisten immer wieder zu intensiven und mühsamen Verhandlungen nach Düsseldorf, um so viel wie möglich an Ausnahmeregelungen und

Privilegien der Laborschule zu retten. Das gelang uns auch, aber nur teilweise. Die Begrenzung der Schülergruppen, der „Klassen“, auf 20 Schüler wurde beibehalten. Eine Ermäßigung der Unterrichtsverpflichtung wurde nicht generell, sondern nur dann gewährt, wenn Lehrerinnen oder Lehrer ein konkretes Forschungsvorhaben beantragten und auch durchführten. Die Vergabe von Zeugnissen mit Noten wurde jetzt für die Schüler in den oberen Jahrgängen verpflichtend.

Die dritte Verunsicherung bestand darin, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer der Laborschule gegen die neue Zuordnung und die mit ihr verbundenen Einschränkungen und Auflagen sträubten und unsere Verhandlungen mit dem Kultusministerium missbilligten. Sie erklärten, dass das nicht mehr die „Laborschule“ wäre, für die sie sich beworben hätten, und drohten damit, aus dem Projekt auszuscheiden. Und auch Hentig widersprach der Neuordnung entschieden – auch in der Öffentlichkeit – und warf mir und Will Lütgert vor, wir würden die Idee der Laborschule verraten. All diese Auseinandersetzungen belasteten mich schließlich so sehr, dass mich mein Hausarzt wegen Erschöpfung krankschrieb und ich von meinem Amt zurücktrat. Will Lütgert übernahm dann an meiner Stelle die Wissenschaftliche Leitung.

Doch diese Auseinandersetzung und meine Erschöpfung waren in Wirklichkeit nicht der eigentliche Grund für meinen Rücktritt. Damit komme ich zu der vierten Verunsicherung. Sie betrifft direkt meine Person und es ist mir nicht angenehm, über sie hier zu sprechen. Aber ich werde es trotzdem tun. Ich muss dazu wieder etwas ausholen. Ich war nicht nur kein befähigter Leiter, sondern auch kein befähigter Lehrer. Ich hatte schon mehrfach in meinem Leben die Erfahrung gemacht, dass ich mit einer größeren Gruppe von Heranwachsenden, mit einer Schulklasse nicht gut zurechtkam. Es gelang mir nicht, sie zu disziplinieren. Ich war für sie keine Autorität. Es gab immer einzelne Schüler, die mir nicht gehorchten und taten, was sie wollten. Das war auch einer der Gründe, warum ich nicht Lehrer, sondern Erziehungswissenschaftler geworden war. Nun gehörte zu den besonderen Merkmalen der von Hentig angestrebten Schulforschung in der Laborschule auch die Aufforderung an alle ihre Lehrerinnen und Lehrer, sich an der Forschung zu beteiligen, und an alle Mitglieder der Fakultät – an die „Forscher“ –, in der Schule zu unterrichten. Ich bezog diese Aufforderung auch auf mich selbst und dachte, vielleicht sollte ich es jetzt noch einmal versuchen, in der Schule zu unterrichten. Ich war so verwegen, in der Laborschule eine Theater-AG anzubieten. Dieser Versuch misslang und endete für mich in einer Katastrophe. Ich überforderte die Schüler, indem ich verlangte, sie sollten selber ein Theaterstück erfinden. Es gelang mir auch nicht, die Gruppe zu disziplinieren. Es gab einzelne Schüler, die taten, was sie wollten, sie störten die anderen und brachten alles durcheinander. Nach der dritten Sitzung musste ich das Projekt abbrechen. Es erschien mir unmöglich, öffentlich einzugestehen, dass ich unfähig war, eine Gruppe von Schülern

zu unterrichten, und meldete mich krank. So endete meine Laufbahn als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule. Die Aufgaben der Wissenschaftlichen Leitung übernahm für die folgende Zeit mein Kollege Will Lütgert.

Und wie ging es dann weiter?

Kurze Zeit später, im Jahr 1991, wurde ich emeritiert und auch Will Lütgert verließ 1993 die Universität Bielefeld. Da musste ein Nachfolger gefunden werden – und zwar sowohl für meine Professur als auch für die Wissenschaftliche Leitung der Laborschule. In dieser Situation hatten wir das große Glück, Klaus-Jürgen Tillmann gewinnen zu können. Tillmann selbst war kein Hentig-Fan, er war auch eigentlich kein Reformpädagoge, sondern mehr in der Schultheorie und Sozialisationstheorie zu Hause. Es hatte andere Bewerber gegeben, die viel mehr auf Hentig, seine Reformvorstellungen und auf seine Entschulung der Schule ausgerichtet waren, aber die Fakultät entschied sich für Klaus-Jürgen Tillmann. Tillmann kam aus der Gesamtschulentwicklung und -organisation. Er hatte einerseits genug Distanz zu Hentig und auch zur Laborschule, andererseits war er daran interessiert, die Schule im Sinne einer entwickelten Gesamtschule und einer lernfähigen Versuchsschule weiterzuführen. Mit den Auflagen von Seiten des Kultusministeriums war er insoweit also einverstanden und konnte mit ihnen etwas anfangen. Darüber hinaus blieb auch der Beirat bestehen und die Schule konnte weiterhin ihr Curriculum bestimmen, ihre Besonderheiten weiterentwickeln und ihre Erfahrungsberichte schreiben. Alles das übernahm Klaus-Jürgen Tillmann erfolgreich – erst auch gegen Widerstände, aber dann voll akzeptiert.

Er erarbeite sich dann in die besonderen Probleme der Laborschule ein und machte daraus das Beste, was man machen konnte. Wir sind befreundet und ich schätze ihn und das, was er für die Laborschule geleistet hat, hoch ein. Er hat sie sozusagen aus dem Schlingerkurs zwischen Hentig-Euphorie und Komplett-Auflösung herausgeführt und in ein ruhiges Gewässer gebracht. Dabei schaffte er es gleichzeitig, die Schule auch noch an der PISA-Klippe vorbeizusteuern, denn eine Zeitlang hatte man ja den Eindruck, dass von der Laborschule auf der Leistungsebene nicht viel zu erwarten sei – und zwar gerade, was Bereiche wie Sprache oder Mathematik anging. Aber: Nein, mitnichten! Es stimmte nicht! Klaus-Jürgen Tillmann brachte es fertig, in der Laborschule eine Extra-Untersuchung im Rahmen der PISA-Studie durchführen zu lassen, die zu dem Ergebnis kam, dass sich die Laborschule durchaus im oberen Drittel sehen lassen kann – womit sie gewissermaßen als „PISA-bewährt“ gelten konnte.¹³

13 Rainer Watermann, Susanne Thurn, Klaus-Jürgen Tillmann & Petra Stanat (Hg.) (2005): *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis*. Weinheim und München: Juventa.

Nach meiner Emeritierung ließ ich die Zusammenarbeit mit der Laborschule weitgehend hinter mir und auch meine Beschäftigung mit Fragen und Projekten der Didaktik, Curriculumentwicklung und Schultheorie. Ich begann, mich zunehmend für die Voraussetzungen von Schule und schulischem Lernen zu interessieren – für Biographie und biographisches Lernen. Ich hatte angefangen, mich in der Biographieforschung zu engagieren und über die Vielgestaltigkeit und umfassende Bedeutung des Lernens nachzudenken.

Schließlich habe ich einige Zeit später noch eine ziemlich erfreuliche Erfahrung mit der Laborschule machen dürfen: Meine Urenkeltochter Paula begann 2008 ihre Schullaufbahn in der Laborschule und fühlte sich dort sehr wohl. Sie war so angetan von der Laborschule, dass sie nie Schulangst hatte; vielmehr war Schule für sie ein Ort, an dem man lernen konnte, an dem man Anregungen bekam. Das gefiel ihr und das galt vor allen Dingen auch für die Zuwendung der Lehrer, ihre Bereitschaft, auf die Schüler zuzugehen und sich um sie zu kümmern. Oder auch die Einrichtung des Schulkreises, des Klassenkreises, des Projektkreises, des Morgenkreises, wo man zusammensitzt, wenn es Probleme gibt, und fragt, „Was ist los? Warum streitet ihr euch?“. Also diese Art, wie Schüler und Lehrer miteinander umgehen, diese freie Art, die Schüler anzuerkennen, das war für meine Urenkeltochter so wichtig, dass sie, als sie dann mit zehn Jahren umzog und in einer anderen Stadt in eine normale Grundschule kam, überall Reklame für die Laborschule machte und sagte: „Wisst ihr, es gibt aber Schulen, die sind ganz anders, und da können auch Lehrer ganz anders sein!“ Bis ins Gymnasium hat sie das so weitergeführt. Und das hat mich dann doch wieder sehr mit der Laborschule versöhnt und mir bestätigt, dass Schule tatsächlich ein Erfahrungs- und Kommunikationsraum sein kann – also ein Ort, an dem man miteinander spricht, an dem man nicht einfach belehrt wird, sondern gemeinsam und in Gruppen etwas tut, etwas lernt und zusammenlebt.

Wie würden Sie vor dem Hintergrund Ihrer vielfältigen und langjährigen Erfahrungen abschließend – aus Ihrer heutigen Perspektive – die Entwicklung der Laborschule nach Ihrer Emeritierung im Jahr 1991 einschätzen?

Die Laborschule hat sich nicht zu einer Modellschule entwickelt, nicht zu einem Schulmodell mit einem besonderen Profil, das man für andere Schulen an anderen Orten übernehmen konnte – also wie zum Beispiel das Modell der Jena-Planschule, der Montessori-Schule oder der Waldorfschule. Dafür war das Konzept der Laborschule in der Verbindung mit dem Oberstufen-Kolleg zu komplex und auch zu eigensinnig. Das betraf zunächst einmal die zeitliche Gliederung der beiden Schulen, deren Schnittstellen von Beginn an nicht kompatibel zum Regelschulsystem waren: erstens begann die Laborschule bereits mit jüngeren Kindern als die Regelschule (nämlich bereits mit den Fünfjährigen), zweitens verzichtete

sie auf einen Einschnitt am Ende der 4. Klasse (anstelle dessen blieben die Kinder bis zur 10. Klasse) und drittens verschob das Oberstufen-Kolleg durch sein Konzept der Verbindung von gymnasialer Oberstufe und Grundstudium das Ende der Schullaufbahn seiner Schülerinnen und Schüler weit über das 13. Schuljahr hinaus. Weitere Kompatibilitäts-Probleme betrafen die Einteilung in Klassen, die Gestaltung und Ausrichtung der Fächer sowie den Umgang mit Differenzierung und Auslese – an der Laborschule gab es ja keine Zensuren, kein Sitzenbleiben, keine Abschlussprüfung. Es zeigte sich also, dass das ursprüngliche Konzept der Laborschule nicht kompatibel war mit der Gesamtkonzeption des öffentlichen Schulwesens in Deutschland.

Dennoch war und bleibt die Laborschule eine sehr bedeutsame Herausforderung. Sie fordert heraus nicht zum „Schule neu denken“ – wie Hentig es formuliert hat – sondern zum „neu über Schule nach-denken“ – so würde ich sagen. Neu und immer wieder. Sie fordert dazu heraus, über die Aufgaben, die Inhalte und die Gestaltung der Schule neu nachzudenken und sie, wenn erforderlich, entsprechend zu verändern. Ich möchte abschließend drei Problembereiche umreißen, bei denen dieses Nachdenken ansetzt. Ich wähle dazu drei Begriffe aus, die in Hentigs schultheoretischen Überlegungen immer wieder eine wichtige Rolle spielen: die Begriffe „Labor“, „Erfahrungsraum“ und „Polis“. Jeder dieser Begriffe ist im Nachdenken über Schule nicht ohne Weiteres verständlich und bedarf der Erläuterung.

Also zuerst: „Labor“. Hentig nennt die Schule, die er gründet, „Laborschule“. Er übernimmt diesen Begriff von John Dewey. Bei dem Begriff „Labor“ geht es zunächst noch nicht um Schule, sondern um Forschung – aber eben auch um Schulforschung. Ich denke normalerweise bei diesem Begriff zuerst an so etwas wie ein chemisches Labor oder an das Labor für die Reparatur meiner Zahnspangen. Das ist ein Raum, in dem eine Untersuchung stattfindet, außerhalb des Lebenszusammenhanges, an einem Tisch mit Schalen und Reagenzgläsern, Messgeräten und Monitoren, Apparaturen und Instrumenten. Das ist bei einem Labor zur Erforschung menschlicher Lernprozesse und menschlichen Verhaltens sicher anders. Aber auch da lässt der Begriff „Labor“ an besondere, speziell arrangierte und isolierte Situationen mit einem Forscher oder mehreren Personen als Forschungsobjekten denken, an Tests und Experimente. Doch der Begriff „Labor“ in Verbindung mit „Schule“ zielt auf eine andere Art der Schulforschung. Er zielt auf eine Forschung, die nicht außerhalb der Schule stattfindet und deren Ergebnisse dann auf die Schule übertragen werden, sondern auf eine Forschung innerhalb der Schule in Verbindung und Absprache mit den Lehrern und Schülern. In diesem Zusammenhang erscheint mir mein Versagen im Unterricht der Laborschule nachträglich bedeutsam. Forschung in der Schule bedeutet nicht, wie ich offenbar annahm, dass Forscher und Lehrer gelegentlich ihre Rollen wechseln – das auch –,

sondern dass Forscher und Lehrer zusammenarbeiten, dass sie gemeinsam verabreden, welche Probleme und Situationen Gegenstand ihrer Forschung sein sollen und wie sie die Untersuchung durchführen und ihre Ergebnisse auswerten. Zu dieser Art von Schulforschung gehört auch, dass man die Schüler, ihre Erfahrungen und Probleme, berücksichtigt und sie aktiv in die Untersuchung einbezieht. Zum Zweiten: „Erfahrungsraum“. Hier geht es nicht darum, dass sowohl Lehrer wie Schüler in der Schule Erfahrungen machen – Erfahrungen des Verstehens und Könnens und des Nicht-Verstehens und Nicht-Könnens, des Erfolges und des Misslingens, der Anerkennung und der Missachtung, der Zuneigung und der Ablehnung, des Glücks und der Angst –, hier geht es um Erfahrung als Lernformation. Schule ist ursprünglich eine Lernformation der Belehrung und des Unterrichts. In ihr findet Lernen im Sitzen statt, im Zuhören, im Ansehen und Miteinander-Sprechen, im Lesen und Schreiben, mit Papier und Schreibgeräten, mit Büchern und Filmen, mit Landkarten und Wörterbüchern, mit dem Laptop und dem PC. Indem Hentig die Bedeutung von Schule als Erfahrungsraum hervorhebt, macht er darauf aufmerksam, dass Schule als Raum der Belehrung und des Unterrichts der Ergänzung bedarf – und zwar in doppelter Hinsicht: Zum einen ist es wichtig, die in der Schule meist außerhalb ihrer Einbindung und Anwendung in Lebenszusammenhänge erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse auch in der Realität kennenzulernen, auszuprobieren und einzuüben. Das bedeutet zum Beispiel, dass das Kennenlernen einer fremden Sprache nicht automatisch dazu führt, dass man diese auch tatsächlich im Gespräch mit Fremden oder in einem fremden Land anwenden kann; oder dass man durch das Lesen-Können von Buchstaben nicht sogleich ein komplettes Buch oder eine Zeitung lesen kann; oder dass man mit der Fähigkeit zu schreiben nicht sofort einen ganzen Briefwechsel oder einen Zeitungsbericht schreiben kann. Dazu bedarf es vielmehr der Herstellung zusätzlicher Lernbedingungen oder Lernsituationen – wie zum Beispiel eines Schulgartens mit einem Schulteich oder eines Schulzoos, vieler Arten von Schulwerkstätten, einer Schulbibliothek, eines Schultheaters und eines Sportplatzes – oder der Veranstaltung von Exkursionen, Ausflügen und Reisen. Ein anderer Grund ist der Umstand, dass immer mehr Kinder in Städten oder an Orten aufwachsen, die ihnen wenig Gelegenheiten anbieten, mit Pflanzen und Tieren umzugehen oder auf Bäume und Felsen zu klettern, und dass sie immer mehr Zeit vor dem Fernseher oder dem Computer verbringen. Schulen sind deshalb zum anderen aufgefordert, ihrerseits die verlorenen Erfahrungsmöglichkeiten zumindest im Ansatz anzubieten. Das versucht die Laborschule.

Zum Dritten: „Polis“. Dieser Begriff ist in Verbindung mit Schule am wenigsten verständlich. Hentig hat ihn aus der griechischen Philosophie und Geschichte übernommen. Wenn er diesen Begriff auf Schule überträgt, meint er sicher nicht, dass Schule wie ein Staat oder gar nach dem Vorbild des antiken Stadtstaates in

Athen organisiert sein sollte. Ich nehme an, dass er damit gemeint hat, dass man die Schule nicht als eine Ansammlung von relativ isolierten Klassen und Unterricht nicht als eine von Lehrerinnen oder Lehrern organisierte Veranstaltung ansehen sollte, sondern als ein Gemeinwesen und als einen Ort gemeinschaftlichen Handelns von Lehrern und Schülern. Hentig hätte auch von „Demokratie“ sprechen können. Das bedeutet natürlich nicht, dass die Schüler jetzt ihre Lehrer selbst wählen und einsetzen und dass ein Schulparlament darüber beschließt, was Inhalt des Unterrichts sein soll, oder ein Schulgericht über die Noten der Schüler entscheidet. Aber es bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst aktiv an der Organisation und Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses und auch dem der anderen Schüler beteiligen und dass sie selber eine Mitverantwortung dafür übernehmen, dass Lernen gelingt. Das bedeutet, dass der Unterricht nicht allein oder vorwiegend im Klassenverband und unter Anleitung einer Lehrerin oder eines Lehrers stattfindet, sondern in einer Vielfalt sozialer Formationen mit unterschiedlichen Aufgaben und in unterschiedlichen Zusammenhängen. Zum Beispiel in Einzelarbeit und Gruppenarbeit; in Form von Erkundungen und Vorträgen durch Schüler; in Arbeitsgruppen, in denen fortgeschrittene Schüler anderen Schülern helfen oder sie unterrichten; in Gesprächen aller Art, zum Austausch von Meinungen und Informationen, zur Klärung von Sachverhalten, zur Vorbereitung von Vorhaben, zur Verabredung von Verhaltensweisen und zur Lösung von Konflikten; durch Beteiligung an gemeinschaftlichen Aufgaben, etwa im Rahmen der Schulspeisung, der Schulsäuberung oder der Vorbereitung gemeinsamer Feste, Feiern und Ausflüge – und vieles andere mehr. Wenn man Schule so als ein Gemeinwesen und als Ort gemeinschaftlichen Handelns ansieht und entsprechend gestaltet, dann wird sie selbst zum Erfahrungsraum: zu einem Erfahrungsraum zur Vorbereitung für gesellschaftliches und politisches Handeln. Die Entscheidung der Aufbaukommission für die Architektur des Großraums bringt diese Sicht zum Ausdruck und fordert zu entsprechenden Verhaltensweisen und Erfahrungen heraus.

Die Laborschule wird nicht nur jetzt, sondern auch weiterhin in der Bearbeitung der hier skizzierten Aufgaben – und Problemfelder – ihre Bedeutung behalten. Andere Schulen werden Ähnliches leisten – und ganz neue Aufgaben- und Problemfelder werden hinzukommen. Da ist unter anderem die wachsende Bedeutung der öffentlichen Medien, des Fernsehens, des Computers und des Smartphones im Leben der Heranwachsenden und die fortschreitende Digitalisierung auch im Bereich des schulischen Lernens, die Integration von Kindern aus Flüchtlingsfamilien, die aus fremden Kulturen und Sprachen zu uns kommen, die Auswirkungen der gesellschaftlichen Spaltungen in der Schule und auf dem Schulhof, die Reaktionen der heranwachsenden Generation auf den Klimawandel in den Bewegungen „Fridays for Future“ oder „Letzte Generation“.

Diese neuen Aufgaben und Problemfelder werden wahrscheinlich nicht nur einen neuen Typus von „Labor“-Schule erforderlich machen, sondern auch zu einer anderen Art schulischen Lernens führen.



Abb. 2: Selbstportrait von Theodor Schulze im Elternbrief der Laborschule anlässlich seines ersten Amtsjahres als Wissenschaftlicher Leiter. Zeichnung: Theodor Schulze; Quelle: Elternbrief der Laborschule, November 1988, S. 14.

Gespräch mit Otto Herz

„Wir waren ja Missionare. Wir wollten eine andere Pädagogik, eine andere Schule“

*Otto Herz (*1944) studierte von 1965 bis 1970 Psychologie, Pädagogik, Philosophie und Theologie an den Universitäten Hamburg und Konstanz, bevor er 1970 als Mitarbeiter von Hartmut von Hentig an die Universität Bielefeld wechselte. In dieser Rolle begleitete er zunächst die Aufbauphase der Laborschule sowie im Anschluss die ersten Jahre nach deren Eröffnung. Nach seinem Abschied von der Universität Bielefeld im Jahr 1980 war er unter anderem Bundesvorsitzender der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG), Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung der Freien Universität Berlin, Mitarbeiter des Projekts „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS) des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest sowie Mitglied im Geschäftsführenden Bundesvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Das Gespräch mit Herrn Herz wurde am 17. Oktober 2023 von Rainer Devantié und Christian Timo Zenke in der Laborschule Bielefeld geführt.*

Lieber Otto, ganz vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, mit uns über die Gründungs- und Anfangsjahre der Laborschule zu sprechen. Du bist 1970 an die Universität Bielefeld – und damit gewissermaßen auch an die Laborschule – gekommen. Kannst du uns zu Beginn einmal erläutern, wie es dazu gekommen ist?

Um das zu erläutern, muss ich zunächst einmal etwas ausholen. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges kam die Katastrophen-Nation Deutschland dank des Marshallplans zunächst ganz schnell zu einem Wirtschaftsaufschwung. Und dann – was sich keiner vorstellen konnte – brach Anfang der 60er Jahre dieses Wirtschaftswunderland ein. Das Wirtschaftswachstum sackte ab. Große Verwirrung in der Gesellschaft. Was war denn jetzt passiert? Die Wirtschaftswissenschaftler und Sozialwissenschaftler analysierten und sagten: „Es mangelt an Bildung! Der Nachwuchs, der Nachschub fehlt!“ Und damit begann die große Bildungsnachfrage im Nachkriegsdeutschland. Am Anfang standen dabei Analysen: Wer ist denn das, der da sich bildet oder auch nicht? Und das Ergebnis war: Es gibt vier Grup-

pen, die hauptsächlich im Bildungswesen benachteiligt sind. Das waren *erstens* die Mädchen: weil man bei den Mädchen sagte, die brauchen nicht zu viel Bildung – das schadet ja vielleicht sogar ihrer Sexualität, wenn die zu schlau werden. Die *zweite* Gruppe war die Landbevölkerung: weil die Gymnasien ja alle in der Stadt waren. Aber ein Bauer aus dem Schwarzwald hat sein Kind, das Dialekt sprach, nicht durchs Höllental nach Freiburg anderthalb Stunden transportiert, damit es dort verlacht wird, *weil* es Dialekt redet. Doch das hätte sein müssen, wenn es aufs Gymnasium gegangen wäre. Denn das Kriterium war immer: Wie viele eines Jahrgangs machen Abitur? Die *dritte* und größte benachteiligte Gruppe waren die Arbeiterkinder. Höhere Bildung hatten nur die „höheren Menschen“, nicht die niederen Arbeiter. Und die *vierte* Gruppe – das hat die meisten überrascht –, das waren Katholiken. Zusammenfassung: Wenn du ein katholisches Arbeitermädchen vom Lande warst, dann hattest du null Chancen.

Um gegen diese Benachteiligung vorzugehen, entstand dann der Plan, Universitäten neu zu gründen – denn man wusste, von Universitäten geht ein Bildungssog aus. Es wurde also ermittelt, welche benachteiligten Regionen es in Deutschland ohne Universität gibt. Bremen zum Beispiel hatte keine Universität – und auch die am meisten verdichtete Personenansammlung in Europa, das Ruhrgebiet, hatte keine Universität, weil natürlich eine Universität nicht zur Proletarierklasse passte, die dominant im Ruhrgebiet vertreten war. Die Universitäten waren im katholischen Köln und im katholischen Münster. Aber dazwischen, wo die Arbeiter waren, gab es keine Universität. Das galt auch für die Region Ostwestfalen, weshalb der Gedanke aufkam, auch *dort* eine Universität zu gründen. Helmut Schelsky, der Nestor der deutschen Soziologie, wurde als Gründungsrektor berufen und beauftragt, ein Konzept für eine neue Universität in Ostwestfalen zu errichten. Die von ihm verfasste Denkschrift¹ für eine solch neue Universität in Ostwestfalen löste allerdings einen Kulturkampf aus: nämlich um die Frage, ob die Ostwestfalen-Universität ins katholische Paderborn kommen sollte oder ins protestantische Bielefeld.

Am Ende kam die neue Ostwestfalen-Universität dann nach Bielefeld – mit dem Gründungsmotto „Interdisziplinarität gegen die Disziplinarität der alten Universitäten“. Mein Lieblingsbeispiel, um das deutlich zu machen, ist die sogenannte „PPP-Fakultät“, die Pädagogik, Philosophie und Psychologie miteinander verband. Und noch etwas anderes war ganz wichtig: Diese Ostwestfalen-Universität hatte die Kernfakultäten der alten Universitätsgründungen nicht: nämlich keine Theologie und keine Medizin. Alles sensationell. Als einer der ersten Professoren an der Universität Bielefeld wurde dann Hartmut von Hentig, der damals Jungstar-Professor in Göttingen war, berufen. Hartmut von Hentig sagte: „Ja,

1 Helmut Schelsky (1966): Grundzüge einer neuen Universität. Eine Denkschrift. In: Paul Mikat & Helmut Schelsky (Hg.): *Grundzüge einer neuen Universität: zur Planung einer Hochschulgründung in Ostwestfalen*. Gütersloh: Bertelsmann, S. 35–69.

ich komme nach Bielefeld, aber ich stelle eine Forderung.“ Sein Vater war ja Diplomat gewesen, weshalb er selbst unter anderem in Amerika aufgewachsen war, und von dorthier wusste er, dass es an amerikanischen Universitäten *Experimental Schools*, *Laboratory Schools* gab. Und so sagte er: „Gut, wenn ich nach Bielefeld an eine neue Universität komme, dann will ich das, was ich von Amerika kenne, in Bielefeld auch realisieren. Und deswegen stelle ich meine Forderung: Es müssen an der Universität Bielefeld *Experimental Schools* gegründet werden, *Laboratory Schools*“ – und daher kommt auch der Name „Laborschule“.

Die Pointe dieser neugegründeten Schulen war, dass ihr Prinzip hieß: Wissenschaftliche Erkenntnisse haben Vorrang vor Verwaltungsvorschriften. Und deswegen war auch wichtig, dass die Universität selbst Schulträger wurde. Denn die Universität hatte ihre Freiheit und war nicht der staatlichen Schulherrschafts-Schuladministration unterworfen. Und so konnten die Bielefelder Schulprojekte als *Experimental Schools*, als *Laboratory Schools* an der Universität entstehen. Wichtig war uns dabei allerdings zugleich, dass es *zwei* Einrichtungen waren: die Laborschule von Jahrgang „null“ bis zum Ende der Sekundarstufe I und davon abgetrennt das vierjährige Oberstufen-Kolleg mit der Sekundarstufe II. Denn wir wollten nicht, dass das Abitur als Bestimmungsgröße in die Vorschule regiert, sondern wir wollten ein eigenständiges Gebilde von den Fünfjährigen bis zum Ende der Sekundarstufe I. Dann sollten die Einzelnen so reif sein, sich zu überlegen, ob sie weiter zur Schule gehen wollen oder sonst noch erstmal was anderes machen.

Du hast jetzt sehr anschaulich beschrieben, wie die Laborschule und die Versuchsschulen nach Bielefeld gekommen sind. Wie bist in diesem Zusammenhang du selbst nach Bielefeld und an die Versuchsschulen gekommen?

Ich bin ein Arbeiterkind. Überraschenderweise in Weinheim an der Bergstraße aufs Gymnasium gekommen, weil mein vier Jahre älterer Bruder so schlau war, dass ich in seinem Schatten aufs Gymnasium kam. Aber im Gegensatz zu meinem schlauen Bruder war ich ganz schnell verschrien als dumm, faul und – das Schlimmste – frech. Und deswegen bin ich in der Obertertia, also in der 9. Klasse, von der Schule geflogen. Aber was machst du als 15-Jähriger in Weinheim an der Bergstraße, wenn du von der Schule fliegst? Wenn du dann Glück hattest, dann wurdest du Jungarbeiter oder sogar Lehrling in der Firma Freudenberg. Die Firma Freudenberg war damals Europas größte Lederfabrik. Und ich wurde Jungarbeiter in der Firma Freudenberg, habe in der Wasserwerkstatt Fell gegerbt. Das hielt man nicht aus. Das stank so sehr, das kann man sich gar nicht vorstellen. Gut ein Jahr später kam der Seniorchef Hans Freudenberg – dessen beide Söhne sind im Zweiten Weltkrieg umgekommen – und sagte: „Ich kann nichts mehr für meine Kinder tun, die sind im Wahnsinn des Krieges umgekommen. Jetzt fördere ich meine Lehrlinge.“ Und zu mir kam er und sagte: „Herr Herz, wir haben Sie beob-

achtet, Sie bleiben nicht bei uns Lehrling. Sie gehen wieder zur Schule.“ „Nein!“, sagte ich, „nicht wieder Schule! Schlimmster Ort!“ „Ja, ja, ja, ja“, entgegnete er, „nicht auf diese Schule, wo Sie waren, die Sie rausgeschmissen hat. Wir haben für Sie was Besonderes vorgesehen.“

Und so wurde ich 1962 Industriestipendiat auf der Odenwaldschule Ober-Hambach, damals Europas demokratischste, fortschrittlichste Schule. An der Odenwaldschule machte ich 1965 Abitur, ging im Anschluss nach Hamburg und fing dort an zu studieren, genau in der Zeit, in der man das katholische Arbeitermädchen vom Lande entdeckt hatte – und ich war ja ebenfalls ein Arbeiterkind vom Land. Deswegen fühlte ich mich auch verpflichtet, als ich in der Zeitung las, dass der AStA der Universität Hamburg sich um katholische Arbeitermädchen in Hamburg kümmern wollte – also in der Stadt, nicht auf dem Lande. Da bin ich zum AStA gegangen und habe gesagt, ich sei so ein gefördertes Kind. In der Folge wurde ich Bildungsreferent im AStA für die Aktion „Student in die Betriebe“ – und ein Jahr später sogar zum AStA-Vorsitzenden gewählt.

Wir rebellierenden Studenten, wir „68er“, unterstützten dann auch, dass die Assistenten sich als die Leibeigenen der Ordinarien befreiten und eine eigenständige Assistentenvertretung gründeten. Unter diesen Vertretern wiederum war auch Ludwig Huber, der damals Assistent bei Hartmut von Hentig in Göttingen war – und daher kannten sich der Studentenrevolutionär Otto Herz aus dem AStA und der stellvertretende Vorsitzende der Bundesassistentenkonferenz (BAK) Ludwig Huber. Als die Göttinger um Hartmut von Hentig dann den Auftrag erhielten, die Bielefelder Universität mit aufzubauen und dort Schulprojekte zu gründen, schrieb mir Ludwig Huber einen Brief: „Otto, wir haben da was Großes vor. Wir brauchen dich, du kommst bitte zu uns nach Bielefeld.“ Dann habe ich gesagt: „Ludwig, ist ja schön, aber ich habe gerade mein Examen begonnen und ich habe ja schon drei Jahre pausiert als Studentenrevolutionär, ich muss jetzt Examen machen.“ „Nein“, sagte Ludwig, „bei uns mitzumachen ist wichtiger als dein Examen“. Und so kam ich als Studentenvertreter nach Bielefeld und Hentig bat mich, sein persönlicher Assistent zu werden. Was so komisch ist, so tief ironisch, weil wir Studenten und Assistenten ja gerade erst gemeinsam die persönlichen Assistenten der Ordinarien abschaffen wollten. Aber da ich die besondere Situation von Hentig begriffen hatte, hatte ich zugleich die Souveränität zu sagen: „Okay, dann werde ich der persönliche Assistent.“ Dabei hatte ich zugleich insoweit eine Sonderrolle inne, als meine Stelle an der *Universität* angesiedelt war und nicht an den Schulprojekten selbst, um den Gründungsschulen nicht eine Lehrerstelle wegzunehmen. Ich war also eine ergänzende Unterstützung aus der Universität für Hentig und den Aufbau der Aufbaukommissionen von Laborschule und Oberstufen-Kolleg.

Und was waren deine Aufgaben als Assistent Hentigs?

Den Meister trösten. Wir haben oft bis Mitternacht getagt, waren ein sehr zerstrittener Haufen, und dann bin ich mit ihm bis nachts um zwei zusammengesessen, um nachzuarbeiten, damit er am nächsten Morgen wieder Kraft hatte. Das war meine wichtigste Aufgabe. Dann bin ich rüber in die Uni, habe mich in meinem Büro aufs Feldbett gelegt und bis sechs, sieben geschlafen. Um halb acht war ich dann wieder in den Schulprojekten.

In welchen Räumlichkeiten fanden die von dir beschriebenen Tagungen und Diskussionen statt? Die späteren Gebäude der Schulprojekte gab es zu diesem Zeitpunkt ja noch nicht.

Also, als klar war, dass wir als öffentliche Schule und nicht als Privatschule gegründet werden sollten, war es Hentigs Idee, sich von der Stadt Bielefeld ein altes Industriegebäude geben zu lassen – marode, herabgewirtschaftet –, so dass wir unseren Schulentwicklungsauftrag als Regeneration der zusammengebrochenen Fabrikgebäude verstehen und dort unsere Lernlandschaften einrichten könnten. Denn uns war klar, dass es in unserer offenen Schule keine Klassenzimmer und so irgendetwas geben sollte, sondern offene Lernlandschaften. Das war unser Gedanke. Ich weiß nicht mehr aufgrund welchen Details, aber am Ende haben wir doch keine alte Fabrik bekommen – was unser Wunsch war –, sondern wir mussten aufs Unigelände ziehen, um dort die Schulen neu aufzubauen. Deswegen begann die Gründung der Schulprojekte eigentlich auch mit architektonischen Überlegungen: Welche Lernräume, welche Aktivitätsräume wollen wir für diese besonderen Einrichtungen? Die Orientierung des Schulbaus am Gefängnismodell – Zelle neben Zelle, Schulzimmer neben Schulzimmer, alles ausgerichtet auf eine Tafel – war für unsere Vorstellung so abwegig, dass es nicht infrage kam. Mit Ludwig Leo als Architekten fanden wir schließlich auch einen Verrückten, der das alles mitmachte. So sind diese beiden Schulhäuser als Großraumschulen entstanden.

Welche Personen waren zu diesem frühen Zeitpunkt bereits in die Arbeit der Schulprojekte eingebunden?

Also, die Gründungscrew waren die Göttinger: Hartmut von Hentig, sein Oberassistent Ludwig Huber, seine weiteren Assistenten Will Lütgert, Wolfgang Harder und dessen Frau Johanna, die studentische Hilfskraft Hartmut Alpheï sowie vielleicht noch jemand. Das waren die Gründer – und ich behaupte immer, ich war dann der erste Nicht-Göttinger, der zu dieser Crew dazugestoßen ist. Es ist nicht ganz richtig, weil vor mir – auch nicht als Göttinger – das Ehepaar Zingeler dazugekommen war. Aber die haben für die Schulprojekte jedoch nie eine größere Rolle gespielt. Deswegen ist es legitim zu sagen, dass ich der erste Nicht-Göttinger bin, der zur Gründungscrew der Göttinger-Gründungsgruppe für die Entwicklung der Schulprojekte zählte.

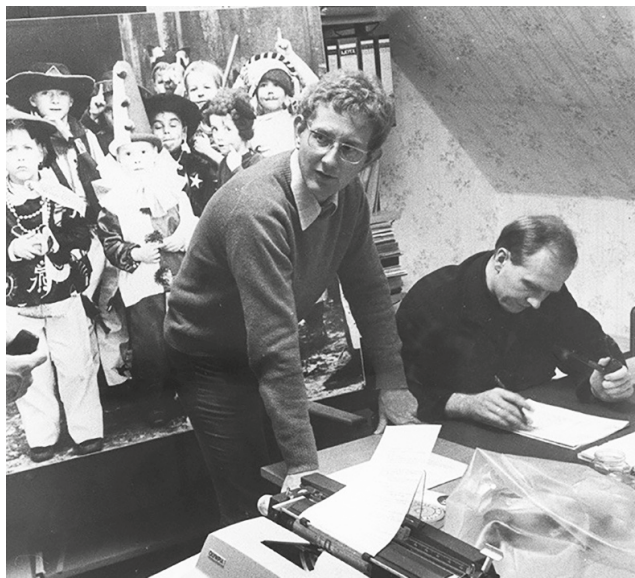


Abb. 1: Hartmut Alpei und Wolfgang Harder 1969 in der „Arbeitsstelle Pädagogik“ an der Bielefelder Roonstraße. Foto: Günter Rudolf; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 3054 (Ausschnitt).

Das heißt, du selbst bist nach Bielefeld gekommen, *bevor* die eigentlichen Aufbaukommissionen konstituiert wurden, richtig?

Ja, ich gehörte mit zu den Leuten, die im Schloss in Rheda an der Auswahl der ersten Auswahlkommissionsmitglieder beteiligt waren. Es gab damals eine Ausschreibung, dass in Bielefeld sehr besondere Einrichtungen mit je eigenen Aufbaukommissionen gegründet werden sollten. Da haben sich über 100 Leute beworben, von denen wir einige ausgewählt und zu einem mehrtägigen Auswahlgespräch auf Schloss Rheda eingeladen haben. Wichtig war uns, dass das zwei Tage dauert – dass also zwei Nächte, zwei Übernachtungen dabei waren, weil wir dann mit den Einzelnen bis morgens um 4 Uhr reden konnten und so ein viel besseres Gespür dafür bekamen, wer uns geeignet erschien. So sind die Aufbaukommissionen zustande gekommen.

Und als die Aufbau-Kommissionen konstituiert waren, wo habt ihr dann weitergearbeitet?

Ich war zwar Mitglied der neu gegründeten Fakultät PPP, es gab aber damals noch nichts in Bielefeld – außer einer Wiese, wo gebaut werden sollte. Die Universität

hat deshalb zunächst ein Patrizierhaus angemietet in der Roonstraße. Dieses Haus reichte aber nur für die acht bis zehn Leute, die wir in der Fakultät waren. Für die Aufbaukommissionen brauchten wir deshalb noch ein anderes, größeres Haus – und das wurde in der Dornberger Straße angemietet.

Inwiefern warst du denn selbst in die Arbeit der Aufbaukommission eingebunden?

Immer als Sonderperson und in einer Sonderrolle. Ich war nicht Mitglied der Aufbaukommission, aber natürlich dennoch immer dabei – und wenn es eine Sonderaufgabe gab, dann hatte man mich. Wenn es mit dem Ministerium in Düsseldorf was zu verhandeln gab, wenn also der Kanzler Firnhaber und Hartmut von Hentig nach Düsseldorf gerufen wurden, dann gab es immer noch mich als Adlatus, der dabei war. Der Starpädagoge Hartmut von Hentig, der Kanzler der Universität und das Dienstmädchen Otto Herz. Die sind dann zum Minister Johannes Rau nach Düsseldorf gefahren.

Was wurde bei diesen Gesprächen verhandelt?

Unsere verrückten Ideen. Zum Beispiel: Geht das, eine Schule ohne Zwischenwände? Oder: Da gab es jemanden, der hatte zwar keine Qualifikation, der erschien uns aber bei der Auswahlkommission als die brillianteste Person. Also mussten wir die einstellen dürfen. Geht das? Lauter so verrückte Sachen. Kinder sind doch so wissbegierig, haben wir Johannes Rau gesagt. Die dürfen doch nicht warten, bis sie sechs sind. Die nehmen wir als Fünfjährige auf. Und wir wollten die Individualitäten fördern. Das geht doch nicht, wenn man sagt, Stichdatum der Aufnahme ist der 1. August und erst dann dürfen alle kommen. Nein, wir wollten die Kinder immer am Tag nach ihrem jeweiligen fünften Geburtstag aufnehmen! Dann könnten wir zwanzigmal im Jahr feiern, dass wir ein neues Kind aufgenommen haben. Lauter so verrückte Ideen – die mussten wir den Düsseldorfern alle abtrotzen und deswegen mussten wir da so oft hinfahren. Und es gab noch etwas ganz Wichtiges: Hentig sagte, über 20 beginne das Militär, aber er könne doch keine Militärschule gründen. Deswegen solle unsere größte Gruppe nur zwanzig Schüler umfassen. Das musste politisch durchgesetzt werden.

Und wie hat Johannes Rau auf euch und diese Forderungen und Vorschläge reagiert?

Er war offen, das war das Wichtigste. Er hat zugehört. Er hat uns für verrückt gehalten, aber er hat uns zugetraut, dass unsere Verrücktheiten begründet waren. Wir waren ja der Wissenschaft verpflichtet und nicht der Administration – und daran hat er sich gehalten. Wenn wir dann gut genug darin waren, detailliert zu begründen, „das ist stimmig, das ist besser so als anders“, dann hat er gesagt: „Macht. Ihr seid ja eine Versuchsschule. Das ist ja euer Auftrag.“ Ich sage noch

dazu, dass schon auch eine Rolle gespielt hat, dass es die Zeit war des Bildungsaufbruchs in der SPD. Wir waren zwar keine Mitglieder, aber dennoch verbandelt mit der SPD. Hentig hat Vorträge über moderne Pädagogik auf dem Bundesparteitag der SPD gehalten und ich habe im Landtag mit den Abgeordneten rumgewieselt – und diese Verquickung hat uns erlaubt, dass wir für unsere besonderen, manchmal auch verrückten Ideen Genehmigungen bekommen haben.

Welche Rolle hat bei alledem denn die damalige Gesamtschulreform gespielt?

Die Gesamtschulreform war gleichzeitig. Wir haben uns von Anfang an und immer als „Eine Schule für Alle“ verstanden. Aber die offizielle SPD-Gesamtschulpolitik war eine Modifikation der alten Schule: Aus der Dreigliedrigkeit des Schulsystems sind die ABC-Kurse der Gesamtschule geworden. Das hat uns nicht gereicht. Wir waren Revolutionäre. Und deswegen ist Gesamtschulentwicklung und die Gründung, die Ideenentwicklung, der Aufbau der Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg zwar parallel zu dieser gelaufen, war aber nicht deckungsgleich mit ihr. Wir hatten gehofft, dass wir überzeugender, mutiger, kühner, perspektivenreicher sein würden – und es so schaffen würden, die Gesamtschullandschaft republikweit zu prägen. Das ist uns nicht gelungen. Wir waren eher ein Sonderfall, wurden zum Teil auch gemieden, ferngehalten von der Gesamtschulentwicklung. Und als ich das gemerkt habe, habe ich irgendwann gesagt: „Leute, wenn die uns nicht folgen, dann gehe ich jetzt zu denen, um sie zu beeinflussen.“ Und so habe ich mich in den Landesvorstand der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) in Nordrhein-Westfalen wählen lassen und wurde Anfang der 1980er Jahre sogar zu deren Bundesvorsitzenden – immer in der Absicht, unsere Bielefelder Gedanken in die allgemeine Gesamtschulentwicklung zu transportieren.

Bevor wir uns deiner Arbeit in den 1980er Jahren widmen, noch einmal kurz zu deiner Zeit in der Aufbaukommission. Du hast vorhin beschrieben, dass du während dieser Phase nicht direkt in die Arbeitszusammenhänge der tatsächlichen Aufbaukommissionen eingebunden warst, sondern in die Arbeit der Fakultät. Wie sah die Kooperation zwischen der Fakultät und den Aufbau-Kommissionen vor Laborschuleröffnung aus?

Die Fakultät hatte den Auftrag, sich zu gründen und sich aufzubauen in der Universität. Und das war natürlich auch eine Riesenaufgabe. Es gab in Deutschland keine Fakultät PPP. Insofern waren Menschen wie Will Lüttger – einer der Göttinger, der mit nach Bielefeld gekommen war –, so ausgefüllt mit der Aufgabe, die Fakultät aufzubauen, dass er darüber hinaus kaum mehr Zeit für die Schulprojekte hatte. Ich selbst war insofern die Person, die zwischen Universität und Schulprojekten pendelte.

Ursprünglich war es von Hentig ja so vorgesehen, dass die Fakultät sich gewissermaßen um die Schulprojekte herum gruppiert und ihre Arbeit ganz eng an diejenige der beiden Schulen anbindet. Konnte das von Beginn an – oder überhaupt – realisiert werden?

Das ist nicht gelungen. Ich interpretiere es mal so: An einer Universität sind insbesondere die Personen des wissenschaftlichen Nachwuchses so sehr mit ihrer Eigenqualifikation beschäftigt – die wollen doch alle Professoren werden –, dass das nicht zusammenpasste. Das waren zwei verschiedene Sachen. Und ich hatte eben diese Sonderrolle des Hin-und-Her-Vibrierens.

Im September 1974, nach vier Jahren Aufbaukommissionszeit, wurde die Laborschule ja dann schließlich eröffnet.

Die Kinder kamen ...

Wie erinnerst du dich an dieses Ereignis?

Als großartiges Fest. Als großartiges Fest. Erst vor Kurzem, im Sommer 2023, war ich als Gast bei der Einschulung der neuen „Nuller“ an der Laborschule wieder einmal dabei – und da standen vor mir wieder die Bilder von damals, wie die kleinen Kinder kamen. So unterschiedlich und so fröhlich, so was Verrücktes. So eine Stimmung habe ich in mir. Ja, es war dieses Gefühl. Aber eigentlich wurden ja die Eltern aufgenommen, nicht die Kinder. Die Eltern mussten sich bewerben für ihre Kinder – und sie mussten Offenheit zeigen, dass sie all die neuen Wege einer Versuchsschule mitzugehen bereit waren.

Was die Eltern betraf, gab es aber noch einen anderen entscheidenden Punkt: Als zu Beginn der 1970er Jahre deutlich wurde, dass wir auf dem Gelände der Universität neu bauen würden, da haben wir zunächst einmal einen Schrecken bekommen. Der Schrecken war, dass wir plötzlich merkten: Wow, da freuen sich ja die ganzen Universitätsassistenten, dass sie ihre Kinder bei uns abgeben können, damit sie selbst Karriere machen können. Dann aber hätten wir eine reine Versammlung von Akademikerkindern. Wir waren aber Studentenrevolutionäre und kamen aus der *proletarischen* Bewegung – und jetzt sollten wir eine Schule gründen für Assistentenkinder? Nein, das ging nicht! Wir wollten doch eine Sozialrevolution machen für diese bundesrepublikanische Gesellschaft. Und deswegen haben wir in nächtlichen Diskussionen schließlich den Beschluss gefasst, dass die Laborschule eine Kinderpopulation in der Nachbildung der sozialen Zusammensetzung der Bevölkerung Nordrhein-Westfalens haben solle. Vereinfacht gefasst: 50% Arbeiterkinder, 30% Mittelschicht, 10% Oberschicht, 10% Sonderkinder. Das hat sich, wenn ich recht informiert bin, durchgehalten bis heute. Wir bekamen also einen Sozialschlüssel, um nicht ein intellektuelles Sonderklientel zu bekommen wie Waldorfschulen oder Montessorischulen. Wir waren der prole-

tarischen Gesellschaft eines Arbeiterlandes wie Nordrhein-Westfalen verpflichtet – und ich als Arbeiterkind meiner Herkunft nach natürlich besonders. Gerade wegen des Sozialschlüssels sind wir wahrscheinlich zwanzig Mal nach Düsseldorf gefahren, um das durchzusetzen – und irgendwann hat Johannes Rau dann gesagt: „Macht das mal so.“

Jetzt hast du gerade erläutert, dass euer Anspruch, gerade die Arbeiterkinder an die Schule zu bekommen, ein Stück weit im Widerspruch stand mit dem Umfeld der neugebauten Schulen. Wie seid ihr mit dieser Herausforderung umgegangen?

Die Universität wurde angesiedelt im Bielefelder Westen, und der hat eher eine Oberschichtspopulation. Also sind wir in die Arbeiterviertel gegangen, in die Kneipen, und haben den Arbeitern erzählt: „Eure Kinder sind nicht dümmer. Die müssen nicht auf eine Arbeiterklassenschule, auf die Hauptschule, sondern wir schaffen für euch eine Bildungslandschaft, wo eure Kinder aufblühen, ihre Fähigkeiten entwickeln in ihrer individuellen Besonderheit.“ So saß ich nachts mit den Arbeitern, hab mit ihnen gesoffen wie ein Loch. Doch wir haben es hingekriegt, dass die allmählich Zutrauen bekamen, ihre Kinder den Verrückten da in der Universität anzuvertrauen.

Wie muss man sich dieses „in Kneipen gehen“ denn vorstellen? Habt ihr offizielle Informationsveranstaltungen angekündigt? Oder seid ihr einfach in Kneipen reingegangen, habt ein Bier bestellt und angefangen ins Gespräch zu kommen?

Wir sind immer alle Wege gegangen. Der eine war, einfach in Kneipen zu gehen. Natürlich wussten wir dann, in welche Kneipe, wer sich wo trifft, das erfährt man dann ja. Und dann gab es einen Wirt, der gesagt hat: „Ich kenne alle, die zu mir saufen kommen, die lade ich ein und dann kommt ihr dazu und erklärt ihnen, was ihr vorhabt.“ Das war unsere Verankerung in der Bevölkerung. Das passte alles zu unserem Schulkonzept.

Und wie haben die Kneipengänger auf euch und euer Projekt reagiert?

Tiefes Misstrauen. Tiefes Misstrauen. Deswegen predige ich ja noch immer, in meinem 80. Lebensjahr, dass Schule die gemeinsame Verantwortung von mindestens vier Partnern ist, die alle gleichwertig und gleichwürdig, aber doch zugleich ungleichartig sind. Diese vier Partner sind *erstens* die Kinder und Jugendlichen, *zweitens* deren Eltern, *drittens* das pädagogische Fachpersonal und *viertens* die Community, die außerschulischen Bildungspartner – weil ein Förster mehr vom Wald versteht als ein Biologielehrer. In der entschulten Schule, in der Bildungslandschaft, wo der Wald zur Bildungslandschaft gehörte, brauchten wir also auch die Förster als Bildungspartner.

Hast du in den ersten Wochen, Monaten, Jahren nach Eröffnung der Schule viel vom Schulalltag mitbekommen?

Ich habe 24 Stunden da gelebt. Ich bin ein paar Stunden nachts in mein Zimmer in der Uni gegangen, habe dort geschlafen und dann war ich wieder da.

Das heißt, dein Arbeitsmittelpunkt war in der Schule, nicht in der Universität?

Ja, ich war in der Universität freigestellt, um den Anspruch, dass die Uni auch für die Schulprojekte da sein sollte, zu legitimieren. Deswegen habe ich nie promoviert, bin nie Professor geworden. Ich habe immer den praktischen Handlungsvollzügen den Vorrang gegeben, sonst hätte ich ja irgendwie promovieren müssen.

Was waren deine konkreten Aufgaben während dieser ersten Jahre in der Schule?

Wo es brannte: Löschen.

Was für Brände waren das?

Na ja, zum Beispiel war die politische Vielfalt der Engagierten ziemlich groß – das war bereits in der ersten Crew der Aufbaukommissionen der Fall gewesen, wurde dann aber natürlich noch einmal verstärkt durch das Gründungskollegium, das mit den Kindern kam. Es gab zum Beispiel einen kommunistischen Flügel, der hatte eine, sage ich jetzt mal, „Brutalitätsvorstellung“ in der Sozialisation der Kinder, der den adligen, individuell-idealistischen Aspekt zu negieren bereit war. Aber das ging natürlich nicht mit einem Hentig – und deswegen gab es mich als Mittler.

Und wenn das ein Brand war, wie sahen dann deine Löschversuche aus?

Meine wichtigste Unterstützerin war alsbald Annemarie von der Groeben als Wortführerin des egalitären, die Gleichwertigkeit aller Kinder anerkennenden Flügels. Daneben gab es ein paar, die haben sich kommunistisch genannt, deren Wortführer war Klaus Heidenreich. Der war zuvor Studentenfarrer in Konstanz gewesen und hatte sich dort mit seiner Landeskirche überworfen. Ich selbst war als Student in Konstanz ebenfalls in der evangelischen Studentengemeinde gewesen und sagte daher zu ihm: „Klaus, ich habe einen Ort, wo du deine pädagogische Begeisterung ausleben kannst.“ So wurde der Studentenfarrer Klaus Heidenreich aus Konstanz Mitarbeiter in der Gründungscrew der Laborschule Bielefeld. Insofern hatte ich zu diesen Hauptkontrahenten Hentigs ebenfalls eine enge Beziehung. Als ich dann erfuhr, dass die Kontrahenten zu Hentig sich bei Klaus Heidenreich in seinem Kotten trafen, fuhr ich mit Annemarie ebenfalls dorthin. Klaus konnte mich ja nicht rausschmeißen, nicht *nicht* reinlassen. Außer-

dem kannte ich auch noch seine Frau ... So kam ich dann in diese Versammlung hinein – und dass das Haus nicht in die Luft geflogen ist, das war ein Wunder. Schicksal.

Eine andere Geschichte war der Buchkonflikt. Eines Tages bekam ich einen Anruf vom Rowohlt-Verlag, dass es da jetzt ein Buch über die Laborschule gäbe.² Es stellte sich heraus, dass es im Untergrund der Laborschulpädagogen eine Untergruppe gab, die beschlossen hatte, aufzuschreiben, welches Verständnis sie von der Laborschulpädagogik hatte. Der Hentig hat ja in der Öffentlichkeit – auf Kirchentagen und so – immer die Laborschulpädagogik vertreten. Und in seiner Schule im Untergrund taten sich nun ein paar zusammen und sagten: „*Unsere* Vorstellung ist eine *andere*. Die schreiben wir jetzt für uns auf und gehen zum Rowohlt-Verlag!“ Und so kriegten wir anderen das Buch über die Laborschule – das erste nach so und so viel Gründungsjahren – gedruckt auf dem Tisch, ohne dass einer von uns da drin vertreten gewesen wäre, ohne dass andere Sichtweisen auch benannt worden wären. Das war die Bombe schlechthin.

Welche Rolle hast du bei diesem Konflikt eingenommen?

Also, ich bin angerufen worden vom Verlag, da gäbe es ein gedrucktes Buch. Da sage ich: „Wie bitte?“ Ich hatte es dann als Erster in der Hand und habe es in die Konferenz gebracht und gesagt: „Guckt mal, was es da gibt!“ Am nächsten Morgen rief Hentig dann die Schulversammlung ein – auf einer Fläche im Großraum –, holte sich ein Hockerchen, stieg darauf und sagte: „In einer Einrichtung, die sich eine Verfassung gegeben hat, dass alle wichtigen Beschlüsse im Konsens gefasst werden müssen, in einer Einrichtung, in der alle Beschlüsse durch den Curriculumrat und so weiter beschlossen werden müssen, in einer solchen Einrichtung wissen wir seit gestern, dass dieses Prinzip in der Weise verletzt worden ist, dass ein paar sich zusammengetan und der Weltöffentlichkeit ein Buch auf den Tisch jetzt gelegt haben, was die Laborschulpädagogik – ihrer Ansicht nach – ist. In dieser Einrichtung kann ich nicht mehr der Wissenschaftliche Leiter sein und deswegen muss ich euch sagen, ich trete hiermit zurück.“

Das war der Tag – oder zwei Tage – nachdem das Rowohlt-Buch auf dem Tisch lag. 24 Stunden später klingelte das Telefon bei von Hentig. Johannes Rau. Der sagte: „Kommen Sie zu mir nach Düsseldorf.“ Gemeinsam mit von Hentig fuhr ich dann nach Düsseldorf und dort sprach Johannes Rau: „Herr von Hentig, wenn Sie als Wissenschaftlicher Leiter zurücktreten, schließen wir diese Schule.“ Mit dieser Botschaft fuhren wir dann zurück. Ich weiß nicht, was von Hentig in dieser Nacht gemacht hat, aber ich weiß, dass er am nächsten Morgen wieder alle auf der Großraumfläche zusammenrief, sich auf den gleichen Schemel stellte und

2 Lehrergruppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

sagte: „Ich habe euch von dieser Stelle aus gesagt, dass ich als Wissenschaftlicher Leiter zurücktrete. Gestern bin ich zu Johannes Rauf gerufen worden und er hat mir gesagt: ‚Wenn ich zurücktrete, werden diese Schulen geschlossen.‘ Das kann ich nicht verantworten und deswegen trete ich von meinem Rücktritt zurück. Die Verantwortung für euch ist größer als meine Kränkung, als meine Beleidigung, dass ich verraten worden, hintergangen worden bin.“

Und wie ging es dann weiter?

Die Schulen gingen weiter. Die Kerngruppe der Buchschreiber verdrückte sich, sie setzten sich ab, und so konnten die Schulprojekte weitermachen.

Hartmut von Hentig schreibt in seiner Autobiographie, du seiest in Zusammenhang mit dem Buchkonflikt „vom Kollegium als neutraler ‚Koordinator‘ (heute würde man sagen ‚Konfliktmanager‘) eingesetzt worden“³. Hast du das ähnlich in Erinnerung?

Also ich habe das nie nachgelesen, aber so war es. Der Klaus Heidenreich war ja mein Studentenpfarrer gewesen und dass er – nachdem er sich mit der Landeskirche überworfen hatte – seine Lebenskrise dadurch bewältigen konnte, dass er hierherkam, hatte schon etwas damit zu tun, dass ich ihn an den Arm genommen hatte. Zudem konnte ich nachts in seinen Kotten fahren und sagen: „Klaus, was ihr gemacht habt, geht nicht.“ So sah das aus. Aber diese Konfrontation, die Heidenreich-Naumann-Buchgruppe und die Hentig-Herz-Gruppe mussten auseinander – und ich war irgendwie der Balsam und die Geschmeidigkeit und das Hin- und Herwandern. Das war meine Rolle. Ganz wichtig, ganz wichtig, weil ich eben auch kein Lehrer des Kollegiums war. Ich hatte keine Stimme im Curriculumrat, ich konnte nicht über meine Stimme eine Mehrheitsentscheidung beeinflussen, sondern ich konnte nur zu allen gehen und sagen: „Okay Leute, nehmt es zurück.“ Oder: „Das große Ganze, unser großer Plan ist wichtiger als individuelle Interessen, individuelle Positionen.“

Der Buchkonflikt hat ja 1977 stattgefunden. 1980 hast du dann die Laborschule verlassen. Wie sah deine Rolle dann in den Jahren zwischen Buchkonflikt und deinem Verlassen der Schule aus?

Ich war ja als Student durch Ludwig Huber – im Auftrag von Hartmut von Hentig – gebeten worden, zu den Bielefeldern dazuzukommen. Mein Examen wäre damals eigentlich angestanden gewesen. Das habe ich aber sein lassen, weil ich eine

3 Hartmut von Hentig (2009): *Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 874.



Abb. 2: Otto Herz (links) im Rahmen einer Konferenz zum „Buchkonflikt“. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, SPM-I 1450-06.

wichtigere Aufgabe hatte. Ich habe dann irgendwann einen Brief der Universität Konstanz bekommen, ich sei durchs Examen gefallen. Aha. Da habe ich in Konstanz angerufen und gesagt: „Ich habe doch gar keines gemacht.“ Ja, entgegnete man mir, das sei doch das Problem. Da war eine Zweijahresfrist abgelaufen. Ich hatte alle mündlichen Prüfungen und hätte „nur noch“ meine Arbeit schreiben müssen, aber da ich in Bielefeld Wichtigeres zu tun hatte, hatte ich das nie getan. So, da war ich nun also durchgefallen. Deswegen konnte ich auch nie wissenschaftlicher Angestellter sein. Ich war immer eine sonderbezahlte Arbeitskraft. Ich war fast immer, wie hieß das, „Verwalter einer Assistentenstelle“ – aber auch die hätte nach einer bestimmten Zeit in eine volle Assistentenstelle überführt werden müssen. Das ging aber nicht, weil ich kein Examen hatte. So war das immer hin und her, weswegen irgendwann klar war, jetzt muss ich da raus – und dann hat das Land mich gerufen nach Soest. Ich fing also am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung zu arbeiten an und war dort – wesentlich unterstützt durch die Freudenberg-Stiftung – mitverantwortlich für das Projekt „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS). So bin ich ökonomisch über die Runden gekommen. Wieder eine Individualversorgung. Meine früher nie angefertigte Diplomarbeit habe ich dann in Bielefeld in kürzester Zeit verfertigt und an der Uni Konstanz eingereicht, was mir dann schließlich doch noch zum Titel des Diplom-Psychologen verhalf.

Inwiefern warst du der Laborschule auch nach deinem Weggang 1980 noch verbunden?

Ich war immer und bin noch immer der Laborschule, den Bielefelder Schulprojekten verbunden. Wir waren ja Missionare. Wir wollten eine andere Pädagogik, eine andere Schule, und wir waren wahrscheinlich zu eingebildet und haben geglaubt, wir seien so toll, dass alle uns nachrennen. Aber da sind wir wahrscheinlich unserem eigenen Wahn aufgesessen. Wir sind eher abwehrend behandelt worden – wie beim Judo, mit weichem Druck. Im Sinne von: „Ihr seid gut, ihr seid besonders, aber bleibt lieber von uns weg.“ Wir konnten ja unsere Pädagogik der Individualität in die Gesamtschulen nicht einbringen. Deswegen bin ich ja dann in die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) eingetreten und dort Bundesvorsitzender geworden. Ich habe gesagt: „Wenn ihr nicht unsere Perspektiven einer zukünftigen Pädagogik von euch aus übernehmt, dann gehe ich zu euch und versuche, auf diese Weise *euch* zu beeinflussen.“ Aber ich konnte unsere Pädagogik in einem umfassenden Sinne auch in der Gesamtschullandschaft nicht etablieren. Nein, das konnte ich wirklich nicht. Obwohl ich individuell anerkannt war.

Das aber, was unser Haus 1 gemacht hat – diese lebendige Pädagogik für Kleinkinder, eben schon früher beginnend, mit den 5-Jährigen –, das hat durchaus bundesweite Resonanz gefunden in der allgemeinen Grundschulpädagogik. Diese kinderfreundliche, diese kinderzugewandte Pädagogik wurde schon prägend. Das war wahrscheinlich der größte summarische Einfluss, den die Schulprojekte hatten. Doch auch sonst waren sie ja ein Mekka: Die Nachfrage, die Besucherströme waren irrsinnig. Das war ja auch eine Aufgabe von mir gewesen. Ich war der Empfangschef für die ganzen Besucher. Dann war das Kollegium befreit, die mussten sich ja um ihre Kinder kümmern. Ich war ein freischwebender Mensch, ich kümmerte mich, dass die Besucher gut behandelt wurden. Das war auch so eine Rolle. Es trat Befriedung ein, wachsende Wertschätzung. Mit Annemarie von der Groeben und dann Susanne Thurn bekam die Laborschule ein öffentliches Renommee, ein Ansehen, einen prägenden Stil. Die haben das verdient, ganz klar.

Wenn du jetzt, so wie heute Morgen, durch die Laborschule gehst und vielleicht nochmal an eure Vorstellungen und Visionen von vor 50 Jahren zurückdenkst, kannst du da ein Resümee ziehen? Was erkennst du wieder? Was war vielleicht ganz anders geplant?

Auch hier muss ich noch einmal etwas ausholen: Der Hentig hatte in der Anfangszeit, in der Roonstraße, eine Sekretärin, die allerdings krank wurde oder wegging, und dann brauchte der Hentig eine neue Assistentin, eine neue Sekretärin – und das wurde Ulla Dolt. Und relativ bald trafen sich dann die Sekretärin vom Hentig und der Assistent vom Hentig, also ich, und wir wurden ein Paar. Und die Kinder aus der Ehe von Ulla Dolt wurden Laborschulkinder. Und dieser Frau habe ich

heute Morgen gesagt: „Du musst mich nicht so früh in die Laborschule fahren, ich fahre mit dem Bus zum Jahnplatz und vom Jahnplatz mit der Straßenbahn zur Uni.“ Und dann bin ich aus dem Haus gegangen, in dem wir seit 1975 zusammen wohnen, und über mir ist so ein Himmel – alles grau, aber faszinierend grau. Ich habe eine Gedenkminute eingelegt und nur zum Himmel geschaut. So einen Himmel habe ich noch nie gesehen. Und dann bin ich diesen Weg hierher gegangen und jetzt sitze ich hier.

Und was hast du auf diesem Weg gedacht?

„So viel Glück kann ein Mensch gar nicht haben.“ Ich bin ein Protestant in einem mehrfachen Sinne, also auch im religiösen, bin durch und durch protestantisch sozialisiert, und habe gesagt: „Lieber Gott, danke, dass ich das alles erleben konnte.“ So bin ich da vorne ausgestiegen.

Von der Aufbaukommission in die Praxis



Gespräch mit Luitbert von Haebler

„Eine Schule ohne Aufbaukommission hätte schließlich auch ganz anders ausgesehen“

*Luitbert von Haebler (*1935) studierte Kunst an der Kunstakademie Düsseldorf sowie Geschichte und Geographie an der Universität Freiburg. Er arbeitete zwischen 1970 bis 1974 zunächst in der Aufbaukommission der Laborschule Bielefeld und danach, von 1974 bis 1978, in der Laborschule selbst. In diesem Zeitraum war er nicht nur verantwortlich für die Formulierung des Rahmencurriculums „Wahrnehmen und Gestalten“, sondern darüber hinaus auch für den Aufbau des schuleigenen Kunstbereichs. Nach seiner Zeit an der Laborschule arbeitete er von 1978 bis 1986 zunächst als Leiter der Oberstufe Kunst an der ebenfalls neu gegründeten Martin-Niemöller-Gesamtschule in Bielefeld-Schildesche sowie im Anschluss daran, von 1986 bis zu seiner Pensionierung im Jahr 2000, schließlich als Didaktischer Leiter der Murnau-Gesamtschule in Bielefeld-Stieghorst. Das Gespräch mit Herrn von Haebler fand am 27. April 2017 in seiner Wohnung in Bielefeld-Schildesche statt und wurde geführt von Frank Lücker, Thomas Makowski und Christian Timo Zenke.*

Lieber Herr von Haebler, als Sie im Frühjahr 1970 ihre Tätigkeit in der Aufbaukommission der Laborschule aufnahmen, befand diese sich noch ganz am Beginn ihrer Arbeit. Uns würde deshalb zunächst einmal interessieren, wie Sie zum damaligen Zeitpunkt überhaupt auf die Laborschule und deren Aufbaukommission aufmerksam geworden sind. In welchem Zusammenhang also haben Sie das erste Mal von dieser gehört?

Vielleicht fange ich noch früher an: Wie ich Hartmut von Hentig zum ersten Mal begegnet bin. Ich war damals Student an der Kunstakademie in Düsseldorf und kriegte eines Tages einen Brief von Richard von Weizsäcker, dessen Bruder Carl Friedrich mit meiner Patentante verheiratet war: Er wollte mich einladen, ein Semester umsonst bei ihm zu wohnen, was ich gerne annahm. Dort kam eines Tages Hartmut von Hentig zur Türe rein und ab diesem Moment existierte überhaupt nur noch Hentig. Und als er dann weg war, habe ich zu Richard gesagt: „Das war ja so, dass du überhaupt nichts mehr reden konntest!“ – da hat er furchtbar gelacht. Und das war typisch für Hentig, der war immer total auf Draht.

Später war ich dann in Freiburg und habe mein Nebenfach studiert. Erst Geschichte, dann wegen einiger Schwierigkeiten in der Studienorganisation Geografie. Weil ich aber damit Geld verdienen musste, öffnete sich mir die Perspektive des Lehrens, was mich dann ja letztendlich auch an die Laborschule führte. Ich fing an meiner alten Schule an, die gerade umstrukturiert wurde. Ich habe dann in der Sexta, Quinta und Quarta unterrichtet. Die Kunsterziehung unterschied sich allerdings nur unwesentlich vom gängigen Standard. Abweichend von diesem habe ich ein Projekt zum Thema „Odyssee“ durchgeführt, bei dem dreitausend Bilder zum Thema gemalt wurden. Bekannte waren von diesem Projekt so begeistert, dass sie einen Kulturfilm gedreht haben, der dann in Locarno bei einem Filmfestival sogar einen Preis gewonnen hat. Ich hatte zu der Zeit auch bereits drei Ausstellungen. Die Arbeit mit den Kindern hat mich aber sehr fasziniert – vor allem, welche Möglichkeiten es bei der Arbeit mit Schülern gibt.

Eine Freundin, die Hartmut von Hentig kannte, machte mich dann auf die ausgeschriebenen Stellen an der Laborschule aufmerksam, woraufhin ich mir das erste Subskript von Hartmut von Hentig holte und überrascht war, wie gut es zu meinen Vorstellungen passte. Daraufhin habe ich mich beworben und die Stelle bekommen. Was mich bei Hentigs Ideen vor allem überzeugt hatte, war diese Vorstellung, eben nicht den normalen Unterricht zu machen, sondern anders ranzugehen. Das hat er ja eigentlich in allen Fächern angestrebt. Daraufhin war ich der erste Laborschulmensch, der in die Villa eingezogen ist. Die andern mussten ja erst das Schulhalbjahr beenden. Und dann hab ich mich da einarbeiten müssen. Neben unseren eigenen Gebieten mussten wir alle noch Zusätzliches abdecken. Ich habe zum Beispiel die Gäste, die sich für die Laborschule interessierten, versorgt. Danach fing die Arbeit in der Aufbaukommission an. Es war sehr interessant, mit wem man da in Verbindung treten konnte.

Welche Chancen haben Sie damals für sich an der Laborschule gesehen? Aus welcher Motivation heraus wollten Sie an der Arbeit der Aufbaukommission teilhaben?

Ich musste mich damals entscheiden, ob ich Kunsterzieher oder freier Maler werden wollte. An der Laborschule hat mich das Konzept von Wahrnehmen und Gestalten sehr beeindruckt. Als sich die Möglichkeit an der Laborschule dann auftat, hatte ich für mich entschieden, Kunsterzieher zu werden. Ich hatte als freier Maler die Erfahrung gemacht, dass man in der Berufstätigkeit doch immer in einer Abhängigkeitsbeziehung steht. Das hatte mit Kunst dann auch nicht viel zu tun. Ich hatte in Basel bei der Fastnacht eine Serie von Zeichnungen gemacht und die einer Galerie gezeigt. Der Kunsthändler wollte mir dann für ein Jahr ein Stipendium geben. Ich müsste nur alle Sachen, die in der Zeit entstehen, an ihn abgeben. Und da ist mir klargeworden, dass ich als freier Maler gar keine Freiheit hätte, sondern nur Schwein, wenn du so jemanden findest, der dich dann groß

rausbringt, aber mit deiner Malerei hat das im Grunde gar nichts zu tun. Und daneben stand eben diese faszinierende Arbeit mit den Schülern.

Als Sie sich dann beworben hatten: Wie sah das anschließende Vorstellungsgespräch aus?

Das Vorstellungsgespräch fand in Rheda-Wiedenbrück statt. Die Gespräche liefen sehr unterschiedlich ab. Ich stellte schließlich mein Projekt über die Odyssee vor, was bei Theo Schulze direkt Aufmerksamkeit fand. Und so bin ich direkt genommen worden. Ich hatte zwar mein erstes Staatsexamen, aber mein zweites noch nicht. Deshalb wurde ich zunächst von der Uni angestellt und war im Bauausschuss und in der Öffentlichkeitsarbeit tätig. Man hat im Zuge dessen sehr viele interessante Leute kennengelernt.

Der Interessanteste, mit dem ich auch befreundet war, war Karlheinz Osterloff. Er hatte praktisch die ganze Ausstattung der Laborschule organisiert und war außerdem ein hervorragender Mathematiker. Als er zum Studiendirektor wurde, hat er eine großartige Stunde gehalten. Er hat sein zwölfgängiges Fahrrad genommen und hat mit seinen Schülern herausgearbeitet, wie das funktioniert. Die Leute von der Behörde waren natürlich sehr begeistert, so eine Herangehensweise im Unterricht hatten sie noch nie gesehen. Und dann war da die Frau Maria Rieger vom Goethe-Gymnasium Freiburg, an dem sie erste Direktorin war.

Vielleicht sollte man einfach sagen, dass es zweierlei Leute an der Laborschule gab. Einmal die, die ehrgeizig waren und das Projekt Laborschule als Treppenstufe benutzten. Da war der Musiker Rudolf Nykrin – und einer, der aus der Wirtschaft kam und dann nach Hamburg ging für eine feste Stelle. Und das war typisch für Leute in dieser Richtung. Oder auch der Peter Weinbrenner, der sehr von sich selbst überzeugt war und im Grunde kaum interessiert an der Laborschule und ihrem Konzept. Das spiegelte sich dann auch in seinem Unterricht wieder, der im Allgemeinen ein bisschen zu hoch angesetzt war.

Die zweite Gruppe, das waren Leute, die eben wirklich begeistert in die Laborschule eingestiegen sind. Da war vor allen Dingen die Johanna Harder, die sich unheimlich eingesetzt hat. Aber auch Frau Harder hat mich beizeiten enttäuscht: So haben wir uns zum Beispiel bemüht, gemeinsam ein Konzept in Richtung Kunstunterricht zu entwickeln, aber das, was sie da machte, das war, nun ja, das Übliche. Doch es waren auch sehr viele, sehr, sehr gute jüngere Schüler da – wenn manchmal auch nur ganz kurz. Mit denen habe ich dann die Freizeit nachmittags im Block I mitgestaltet. Wir sind dann beispielsweise in den Wald gegangen und haben Bäume gezählt oder wir sind zur Kunsthalle gefahren, wo ich mich dann wie der Rodin hingesetzt habe, woraufhin alle Kinder um mich herum auch so gesessen sind und ich gefragt habe: „Was macht denn der?“, und einer ganz stolz sagt: „Denken.“ Auf die Weise hab ich also sehr schön auch im Block I arbeiten und mir immer wieder etwas Neues einfallen lassen können.

Sie haben erwähnt, dass Sie der Erste waren, der in die Villa eingezogen ist. Es ist aus heutiger Sicht schwer, sich die damalige Situation vorzustellen. Wie sah denn Ihr erster Tag in der Aufbaukommission aus?

Ich musste mich zunächst im Rektorat melden und habe mich dann mit dem beschäftigt, was da so anfiel. In den ersten Monaten haben zusätzlich immer Wochenend-Studien stattgefunden, an denen dann auch die teilnahmen, die aus Berlin oder Freiburg dazukamen. Da haben wir dann faktisch das Gerüst für die Laborschule diskutiert von allen Seiten. Das waren hochinteressante Sitzungen. Der Alltag sah dabei so aus, dass man sich in das Gesamtkonzept einarbeitete und dementsprechend auch mit den anderen über deren Fächer diskutierte. Wie zum Beispiel mit Irene Below vom Oberstufen-Kolleg – einer radikalen Berliner Studentin, die im Grunde das Konzept des Oberstufen-Kollegs ins Gesellschaftlich-Politische kippen wollte. Da haben wir uns sehr schön gestritten und uns gleichzeitig immer gegenseitig geachtet. Letztlich bin ich aber dabei geblieben, dass ich mit den jüngeren Schülern das nicht so mache wie sie. Unsere Hauptaufgabe in der damaligen Zeit war allerdings das Verfassen der Rahmencurricula. Die wurden dann gemeinsam streng diskutiert, in der ganzen Runde, von allen Seiten. Das war sehr interessant, da wir so auch wirklich an Projekte drangekommen sind, die über die Fachgrenzen hinausgingen.

Wie haben Sie denn die allgemeine Stimmung in der Gruppe wahrgenommen? Hat man sich zum Beispiel gegenseitig geduzt oder gesiezt?

Grundsätzlich haben sich alle Mitglieder geduzt. Nur Hartmut von Hentig war nicht eingeschlossen – aber der war auch nicht oft anwesend. Der Umgang war im Allgemeinen sehr offen, fast freundschaftlich. Morgens gegen elf traf man sich zum Beispiel zum Tee und der eine oder andere hatte immer was zu diskutieren – und dann wurde eben mitdiskutiert. Es gab auch Leute, die sich regelmäßig zum Kaffeekränzchen getroffen haben. Irene Below legte darauf sehr viel Wert. Die Kränzchen hatten dann immer ein bestimmtes Thema und fanden an unterschiedlichen Orten statt. Dann hat einer immer ein Referat oder eine Fragestellung vorbereitet, die dann besprochen wurden. Das war recht inhaltlich und politisch. Grundsätzlich wurde es weniger interessant, als die Laborschule dann unter sich war und die Aufbaukommission des Oberstufen-Kollegs verlegt wurde. Irene Below hatte ihren Arbeitsplatz gegenüber von mir, wir haben viel diskutiert, auch über Kunst. Das hat mir neue Perspektiven eröffnet. Natürlich haben sich einige entzogen, aber eigentlich war man doch sehr umgänglich. Wir haben beispielsweise eine Collage erstellt (siehe Abb. 1), ich glaube sogar, dass ich das war. In den ersten Sitzungen wurden viele Fotos gemacht und da habe ich die Bilder dann rausgeschnitten. Wir tragen alle einen Hut, Theo Schulze, Weinbrenner, Otto Herz, Maria Rieger, Johanna Harder, Kurt Liebenberg und auch

einige andere. Das war eine wirklich gute Sache. Wir haben das für Hartmut von Hentig gemacht, als er krank war. Im Sinne „Wir stecken alle unter einem Hut.“, das ist jetzt länger als 45 Jahre her.



Abb. 1: Die Aufbaukommission „unter einem Hut“. Gestaltung: Luitbert von Haebler; Quelle: Helga Jung-Paarmann (2014): *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50.

Hartmut von Hentig hat einmal geschrieben, dass die Arbeit in der Aufbaukommission „gescheit, gespannt, einträchtig und erfindungsreich“¹ gewesen sei. Haben Sie das ähnlich in Erinnerung?

Das könnte ich so unterschreiben. Es gab einige, deren Interesse wirklich über den Rand des Lehrers oder des Wissenschaftlers hinausging und die wirklich fasziniert waren, mit den Schülern zu arbeiten. Und natürlich wieder diejenigen, die die Laborschule eher benutzten, um eine Laufbahn zu machen. Das hat man in den Sitzungen schon gemerkt, wenn sie sich in den Vordergrund schoben oder vom Fach aus gingen, anstatt an die Schüler zu denken. Bei der Vergrößerung der Aufbaukommission im zweiten Halbjahr 1972 stellte sich das dann noch mal deutlich heraus. Die ersten zehn haben da auch noch gut zusammengehalten und sich sehr eingesetzt für die Ziele. Es gab – gerade am OS – viele, die politisch sehr motiviert waren, und einige waren auch Kommunisten. Die Kollegen wollten gerne das gesamte Konzept umkrempeln. Dazu gehörte dann auch der Antrag, der mich zum Gehen bewegen hat. Das war die Idee, dass Kunstunterricht von Gruppenlehrern durchgeführt und stärker politisiert werden sollte. Das passte mir eher nicht ins Konzept. Ein weiteres Problem war, dass einige in der Kommission die Schule auf eine sehr politische Ebene hoben und somit eine ganz andere

1 Hartmut von Hentig (1983): *Aufgeräumte Erfahrung. Texte zur eigenen Person*. München, Wien, S. 196.

Schule aufbauen wollten als wir. Klaus Heidenreich beispielsweise, ein sehr linker Pfarrer, der eine linke Bewegung in der Kommission etablierte. Irene Below war auch sehr politisch. Das hat im Oberstufen-Kolleg auch durchaus Sinn gemacht, aber in der Laborschule war das nicht wirklich angebracht. Und so hat sich die Gruppe dann anhand verschiedener Streitlinien aufgeteilt. Ich hatte Glück, dass ich mit meinen Laborschulleuten so gut ausgekommen bin. Es war wirklich sehr familiär. Das hat sich erst geändert, als ich 1972 ins Referendariat gegangen bin und nicht mehr so oft da war.

In einem Bericht von Wolfgang Harder über die Aufbaukommission heißt es, man habe in der Aufbaukommission vor allem im Sinne eines „Als-ob-Verfahrens“ gehandelt – das heißt, man habe zwar Konzepte entwickelt und an den Curricula gearbeitet, war aber währenddessen nicht in der konkreten Schulpraxis aktiv.² Was ist Ihr Eindruck: Welche Auswirkungen hatte dieses Vorgehen auf die Arbeit in der Aufbaukommission?

Also ich habe dadurch, dass ich an der Gesamtschule ausgeholfen habe und im Referendariat war, schon einiges von der Theorie in die Praxis umsetzen können. Ich konnte viel ausprobieren, das war auch typisch für mich, dass ich mich um spezifische Sachen gekümmert habe – zum Beispiel: Was machen wir mit behinderten Kindern? Aber andere Sachen habe ich dann nicht mitbekommen, weil ich ja nicht so häufig dabei war. Wie zum Beispiel die Linksorientierung der Irene Below oder die Politisierung durch Heidenreich. Bei manchen Projekten war man dann aber wieder stärker involviert, wie zum Beispiel bei der Baukommission. Die wurde gewählt, da die Gebäude ja ausgeschrieben waren. Da wurde dann viel mit den Architekten zusammengearbeitet. Johanna Harder wollte das ebenso übernehmen wie ich. Ich hatte aber schon ein bisschen Erfahrung mit dem Thema Bau, weil ich mir mein zweites Studium durch Arbeit auf dem Bau verdient hatte, und dann hat sie nachgegeben. Osterloff war auch in dem Bauausschuss, der hatte sehr viel Ahnung und hat unter anderem auch das Meublement organisiert. Im Zuge dieses Ausschusses haben wir dann auch beschlossen, dass die Schule eine Großraumschule werden soll. Ludwig Leo, ein unheimlich interessanter Berliner Architekt, hatte die Idee, und die haben wir dann schließlich übernommen. Er hat das dann dem Bauausschuss präsentiert und dann der gesamten Kommission. Der Ausschuss hat sich dann im Anschluss um die Einzelheiten gekümmert. Wir haben dazu auch verschiedene Exkursionen unternommen, im Inland und Osterloff auch im Ausland. Der hatte ja vorher acht Jahre in Helsinki gelebt. Der Bau hat sich dann ja etwas verzögert, aber man konnte sich das Endergebnis von den Plänen her gut vorstellen. Ich fand es sehr schön, den Unterricht in dem Zei-

2 Vgl. Wolfgang Harder (1974): *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Ein Bericht über die Aufbaukommissionen Laborschule/Oberstufen-Kolleg* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett, S. 27 ff.

chensaal machen zu können. Wir haben dann nachträglich noch eine Bühne eingebaut. Die ganze Zeit habe ich auf eine Zusammenarbeit mit dem Musiklehrer gehofft, aber der hatte seine eigenen Pläne. Er wollte ein Stück mit den Schülern machen und hat sich dann aus dem ganzen Jahrgang von 60 Schülern die rausgesucht, die er gebrauchen konnte. Ich habe dann mit den anderen arbeiten müssen, was aber in Ordnung war, wir haben auch so viel geschafft.

Neben dem Bauausschuss waren Sie ja auch im Öffentlichkeitsarbeitsausschuss aktiv. Wie hat sich Ihre Arbeit dort gestaltet?

Zu meinen Aufgaben im Öffentlichkeitsausschuss gehörte unter anderem die Beschäftigung mit Interessenten an der Laborschule. Also habe ich Führungen organisiert und Gespräche, in denen über den Unterricht diskutiert werden konnte. Vorher hatten wir ganz ungestört arbeiten können. Das war also nach der Eröffnung der Schule. Die Eröffnungsfeier war auch ein richtiges Fest. Theo Schulze hat alle Kinder portraitiert, die Stimmung war sehr gut. Eigentlich sollte die Eröffnung ja bereits früher stattfinden, aber das hat sich noch mal verschoben, weil einige Möbel nicht gekommen sind. Die Stühle zum Beispiel. Das war ganz schön viel Arbeit.

Und wie sah dann, nach der Eröffnung der Schule im September 1974, Ihr erster regulärer Schultag aus?

Ich hatte oben meinen Zeichensaal und war gleichzeitig Gruppenlehrer. Das lief wirklich gut. Natürlich gab es auch verschiedene Schwierigkeiten, aber die kamen erst später. Zum Beispiel hatten wir den Sohn einer Uni-Sekretärin bei uns im 5. Schuljahr, der immer verschwand. Wir fanden ihn nie. Er tauchte dann etwas später im Unikeller wieder auf. Weil er immer abhaute, verpasste er natürlich viel Unterricht und war zwei Jahre im Leistungsverzug. Wie saßen dann drei Stunden mit ihm und der Mutter schweigend im Kunstsaal – der Junge sogar unter dem Tisch –, bevor er überhaupt angefangen hat zu reden. Wir mussten der Mutter dann klarmachen, dass das ständige Verschwinden nicht geht und es vielleicht besser ist, wenn er die Schule wechselt. Den Jungen habe ich später noch mal wiedergesehen, er kam zu mir nach Schildesche und sagte: „Ich wollte nur sagen, ich bin was geworden.“ Das war ein schöner Moment.

Die Kinder sind auch wirklich gut mit der Situation klargekommen, obwohl die Umgebung keinem Standardschulgebäude entsprach. Sie hatten dann ihr Feld und daran haben sie sich auch schnell gewöhnt. Die Lehrer haben sich da schwerer getan. Die meinten, dass es zu laut sei. Es war also gut, dass wir sukzessive angefangen haben und dann im Nachhinein Ideen wie unser Holzhaus (siehe Abb. 2) entwickelt haben. Karlheinz Osterloff und ich haben das gemeinsam mit den Eltern entwickelt, bei einem Elternabend. Diese waren am Anfang wirklich gut, weil faktisch alle Eltern da waren. Dass die Eltern dann an diesem Haus

mitgearbeitet haben und die Schüler gemalt haben, war phantastisch. Es gab dann in dem Haus ein Loch, durch das man kroch, und im Haus hatten genau alle Schüler und die Stammgruppenlehrer Platz. Eine Gruppe hielt dann jede Woche zwei Stunden da ab. Man gab das Protokoll durch und jeder konnte offen über seine Probleme reden. Man konnte also alles aufarbeiten. Daraus sind die Betreuungsstunden entstanden, die heute fester Bestandteil des Stundenplans sind. Man hatte dann von Anfang an diese festen Stunden zur Aufarbeitung, aber die Schüler haben das auch eigenständig zur Konfliktlösung genutzt. Wenn sie Probleme hatten, gingen sie selber rein und sprachen miteinander.

Wir waren allerdings die einzige Gruppe, die das Haus genutzt hat. Aber dadurch, dass die anderen Gruppen ähnliche Ideen entwickelten und sich auf der Fläche verteilt haben, haben sich die Probleme vom Anfang, wie der Lärm, gelöst. Es gab dann also auf jeder Fläche zwei Stammgruppen und auf den Wichen noch ein paar speziellere Sachen. Und dann gab es noch die Projektfläche. Die war oben beim Zeichensaal, da hatten wir dann auch eine kleine Bühne, und daneben dann der Musikraum. Die offenen Flächen des Großraums waren allerdings nicht unproblematisch. Es gab durchaus auch den Wunsch nach Abgrenzung, vor allem bei den Lehrern, die einen regulären Unterricht im Klassenzimmer gewohnt waren. Die Schüler hatten da weniger Probleme. Die Mathematiklehrer zum Beispiel haben oft an der Tafel unterrichtet, während ein anderer Lehrer eher an den Tischen gearbeitet hat. Die Schüler saßen dann drum herum oder daneben. Damals gab es ja auch die Versammlung mit den Holzbänken noch nicht, da musste man sich andere Möglichkeiten, wie unser Haus, suchen.



Abb. 2: Von Luitbert von Haeblers Laborschulgruppe gestaltete „Bude“ im Großraum der Schule (Frühjahr 1978). Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04904.

Wann endete Ihres Erachtens diese Phase der Eingewöhnung?

Mit den Schülern ging das schnell und gut. Wie gesagt hatten einige der Lehrer größere Probleme. Und dann gab es im Alltag auch einige Konflikte, die sich nicht ganz einwandfrei lösen ließen. Es war zum Beispiel so, dass die Schüler immer ihren Dreck und Müll auf der Schulstraße liegen ließen. Daraufhin haben Osterloff und ich versucht, dem entgegenzuarbeiten, indem wir immer nach dem Unterricht mit unserer Gruppe zusammen diesen Dreck eingesammelt und beseitigt haben. Büttner, der war Psychologe, war vollkommen gegen die Idee, dass wir das alleine machen, er wollte, dass alle Klassen sich beteiligen. Bei der Lehrerkonferenz wurde das dann auch so beschlossen. Büttner hat aber keine Aufsicht gemacht, während seine Gruppe den Müll aufsammelte, und so hat die am ersten Nachmittag schon zwei Glastüren kaputt gemacht. Daraufhin hat die Universität das dann verboten.

Ein anderer Streitpunkt, der für mich persönlich eine große Rolle spielte, war die Bildung der linken Gruppen an der Schule. Die haben beantragt, dass Kunstunterricht nicht mehr vom Kunstlehrer, sondern vom Stammgruppenlehrer durchgeführt werden sollte. Als das dann so durchgesetzt wurde, war ich dagegen. Es blieben wichtige Sachen im Kunstunterricht auf der Strecke, vor allem auch die Individualisierung, auf die ich so viel Wert legte. Das war der entscheidende Moment für mich, um zu gehen. Das habe ich dann auch auf einer Konferenz gesagt, woraufhin mich einer der Elternvertreter beschworen hat zu bleiben. Aber ich hatte zu dem Zeitpunkt schon Kontakte zu Schildesche, die gerade die Oberstufe aufbauten, was für mich auch sehr interessant war. Da konnte ich meine Konzepte auch an älteren Schülern ausprobieren.

Und dann gab es natürlich noch den Buchkonflikt, der ja sowieso eine große Rolle spielte. Das kam raus wie eine Explosion! Wir hatten ja von Anfang an Regeln für Publikationen, dass man diese erst in der Kommission besprach und diskutierte und dann erst in die Veröffentlichung ging. Aber dass einige innerhalb der Schule dann heimlich anfangen, hinter dem Rücken der anderen zu schreiben, war natürlich eine Sauerei. Vor allem, weil die im Grunde ein ganz anderes Konzept wollten. Aber nach der ersten Auflage kam da ja auch nichts mehr. Die Stimmung im Kollegium war in der Zeit sehr schwierig. Aber die betreffenden Personen haben die Schule dann ja auch verlassen.

Wenn Sie aus Ihrer heutigen Perspektive nun noch einmal auf die von Ihnen beschriebenen Jahre zurückblicken: Gibt es da einzelne Momente, die Ihnen ganz besonders in Erinnerung geblieben sind? Also zum Beispiel solche, die Sie als besonders schön, merkwürdig oder traurig wahrgenommen haben?

Also traurig fand ich die eben beschriebene Situation im Kollegium, dass man hinter dem Rücken anderer eigene Gruppierungen bildet, also diese Heimlichkeiterei. Das hat mich richtig gekränkt, weil das ja alles erst rauskam, nachdem

die Leute beim Verlag waren. Sehr schade war das. Das war ja dann auch so einschneidend, dass ich gegangen bin. Das Schönste war das Musical, das ein Musiklehrer gemacht hat. Da musste ich richtig schlucken. Das war schon sehr anspruchsvoll für die Schüler, aber sehr schön. Was ich aber noch sagen könnte ist, dass ich sehr gerne in der Aufbaukommission gearbeitet habe und noch lieber mit den Schülern. Dass ich mit den Erstklässlern ausprobieren konnte, was mir gerade eingefallen ist, und wie begeistert die mitgemacht haben, war einfach prima. Und merkwürdig? Das wäre dann wohl die Eigenbrötlererei von einigen Kollegen, die eigentlich eh recht schnell wieder weg von der Laborschule wollten. Also zum Beispiel der Musiklehrer oder Weinbrenner. Insgesamt habe ich aber eine sehr positive Erinnerung an die Laborschule, bis auf den Eklat mit dem Buchkonflikt. Solche Situationen wie die mit dem Jungen, dass man die Mutter und ihn einbestellt und wir erst einmal drei Stunden dasitzen, bevor er anfängt zu erzählen, das war für mich Pädagogik.

Man könnte also sagen, dass sich meine Hoffnungen in die Schule größtenteils erfüllt haben. Natürlich hatten wir auch Grenzen. Wir wollten zum Beispiel die Untertunnelung der Straße von innen anmalen, aber das ist uns verboten worden von der Stadt. Solche Sachen waren natürlich sehr schade. In meiner Erinnerung war die Arbeit sehr spannend, aber vor allem die der Aufbaukommission ein wenig zu lang. Das war ja auch nicht so angedacht. Deswegen habe ich dann ja zwischendurch auch mein Referendariat nachgeholt. Aber zeitweise war es schon ärgerlich, dass die Sachen so lange gedauert haben und immer wieder verschoben wurden. Aber eine Schule ohne Aufbaukommission hätte schließlich auch ganz anders ausgesehen. Auch wenn es eine andere Generation gewesen wäre, die die Schule geplant hätte. Es war auch sehr interessant, dass die Lehrkräfte aus ganz Deutschland kamen, was natürlich auch mit von Hentig zu tun hatte.

Im Sinne des Hentig'schen Lehrer-Forscher-Modells waren Sie mit Eröffnung der Schule ja nicht nur als Lehrer angestellt, sondern auch als Forscher. Wie sah das in Ihrem Schulalltag aus? Welche Rolle hat da der Forschungsaspekt gespielt?

Da muss man sagen, dass ich eigentlich in meinem Fach und bei meiner Arbeit wenig im klassischen Sinne geforscht habe. Aber ich habe natürlich unheimlich viel an und bei der Arbeit mit den Kindern gelernt. Bei 25 Schülern geht das natürlich besser als bei 40. Man musste sich da dann die Zeit nehmen und bei den Schülern dabei sein. Das ging auch durch die Ganztagschule sehr gut. Das war insgesamt eine sehr positive Erfahrung. Bei den anderen Lehrern war das auch sehr unterschiedlich. Osterloff zum Beispiel, der war ein hervorragender Mathematiker, aber der hat gar nicht geforscht. Er hat sich ausschließlich mit den Schülern beschäftigt und tolle Ergebnisse erzielt. Die Kinder waren immer bei der Sache und haben mitgemacht. Auf der anderen Seite gab es sicherlich auch welche,

die sich in erster Linie als Forscher verstanden. Der Weinbrenner zum Beispiel – aber ihm ging es in erster Linie um seine Karriere. Daher musste er forschen. Es gab auch Leute, die gut zusammenarbeiten konnten, und welche, bei denen das weniger gut funktionierte. Mit Johanna Harder war das zum Beispiel immer besonders schwierig, die war sehr perfektionistisch. Sie wollte ihre Sache immer besonders gut machen, hat sich aber nicht wirklich helfen lassen. Wir hatten aber eine phantastische Schulleitung: Maria Rieger aus Freiburg. In den ersten Jahren war der Umgang unter den Lehrern wirklich toll. Ich habe da gute Erfahrungen gemacht. Egal ob als Klassenlehrer oder Lehrer für Social Studies, man konnte immer Neues ausprobieren und so immer Faszinierendes lernen. Man hatte ja im strengen Sinne keinen Lehrplan. Das war beim Osterloff in Mathematik auch so, der machte dann ab und zu eine Stunde mit seinem Fahrrad, bei der die Schüler dann rauskriegen mussten, wie bestimmte Abläufe funktionieren, und das war immer ein Erfolg, die Schüler bekamen das raus. Und er hatte lauter solche Einfälle, er war wirklich gut.

Der Umgang von Lehrern und Schülern war ja auch ein ganz anderer als an einer Regelschule. Es wurde zum Beispiel der Vorschlag gemacht, sich untereinander zu duzen, und das war dann auch so. Eigentlich von Anfang an. Mit diesem Umgang hatten dann manche der Lehrer auch so ihre Probleme. Gerhard Spilgies zum Beispiel, der war ja in dem Sinne kein richtiger Lehrer, er fühlte sich eher als Wissenschaftler. Es war aber auch ganz anders als an einer Regelschule. Ich war ja zu der Zeit am Ratsgymnasium im Referendariat und später an der Gesamtschule, da merkte man den Unterschied ganz deutlich. Das Verhältnis zu den Schülern war viel persönlicher, man war eher aktiv beteiligt am Werdegang der Kinder. Es war eher ein Vertrauensverhältnis an der Laborschule. Aber auch das Verhältnis der Lehrer untereinander war deutlich schwieriger am Ratsgymnasium. Ich hatte praktisch keinen Kontakt zu den anderen Lehrern, es hatte sich ja auch rumgesprochen, dass ich von der Laborschule kam, danach gab es im Lehrerzimmer auch keinen Platz mehr für mich. Es wurde auch nachgefragt, aber letztendlich war man da mehr unter sich. Es kam zum Beispiel am Anfang auch ein Kollege aus den Naturwissenschaften zu mir und fragte mich nach meinen Fächern. Als ich dann mit „Kunst“ antwortete, hatte sich das Gespräch für ihn erledigt und ich war für ihn uninteressant geworden. Jeder beschäftigte sich im Grunde nur mit seinem eigenen Kram. Ein Zeichenlehrer ist dann später sogar in die Psychiatrie gegangen, das war schrecklich. Den habe ich dann vertreten. Als ich den Unterricht allein machen konnte, habe ich auch zu den Schülern besseren Kontakt bekommen. Das lief deutlich besser. Am Ende kam er dann als Begutachter für eine Stunde in die Laborschule, als ich Oberstudienrat werden wollte. Er fand das Offene dann ganz unmöglich und ihm war überhaupt nicht klar, was das für eine Stunde sein sollte. Danach rief mich der Mann vom Dezernat in Detmold an und fragte nach, was ich da eigentlich in der Stunde gemacht habe, weil er das

aus dem Bericht nicht hat lesen können. Als ich ihm das erklärt habe, konnte er es sich aber dann doch vorstellen. So unterschiedliche Vorstellungen von Unterricht beißen sich natürlich schnell.

Was sich auch unterschieden hat, war die Elternschaft. Die Bereitschaft der Eltern war wirklich toll. Bei den Elternabenden kam man schnell auf 95 bis 100 Prozent Anwesenheit. Und solche Sachen wie das Haus, von dem ich erzählt habe, das haben wir dann mit den Eltern zusammen entwickelt, und zwei, drei Väter haben daran auch mitgearbeitet und geholfen. Einer davon war zum Beispiel Skowronek, der damalige Rektor der Universität. Der hatte drei Kinder an der Laborschule. Die Schüler waren dann natürlich genau so beteiligt an solchen Projekten wie die Eltern. Die Resonanz von außen war dabei immer recht unterschiedlich. Es gab natürlich die, die von der Schule begeistert waren, und zum Beispiel die Gesamtschulen, die uns beneideten, weil wir weniger Schüler in einer Klasse hatten. Und dann natürlich die, die das Konzept nicht verstanden und nicht zuließen, dass Schüler von außen zu uns kamen. Es gab zum Beispiel drei Mädchen, die zu uns gekommen sind, die sehr verschüchtert waren. Aber auch die haben bei uns ihren Abschluss gemacht. Man musste nur anders mit denen umgehen.

Gab es denn auch Momente, in denen Sie den Eindruck hatten, dass die Laborschule in der Öffentlichkeit eher kritisch beäugt wurde oder sogar um ihre Existenz bangen musste?

Also das habe ich eigentlich nicht so wahrgenommen. In den Jahren, die ich an der Schule unterrichtet habe, hatten wir eigentlich immer die Elternschaft hinter uns und auch eigentlich keine Schwierigkeiten mit der Schulhoheit, also mit dem Schulamt oder dem Ministerium. An der Gesamtschule war die Situation viel schwieriger. Insgesamt war die Situation ja eine recht positive, auch das Kollegium war sehr kooperativ und es hat Spaß gemacht, mit den meisten der Leute zu arbeiten. Wer mir zum Beispiel auch sehr positiv in Erinnerung geblieben ist, ist Jürgen Funke. Der war Sportlehrer und sehr ehrgeizig. Er hat auch direkt eine Professur bekommen. Mit Kurt Liebenberg bin ich bis zu seinem Tod befreundet geblieben. Die Harders waren eher schwierig. Sehr überheblich. Die fühlten sich als eigentliche Gründer der Laborschule. Die haben dann zum Beispiel auch einen Chemiker eingestellt, der sehr viel Geld verlangte, woraufhin ich meinte, dass ich mich auch mal auf einen Aufstieg bewerben könnte, ich war ja nur Angestellter. Der Harder hat mich dann ziemlich zusammengestaucht. Das war dann der Moment, in dem ich beschloss, mein Referendariat und das Examen noch zu machen. Das war schon hart, weil ich ja gleichzeitig noch in der Aufbaukommission arbeitete und mich da immer ehrgeizig einbrachte. Im Nachhinein kann ich nur sagen, dass ich Glück gehabt habe. Ich habe vom Anfang bis zum Ende unheimlich gerne unterrichtet und auch sehr gerne Ideen weitergegeben. Die existieren ja zum Teil heute noch.

Können Sie sich noch erinnern, welche Rolle Hartmut von Hentig bei alledem eingenommen hat?

Bei Hartmut von Hentig gab es von Anfang an diese Leidenschaft, das durchzukämpfen, und das war ein ziemlich guter Schluss mit allen zusammen. Die ersten Jahre hat er ja noch Lateinunterricht in der Laborschule gegeben. Er konnte die Kinder faszinieren, das war toll. Später hat er sich dann zurückgezogen. Er war im Schulalltag dann gar nicht mehr präsent. Ich habe das ja noch miterlebt. Ich bin 1970 an die Schule gekommen und 1978 nach Schildesche gewechselt. Das hatte ja auch verschiedene Gründe. Einerseits war da eben die Diskussion über die Veränderungen im Kunstunterricht, aber dann eben auch der Buchkonflikt. Diese Auseinandersetzung passte einfach nicht zu der Laborschule, die ich mir vorgestellt hatte. Und da habe ich mir dann gedacht, dass, wenn ich als Kunstlehrer keinen Platz mehr an der Schule habe, sondern nur noch als Klassenlehrer, was soll ich dann da?

Ich habe dann den Herrn Hesse angerufen, den kannte ich ja gut, und der hat mir dann von dem Neuaufbau der Kunst in der Oberstufe an der Martin-Niemöller-Gesamtschule in Schildesche erzählt. Er wollte dann unbedingt, dass ich an diese Schule komme, und wollte mich sogar höher einstufen. Ich habe also dann da geholfen, dort die Oberstufe aufzubauen, das war eine tolle Sache. Ich bin dann auch mit einem überwiegend positiven Gefühl gegangen. Es war eine unheimlich schöne, interessante Zeit. Ich habe zu einigen Kollegen aus Schildesche bis heute Kontakt, allerdings zur Schule selbst eher weniger. Die Kollegen waren es dann auch, was mir auf der anderen Seite einen kleinen Dämpfer bei den positiven Gefühlen gegeben hat. Ich hatte das Gefühl, an der Schule nicht weiterarbeiten zu können, wenn mir Projekte weggenommen werden – zum Beispiel auch mal Projekte über drei Tage laufen zu lassen oder Ähnliches. Das habe ich immer als große Chance gesehen. Vor einem Jahr habe ich das dann hier auch gemacht bei den Guttemplern und hab alte Kollegen eingeladen. Und die aus Schildesche und der Gesamtschule waren dann auch da. Der eine hat mir dann gesagt – was mich sehr berührt hat –: „Du hast mir beigebracht, wie man Kunst überhaupt unterrichten kann.“

Gespräch mit Gerhard Spilgies

„Es war eine positive Aufbruchsstimmung, allenthalben eine große Empathie zwischen Jung und Alt“

*Gerhard Spilgies (*1937) studierte von 1958 bis 1966 Mathematik und Physik an der Universität Hamburg. Nach Tätigkeit in der Industrie und am Institut für Kybernetische Pädagogik der Pädagogischen Hochschule Berlin wechselte er 1972 an die Laborschule Bielefeld, wo er bis 1991 insbesondere in den Bereichen Naturwissenschaften und Mathematik unterrichtete. Nach seinem Weggang von der Laborschule arbeitete er bis 2000 als Gymnasiallehrer in München. Das Gespräch mit Herrn Spilgies wurde zwischen Mai und November 2021 schriftlich per E-Mail von Christian Timo Zenke geführt.*

Lieber Herr Spilgies, haben Sie vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, um mit uns ein Gespräch über die Gründungs- und Anfangsjahre der Laborschule Bielefeld zu führen! Sie selbst sind im Sommer 1972, also noch während der Zeit der Aufbaukommission, nach Bielefeld gekommen. In diesem Zusammenhang würde uns zunächst einmal interessieren: Wann und wie sind Sie erstmalig auf das Projekt Laborschule aufmerksam geworden?

Ich war wohl durch eine Stellenanzeige in der Zeitung *DIE ZEIT* motiviert, mich an die Aufbaukommission der Bielefelder Schulprojekte zu bewerben. Ich hatte bis dahin am Berliner Institut für Kybernetische Pädagogik viel Neues über Lernpsychologie und Unterrichtsdidaktik gelernt und erhoffte mir eine Anwendung und weitere Forschung in der schulischen Curriculumentwicklung.

Hatten Sie in diesem Zusammenhang ganz spezifische Vorstellungen, Erwartungen oder Ziele, die Sie mit einem möglichen Engagement in Bielefeld verbanden? Und falls ja: Wie sahen diese aus?

Am Ende meiner Oberschulzeit und dann stärker im Studium nahm ich das Auseinanderdriften der *humanities and sciences* (C. P. Snow) als verhängnisvolle kulturelle Entwicklung wahr. Die in Gründung befindliche Universität Bielefeld, die Schulprojekte mit ihrem interdisziplinären Ansatz motivierten mich zur Bewerbung.

Können Sie sich auch noch an die damalige – unseres Wissens nach mehrtägige – Auswahlveranstaltung erinnern? Und: Wie haben Sie bei dieser Gelegenheit Ihre erste Begegnung mit den übrigen Mitgliedern der Aufbaukommission erlebt?

Diese erste Begegnung im Auswahlgespräch mit den „Gründungsmitgliedern“ der Aufbaukommission habe ich als sehr positiv in Erinnerung. Positiv = warmherzig, freundlich, hilfsbereit, zuhörend; auch vielversprechend, was die Perspektive der Universität Bielefeld als Forschungsuniversität betrifft.

Wie sah denn dann ihr konkreter Arbeitsauftrag in der Aufbaukommission aus?

Nach meinem Staatsexamen für das Höhere Lehramt war ich zunächst als Mathematiker in der Industrie und dann in Berlin an der Pädagogischen Hochschule angegliederten Kybernetik-Institut tätig gewesen, hatte also bei meinem Eintritt in die Aufbaukommission keine praktische schulische Unterrichtserfahrung. HvH riet mir deshalb, das Referendariat nachzuholen. Das tat ich dann auch, das Berliner Schulamt bewilligte mir dazu ein um ein halbes Jahr verkürztes Referendariat. In dieser Zeit pendelte ich zwischen Berlin und Bielefeld, nahm also nur unregelmäßig an Sitzungen, Planungen sowie weiteren Auswahlgesprächen in der Villa an der Dornberger Straße teil.

Wie müssen wir uns dieses Pendeln konkret vorstellen? Arbeiteten Sie eine Woche in Berlin als Lehrer und dann eine Woche in Bielefeld als Aufbaukommissionsmitglied – oder sah die Aufteilung anders aus?

Während Berliner Schulferien hielt ich mich zumeist in Bielefeld auf, nahm teil an der Arbeit in der Aufbaukommission. Und mir wurden von der Berliner Referendariatsleitung des Öfteren Absenzen zugestanden. Etliche meiner Unterrichtsstunden als Referendar waren gleichsam Pilotstudien für Bielefeld: Gruppenarbeit, Mediennutzung, Interdisziplinarität ...

Wie haben Sie bei diesem stetigen Wechsel das Nebeneinander (oder vielleicht ja auch Gegeneinander) von schulischer Alltagswirklichkeit in Berlin und utopischem Schule-neu-Denken in Bielefeld erlebt?

Diese Monate waren eine fruchtbare Erfahrung für mich. Die Lehrerseminar- und Unterrichtsstunden gerieten mir / standen alsbald aus/unter dem Bielefelder Blickwinkel. Welche Aspekte sind für die Planung einer einzelnen Unterrichtsstunde/ deren Evaluation zu beachten? Was lässt sich verallgemeinern, übertragen? Meine Publikationen zu Curriculumentwicklung, Unterrichtstechnologie¹ muten, nach-

1 Siehe u.a. Gerhard Spilgies (1974): Unterrichtstechnologien und Curriculumentwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 20 (Heft 2/1974), S. 237–253, sowie Gerhard Spilgies (1977): Probleme

träglich gelesen, sehr theoretisch an, basieren aber auf dieser konkreten Berlin-Bielefelder „Dialektik“ ...

Können Sie vor dem Hintergrund dieser „Dialektik“ vielleicht einmal versuchen, uns Ihren Arbeitsalltag in der Aufbaukommission zu beschreiben? Also: Wenn Sie in Bielefeld waren, was waren dann Ihre Aufgaben? Womit waren Sie konkret beschäftigt? Was waren typische Bestandteile auch der gemeinsamen Arbeit mit den Kolleginnen und Kollegen?

Mein Referendariat in Berlin dauerte nur ein gutes Jahr; meine vormalige Tätigkeit am Institut für kybernetische Pädagogik wurde mir als „Gutschein“ angerechnet. Ich war also alsbald ständig in Bielefeld zuhause. Die Aufbaukommission bestand ja anfangs nur aus der Göttinger Gruppe, HvH und einigen Mitarbeitern. Die Zuwahl und Aussuche von neuen Bewerbern für LS und OS, dazu Nachgespräche und Entscheidungsdiskussionen nahmen einen nicht unbeträchtlichen Teil meiner/unserer Tätigkeit in Anspruch. Weiterhin wurde am Aufbau einer Bibliothek, der Gerätesammlungen für die künftigen Erfahrungsbereiche, an der Architektur des LS/OS-Gebäudes gearbeitet.

Stichwort „Bewerbersauswahl“: Wolfgang Harder schreibt in seinem Bericht über die Aufbaukommissionszeit, deren Erweiterung im zweiten Halbjahr 72 habe „eine Reihe gruppeninterner Schwierigkeiten“ mit sich gebracht, „die im Januar 73 offene – sogenannte gruppendynamische – Konflikte zwischen den ‚alten‘ und den ‚neuen‘ Mitarbeitern ausbrechen ließen“². Wie haben Sie das aus der Perspektive eines 1972 neu hinzugekommenen Kollegen erlebt?

Ja, es traten einige Differenzen auf je größer die Gruppe wurde: zwischen Neuankömmlingen und den „Alten“, zwischen Frauen und Männern. Ich fand das nicht so gravierend, eher normal. Und auch belebend und kreativ, sofern es nicht zu Feindseligkeiten ausartete. Es kam dann ja zu einer Aussprache und „gruppen-dynamischen“ Rollenspielen bei einem Betriebsausflug nach außerhalb. Das hat etliche Wogen geglättet. Mir hatte damals zur Beilegung von Dissens eher eine Einübung in Diskurstheorie und -praxis vorgeschwebt, à la Paul Lorenzens sog. operativem Logikkalkül, in Opponent/Proponent-Dialogspielen ...

der Theorienbildung in der Pädagogik. In: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung* 11, S. 73–94, S. 140–154.

2 Wolfgang Harder (1974): *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Ein Bericht über die Aufbaukommissionen Laborschule/Oberstufen-Kolleg* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett, S. 78.

Hatten diese Differenzen auch Auswirkungen auf die inhaltliche Arbeit der Aufbaukommission? Und damit verbunden: Geschah die inhaltliche Arbeit (etwa an den Rahmencurricula) eher kooperativ oder arbeitete jede und jeder eher für sich alleine?

Ein dennoch durchaus reger Gedankenaustausch fand eher informell statt, außerhalb von Gruppen-Sitzungen, Vollversammlungen. Zum Beispiel erinnere ich mich gerne an die Abendgespräche bei Maria Rieger über Robert Musil; oder an das Seminar zu Thomas S. Kuhns „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ bei Prof. Lorenz Krüger (Philosophische Fakultät der Universität Bielefeld), das ich zusammen mit Aufbaukommissionskollege Dietrich Georg besuchte. Das Schlagwort „Paradigmenwechsel“ machte damals auch außerhalb der Physik die Runde. Die Rahmencurricula: Soweit ich das wahrnahm, wurden diese zunächst hauptsächlich in den sogenannten Schreibklausuren individuell ausgearbeitet und dann in Sitzungen vorgetragen und diskutiert. Später wurde in regelmäßigem Turnus in Fachbereichssitzungen über Inhalte, Lernziele, Projekte, Personalien und dergleichen beraten; die fanden reihum zuhause um 20 Uhr bei den Kolleg*innen statt. Eine gewisse Diskontinuität in der Aufbaukommissionszeit ergab sich aus der Fluktuation. Nicht wenige wanderten nach zwei, drei Jahren ab. Zudem begannen oder vollendeten etliche ihre Promotion, um dann danach anderweitig ihre Karriere fortzusetzen.

Was bedeutete diese Vorgehensweise denn ganz konkret für die Arbeit an dem von Ihnen verantworteten Rahmencurriculum „Unterrichtstechnologie“? In dessen Einleitung zählen Sie ja verschiedene Schwierigkeiten auf, mit denen ein „Unterrichtstechnologe, der an einem Schulversuch mitarbeitet, [...] fertigwerden“ müsse – um am Ende dann mit dem Fazit zu schließen, es sei trotz alledem „das Bestmögliche herausgekommen“.³ Könnten Sie diese Schwierigkeiten und den Vorgang deren bestmöglicher Lösung vielleicht noch einmal kurz rückblickend für uns skizzieren?

„Das Bestmögliche“ meint eine eher bescheidene Bewertung/Wahrnehmung der voranschreitenden Entwicklungsarbeit an den Curricula in den jeweiligen Erfahrungsbereichen/Fachbereichen im Hinblick auf die zukünftige Unterrichtspraxis. Etwas krass formuliert: Jeder/jede machte weitgehend sein eigenes Ding. Evaluation, wie in den verschiedenen Entwicklungsschritten von Unterrichtsplanung von mir angedacht, sah ich kaum implantiert. Immerhin hatte man die ideellen Gedanken und Ansätze des Schulprojekts im Hinterkopf und setzte auf *action research*, teilnehmende Beobachtung, Lehren in Personalunion. Ich selbst machte

3 Gerhard Spilgies (1974): Unterrichtstechnologie. In: Universität Bielefeld (Hg.): *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 7* (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 7). Stuttgart: Ernst Klett, S. 111–187 (hier: S. 113 f.).

eine Art Selbstversuch: Das Bielefelder Bavink-Gymnasium suchte dringend Physiklehrer und fragte zwecks kurzfristiger Aushilfe bei der Universität Bielefeld an. Ich stellte mich für einige Wochenstunden zwei Schuljahre zur Verfügung und probiertes einiges aus – wie z. B. eine Unterrichtseinheit „Licht und Sehen“⁴.

Sie haben gerade das Stichwort „action research“ genannt. Könnten Sie vielleicht noch etwas genauer beschreiben, wie dieser Ansatz seinen Eingang in die Arbeit der Aufbaukommission gefunden hat bzw. in welcher Weise er in der damaligen hausinternen Diskussion eine Rolle spielte?

Ob unter der ausdrücklichen Überschrift „Wie stellt sich *action research* in unserer Vorbereitung für den künftigen Laborschulunterricht dar?“ Sitzungen, Gruppengespräche stattfanden – daran erinnere ich mich nach nunmehr 50 Jahren nicht konkret. Gleichwohl wurden die Erstentwürfe der Rahmencurricula jeweils der Gesamtgruppe vorgestellt und ausführlich diskutiert. Jedoch wurde kaum überlegt, wie die spätere Unterrichts*action* durch *research* zu begleiten wäre. Meine eigenen Vorschläge in dieser Hinsicht finden sich u. a. in einem 60-seitigen Papier „Probleme der Theorienbildung in der Pädagogik“, verfasst für einen „Curriculumworkshop November 1974“.

Wie haben Sie vor diesem Hintergrund dann schließlich die Eröffnung der Schulprojekte im September 1974 – und damit auch den Beginn der *tatsächlichen* Schul- und Unterrichts-*action* – erlebt? Können Sie sich in diesem Zusammenhang vielleicht noch an konkrete Eindrücke, Wahrnehmungen oder Erfahrungen aus den ersten Tagen nach Eröffnung der Schule erinnern?

Na ja, „endlich kam Leben in die Bude“! Die Mädchen und Jungen lernten uns Erwachsene und sich untereinander kennen, die ungewohnte Schularchitektur (keine Klassenzimmer), die nahe Universität usw. Es war eine positive Aufbruchsstimmung, allenthalben eine große Empathie zwischen Jung und Alt. Das Lehrpersonal zog sich nicht ins „Lehrerzimmer“ zurück, sondern war im offenen Großraum am Schreibtisch stets erreichbar, eine zunächst ungewohnte Erfahrung. In Feld 1 hatte ich mit einer Stammgruppe ihren Stammpplatz „ingerichtet“, indem wir die Betonwandecke mit Bretterschwarten einkleideten (Abb.1). Aber die heimelige Ecke mussten wir nach drei Wochen wieder entkleiden, auf Veranlassung des Brandmeisters der Uni ... Vieles musste improvisiert werden; z. B. waren die naturwissenschaftlichen Sammlungen (Physik, Chemie, Biologie) noch sehr unvollständig.

⁴ Siehe ebenda, S. 169 ff. (siehe oben, Fußnote 1).



Abb. 1: Feld I der Laborschule (ca. 1977). Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Gerhard Spilgies.

Wo und wie wurde die von Ihnen wahrgenommene „große Empathie zwischen Jung und Alt“ denn im Schulalltag unter anderem sichtbar? Oder anders gefragt: Wie müssen wir uns das Miteinander von Lehrer*innen und Schüler*innen in dieser ersten Zeit nach Eröffnung der Schule konkret vorstellen?

Man duzte sich, die Schreibtischplätze des Lehrpersonals befanden sich nicht in einem „Lehrerzimmer“, sondern allseits sichtbar im Großraum. Die Erkundung des Schulgebäudes, der näheren Umgebung, die Mensa hielt alle nahe beieinander. So manche Lernsituation aus dem Mathe- oder Nawi-Unterrichts fand z. B. im nahen Teutowald statt, am ZiF hinauf oder im Schulgarten oder auf dem Sportplatz. Erst dort konkretisierten sich dann „Lerngegenstände“ und „Lernziele“. Lehrende und Lernende bewegten sich gleichsam im selben Erfahrungsraum.

Inwieweit und an welchen Stellen war in dieser ersten Phase denn der Einfluss der Aufbaukommission spürbar?

Tragend war das Credo hin zu einer Erneuerung der Schulpädagogik in Gestalt der IGS (Integrierten Gesamtschule). In den Vorarbeiten, Diskussionen der Aufbaukommission waren z. B. Binnendifferenzierung, Projektunterricht, Interdisziplinarität, Koedukation, Notenabschaffung stets Schwerpunkte – und so dann auch in der nachfolgenden Praxis. Bedeutsam und die Unterrichtsplanung und

-praxis beeinflussend war zudem der Sozialschlüssel der Schülerschaft als repräsentativer Querschnitt der lokalen Bielefelder Einwohnerschaft. Der Kollege Klaus Heidenreich hat sich um die Umsetzung dieses Aspekts sehr verdient gemacht.

Können Sie sich noch erinnern, in welcher Weise der Sozialschlüssel der Schülerschaft die Unterrichtsplanung und -praxis in diesen ersten Jahren ganz konkret beeinflusste?

Da kommt mir sogleich ein Beispiel in den Sinn! Auf meinem Schreibtisch steht ein Kegelstumpf, 8 cm groß, eine Schnittfigur aus einem geraden Kreiskegel. Die Schnittebene verläuft parallel zur Mantellinie des Kegels, sodass eine Parabel entsteht. Ein Schüler hat diese schöne Arbeit aus einem massiven Aluminiumblock in der Technikwerkstatt der Laborschule angefertigt. Sie ist ein Beitrag zum Mathe-Unterricht in einer 9. Klasse. Während die Schüler und Schülerinnen in Kleingruppen verschiedene Aufgabenstellungen bzgl. quadratische Gleichungen bearbeiteten, fertigte der kognitiv lernschwache o.g. Junge das sehr gelungene Werkstück an und konnte es dann den Übrigen präsentieren. Ein anderes Beispiel aus einem 7. oder 8. Jahrgang, Mathematik: Als Anwendung des statistischen Begriffs „relative Häufigkeit“ sollte die relative Häufigkeit der Alphabet-Buchstaben in deutschen, englischen, französischen, italienischen Kurztexten ermittelt werden. Ein italienischstämmiges Mädchen konnte dann rechnerisch beweisen, dass der Vokal i in ihrer Muttersprache häufiger auftritt als im Deutschen oder Englischen. Weiteres Beispiel aus einem 8. Jahrgang, Mathematik, „Treffericherheit“. Mit einer Boccia-Kugel war aus 3 m ein Holzpflöck zu treffen. Die umfängliche Auswertung ergab u. a.: Körpergröße und Geschlecht beeinflussen das Ergebnis; u. a.: Die Jungens schossen öfter als die Mädels über das Ziel hinaus, übertraten öfter die Abwurflinie.

Vorhin sprachen Sie davon, dass in der ersten Phase nach Eröffnung der Schule auch noch vieles „improvisiert“ werden musste. Könnten Sie uns hierfür vielleicht ebenfalls ein oder zwei konkrete Beispiele nennen?

Die für Physikunterricht übliche Gerätesammlung und Requisitenressource vervollständigte sich erst nach und nach. So suchte und fand ich denn Anschauungsobjekte außerhalb des Physiksaals, z. B.

- Bewegung/Mechanik: Ermittlung der Geschwindigkeit von Autos auf der nahen Voltmannstraße; Zeitmesser: die Armbanduhren der Schüler.
- Freier Fall: Aus dem obersten Stockwerk der Sparrenburg wurden fallengelassen und zeitlich und fotografisch protokolliert: Ball/Papierblatt/Pappkarton; Auswertung in der Schule. Lernziel: Herleitung des Fallgesetzes von Galilei.
- Wasserwellen: Eine aktuelle Nachricht über eine mehrtägige Tsunamiausbreitung von Hawaii an die japanische Küste – die Simulation am Löschteich der Uni bestätigte recht gut die Geschwindigkeit des gemeldeten Tsunamis.

- Auftrieb: Zusammenkleben eines Groß-Ballons (Abb.2) aus einer 5x12 qm Folie, aufblasen mit Haarfön; Aufstieg erfolgreich!



Abb. 2: Ballonflug-Projekt auf dem Gelände der Laborschule. Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Gerhard Spilgies.

In welchem Rahmen fanden diese Unterrichtsvorhaben denn statt? Handelte es sich dabei um ein Wahlangebot, um Fachunterricht oder um einen Bestandteil Ihrer Arbeit als Stammgruppenlehrer?

Die genannten, durchaus typischen Beispiele entstammen meinem Fachunterricht. Sie sind gewissermaßen Ausblicke auf die in späteren Schuljahren unterrichteten physikalischen Disziplinen Mechanik, Akustik, Optik, Elektrik, Wärmelehre. Im CUNA (Curriculum Naturwissenschaften) der Laborschule wurde Wert gelegt auf den Einbezug der Lebenswelt.

Neben Naturwissenschaften unterrichteten Sie außerdem noch Mathematik. Wie müssen wir uns den Grad an Verbindlichkeit vorstellen, mit denen die Schülerinnen und Schüler speziell in den ersten Jahren nach Eröffnung der Schule zur Teilnahme an entsprechenden „Grundkenntnis“-Veranstaltungen verpflichtet wurden? In zeitgenössischen Berichten zum Thema haben wir nämlich wiederholt den Hinweis gefunden, dass von Seiten der Laborschullehrerinnen und -lehrer zunächst versucht wurde, weitestgehend auf „Zwang“

zu verzichten, die Kinder jedoch „mit dieser Haltung der Lehrer und dem Anspruch an sich, Schule plötzlich mit Spaß und ihren eigenen Interessen identifizieren zu sollen“, einige Schwierigkeiten hatten.⁵ Haben Sie diesen Konflikt auch in Ihrem eigenen Unterrichtsalltag wahrgenommen?

Verbindlichkeit: Die Lehrenden waren stets sehr frei in der Gestaltung ihrer Unterrichtsstunden. In meinem Unterrichtsdeputat habe ich darauf gedrungen, in einer Stammgruppe/Klasse Physik- und Mathestunden zu bekommen. Unter anderem auch aus Kunst und Sport habe ich mehrfach Inhalte einbringen können. Ob, wann, eventuell warum es zu Fachspezialisierungen gekommen ist, weiß ich nicht mehr. Ich habe mich öfter mit Mathelehrern vom OS getroffen. Ich glaube mich zu erinnern, dass man dann mit den Zugängen aus der LS bzgl. Mathe-Vorkenntnisse eher zufrieden war als mit Zugängen aus anderen Schulen. In meinem eigenen Unterrichten habe ich stets Interdisziplinarität einzubringen versucht, u. a. aus Kunst und Sport. Auch habe ich mal eine Klasse 8 (?) vor ihrer Englandreise drei Wochen auf Englisch unterrichtet, zur Einübung *of conversation*. Mathe-Lernen ist ja ein Dialogspiel *par excellence*: „I didn't get it, please repeat – *Peter neither?* – no, he does – *o.k., Peter, come here, let's see, draw your solution on the blackboard* –“. Das schien gut angekommen zu sein als sprachliche Vorbereitung auf den Englandaufenthalt.

Und wie sah es in diesen ersten Jahren mit der Verbindlichkeit für die Schülerinnen und Schüler aus, am Unterricht teilzunehmen?

Die offene Lernlandschaft (keine üblichen Klassenzimmer und Schulhof, Durchgang über OS und außen herum in die Unihalle) verleiteten durchaus zu Schwänzereien. Andererseits waren das auch Gelegenheiten, über Verhalten, Miteinander, Einstellungen, Eigenverantwortung in der Gruppe zu sprechen. Wir hatten vor Eröffnung durchaus Bedenken bzgl. der räumlichen Lage der LS, eine Art Summerhill-Schule wäre einigen von uns lieber gewesen. Allerdings waren Sportanlagen, Schulgarten, Mensa, Bibliothek, Block I doch ein gelungener Kompromiss.

Änderte sich mit der Zeit denn der Umgang sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrerinnen und Lehrer mit dieser Form der „Schwänzerei“? Mit anderen Worten: Zog zu einem späteren Zeitpunkt irgendwann eine stärkere Verbindlichkeit und Anwesenheitspflicht ein?

Hierzu, wie auch zu den bisherigen Fragen und Themen, bin ich kein sehr verlässlicher Laborschulanfangszeitzeuge. Ich habe damals kein Tagebuch zu meiner

5 Lutz Peter (1977): Die Arbeit im Erfahrungsbereich Sprache – Fach Englisch. In: Lehrergruppe Laborschule (Hg.): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 100–143 (hier: S. 115).

Unterrichtstätigkeit geführt, auf das ich mich nun beziehen könnte. Um es gemeinplötzlich zu sagen: je adressatengemäßer, attraktiver, besser vorbereitet ein Lehr-, Vortrags-, Forschungs-, Kulturprojekt ich gestaltet habe, desto mehr Teilnahme und Zuspruch erfuhr ich ...

Soeben sprachen Sie davon, dass einigen Ihrer damaligen Kolleginnen und Kollegen „eine Art Summerhill-Schule“ lieber gewesen wäre. Was, würden Sie sagen, wurde damals an der Laborschule mit dieser Wunschvorstellung verbunden?

Ob ich dazu jetzt noch konkrete Ansichten/Äußerungen von damals richtig wiedergeben kann – eher nicht. Vielleicht dieses: die Entfaltung, Reifung kindlichen Lebens, der Adoleszenz durch möglichst wenig Regulierung begünstigen. Ich argumentierte damals auch öfters mit Schillers „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“, finde da heute u. a. diese Stellen mit Ausrufzeichen markiert: „Durch gymnastische Übungen bilden sich zwar athletische Körper aus, aber nur durch das freie und gleichförmige Spiel der Glieder die Schönheit“; – „Der sinnliche Trieb will, daß Veränderung sei, daß die Zeit einen Inhalt habe; der Formtrieb will, daß die Zeit aufgehoben, daß keine Veränderung sei. Derjenige Trieb also, in welchem beide verbunden wirken(-), der Spieltrieb also würde dahin gerichtet sein, die Zeit in der Zeit aufzuheben, Werden mit absolutem Sein, Veränderung mit Identität zu vereinbaren.“ – „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“

Spielte dieses Schiller'sche Ideal des Menschen, der „nur da ganz Mensch“ ist, „wo er spielt“, auch für Ihren eigenen Unterricht eine Rolle?

Homo ludens: In der Tat, wenn Lehren und Lernen nicht eingeschränkt sind durch Notengebung und amtliche Lernzielfestlegungen kann sich spielerisches Lernen entfalten. Ein paar einfache Beispiele aus dem Mathe-Unterricht:

- (1) „Schritte in die Welt der Zahlen“:
 $1 \times 1 = 1 \dots 11 \times 11 = 121 \dots 111 \times 111 = ?$
 Die Schüler finden: $? = 12321$
 Aus eigenem Impuls probieren und „entdecken“ sie die Ziffersymmetrie im Ergebnis:
 $1111^2 = 1234321$ usw. Weiters: $10101^2 = ?$ usw. – $12321^2 = ?$ usf.
- (2) „Händeschütteln“:
 20 Schüler verabschieden sich nach einer Geburtstagsparty durch Händeschütteln. Frage: Wie oft werden Hände geschüttelt? Es kommen schnelle Antworten: 20mal, 19mal, 20×19 mal. Was ist richtig? Der Lehrer suggeriert: Findet es doch zunächst bei weniger Partyteilnehmern heraus. 3 Schüler probieren es; die Antwort: 3mal. 4 probieren es: 6mal; mit 5 (=10mal) dauert es schon etwas länger. Irgendwann hat einer die Idee (evtl. mit verhaltenem Lehrerhinweis): in einer Reihe aufstellen, der Letzte beginnt, klatscht die übrigen ab, geht fort. Der Zweitletzte klatscht die Verbliebenen ab, geht fort; usw. Schlussendlich lernen und verstehen die Schüler die Formel $(20 \text{ (über) } 2) = (20 \times 19) : 2 = 190$. Transfer z. B.: Wie viele verschiedene 3er-Gruppen lassen sich aus 20 Personen bilden? usf.
- (3) Der spielerische „Lernweg“ von der Balkenwippe draußen vor der Schule zur Gleichgewichtsformel mittels der Balkenwaage auf dem Experimentiertisch: „Das Produkt Last x Lastarm links muss genauso groß sein wie Last x Lastarm rechts“.

Im Sinne Schillers von der Materie/dem Gegenstand zur Form/Idee/Gestalt zu kommen gelingt durch spielerisches, freies Agieren und Denken. Und einst sagte F. H. Amiel: „Die große Kunst des Lehrens beruht in der Andeutung.“

Auch die Laborschule nahm (und nimmt!) ja für sich in Anspruch, in dem von Ihnen soeben umrissenen Sinne „Veränderung mit Identität zu vereinbaren“ – also einerseits eine sich stetig wandelnde Schule zu sein, andererseits aber auch eine ganz spezifische, gerade auch *pädagogische* Laborschul-Identität herauszubilden. Wie haben Sie diesen (ja durchaus herausforderungsvollen) Versuch im Zuge ihrer insgesamt fast zwanzigjährigen Zeit an der Laborschule wahrgenommen?

Um diese Frage schlüssig beantworten zu können, müsste ich quasi von Anfang an die Rolle eines „Beobachters zweiter Ordnung“ (Luhmann) eingenommen haben, mit entsprechender Dokumentation. Itzo fallen mir zwei Beispiele ein zum „Blick in den LS-Spiegel“: Anlässlich eines Besuchs einer Delegation aus dem Kultusministerium verwunderte sich der Ministerialbeamte Nahl, wie zaghaft und wenig wir den gewährten pädagogischen und curricularen Freiraum ausfüllten. Ferner

publizierte damals eine Kollegengruppe einen kritischen Bericht zum Ist-Zustand des Schulprojekts.⁶ Nach meinem Weggang und dann Lehtërtätigkeit an Münchner Gymnasien merkte ich, wie viel mehr pädagogischen, didaktischen, fachlichen Spielraum ich an der Laborschule hatte ...

In welchem Jahr verließen Sie die Laborschule denn genau? Und wie kam es dazu?

Anfang 1991 verließ ich, nicht leichten Herzens, die Laborschule aus privaten Gründen. Erleichtert wurde mir dieser Entschluss durch die Erwartung, in der Sekundarstufe II mein Fachgebiet mathematische Physik vertiefter ausüben zu können.

Wenn Sie nun heute, dreißig Jahre nach Ihrem Weggang von der Laborschule und knapp fünfzig Jahre nach Aufnahme Ihrer Tätigkeit in der Aufbaukommission auf Ihre Zeit an der Laborschule zurückblicken: Wie fällt ihr abschließendes Resümee aus? Inwiefern ist es der Laborschule aus Ihrer Sicht über die Jahre tatsächlich gelungen, die grundsätzlichen, bei ihrer Eröffnung und „Inbetriebnahme“ artikulierten Hoffnungen auch wirklich zu erfüllen? Und, damit zusammenhängend: Wie würden Sie der von Ihnen vorhin zitierten Einschätzung begegnen, die Laborschule habe den ihr gewährten pädagogischen und curricularen Freiraum nur zaghafte ausgefüllt?

Positiv habe ich damals wahrgenommen, dass die Schulprojekte LS & OS die Gründung von Integrierten Gesamtschulen deutschlandweit gefördert haben. Die LS besuchten fast wöchentlich Pädagogen und Unterrichtsforscher, sogar aus Berlin. Die Praktika, Museumsbesuche, Zeltlager, Englandfahrten waren ein wichtiger Beitrag zur Sozialisation und adoleszenten Entwicklung der Schüler und Schülerinnen der LS. Die behutsame Hinführung zu erfolgreichen Sek-I-Abschlüssen schien mir geglückt.

Als nicht so gelungen gestaltete sich m.E. die Forschungsarbeit. Unter anderem Unterrichtsbeobachtung, gegenseitige Hospitationen, Gespräche mit der Projektleitung fanden wenig statt. Aber das muss ich sicherlich z.T. mir selbst zuschreiben ...

⁶ Lehrergruppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gespräch mit Rudolf Nykrin

„Der große Sprung von theoretischen Vorsätzen zu konkreten praktischen Impulsen wurde für uns alle erfahrbar“

*Rudolf Nykrin (*1947) studierte Schulmusik an der Staatlichen Hochschule für Musik in München. Von 1972 bis 1975 war er als Musikpädagoge am Aufbau des Erfahrungsbereichs „Wahrnehmen und Gestalten“ der Laborschule Bielefeld beteiligt. Auf seine Zeit in Bielefeld folgte eine Anstellung an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe in Münster. Nach seiner Promotion in Münster hatte er schließlich von 1982 bis 2009 eine Professur am Orff-Institut der Kunstuniversität „Mozarteum“ in Salzburg/Österreich inne. Er lebt heute in Salzburg. Das Gespräch mit Herrn Nykrin wurde im Winter 2018/2019 schriftlich per E-Mail von Christian Timo Zenke geführt.*

Lieber Herr Nykrin, nachdem Sie zunächst Interesse signalisiert hatten, ein ausführlicheres „Zeitzeugengespräch“ mit uns über Ihre Zeit an der Laborschule Bielefeld zu führen, haben Sie sich nach einigem Überlegen letztlich doch dagegen entschieden. Wie sind Sie zu dieser Entscheidung gelangt?

Nachdem unser Dialog plötzlich real werden sollte, habe ich mich nach langer Zeit wieder intensiv mit meiner vergleichsweise kurzen Bielefelder Tätigkeit auseinandergesetzt. Dass meine Erinnerungen daran vielleicht zu blass sind, habe ich Ihnen schon bald gesagt. Ich habe nun mein Rahmencurriculum¹ und vor allem auch den Band „Das gelbe Unterseeboot“² nach der großen Zeitdistanz wieder einmal studiert. Besonders im letztgenannten Bändchen ist ja mein Unterricht detailliert beschrieben. Und ich habe festgestellt, dass ich über diese Beschreibungen hinaus nur mehr wenig Bedeutsames insbesondere von meinem praktischen

1 Rudolf Nykrin (1974): *Rahmencurriculum Musikerziehung unter besonderer Berücksichtigung der Bedingungen der Bielefelder Schulprojekte* (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 8). Stuttgart: Ernst Klett.

2 Rudolf Nykrin & Hella Völker (1977): *Theater und Musik an Schulen: Das gelbe Unterseeboot. Modell für einen offenen Ansatz in den Bereichen Kindertheater und Musik*. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 17). Stuttgart: Ernst Klett.

Unterricht während des Schuljahres 1974/75 in der Laborschule weiß. Ich konnte mir beim Lesen der z.T. minutiösen Schilderungen mitunter nicht einmal mehr vorstellen, jener Lehrer gewesen zu sein, der darin beschrieben ist.

Ja, ich war dieser Lehrer, bestätigte mir meine damalige Kollegin Hella Völker, die ich jetzt, nach all den Jahren, dazu kontaktiert habe. Auch sie habe sich seit dieser Zeit sehr verändert, sagt sie. Ich habe dennoch versucht mich zu erinnern, was in dieser Zeit im Detail alles geschehen ist und welche Materialien ich entwickelt und unterrichtet habe. Und festgestellt, dass ich leicht zu fantasieren anfangte, was damals Realität war, und dass ich Ihnen und mir allerhand vorflunkern könnte. Das wäre natürlich Quatsch. Ich habe kein Tagebuch geführt, und meine Unterrichtsmaterialien, die ich als Lehrer der Laborschule ja entwickeln sollte und entwickelt habe, wurden von mir im Lauf der Zeit aufgelöst, anderweitig verwertet, was ich noch brauchen konnte, das Übrige weggeworfen. Ich habe keinen Ordner „Laborschule“ sorgfältig gehütet, leider.

Dennoch haben Sie sich bereit erklärt, uns schriftlich ein paar Fragen zum Einfluss Hartmut von Hentigs (und damit auch Ihrer Bielefelder Zeit) auf Ihre eigene Arbeit als Musikpädagoge und Musikwissenschaftler zu beantworten. Haben Sie vielen Dank dafür! Sie selbst haben einmal über den Einfluss Hentigs auf Ihr eigenes musikpädagogisches Denken gesagt, dessen Programm von der „Schule als Erfahrungsraum“ habe sich für Sie „musikdidaktisch in das Konzept einer ‚Erfahrungerschließenden Musikerziehung‘“ verwandelt, das Sie dann während Ihrer „nächsten Berufsphase im Bereich der Musikpädagogik an der Universität Münster ausarbeiten konnte[n]“.³ Und auch in Ihrer 1978 erschienenen Dissertation⁴ zur „Erfahrungerschließenden Musikerziehung“ finden sich immer wieder Hinweise und Bezugnahmen auf Veröffentlichungen Hentigs. Vor diesem Hintergrund würde uns interessieren: Beschränkte sich der Einfluss Hentigs auf Ihr musikpädagogisches Denken allein auf dessen allgemeinpädagogische Überlegungen (also beispielsweise auf das von Ihnen genannte Programm der Schule als Erfahrungsraum) oder hatten auch dessen Arbeiten speziell zur ästhetischen Erziehung eine ähnlich wichtige Bedeutung für Sie? Und, damit zusammenhängend: Hat Hentig Ihrer Wahrnehmung nach während der Aufbaukommissionszeit direkten Einfluss auch auf die Konzeption des Musikbereichs genommen oder hat sich dieser Bereich weitestgehend „autonom“ herausgebildet?

3 Vgl.: *Porträt. Rudolf Nykrin im Gespräch mit Barbara Haselbach*. In: Orff Schulwerk Informationen (Nr. 65 (Winter 2000)), S. 42–46.

4 Rudolf Nykrin (1978): *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.

Vorausschicken will ich, dass ich in unserem Austausch nicht in eine wirkliche fachwissenschaftliche Recherche einsteigen kann – was ist wo mit exaktem Bezug geschehen, was ist wo angeklungen. Das Leben scheint mir wie ein Fluss zu sein, in den unterschiedliche Strömungen einmünden und sich darin verbinden. Der Fisch, der im Wasser schwimmt bzw. geschwommen wird, mag zwar manchmal die eine oder andere besondere Strömung „herausschmecken“, aber an den meisten Tagen schwimmt er einfach in seiner Region herum und denkt nicht viel darüber nach, welches Wasser ihn da gerade ernährt. Er könnte es wohl auch nicht sicher unterscheiden, denke ich mir. So bin auch ich von vielem beeinflusst worden: von meiner traditionellen musikalischen und schulmusikalischen Ausbildung, eigener Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Studierenden, vielseitigen Kolleg*innen, unterschiedlichen Arbeitsaufträgen, dem privaten Umfeld – und sicher ganz stark auch von den Bielefelder Erfahrungen, die auf den Arbeiten Hartmut von Hentigs gründeten. Sie hallen bis heute in mir nach.

Im Schuljahr 1971/72 hatte ich zwei, drei Klassen am katholischen Maristen-Gymnasium in Mindelheim (Schwaben) im Fach Musik sowie das Orchester zu betreuen, eine Referendarzeit habe ich nicht gemacht. Ich wollte, im Kontakt mit einem ebenso denkenden Studienkollegen, mich unmittelbar nach dem Studium noch nicht gleich „vereinnahmen“ lassen. Mein Unterricht in Mindelheim war im Grunde traditionell. Nicht traditionell war allerdings das, was ich wöchentlich mit besagtem Kollegen tat: Wir trugen an zwei Gruppen von Vorschulkindern in München ungewohnte Klänge heran: Alltagsgeräusche, Wasserklänge, wir improvisierten mit ihnen auf Klangerzeugern aus Küche und Keller, mit Stimme, Händen und Füßen, zeichneten die Klänge grafisch nach, spielten nach den Zeichnungen usw. Das war damals wirklich neu. Wir suchten mit den Kindern auf einer Klangbasis zu arbeiten (Klang-Parameter als Ausgangspunkt), die gleichsam jeder Musik eigen schien (dachten wir damals). – Kinder machen ja viel mit, es war interessant, und wir wussten uns auf der gleichen Spur wie manche der damaligen Vertreter einer „Auditiven Erziehung“ (das war damals ein Schlüsselterminus) wie auch der Neuen Musik. Die Eltern der Kinder hingegen fanden die klinglichen Ergebnisse nicht immer musikalisch, und deshalb sangen wir dann auch die gewünschten Weihnachtslieder mit den Kindern und schrieben selbst neue Lieder, die uns in die Zeit zu passen schienen. – Als mein Kollege München verließ, brach auch für mich diese Arbeit ab, zumal dann ja glücklicherweise bald die Zusage für Bielefeld kam.

Von 1972 bis 1975 war ich in Bielefeld. Ich hatte im Studium in München, das sehr traditionell gewesen war, nichts über Hentig und die Laborschule gehört. Über mein privates Umfeld, in dem das Wissenschaftsfach Pädagogik hoch im Kurs stand, öffnete sich allerdings mein Interesse und ich bekam so auch den Impuls, mich in Bielefeld zu bewerben. Als ich mich von meinem Münchner Studienleiter verabschiedete und berichtete, ich würde nach NRW gehen, sagte er:

„Ich möchte Sie vor zwei Menschen dort warnen: Hartmut von Hentig und Helmut Hopf“ – das ist kurios und wahr und beleuchtet die damalige didaktische Situation, die von Beharren und Aufbruch mehr als spannungsvoll geprägt war. Die ersten beiden Jahre (1972–1974) in den „Aufbaukommissionen“ dienten dazu, den Betrieb der Schulprojekte (Laborschule und Oberstufen-Kolleg) inhaltlich vorzubereiten. Sie waren für mich und andere, besonders die „Jüngeren“ in der Gruppe, anfangs wesentlich davon geprägt, die Grundlagentexte zu den Schulprojekten ganz persönlich in unser Denken aufzunehmen, durch eigene Lektüre und im Austausch darüber: Schriften Hentigs, aber auch andere, wie z. B. Ivan Illichs „Guernavaca“. Daneben galt es, die Arbeit aller anderen Teammitglieder kennenzulernen und die vielen „Papiere“, die produziert wurden, zu studieren und in Konferenzen zu diskutieren. So musste etwa jeder, der in den beiden Aufbaukommissionen mitarbeitete, von jedem anderen dessen „Rahmencurriculum“ (eine Begründung und Verortung seines Faches in den neuartigen Bielefelder Kontexten = RAC) lesen und bei der Diskussion anwesend sein. – Und selbst ein solches Konzept schreiben! Das stand neben allem anderen für mich persönlich im Mittelpunkt meiner Arbeit, es war eine unabwendbare und von mir auch gerne angenommene Anforderung. Die entsprechende Schriftenreihe wartete darauf, gefüllt zu werden. Wir mussten kein Vor-Konzept erarbeiten oder uns z. B. von Hentig beraten lassen, sondern ich ließ wie jeder andere mein RAC⁵ irgendwann in die Postfächer der anderen plumpsen. Hentig nahm also keinen inhaltlichen Einfluss, er kam überhaupt nur sehr gelegentlich zu unseren Diskussionen, wenn es seine Zeit zuließ (er hatte, glaube ich, für einige Monate sogar ein externes Forschungssemester). Nein also: Hentig hat sich nie für mich erkennbar um die Musikkonzeption gekümmert, sich nie aktiv eingeschaltet oder gar irgendeine Leitlinie oder Ähnliches vorgegeben. Ich glaube, es war ein starkes Vertrauen in die Konstruktivität der Gruppe bei ihm da und in unsere Bereitschaft, offen zu sein und wechselseitig zuzuhören. Allerdings hatten wir „Neuen“ bald den Eindruck, dass einige der Mitarbeiter*innen, die schon länger dabei waren, sehr genau darauf achteten, dass gewisse Grundlinien immer mitbedacht wurden. Darüber gab es einige ernsthafte Diskussionen zwischen den „Alten“ und den „Neuen“, die dazu führten, dass wir „Neuen“ auf unsere Eigenständigkeit und Eigenverantwortung pochten und überdies darauf hinwiesen, dass wir eigentlich mehr Zeit für das eigene Denken bräuchten, als es die geforderten Arbeitsprozesse uns ermöglichten. Mein RAC habe ich nach der Diskussion im Plenum dann persönlich bis zum Abgabetermin für die Publikation noch einmal überarbeitet, ohne dass Hentig oder jemand anderer kontrollierenden Einfluss nahm. Er schrieb mir später, dass er mein Rahmencurriculum sehr geschätzt hat und es noch „mutiger“

5 Nykrin 1974 (Siehe oben, Fußnote 1.)

fand als die „Erfahrungerschließende Musikerziehung“, die er ebenfalls gelesen hat, da ich ihn um ein Gutachten gebeten hatte.

Die Zeit verging schnell. Eher als vorgestellt wuchsen auf dem Baugelände die Schulgebäude. Wir mussten uns nun z. B. auch mit Einrichtungsfragen befassen, bis hin zu Steckdosen. Dann tauchten die Schüler am nahen Zeithorizont auf – zunächst als unbekannte Persönlichkeiten, die nach einem Sozialschlüssel ausgewählt wurden. Mit welchen Inhalten würde ich diese Kinder unterrichten? Das fragte ich mich, wie es auch andere für sich taten. Ich hatte kaum Unterrichtsrepertoire – andere, ältere Kolleg*innen, so mein Musik-Kollege im Oberstufen-Kolleg, hatten da mehr Fundus. Es war für mich, heute offen gestanden, eine schwierige, manchmal wohl auch beängstigende Zeit. Hentig gab mir zur Anregung einmal mittelalterliche Spiele zu lesen („Oberuferer Weihnachtsspiele“). Die hatte er früher, wie er nach meiner Erinnerung sagte, selbst einmal realisiert und fand sie nach wie vor interessant. Ich konnte darin keine Anregung für mich finden.

Der große Sprung von theoretischen Vorsätzen zu konkreten praktischen Impulsen wurde für uns alle erfahrbar. Ich entwickelte erste eigene Materialien für den grundlegenden Umgang mit Musik (Weckung und Schulung der musikalischen Wahrnehmung, spielerische Erkundung von Musikstrukturen, Texte und Lieder wie auch Grafiken zum Gestalten etc.). Ich stellte mir vor, wie ich auch zeitgemäße Instrumente ins Spiel bringen würde, die ich für meinen Bereich beschaffen ließ: Schlagzeug, E-Gitarre und Latin Percussion im Unterrichtsraum – so etwas war damals neu und ziemlich vorbildfrei.

Dann fing ich zu unterrichten an, arbeitete dafür weitere vorzeigbare Arbeitsblätter aus, denn wir waren ja eine „Curriculum-Werkstatt“, die (viel zu früh!) von neugierigem Fachpublikum besucht wurde. Ich schlug mich mit der oft überraschenden Unterrichtssituation in unseren perspektivenreichen Schulgebäuden herum und der zunehmenden Präsenz der Schüler, die sehr individuell sein durften. Schnell merkte ich, dass ich Regeln für den Unterrichtsraum und den musikalischen Freizeitbereich festlegen musste, an die ich so nicht gedacht hatte. Unterricht – Freizeit – Leben: Dieses erwünschte Kontinuum begann rasch lebendig zu werden und stellte den Lehrer*innen ungewohnte Aufgaben. Wenn Zuschauer von außen kamen, tat ich so, als wäre ich sicher. War ich wohl nicht. Oder doch? Gerade vor wenigen Tagen, es ist kurios, bekam ich eine Mail von einer damaligen Schülerin, die schrieb, ich sei neben einem „Juri“ (der wohl später an der Laborschule unterrichtet hat) ihr liebster Lehrer gewesen. Sie ist übrigens Musikpädagogin geworden. – Das Jahr in Bielefeld verging, das „Gelbe Unterseeboot“ wurde von mir zusammen mit Hella Völker, die für Theaterarbeit zuständig war, projektartig erarbeitet, es war der spannende interdisziplinäre curriculare Höhepunkt.

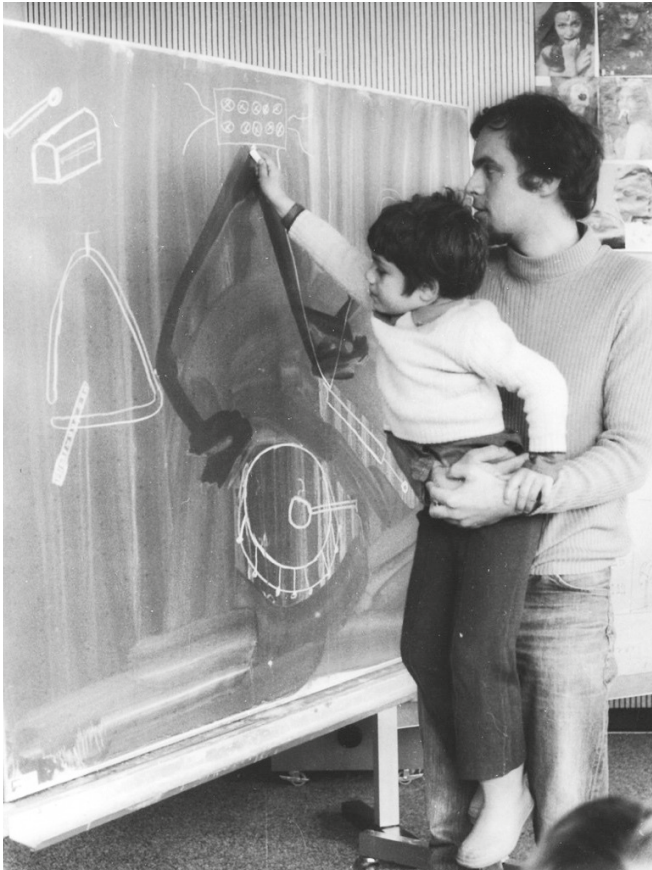


Abb.1: Rudolf Nykrin während des Musikunterrichts mit Kindern der Eingangsstufe: „Ich wurde während meiner Unterrichtstätigkeit auch von Frau Harder in den ‚Block I‘ eingeladen. An der Tafel Zeichnungen von Instrumenten, die gerade von dem Kind mit Strichen verbunden werden, um einen ‚Klangweg‘ festzuhalten, der danach ausgeführt wurde.“ Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 05751.

Nach einem Jahr Unterricht, also im Sommer 1975, verließen Sie die Laborschule dann bereits wieder, um an die Pädagogische Hochschule Münster zu wechseln. Wie kam es dazu?

Während dieses Unterrichtsjahres hatte mich Prof. Dr. Helmuth Hopf (PH Münster) mit einem Team von Fachkollegen im Unterricht besucht. Er rief mich daraufhin an und lud mich ein, schon ab Herbst 1975 nach Münster zu ihm zu kommen und eine Promotion zu schreiben, als „Verwalter einer wissenschaftli-

chen Assistentenstelle“ mit anfänglich zwei Wochenstunden Lehrverpflichtung. Dieses Angebot konnte und wollte ich nicht ausschlagen. Ich unterrichtete Harmonielehre und Gehörbildung, weitgehend traditionell. Die Fächer standen im Studienplan und hatten auch ihren Zweck für die Studierenden. Da erfuhr ich wohl zum ersten Mal, dass nicht jeder Fachinhalt, der an eine Institution gebunden ist, so ohne Weiteres verändert werden kann. Ich hatte aber jede Zeit, um meine Dissertation zu schreiben, es war einfach generös. Und das passte zu mir wirklich, denn ein Lehrer, der Impuls um Impuls sammelt oder selbst schafft, aufbereitet, weitergibt und dabei in einem ständigen Fluss vielen, vielen Schülern so gerecht wird, wie es in Schulen bestenfalls möglich ist, war ich zumindest bisher nie gewesen. Liebend gern schrieb und dachte ich aber alles zusammen, was ich erlebt, gelesen, gestaltet und reflektiert hatte. Damals entstand die „Erfahrungserschließende Musikerziehung“⁶. Deren Grundfassung war übrigens die erste an einer Pädagogischen Hochschule verfasste musikpädagogische Dissertation, wie ich am Ende erfuhr.

Ja, ich habe dieses Buch tatsächlich auch als die Überführung des Hentig'schen Konzeptes „Schule als Erfahrungsraum“ in ein musikpädagogisches Konzept empfunden. Im Vordergrund ist es eine Auseinandersetzung mit Musikpädagogik und Musikunterricht. Es war ja die Zeit neu entstehender Didaktiken, jede mit einem etwas anderen Ansatz. Es war die Zeit, in der sich z. B. das Thema „Popmusik“ in der Inhaltswelt des Musikunterrichts neu und stark akzentuierte und nachdenklich stimmende Schülereinstellungen zu Musik und Musikunterricht erhoben wurden. Es war auch eine Zeit, in der es vielerorts angesagt schien, die Rollen der Unterrichtsbeteiligten grundsätzlich zu überdenken und Schüler als Partner zu sehen. In traditionellen Didaktiken oder praktischen Handreichungen waren entsprechende Sichtweisen für mich kaum zu erkennen. Dass Musik nicht nur im speziellen Unterrichtsraum unterrichtet werden könnte, sondern dass sie als Teil einer veränderten Schule zu einem komplex bildenden ästhetischen Erfahrungsraum gehören sollte, habe ich auch gedacht und würde mir das auch heute noch am liebsten so vorstellen. Gerade auch das „Leben mit der Aisthesis“⁷ hat mich sehr angesprochen: Hier wird den Lernenden eine aktive Rolle des Gestaltens zugeschrieben, des eigenen Beobachtens und Reflektierens ästhetischer Eindrücke. Die Inhaltswelt wird für den Unterricht weit geöffnet und nicht auf einen bewährten Werkkanon beschränkt. Der „künstlerische Prozess, auch wo er unvollkommen bleibt“, bekam sein gutes Recht zugeschrieben.

Dass Schüler sich der eigenen Reaktionen und Vorstellungen im Umgang mit Musik gewahr werden, sah ich immer als zentral an. Auch, dass sie sich als musikalisch

6 Nykrin 1978 (Siehe oben, Fußnote 4.)

7 Hartmut von Hentig (1969): Das Leben mit der Aisthesis. Enthalten in: ders.: *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Zweite, durchgesehene und erweiterte Auflage. Stuttgart: Ernst Klett, S. 93–95.

handelnde Personen begreifen dürfen. Mit Statements, die eine solche didaktische Sichtweise erkennen ließen, hatte ich mich schon in Bielefeld beworben. Ich habe dann in der „Erfahrungerschließenden Musikerziehung“ auch hierzu zahlreiche Beispiele, z. B. zum „Sprechen über Musik“, vorgeschlagen. – Man hat mir später vorgeworfen, ich würde den „Sachgegenstand Musik“ und insbesondere auch die Welt der überlieferten und bedeutsamen Musik hier zu stiefmütterlich behandeln. Vielleicht habe ich sie tatsächlich nicht in der richtigen Gewichtung angesprochen, da ich ja den Blick auf die Mängel und blinden Flecke in der bestehenden Praxis und Didaktik richtete und die Persönlichkeiten der Lernenden, die darin zu kurz kamen. Da würde ich heute anders austarieren. – Die „Erfahrungerschließende Musikerziehung“ wird dennoch m. W. bis heute zu den profilierten Didaktiken der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts gezählt und auch in Seminaren immer wieder einmal studiert. Sie ist, wie wohl jedes Buch, eben auch ein Zeitdokument.

Wie würden Sie in diesem Zusammenhang denn – um den Blick noch einmal ein wenig zu weiten – den Einfluss Hentigs auf die Entwicklung der Musikpädagogik speziell in den 1970er Jahren ganz allgemein beschreiben? War er eher eine Randfigur oder doch eher ein entscheidender Impulsgeber?

Ich sehe den Einfluss Hentigs auf die Entwicklung der Musikpädagogik speziell in den 1970er Jahren durchaus als gegeben an. Leider kann ich Ihnen „aus dem Ärmel“ keine systematischen Belege mehr liefern. Ein Indiz wäre z. B., ob Hentig als Vortragender zu einem musikpädagogischen Kongress eingeladen wurde. (Ich glaube eher nicht.) Ich denke aber mit Sicherheit an das Konzept der sog. „Auditiven Erziehung“, das die Schallumwelt ganz allgemein zum Ausgangspunkt von Musikunterricht machen wollte. Ihre Vertreter beriefen sich immer auch auf Hentig, der die Kunst ja bei den „Wahrnehmungsprozessen“ beginnen ließ und „bis in die elementaren Ausdrucksmöglichkeiten ... (reichen lässt)“⁸. Darauf wurde oft Bezug genommen. In vielen Anmerkungen in Artikeln und Büchern in der Zeit vor und auch noch nach 1980 war Hentig zu finden, übrigens auch in Beiträgen zur Polyästhetischen Erziehung.

Das gerade begonnene Zitat geht aber weiter. Hentig spannt den Bogen „bis zur Mode, zur Reklame, zur politischen Symbolik, zur Stilisierung oder Variation der sozialen Verhaltensformen“. Da halte ich heute beim Wiederlesen inne. Ich frage mich, wie umfassend Hentigs Rezeption wirklich war. Welche möglichen, geradezu revolutionären Konsequenzen wurden nicht weiter gedacht? Was versickerte im großen Schwamm von Schule? Auf jeden Fall wurde die Intention aufgefächert: Hier Auditive Kommunikation (Musikunterricht), dort Visuelle Kommunikation (Kunstunterricht). Im Übrigen nahmen die Fachentwicklungen ihren jeweiligen Verlauf.

8 Ebenda, S. 93

Gewiss war die Hentig-Rezeption eklektizistisch. Man nahm das von ihm, was man für sich brauchte und wann man es brauchte, es gab bei ihm ja viele nützliche Vokabeln. Um Hentigs Gedanken stringent umzusetzen, hätte man die Schule und ihre Fächer an sehr vielen Orten neu denken müssen, damals wie heute. Inwieweit und in welchen Jahren ist das tatsächlich irgendwo geschehen?

Und für Sie persönlich: War Ihr doch intensiver Austausch mit den pädagogischen Ideen Hentigs auch in späteren Berufsjahren noch von nennenswerter Bedeutung?

Von 1982 an bis zu meiner Pensionierung war ich am Carl-Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg tätig und für „Didaktik der Elementaren Musikerziehung und der Elementaren Komposition“ zuständig. In diesem Institut gab es wenig Hierarchie und viel Diskurs unter selbstbewussten Individuen. Das erinnert mich im Rückblick durchaus an Bielefeld, auch die Grundaufgabe, pädagogische Ideen offenzulegen und zu verbreiten. In diesen Berufsjahren habe ich, was die nach außen gerichtete Arbeit angeht, schwerpunktmäßig an praktischen Konzepten gearbeitet, die Unterricht beeinflussen sollten – wieder eine Parallele zu Bielefeld. Dabei habe ich allerdings wichtige Arbeitsbedingungen der jeweiligen Kontexte berücksichtigt, um sie durch attraktive Arbeitskonzepte wirksam innovieren zu können.

Zum einen betraf meine Arbeit über die Hochschule hinaus die vielen „Spielpläne“⁹ – Materialien, die den Musik-Lehrplänen der deutschen Bundesländer unterworfen waren. Hier war ich der erste, der ein Tanzkapitel in den Musikunterricht brachte und in allen Jahrgängen präsent hielt. Ich habe die Welt der Lieder auf verschiedene Ziele und Funktionalitäten hin akzentuiert und die Schüler angehalten, die Texte und Melodien mit entsprechenden Fragestellungen selbst zu reflektieren, nicht einfach nur seelisch hochgestimmt zu singen. Ich habe die Analyse von Musik erfahrungsbezogen gedacht und mit dem Team in vielen Facetten ausgearbeitet. Die Schüler sollten selbst beobachten, wie Musik sich vollzieht, und ihre Eigenheiten, Möglichkeiten und Wirkungen selbst entdecken. Dafür wurde in vielen Impulsen und Aufgabenstellungen geworben. Auch für Improvisation unterschiedlicher Art war in den „Spielplänen“ viel mehr Raum, als es ihn bis dahin gab. Ebenso wurden Bezüge zu anderen Künsten deutlich herausgehoben. In vieler Hinsicht haben die „Spielpläne“-Bücher, wie wir sicher wissen, damit sogar auf Lehrpläne Einfluss genommen. – Hentig, wenn ich ihn heute wieder lese, hat an vielen Stellen „mitgeklungen“, aber ich habe ihn dort kaum zitiert, auch weil es nicht vornehmlich um wissenschaftlich ausgewiesene

9 Das im Ernst-Klett-Verlag erscheinende Unterrichtswerk „Spielpläne“ wurde 1984 von Rudolf Nykrin gemeinsam mit Karl-Jürgen Kemmelmeier begründet und bis etwa 2011 als (Mit-)Herausgeber und Autor aufgebaut. Es stellt Bücher, Lehrermaterialien, CDs usw. für den Musikunterricht an Realschulen und Gymnasien bereit.

Begründungen ging. Wichtige Grundaussagen Hentigs, speziell auch die zur ästhetischen Erziehung, hatten also auch nach der „Erfahrungserschließenden Musikerziehung“ für mich eine große Bedeutung.

Der andere inzwischen Jahrzehnte umfassende Arbeitskomplex heißt „Musik und Tanz für Kinder“¹⁰ – Unterrichtswerke für den Raum der Musikschulen, von der Früherziehung bis zum späteren Kindesalter. Damit haben wir im Team die in strengen Lernzielschritten aufgebaute Früherziehung aus den 1970er-Jahren in den Jahren 1985ff. nach und nach aus den meisten Musikschulen verdrängt und dafür – zumindest im Gruppenunterricht – ein kind- und gestaltungsorientiertes Lernen eingebracht. Auch hier wurden in der Folge Lehrpläne nachweislich verändert. Auch richteten sich einschlägige Ausbildungsgänge an vielen Hochschulen mit den Jahren nach dem aus, was am Carl-Orff-Institut in Salzburg praktiziert wurde.

Ich musste nach meinem Gefühl früheren Ansichten und Prägungen nie untreu werden, empfand meine Arbeit vielmehr immer als die Möglichkeit der Anwendung von Zielen und Gedanken, die tief in mir waren. Was ich schuf, musste ich kaum in ausführlicher Theorie rechtfertigen. In erster Linie bestätigten mich, bestätigten uns die Erfolge bei Kindern, Schüler*innen und Lehrer*innen. Auch die meisten anderen Kolleg*innen, mit denen ich es zu tun hatte, haben aus ihrer eigenen Pädagogik heraus gearbeitet, waren kreativ, dachten Neues, adaptierten Bestehendes in ihrer Weise, hatten, wenn überhaupt, Hentig zufällig einmal gelesen. Die meisten wollten „das Eigene“ machen und darstellen und beriefen sich, wenn sie es brauchten, in Salzburg auf Carl Orff. Auch er war übrigens, wie Hentig, ein wirkungsvoller Wegweiser, dem sich vieles verdankt, ohne dass man es ihm heute immer zuschreiben würde.

Zum Schluss: Gibt es vielleicht eine Aussage Hentigs, die Sie besonders nachhaltig geprägt hat?

Sein Lernziel „Das Leben mit der Aisthesis“ erläutert Hentig zum Schluss mit einem Satz, der mich früher oft angesprochen und auch beim heutigen Lesen wieder begeistert hat: „Die Erfahrung von der eigenen Anfälligkeit für Schönheit muss ermutigt und geschützt werden. So könnte eine Ich-Stärkung durch Sensibilisierung geschehen ...“ – Diese Zielvorstellung war mir wohl immer wichtig: Erfahrung von Schönheit, ganz abseits einmal von Nützlichkeit. Ich hoffe, ich habe sie nachhaltig unterstützt: mit dem „Gelben Unterseeboot“, mit den Liedern und Geschichten von mir, die Kinder in erfahrungsreichen Kontexten gesungen und

10 Das im Schott-Verlag erscheinende Unterrichtswerk „Musik und Tanz für Kinder“ wurde zu Beginn der 1980er Jahre von Rudolf Nykrin gemeinsam mit Kolleg*innen aus dem Salzburger Carl-Orff-Institut zunächst für den Bereich der Musikalischen Früherziehung initiiert und mehrmals vollständig überarbeitet. Es umfasst heute Unterrichtswerke für das gesamte Kindesalter und auch für den Instrumentalunterricht.

gehört haben, mit Musiktheater-Vorlagen für das eigene Ausgestalten oder auch den kreativen Aufgabenstellungen, die erwachsene Studierende mit Engagement und roten Ohren persönlich lösten. Was in Schulen in der Breite wirken will, muss meist in Schritttchen gehen. Auf dem Weg der Operationalisierung und im starken Griff der vorhandenen Institutionen verwandeln sich allerdings, wie ich auch weiß, allgemeine Ziele leicht in eine Wirklichkeit, die ziemlich „klein“ vor den ursprünglich gesetzten großen Zielen erscheinen kann.

Hentig bleibt anregend, ja verführerisch bis heute. Wie lange wird man ihn noch lesen? Wie könnte eine Situation für ein „Revival“ aussehen? Manchmal beschäftige ich mich gedanklich mit einer zusammenfassenden Didaktik. Doch ich werde 73, das Schreiben würde viel Zeit kosten, da ich eine große Verantwortung spüren würde, das Buch sollte auch gut verlegt werden. Hentig würde darin ganz sicher wieder vorkommen – als eine Quelle, die uns auch heute im Denken und Arbeiten fruchtbar begleiten kann.

Gespräch mit Lilly Lange

„Hier an der Laborschule war der Alltag nichts Alltägliches“

*Lilly Lange (*1948) arbeitete von 1973 bis 2006 als Verwaltungsangestellte an der Laborschule Bielefeld. Im Folgenden findet sich zunächst der Wiederabdruck eines von Frau Lange im August 2006 in der Hauspostille der Laborschule veröffentlichten Rückblicks auf ihre Zeit in der Aufbaukommission, gefolgt von einem (auf eben diesen Rückblick immer wieder Bezug nehmenden) Gespräch mit Frau Lange vom 26. März 2018. Das Gespräch selbst fand in der Laborschule statt und wurde geführt von Carolin Lating, Grischa Stieber und Christian Timo Zenke.*

Ein kleiner Rückblick auf die ersten Jahre bei der Aufbaukommission Laborschule/Oberstufen-Kolleg aus Sicht einer Verwaltungsangestellten

Am 2. Januar 1973 habe ich meinen Dienst bei der damaligen Aufbaukommission Laborschule/Oberstufen-Kolleg angetreten. Die Dienststelle war in einer alten Villa in der Dornberger Straße 37 untergebracht. Ich erinnere mich noch recht gut an meinen ersten Arbeitstag. Nach der Begrüßung durch den damaligen Verwaltungsleiter zeigte er mir meinen zukünftigen Arbeitsplatz und führte mich durch die Villa. Es war noch ruhig, da die Wissenschaftlichen Mitarbeiter (kurz genannt WiMis) erst später eintrafen und nur die technisch-administrativen Mitarbeiter/innen (kurz TAMs) anwesend waren. Als Erstes musste ich eine neue Materialkartei über das Büromaterial anlegen und den Bestand eintragen. Für jeden Artikel eine neue Karte. Jeder Bleistift, jedes Radiergummi oder jeder Kugelschreiber, die bei mir abgeholt wurden, mussten von nun an in dieser Kartei vom Empfänger quittiert werden. Außerdem musste ich noch eine sogenannte „Benutzer-Nachweis-Kartei“ (BNK) anlegen. In diese Kartei wurden die „Kleingeräte“ wie Anspitzdosen, Locher, Heftapparate u. a. eingetragen, eben alles, was sich nicht verbrauchte. Die WiMis hielten von dieser Art der Verwaltung gar nichts. Diese Karteien waren für ihre Begriffe total überflüssig, da sie doch vor meinem Dienstantritt gut ohne diese auskamen. Vollends erzürnt waren sie am Nachmittag, als sie feststellen mussten, dass ich den Materialschrank zum Feierabend abgeschlossen hatte und sie sich nicht einfach daraus bedienen konnten. Doch jetzt war ich dafür verantwortlich, dass ausreichend Büromaterial vorhanden war und der tatsächliche Bestand mit dem Bestand in den Karteien

übereinstimmte. Das wurde vom Verwaltungsleiter sehr genau überprüft. Von nun an musste ich mit einem ständigen Konflikt leben: auf der einen Seite die Wünsche und Vorstellungen der WiMis, auf der anderen Seite die Vorgaben der Verwaltung, die ich erfüllen musste.

Die Arbeit mit der Materialkartei und der BNK artete mit der Schuleröffnung aus. Es musste ja eine ganz neue Schule eingerichtet und mit allen benötigten Einrichtungsgegenständen, Lehrmaterialien und Verbrauchsmaterial ausgestattet werden. Dafür wären tausende von Materialkarten nötig gewesen. Dazu stelle man sich vor, dass für jeden Artikel, für den es verschiedene Ausführungen gab, dutzende Materialkarten angelegt werden mussten. Das beste Beispiel dazu ist die Werkstatt mit dem sehr hohen Materialbedarf. Nach massiven Protesten von mir erreichten die Schulen bei der Uni-Verwaltung einen Kompromiss: Von nun an durfte das Schulverbrauchsmaterial vereinfacht mit dem Rechnungsbetrag in die Kartei eingetragen werden. Doch um die Unterschrift kamen die Lehrer nicht herum. Ganz schwierig wurde es, wenn Klein-/Geräte abgesetzt werden sollten. Bis jetzt mussten sämtliche Geräte, d. h. alle Gegenstände, die nicht dem Verbrauch unterlagen wie Bleistift oder Tafelkreide, in der BNK bis 10,00 DM oder in der Gerätekartei ab 10,00 DM erfasst werden. Selbst für die Gegenstände aus der BNK musste ein Absetzungsantrag in dreifacher Ausfertigung an die Uni-Verwaltung eingereicht werden. Die Verwaltung hatte ein sehr strenges Auge auf alle Absetzungen.

Dazu eine kleine Geschichte: Eines Tages, kurze Zeit nach der Schuleröffnung, kam eine Lehrerin aus dem NaWi-Bereich und erzählte mir, dass ihre Schreibunterlage verschwunden sei. Sie hätte schon alles vergeblich durchsucht. Aus Erfahrung wusste ich, dass es nur mit guter Begründung möglich war, diese Schreibunterlage abzusetzen. Dazu muss man wissen, dass diese Unterlagen wirklich fast nicht zu zerstören waren. Sie waren aus dickem, grünem Gummi mit einer dünnen Polsterschicht aus Schaumgummi. Ich stellte also den Antrag auf Absetzung dieser Unterlage. Prompt kam nach einigen Tagen der Anruf aus der Verwaltung. Der Sachbearbeiter fragte nach, wieso ich denn diese Unterlage absetzen wollte, er hätte seine schon seit 20 Jahren und sie sei immer noch wie neu. Um Zeit zu gewinnen, erzählte ich ihm, ich müsse dann erst noch mal mit der Lehrerin sprechen, um den genauen Sachverhalt zu erfahren. Ich würde ihn wieder anrufen.

Nun war guter Rat teuer. Da hatte ich eine Idee. Ich bat die Lehrerin um Rücksprache wegen der Absetzung. Sie kam und ich erklärte ihr die Sachlage. Dann kam meine Idee: Wenn sie auf eine alte Unterlage ein wenig Salzsäure geben würde, könnte der Verwaltung doch eine gute Begründung für die Absetzung gegeben werden. Gesagt, getan. Die Lehrerin nahm eine alte Unterlage mit. Nach ca. einer Woche kam sie wieder und brachte die Unterlage mit. Ich fiel aus allen Wolken. Die Schreibunterlage war nicht zerstört, nein sie war sauber geworden und hatte eine frischere Farbe bekommen. So ging das nicht, so eine Unterlage konnte ich

niemals absetzen. Es musste ein stärkeres Mittel her, das jetzt den entsprechenden „Erfolg“ bescherte: Schwefelsäure.

Also probierte ich es damit. Doch anstatt des erhofften „Erfolges“ erstrahlte die Schreibunterlage im neuen Glanz. Ich überlegte hin und her, wie ich eine plausible Erklärung für die Absetzung abgeben konnte. Dabei fiel mir die untere Seite mit der Schaumstoffbeschichtung auf. Wenn man diese teilweise entfernen würde, so dass die Unterlage wellig wurde, könnte die Absetzung genehmigt werden. Ich rief den Sachbearbeiter an und erklärte ihm diesen Sachverhalt. Zu meinem Erstaunen akzeptierte er diese Erklärung und ich bekam nach einigen Tagen die schriftliche Genehmigung zur Absetzung. Eine letzte Anmerkung zu dieser Geschichte: die Unterlage kostete damals etwa 7,00 DM! Inzwischen wurde der Materialnachweis ganz abgeschafft und die Wertgrenzen für die BNK und die Gerätekartei erhöht.

Es gab auch noch viele andere Geschichten, die man hier erzählen könnte. Leider habe ich es damals versäumt, ein Tagebuch zu schreiben. Doch ich hätte mir auch nie träumen lassen, wie interessant, abwechslungsreich und auch aufregend sich das Arbeitsleben in der Laborschule entwickeln würde. In der Erinnerung hat sich manch ein Ereignis oder manch eine Geschichte verwischt. Trotzdem werde ich versuchen, noch einen kleinen Einblick in die damaligen Ereignisse zu geben. Die Aufbaukommission war, wie schon erwähnt, in einer alten, großen Villa untergebracht. Der Aufenthaltsraum mit kleiner Spülküche befand sich im Keller, im Erdgeschoß war der große Sitzungssaal, der ausgiebig genutzt wurde. Die Büros waren vom Keller bis zum Dach verteilt. Während meiner Ausbildung zur Kaufmannsgehilfin hatte ich es nur mit sehr aufgeräumten, sauberen Büros zu tun. Doch hier schien in den Büros das heillose Chaos zu herrschen. Überall stapelten sich Bücher und Papiere, standen Kaffee- und Teetassen herum, in denen sich teilweise der Schimmel ausgebreitet hatte, oder sie waren kurzerhand in Aschenbecher umfunktioniert worden. Die WiMis schien das allerdings überhaupt nicht zu stören. Wie sie hier den Überblick behielten, war mir ein Rätsel, doch irgendwie schafften sie es. Auch im Aufenthaltsraum war es meistens ziemlich chaotisch. Sie erwarteten und sahen es auch fast als selbstverständlich an, dass die TAMs den Raum sauber hielten und das Geschirr spülten. Zum Unwillen der WiMis streikten wir zeitweise, so dass sie dann doch spülen mussten. Zähneknirschend begaben sie sich an die Arbeit. Es fand sich aber meistens auch eine Schreibkraft ein, die diesen geplagten Menschen dabei half, das Chaos zu beseitigen.

Zu dieser Zeit erhielten alle Mitarbeiter im öffentlichen Dienst noch einen Essenszuschuss in Höhe von 1,00 DM pro Tag vom Land NRW. Auf einem DIN-A4-Bogen waren die Marken aufgedruckt. Sie wurden für den jeweiligen Tag ausgeschnitten und galten an der Kasse als Bargeld. Damit konnten wir entweder in der Mensa der Fachhochschule an der Lampingstraße essen oder in einem Lebensmittelgeschäft einkaufen. Die Universität befand sich ja erst noch im Bau, so dass die

bereits bestehenden Fakultäten in verschiedenen Häusern in der Stadt untergebracht waren. Es gab damals an der Ecke Dornberger Straße/Wertherstraße eine sehr kleine Zweigstelle vom Feinkostladen Klötzer, das andere Geschäft war ein kleiner Laden in der August-Bebel-Straße. Die Essenmarken mussten damals bis zum Monatsende ausgegeben sein, sonst verfielen sie. Da wir nicht immer in der Mensa essen wollten, waren am Monatsende noch viele Essenmarken vorhanden. Damit sie nicht verfielen, organisierten wir dann immer den Einkauf. Zwei Mitarbeiter/innen fuhren am Vormittag zum Einkaufen. Die Ladeninhaber freuten sich einerseits, wenn wir zum Einkaufen kamen, waren aber andererseits auch ziemlich geschafft und froh, wenn wir das Geschäft wieder verließen. Es waren ja nur sehr kleine Geschäfte, heute würde man sagen, es waren Tante-Emma-Läden. Wir kauften jedes Mal den Laden fast leer, kamen doch in der Regel 50,00 bis 90,00 DM an Essenmarken zusammen und die Preise waren erheblich niedriger als heute. Waren wir dann wieder zurück, wurde schnell der Tisch gedeckt und alle anwesenden WiMis und TAMs zusammengerufen. Das Fest (Mittagessen) konnte beginnen. Es waren immer sehr ausgedehnte Mittagspausen, die sich bis in den späten Nachmittag hinzogen. Nach dem opulenten Mahl stellte sich dann wieder das Gerangel um den Spüldienst ein.

Als ich meinen Dienst antrat, war ich von der Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft der Mitarbeiter/innen sehr beeindruckt. Sie kamen mir manchmal wie große Kinder vor, die noch allerlei Schabernack miteinander trieben und sich diebisch freuten, wenn sie mal wieder jemandem einen Streich spielen konnten. Da waren z. B. Gerd S. und Gerd B.: der eine war Mathematiker, der andere Psychologe. Sie hatten ständig irgendwelche Einfälle, wie sie den anderen ärgern oder provozieren konnten. Es war nicht immer ernst gemeint, aber man wusste nie, woran man bei ihnen war. Es war im Sommer und schönes warmes Wetter. Die beiden hatten mal wieder einen Disput miteinander ausgetragen. Irgendwo hatte S. in der Villa eine tote Maus gefunden. Die legte er B. in sein unverschlossenes Auto. Das hätte er lieber nicht tun sollen. B. sann auf Rache, und die war fürchterlich. Er kaufte kurze Zeit danach bei Klötzer u. a. einen herzhaft riechenden Käse. Eigentlich wollte er ihn ja zum Frühstück auf seinem Brötchen genießen. Doch dazu kam es nicht. Der Käse „lief“ ihm schon im wahrsten Sinne davon. Da hatte B. seine Rache. Er versteckte nun seinerseits den Käse im Auto von S. so gut, dass es sehr lange, ja Tage dauerte, bis dieser den Käse fand. Stellen Sie sich vor, es war ja Sommer und sehr warm. Das Auto stand in der Sonne. Der „Duft“ vom Käse breitete sich im Auto aus und hielt sich sehr hartnäckig. Doch es war nicht nur der „Duft“, der sich ausbreitete, sondern auch „niedliche“, kleine weiße Tierchen, sprich Maden. Sie können sich sicher vorstellen, wie sich nun das Verhältnis von S. und B. abspielte.

Es gab zu jener Zeit nicht nur den Zuschuss zum Mittagessen, sondern für Betriebsfeste gab es einmal im Jahr einen Zuschuss von 20,00 DM, der dann später

erst abgesenkt und dann ganz gestrichen wurde. Dieser Zuschuss wurde dann auch ausgiebig für Feiern in der Villa genutzt. Das gesamte Erdgeschoss wurde dann für diese Feier hergerichtet. Der große Sitzungssaal wurde als Tanzsaal hergerichtet. Alle Räume wurden mit Girlanden und Lampions geschmückt. Die Lampen wurden mit buntem Papier verkleidet, so dass nun auch das Licht der Feier angepasst war. Die Stimmung auf diesen Feiern war immer toll. Wir trafen uns zum Feiern nicht nur auf den Betriebsfesten, sondern auch zu allen möglichen Anlässen. Ein Grund dafür war immer schnell gefunden.

Sie haben jetzt sicher den Eindruck gewonnen, dass in der Aufbauzeit nicht ernsthaft gearbeitet wurde. Doch diesem Eindruck muss ich widersprechen. Es wurde nur nicht wie in bestehenden Verwaltungen stur und nach vorgegebenen Arbeitsabläufen gearbeitet. Das konnte es auch nicht, sollte doch eine Schule nach einem ganz neuen Konzept entstehen. Dazu mussten neue Curricula entwickelt werden, und die konnten nur durch wissenschaftliche Forschung und Kreativität entstehen. Die Ergebnisse ihrer Forschung und Kreativität diktierten die WiMis den Schreibkräften meistens auf Band, manchmal aber auch direkt. Es gab unter den Schreibkräften auch eine Schreibmaschinenlehrerin, Christine T. Sie war beim Schreiben sehr schnell und auch fehlerfrei. Da es noch keine Computer gab, war es wichtig, dass beim Schreiben keine Fehler gemacht wurden, konnte man sie doch nur sehr mühsam korrigieren oder die ganze Seite musste noch einmal geschrieben werden. Es gab in der Aufbaukommission auch einen Professor. Der trieb die ganze Bauplanung u. a. voran. Dieser Professor konnte einfach alles, egal ob es sich um Mathematik (schwierigste Aufgaben löste er schneller im Kopf als andere mit der Rechenmaschine) handelte oder Klavierspielen oder um alle anderen Bereiche der Aufbaukommission. Er konnte auch sehr schnell mit zwei Fingern auf der Schreibmaschine schreiben. Er war ein Universalgenie. Eines Tages diktierte er Frau T. etwas direkt in die Maschine. Doch sie schrieb ihm zu langsam. Da setzte er sich selbst daran und hämmerte mit seinem „2-Finger-Suchsystem“ schneller den Text in die Maschine, als es Frau T. mit dem gelernten 10-Finger-System gekonnt hätte.

Aber auch die anderen Wissenschaftler waren sehr kreativ. Fanden sie kein Schreibpapier, schrieben sie ihre Ideen kurzerhand auf den Rand von Zeitungspapier, es wurde sogar einmal Klopapier umfunktioniert und zum Manuskript. Neben meinen Verwaltungsaufgaben sollte ich auch noch einige Schreibarbeiten übernehmen, da die Verwaltungsarbeit noch nicht so ausgedehnt war. Zu meinem Leidwesen waren die Diktate mit Fremdwörtern in Englisch und Französisch nur so gespickt. Ich hatte in der Schule keine dieser Sprachen gelernt und im Einzelhandel wurden sie damals nicht benötigt. Ich sollte also wieder einmal für Herrn N., unseren Musikwissenschaftler, etwas schreiben. Doch ich konnte es nicht. Der Text bestand fast nur aus Fremdwörtern. Verzweifelt gab ich auf. Ich ging zu ihm und sagte ihm, dass ich den Text mit diesen vielen Fremdwörtern nicht schreiben

könne. Dann fragte ich ihn, warum er denn nicht unsere deutsche Sprache benutzen würde, diese vielen Fremdwörter müssten doch nicht sein. Das würde doch kein Mensch verstehen. Er hat mich total fassungslos angesehen. Er hat dann den Text Frau T. gegeben, die sich mit seinem Schreibstil schon auskannte. Ich musste nie wieder für Herrn N. schreiben. Das Problem mit den vielen Fremdwörtern und Fachausdrücken bestand darin, dass sie meistens auch nicht im Duden standen, so dass oft keiner wusste, wie sie geschrieben wurden. Selbst die WiMis wussten es oft nicht, obwohl sie sie im Text verwendeten. So einen Text, gespickt mit französischen Fachwörtern, sollte ich einmal für Herrn S. schreiben. Auf meine Nachfrage, wie denn das geschrieben würde, sagte er mir, das wisse er auch nicht. Ich sollte das dann nach Gehör schreiben. Das würde dann schon irgendwie stimmen. Doch damit konnte ich mich nicht zufrieden geben. Ich begann also meine Runde und fragte alle Mitarbeiter, die anwesend waren. Doch keiner wusste es. Zuletzt fragte ich unseren Verwaltungsleiter. Da hatte ich ins Schwarze getroffen. Er wusste nicht nur, wie es geschrieben wurde, sondern erklärte mir auch noch den Begriff. Hiermit werde ich den Einblick in eine unvergessliche Zeit in der alten Villa abschließen, auch wenn es noch viel zu erzählen gäbe. Doch das würde den vorgegebenen Rahmen über kleine Geschichten aus der Aufbaukommission sprengen und hätte dann den Umfang eines Buches.

Liebe Frau Lange, Sie schreiben in Ihrem *Hauspostillen*-Text, es habe sich bei Ihrer Zeit in der Aufbaukommission um eine „unvergessliche Zeit“ gehandelt, von der es „noch viel zu erzählen gäbe“. Und Sie ergänzen: „Doch das würde den vorgegebenen Rahmen [...] sprengen und hätte dann den Umfang eines Buches“. Zwar werden wir auch heute keine Gelegenheit haben, gemeinsam ein „ganzes Buch“ zu schreiben, wir würden allerdings dennoch sehr gerne mit Ihnen noch einmal etwas weitergehend über Ihren damaligen Arbeitsalltag sowohl in der Aufbaukommission als auch in der Laborschule sprechen ...

Also: Hier an der Laborschule war der Alltag nichts Alltägliches. Es war immer etwas los und nie einfach nur normaler Büroalltag. Im Gegenteil: Es ist immer viel passiert! Ich habe am 2. Januar 1973 in der Aufbaukommission angefangen zu arbeiten. Die Dienststelle war in einer alten Villa Dornberger Straße 37 untergebracht. Als ich damals in die Villa kam – alles war sehr altmodisch eingerichtet –, wollte ich sofort rückwärts wieder rausgehen. Während meiner bisherigen Berufstätigkeit hatte ich es nur mit sehr aufgeräumten, sauberen Büros zu tun. Doch hier schien in den Büros das heillose Chaos zu herrschen. Überall stapelten sich Bücher und Papiere, standen Kaffee- und Teetassen herum. Die Mitarbeiter schien das allerdings überhaupt nicht zu stören. Wie sie hier den Überblick behielten, war mir ein Rätsel, doch irgendwie schafften sie es.

Die Leute, die man mir vorstellte, waren sehr nett: eben ganz anders als meine Lehrer damals. Wir hatten früher auch einen jungen Lehrer, der war auch sehr nett und großzügig, als Schüler haben wir ihn geliebt. Aber er hat auch eine gewisse Grenze gesetzt: Bis dahin und nicht weiter. Das haben auch alle Schüler akzeptiert, und so kamen wir prima aus. Er war ja trotz allem eine Respektsperson. Als ich dann aber an die Laborschule kam, dachte ich: „Das gibt es nicht.“ Ich konnte mir das gar nicht vorstellen. Zuerst einmal duzten sich alle. Den Verwaltungsleiter konnte ich aber nicht duzen, also bin ich erst mal beim „Sie“ geblieben. Das war schon sehr interessant für mich.

Dann zeigte er mir meinen zukünftigen Arbeitsplatz und wies mich in meine Aufgaben ein. Als Erstes musste ich eine Materialkartei über das Büromaterial anlegen und den Bestand eintragen. Für jeden Büroartikel sollte eine neue Karte mit Materialnummer angelegt werden. Jeder, der sich bei mir Büromaterial holte, musste von nun an unterschreiben, welche Artikel er sich abgeholt hat. Ich hatte zum Beispiel für jeden Bleistift – wir hatten drei verschiedene Sorten – eine Karteikarte anzulegen. Sie können es sich ja vorstellen. Ich hatte dann schnell über 200 Karteikarten – und wir hatten ja noch nicht viel Material, wirklich nur Kleinigkeiten. Für Bleistiftanspitzer, Hefter und Klammerhefter wurde eine so genannte Benutzernachweiskartei, eine BNK angefertigt: Das waren grüne Karteikarten, auf denen jeder Lehrer den Empfang bestätigen musste. Aus der BNK war dann auch genau ersichtlich, welche Kleingeräte jeder einzelne Mitarbeiter erhalten hatte.



Abb. 1: Die ehemalige Villa der Aufbaukommission, fotografiert im Frühjahr 2024. Foto: Christian Timo Zenke; Quelle: Privatarchiv Christian Timo Zenke.

Wenn so ein Teil dann weg war, musste ich das absetzen: in dreifacher Ausfertigung einen roten Absatzantrag stellen. Dieser ging dann an die Universität, von wo sofort nachgefragt wurde: Warum? Wieso? Weshalb? Ich musste das dann erläutern, woraufhin nach langem Zögern irgendwann die Genehmigung kam, so dass ich das wieder aus dem Bestand absetzen konnte. Die Karteikarten mit dem Bestand wurden dann einmal jährlich, zum Jahresanfang, geprüft. Ich musste vorher genau aufnehmen, wie viel Bestand noch da war. Der Verwaltungsleiter prüfte das und schaute die Karteikarten genau durch, ob alles richtig war. Ich durfte keine Karteikarte vernichten, so etwas gab es nicht. Es war alles ziemlich streng geregelt.

Vor allem später, nach Eröffnung der Schule, gab es dann auch einen ständigen Konflikt darüber, wer wie viel Geld für Unterrichtsmaterial ausgeben konnte. Das ging auf Dauer nicht auf, weil alle immer unterschiedlich viel Geld brauchten und die ausgewiesenen Haushaltsmittel nicht überschritten werden durften. Schließlich einigten sich die Lehrer und verteilten das Geld, das für Unterrichtsmaterial vorgesehen war, auf die Fachbereiche. Es gab dann genau das vorgeschriebene Geld – und nicht mehr! Die anderen Mittel aus dem Büromaterialat blieben für die Verwaltung: Davon wurden dann Papier, Umdruckschablonen und anderes Material, das jeder brauchte, bezahlt. Es gab dann immer große Streitereien um das Geld, weil manche nicht damit auskamen. Ich war da ja immer sehr locker, geradezu frech, muss ich sagen, aber anders ging es hier nicht. Die Lehrer fingern dann an, Sachen aus dem Büromaterialat holen zu wollen. Einer zum Beispiel wollte Bindfaden haben: Ich habe ihm dann gesagt, dass das Unterrichtsmaterial ist und dass das von der Fachbereichssekretärin kommen muss. Das ging so nicht. Er fing an zu toben, aber mir war das egal. Wenn kein Material mehr da ist, musst du dir das von jemand anderem holen und fertig. Die Schulleitung hat dazu auch nichts gesagt.

Sie beschreiben ja auch, dass erst nach massiven Protesten Ihrerseits eine Vereinfachung erreicht wurde.

Ja, das war allerdings schon in der Schule. Vorher musste ich für die gesamte Einrichtung der Schule für jedes einzelne Teil, das sich von einem ähnlichen z. B. in der Größe unterschied, eine Karteikarte anlegen. Sogar für die Werkstatt, wo es Unmengen an Werkzeug gibt. Für jeden Bohrer, der sich vom anderen in der Größe und vom Preis unterschied, musste ich eine BNK anlegen. Da habe ich gesagt: „Leute, ihr seid bescheuert!“ Ich hatte dann nachher zwei, drei dicke Ordner mit diesen ganzen Listen, die ja auch noch einmal einzeln abgesetzt werden mussten: von dem Material, was wir eingekauft hatten und was nachgekauft wurde, was davon wiederum abgesetzt wurde und was davon nachgekauft werden musste. Da habe ich dann nicht mehr mitgespielt, weil ich ja sonst nur noch mit dem Bestand der Werkstatt beschäftigt gewesen wäre. Da hatte ich die anderen

Bereiche ja noch nicht gehabt: also die Spiele, die ganzen Puppen und die Sachen, die für die Schüler gekauft wurden. Das hatte ich ja auch noch. Als dann der Landesrechnungshof an der Laborschule war, habe ich das als beste Gelegenheit gesehen. Ich krallte mir also den Zuständigen, zeigte ihm die Arbeit und das ganze Ausmaß der Verwaltungsvorschriften und sagte: „Sagen Sie mal, das ist doch eine reine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme. Ich komme überhaupt nicht weiter und komme auch zu nichts anderem mehr.“ Dann habe ich ihn hinsetzen lassen und darauf bestanden, dass er sich einmal anschaut, wie viel Aufwendung für eine einzige Absetzung und die folgende Ersatzbeschaffung nötig ist. Es gab ja noch keine Computer.

Er sollte sich überlegen, wie viel Arbeit das ist, und dass das ja auch noch eine Schule ist. Nachdem ich das getan hatte, gab er mir dann schließlich Recht – ich hatte die beiden ja auch den ganzen Nachmittag beschäftigt, womit die überhaupt nicht gerechnet hatten ... Im Anschluss kam dann die Verfügung, dass das Verfahren vereinfacht werden sollte, so dass es leichter für mich wurde. Der Landesrechnungshof war ja auch nur einmal da. Einige Jahre später entschied die Uni-Verwaltung, dass der Materialnachweis entfällt und nur noch ein Geräteverzeichnis geführt werden musste.

Bevor wir gleich noch weiter über Ihre Zeit nach Eröffnung der Schule sprechen, würde uns noch kurz interessieren, ob Sie sich erinnern können, wie Sie zu ihrem damaligen Job gekommen sind. Wie, wo und vor allem was hatten Sie bereits zuvor von der Aufbaukommission der Schulprojekte gehört?

Ich hatte vorher gar nichts gehört. Ich hatte mich sehr jung scheiden lassen und hatte meinen beiden kleinen Kinder, für die ich sorgen musste, weshalb ich eine Zeitlang zuhause war und nicht arbeiten konnte. Ich war Kaufmannsgehilfin und hatte natürlich auch im Verkauf und im Büro mitgearbeitet, konnte dann aber nicht weiterarbeiten wegen meiner Kinder und weil das die Kindergartenzeiten nicht zuließen. Also habe ich gedacht, dass ich was tun muss, und habe dann eine Fortbildung beim Arbeitsamt zur Kontoristin gemacht. Das war sehr anstrengend. Da gab es vorher schon einen Test, um zu sehen, ob wir das überhaupt durchhalten. Der Lehrgang war sehr heftig und einige von uns haben den auch nicht geschafft. Von der Laborschule habe ich kurz vor Ende des Lehrgangs in einer Anzeige in der Zeitung gelesen und mich beworben. Als ich 1973 dann angefangen habe, war die Aufbaukommission für die Laborschule ja bereits ein laufender Betrieb: Die meisten hatten 1972 angefangen, obwohl das Projekt schon seit 1970 lief. Die Mitarbeiter in der Aufbaukommission waren alle sehr nett und freundlich, vor allem sehr locker. Es waren einige der revolutionären „68er“ dabei: mit dicker Mähne, sehr leger, die das Ganze nicht so ernst nahmen. Sie wollten die Schule verändern – das war, glaube ich, ihr Hauptmotiv. Die Zusammenarbeit war nicht immer ideal, so gab es in den Sitzungen, die wöchentlich stattfanden,

hitzige Diskussionen über künftige Lehrpläne. Aber sie machten auch viel Blödsinn. Sowieso wurde sich in den Sitzungen viel behakelt: Wir von der Verwaltung waren da ja regelmäßig mit dabei, haben aber nur mit halbem Ohr zugehört – und wenn es interessant wurde, dann auch mal richtig.

Sind Sie dabei auch selbst einmal in Konflikte hineingeraten?

Also ich hatte da nicht so große Probleme: Wenn ich gesagt habe, dass mich etwas stört, war das Thema für mich auch gegessen. Das hatte mit dem Menschlichen an sich nichts zu tun – für mich war das eher eine sachliche Geschichte. Das war wahrscheinlich eher für die Lehrer ein Problem. Das hat mich aber nicht gestört, ich habe da ein dickes Fell entwickelt. Das war dann eben so. Ich war da schon ziemlich starrköpfig. Manchmal kamen mir die Wissenschaftler auch eher wie große Kinder vor. Sie waren sehr mit sich selbst beschäftigt. Am besten lässt sich das am Beispiel der ersten Kinder erklären, die eingeschult wurden: Das waren die Jahrgänge Null, Fünf und Sieben mit jeweils 60 Kindern. Aber in der Stufe Null sollten dann auf einmal nur 20 Kinder eingeschult werden, weil die Lehrer nicht die Zeit hatten oder in der Lage waren, sich mit den Kindern zu beschäftigen.

Mein Sohn war ebenfalls angenommen worden und sollte in die Stufe Null gehen. Zwei Wochen vor Schulbeginn kam dann die Frau Rathert zu mir und fragte mich, ob ich meinen Sohn nicht noch weiter in den Kindergarten schicken könne, weil er nun doch nicht eingeschult werden könne. Ich habe sie dann gefragt, wie sie sich das vorstelle und ob mein Sohn dann den ganzen Tag bei mir im Büro bleiben solle. Sie hätte dann zu meinem Vorgesetzten gehen können, um ihm zu erklären, warum ich nicht arbeiten kann. Die Lehrer hätten mal in einen Kinderhort gehen sollen, was die Erzieher da zu tun haben. Und dann wolle sie mir erzählen, dass sie mit 20 Kindern nicht klarkäme? Da hatte ich natürlich wieder was gesagt! Aber na gut, ich musste mich eben irgendwie durchsetzen, ich musste mich durchbeißen.

Und mein Sohn wurde dann auch mit eingeschult. Die Lehrer hatten nach der Schuleröffnung allerdings keine Zeit für die Kinder und so gab es erst mal keinen Unterricht. Eigentlich hätten sie ja Englisch lernen sollen. Die Schüler freuten sich ja schon auf das Lesen- und Rechnenlernen und Englischlernen. Ich hab meinen Sohn dann also um 8 Uhr mit in die Schule genommen – und eigentlich ging um 9 Uhr die Schule los. Da war dann aber kein Lehrer da, also lief mein Sohn mit dem Hausmeister durch die Gegend. Der hat ihn unter seine Fittiche genommen und mein Sohn marschierte da mit. Er kannte die Schule besser als jeder Lehrer hier. Die Kinder waren ziemlich enttäuscht, dass kein regelmäßiger Unterricht stattfand. Die Werkstatt war aber immer geöffnet, damit hat sich mein Sohn dann auch beschäftigt.

Einmal kam dann seine Lehrerin zu mir und fragte, ob ich wisse, wo mein Sohn sei. Ich sagte: „Weiß ich nicht, wo er ist. Vielleicht in der Werkstatt?“ Dann ging

sie in die Werkstatt, mein Sohn sah das, andere Tür raus, und weg war er. Dann beschwerte die Lehrerin sich bei mir, dass mein Sohn nie da wäre. Darauf sagte ich: „Wissen Sie was, mein Sohn ist um halb 8 hier. Wenn Sie dann auch da sind und den Unterricht anfangen, ist mein Sohn auch da. Der ist ganz enttäuscht, dass er kein Englisch, Rechnen, Schreiben, Lesen lernt. Sie sind ja nie da. Seien Sie mal da, dann ist mein Sohn auch da.“ Da hatte ich ja wieder was gesagt! Schwupp, weg war sie, hat sich nie wieder bei mir beschwert.



Abb. 2: Die Außenanlagen der Laborschule Mitte der 1970er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04812.

Das ist ja ein sehr deutliches Beispiel dafür, dass sich die Ziele, die sich die Aufbaukommission gesetzt hatte, nicht so leicht in die Praxis umsetzen ließen. Ist Ihnen das noch woanders aufgefallen?

In den ersten zwei Jahren ist das sehr deutlich aufgefallen. Die Kinder liefen hier überall herum – ziellos, weil sie ja keinen Unterricht hatten. Die spielten hier. Draußen waren große Wasserpfützen und Styroporplatten. Also nahmen sich die Kinder die Platten und eine Stange und spielten im Wasser. Da war auch kein Lehrer und hat die Kinder reingeholt. Wir haben die kleinen Fünfjährigen gesehen, das muss im November gewesen sein. Es war ziemlich kalt und es gab mehrere große Pfützen vom Regen. Ich habe dann von meinem Fenster aus gesehen, wie sich zwei der Jungs splitterfasernackt auszogen und im Wasser spielten. Die planschten da rum, obwohl es höchstens zwischen 10 und 15 Grad waren. Es kam

wieder kein Lehrer, niemand hat sich drum gekümmert. Die haben nur Glück gehabt, dass die beiden sich nicht erkältet haben und krank geworden sind. Die hat keiner reingeholt.

Und ab wann begann dann der „reguläre“ Unterricht?

Also die Größeren hatten zwischendurch schon einige Stunden – beziehungsweise: es wurde versucht, schon mal Unterricht zu halten, aber einige der Lehrer waren einfach keine Respektspersonen für die Kinder. Die Kinder machten also in den ersten zwei Jahren, was sie wollten. Danach ging es auch nur ganz langsam los und die wenigsten hatten regulären Unterricht. Gerd Rücker zum Beispiel, der Werkstattmeister, der war eine Respektsperson für die Kinder: Der brachte den Kindern das Rechnen bei. Die übrigen Lehrer allerdings waren wohl eher mit sich selbst beschäftigt in dieser Zeit. Die waren zu sehr mit der Ausarbeitung der Curricula beschäftigt, die wollten ja alles anders, besser machen.

Zum Beispiel führte auch kaum einer Aufsicht: Die Lehrer drehten sich um und schauten weg, damit sie nichts sagen mussten. Ob das jetzt an den Überzeugungen der Lehrer lag oder weil es verpönt war, weiß ich nicht. Und das Schlimmste war, dass, wenn Kinder Unsinn machten und wir etwas dazu sagten, die Lehrer zu uns sagten, dass wir ja keine Ahnung von Erziehung hätten und wir uns um unsere Sachen kümmern sollten. Wir haben dann also auch nichts mehr gesagt. Ich fand es schon schlimm, dass die Lehrer uns, den Eltern – es haben ja mehrere hier gearbeitet –, quasi das Erziehungsrecht und die Fähigkeit zur Erziehung ihrer eigenen Kinder absprachen. Aber so einer wie Gerd Büttner, der ziemlich penetrant war, der auch noch gar keine Kinder hatte, konnte eigentlich überhaupt nichts dazu sagen. Nur weil er jetzt Psychologe war, konnte er nicht besser mit den Kindern umgehen.

Sie haben jetzt eher von den ersten zwei Jahren gesprochen. Was änderte sich danach?

So langsam fingen die Kinder dann auch an zu merken, dass sie ja im Grunde nichts gelernt hatten in dieser Zeit – also der 7. Jahrgang zum Beispiel, der dann kurz vor dem Abschluss stand. Es wurde dann teilweise auch schwierig mit den Lehrstellen und sie merkten eben auch, dass sie vieles nicht konnten. Sie haben sich dann von sich aus hingesetzt und haben angefangen zu lernen. Bei den Lehrern hatte sich auch einiges geändert. Die hatten ja zum Teil schon aufgehört und die neuen Lehrer sahen das dann auch nicht mehr so locker. Die haben dann darauf bestanden, dass die Kinder lernten und richtigen Unterricht hatten. Der war dann auch nicht so wie an einer Regelschule, sondern wurde schon interessanter gestaltet. Hentigs Konzept zum Beispiel, dass Mathematik und Sozialwissenschaften integriert wurden und alles ineinander übergang, das fand ich schon sehr gut – nur die Lehrer konnten das dann nicht richtig umsetzen.

Wo Sie Hartmut von Hentig ansprechen: War der in dieser Zeit im Schulalltag sehr präsent?

Ja, der war präsent. Auf jeden Fall deutlich präsenter als in der Aufbaukommissionszeit, während derer er sich sehr wenig hatte sehen lassen. In der Schule selbst übernahm er dann ja auch in einer Gruppe den Lateinunterricht – und machte dort dann auch tatsächlich Unterricht. Bei den anderen Lehrern hingegen war das nicht unbedingt so: Bei Osterloff, der machte Mathematik, ging es auch einigermaßen, wenn er Unterricht hatte. Bei anderen lief es allerdings überhaupt nicht. Bei Christoph Heuser zum Beispiel, der hatte Sozialwissenschaften, liefen die Kinder einfach aus dem Unterricht raus und er hinterher. Wir standen dann oben, die Kinder „ölten“ unten rum, und er kam überhaupt nicht zum Reden.

Wenn Sie diese Atmosphäre und diese Szenen aus den Anfangsjahren der Laborschule beschreiben, bekommt man ja durchaus den Eindruck, dass sich im Laufe der darauffolgenden vierzig Jahre auch im dortigen Unterrichtsalltag einiges geändert hat. Haben Sie – als eine Person, die mehr als vierzig Jahre an der Laborschule gearbeitet hat – einen solchen Wandel ebenfalls wahrgenommen? Und, falls ja: Was könnte diesen Wandel Ihres Erachtens bewirkt haben?

Ich denke, dass dieser Wandel auch dadurch bewirkt wurde, dass viele Lehrer, die in der Aufbaukommission angefangen hatten und zu hohe Erwartungen hatten – an eine total veränderte Schule, an ein Lehrer-Kollegium, das sich trotz verschiedener Vorstellungen einigen konnte, und an Kinder, die immer nur das machten, was die Lehrer von ihnen erwarteten –, sehr bald weggingen und neue von außen kamen. Nach den Schülern der ersten drei Jahrgänge kamen dann ja auch noch weitere Schüler dazu. Als dann die Schule voller war, also etwa 1977, konnte auch ein bisschen Ruhe einkehren und es wurde nicht mehr so viel gestritten. Die Lehrer haben sich dann mehr auf die Schüler besonnen und dadurch wurde die ganze Atmosphäre anders. Meine Kinder waren ja inzwischen beide hier: Meine Tochter wurde in den 5. Jahrgang aufgenommen und mein Sohn kam (nachdem ich ihn zwischenzeitlich auf eine normale Grundschule geschickt hatte) zurück in die 3. Klasse. Da war es schon anders, das merkte man. Meine Tochter kriegte dann ja auch Englisch und mein Sohn fing im Englischunterricht mit Singen und Sprechen an. Das war eigentlich schon sehr gut.

Das Konzept von Hartmut von Hentig fand ich sowieso spitzenmäßig, und dass der Unterricht hier lockerer lief als an anderen Schulen, fand ich auch gut – zum Beispiel, dass die Kinder nicht mehr so mit Formeln zugehörnt wurden wie wir damals. Der Chemieunterricht etwa lief hier viel lockerer ab als an anderen Schulen. Es wurden Versuche gemacht, hier wurde auch praktisch was eingeübt, sodass die Kinder auch merkten, was sie machten. Im Chemieunterricht bei Elke Schönherr rührten sie dann zum Beispiel Schwarzpulver an und bauten Böller. Damit gingen sie dann raus vor die Schule und ballerten. Das war schon interessant.

Meine Kinder sind dann auch bis zur zehnten Klasse hiergeblieben und mein Sohn hat sein Abitur sogar am Oberstufen-Kolleg gemacht, wo er weiterhin bei Professor Wild Unterricht hatte.

Hat sich während Ihrer Zeit an der Laborschule denn auch Ihre eigene Arbeit bzw. Ihre Herangehensweise an diese geändert?

Ja, schon. Also in der Uni, wo es nur stur zugeht, da wollte ich eigentlich nie sein, weil es hier ja viel interessanter war. Ich hatte viel Freiraum, ich konnte meine Arbeit gestalten und ich habe das auch so durchgesetzt, dass ich gesagt habe: „Ich mache das jetzt so, wie ich am besten mit den Zeiten durchkomme.“ Das beste Beispiel war, als wir Computer in der Verwaltung bekamen. Ich hatte keine blasse Ahnung von Computern, das muss ich ganz ehrlich gestehen. Mein Sohn hat mir dann gesagt, ich solle mich zu Hause mal ein bisschen an den Computer setzen und damit spielen. Dabei habe ich dann erst mal die Hälfte der Programme gelöscht ... Ich bin dann zu einer Fortbildung gegangen, um überhaupt erst mal zu sehen, wie man mit so einem Ding arbeitet. Ich hatte da ja auch lange drauf hingearbeitet und gesagt, dass wir Computer brauchen, weil damit ja auch alles viel schneller und einfacher geht.

Das müsste so Anfang der 1980er gewesen sein, als die ersten Computer in die Schule einzogen. Ich musste ja immer ausrechnen, wenn die vom Fachbereich was einkauften, und da wollte ich am Computer eine Liste machen, die die Preise addiert und dann eine Summe auswirft. Ich wusste ja, dass das geht – ich wusste nur nicht, wie. Also habe ich eine Woche lang selbst rumprobiert und hatte dann am Ende eine Liste für die Preise und eine für die Beschaffungsstelle. Irgendwann hat dann jemand von der Beschaffungsstelle angerufen und gefragt, warum ich denn nicht deren Listen nehme. Also habe ich ihm gesagt, dass ich bei meinen Listen ja schon die Preise drin hab und so immer schon sehen kann, was ich berechnen muss. Ob ich die auch auf Diskette habe und ob ich ihm die rüberschicken kann, fragte der daraufhin. Das habe ich dann auch gemacht. Ich habe im Laufe der Jahre einige Selbstvorschläge gemacht und Initiativen zur Verbesserung der Organisationsstruktur. Ich hatte immer eine Menge Arbeit. Ich hatte ja auch jede Rechnung auf meinem Schreibtisch, die ich dann auch noch nachrechnen musste, und dann musste ich die auch noch auf die Fachbereiche aufteilen und so. Das ging dann mit den Computern natürlich viel einfacher und effektiver.

Inwiefern haben Sie die Schule denn dann auch selbst geprägt und verändert? Was also ist vielleicht Ihre wichtigste „Hinterlassenschaft“ gewesen?

Die wichtigste Hinterlassenschaft war, glaube ich, dass ich immer versucht habe, effektiv zu arbeiten und den Arbeitsaufwand zu komprimieren. Ich habe ja am Schluss die gesamte Haushaltsüberwachung gemacht und am Ende auch noch die Schülerfahrtkosten. Davon hatte ich ja auch keine Ahnung, da musste ich erst mal

eine Übersicht bekommen, welcher Schüler überhaupt eine Fahrkarte bekommt, welcher Schüler einen Eigenanteil zahlen muss und wer nicht. Das war vorher auch in keiner Übersicht festgehalten. Ich habe dann erst mal eine Liste erstellt, was ich für Kriterien brauche, was wann war und wie teuer alles war. Das war ja ein eigener Haushalt. Ich musste dann die Entfernungen berechnen und musste abmessen, ob das hinkam. Dann musste ich schauen, welche Busfahrkarten am preiswertesten waren. Und dann die ganzen Praktikumsschüler, die ja teilweise auch noch Anspruch auf Fahrkarten hatten. Das musste auch alles festgehalten werden und Vordrucke entwickelt werden. Als sich die Laborschule dann von der Universität abkoppelte, musste ich auch noch Angebote einholen. Ich hatte das zwar auch vorher schon gemacht, aber es meist der Uni überlassen, welchen Anbieter sie nimmt. Jetzt musste ich das für alle Beschaffungen der Laborschule, angefangen vom Büromaterial, Unterrichtsmaterial, Einrichtungsgegenständen bis hin zu Computern, einfach alles, machen.

Gibt es denn auch Aufgabenbereiche oder Arbeitsfelder, die Sie gerne noch verändert hätten – bei denen das aber nicht geklappt hat?

Ich habe mir in meinen Aufgabenbereich schon alles so verändert, dass es geklappt hat. Es ging ja auch nicht anders. Allein diese Haushaltsüberwachung von sämtlichen Titeln. Und zu den Titeln kamen dann eben noch die Fachbereiche, das heißt, ich habe die ganzen Verknüpfungen dann nachher im Computer gehabt. Wenn sich da zum Beispiel Ausgaben in einem Fachbereich geändert haben oder dazugekommen waren, ging das gleich weiter bis in den Endhaushalt, so dass ich da auch immer den genauen Betrag für den Gesamthaushalt hatte und wusste, was für Gelder übrig waren. Vorher mussten wir das alles mühsam ausrechnen und ob am Jahresende überhaupt noch Geld da war. Am Jahresende rief mich dann die Bezirksregierung Detmold an und teilte mir mit, dass noch Geld von anderen Dienststellen zur Verfügung stand und ich müsste dafür jetzt noch Material bestellen. Das war dann drei Tage vor Rechnungsschluss! Aber ich hatte ja meine Lieferanten, da ging das Geld raus. Manchmal waren es dann trotz der Sonderzuweisungen nur 1,40 €, die übrig blieben.

Wenn Sie jetzt noch einmal aus einer eher allgemeinen Perspektive auf Ihre vierzig Jahre Arbeit an der Laborschule zurückblicken: Welches waren Ihres Erachtens die für die ganze Institution am stärksten einschneidenden Ereignisse in dieser Zeit?

Das war wohl die Umstellung damals, als Hentig wegging. Das war schon einschneidend. Und als wir vom Wissenschaftsministerium zum Schulministerium nach Detmold rübergingen. Mit Hentigs Weggang wurde versucht, viele Stellen zu streichen und das Ganze zu ändern. Die Lehrer hatten dann eben auch nicht

mehr so viel Zeit für Forschung, sie waren also wirklich Lehrer. Da wurde dann auch versucht, die Stellen und die Besoldung zu beschneiden, die ja für die Lehrer auch immer sehr großzügig war. Ich hatte allerdings wenig Einsicht, ob das gelungen ist – aber ich denke schon, weil die Lehrer sich dann auch mehr auf ihre Schüler konzentrieren konnten, während ein Teil der Lehrer zur Abordnung an die Wissenschaftliche Einrichtung bestellt war. Ich denke, für die Kinder war das insgesamt besser. Die Außenansicht auf die Schule änderte sich dann auch: Sie wurde nicht mehr so negativ beurteilt wie früher einmal und die Kinder gingen ja auch in die Praktika und nahmen mehr mit. Ich denke, für die Schule war das nicht schlecht.

Gespräch mit Jürgen Funke-Wieneke

„Forschen und Praktizieren betrachtete ich als die beiden natürlichen Seiten meiner Tätigkeit“

*Jürgen Funke-Wieneke (*1944) studierte von 1963 bis 1969 an der Freien Universität Berlin. Im Anschluss arbeitete er zunächst als Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Leibesübungen der FU Berlin bevor er 1973 an die Aufbaukommission der Laborschule wechselte. Während seiner darauffolgenden Tätigkeit an der Laborschule wurde er 1978 an der Universität Bielefeld zum Thema „Curriculumreform im Sportunterricht“ promoviert und nahm 1980 schließlich eine Professur für Sportwissenschaft im Arbeitsbereich Unterricht und Curriculum der Universität Hamburg an, die er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2009 innehatte. Das Gespräch mit Herrn Funke wurde zwischen November 2020 und Mai 2021 schriftlich per E-Mail von Christian Timo Zenke geführt.*

Lieber Herr Funke, haben Sie vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, um mit uns ein Gespräch über die Gründungs- und Anfangsjahre der Laborschule Bielefeld zu führen! Sie selbst sind 1973, also noch zu Zeiten der Aufbaukommission, nach Bielefeld gekommen. Können Sie sich noch erinnern, wie es dazu gekommen ist? Wann und wie sind Sie erstmalig auf das Projekt Laborschule aufmerksam geworden?

Ich war seit 1969 Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Leibesübungen der FU Berlin. Mein dortiger Kollege, Ass.-Prof. Dr. Hans Bloss hatte 1972 eine Ausschreibung für die Aufbaukommission Oberstufen-Kolleg gesehen und sich dafür selbst interessiert. Assistenzprofessuren waren als befristete Stellen eingerichtet und ein Wechsel war von daher für ihn vorprogrammiert. Gesprächsweise erwähnte er das Projekt und ich selbst interessierte mich auch dafür, zumal ich vor dem Ende meines Assistentenvertrages stand – eine unschöne Kontroverse um die Verlängerung meines Vertrages spielte sich zu dieser Zeit ab – und als Alternative der Eintritt in das Referendariat für das Höhere Lehramt in Berlin anstand. Der Wissenschaftliche Leiter, Prof. Hartmut von Hentig, war schon so etwas wie ein Star am Himmel der Pädagogik, ich hatte schon den einen oder anderen Artikel von ihm gelesen und so kam mir die Sache ziemlich attraktiv vor. Ich schickte also, außerhalb der Bewerbungsfrist, eine Initiativbewerbung los und erwähnte darin vor allem, dass ich selbst zum Thema Revision des Curriculums

mit Bezug zum Schulsport publiziert hatte. Bei einem Kongress für Sportwissenschaft in München 1972 (im Zuge der Olympischen Spiele) hatte ich eine Einladung zu einem Vortrag zu der Thematik. Dort tauchte Karlheinz Osterloff auf, Mitglied der Aufbaukommission, sprach mich auf meine Bewerbung an und erkundete meine Bereitschaft, nach Bielefeld in die Aufbaukommission Laborschule zu wechseln, nachdem ihm mein Beitrag inhaltlich wohl einigermaßen zugesagt hatte. Er hatte das Thema Sport vertretungsweise betreut und war darauf aus, einen ersten Vertreter für das Fach zu gewinnen. Einige Zeit später erhielt ich die Einladung zur Vorstellung in Bielefeld.

Wie müssen wir uns dann Ihren ersten Besuch in Bielefeld sowie die dortige Atmosphäre vorstellen? Gab es anlässlich Ihrer Vorstellung ein offizielles Bewerbungsgespräch?

Ich wurde zur Vorstellung eingeladen und sah mich in der Dornberger Straße einem Kreis von Kommissionsmitgliedern gegenüber, die mich, wenn Sie so wollen, examinierten. Ich erinnere Frau Below, Frau Botzenhardt, Herrn Osterloff, Herrn Rühhaak, Herrn Wunschel, die zu diesem Kreis gehörten, ebenfalls wohl auch Herr Böhning, der in Vertretung von Herrn Harder die Leitung der Aufbaukommission vorübergehend innehatte (?). Ich glaube auch, dass HvH wenigstens kurz hereinschaute, ich erinnere mich an den auffallend schmalen Mann in einem blauen Norwegerpullover. Aber ich kann das nicht mit Gewissheit sagen. Vielleicht verwechselte ich diese Begegnung mit meiner offiziellen Vorstellung bei ihm, die ich später wahrnehmen konnte, nachdem meine Einstellung schon weitgehend geregelt war. Ich meine, dass ich eine Art Eingangsstatement gehalten habe, in dem ich meine Vorstellungen über Bewegung, Sport und Spiel in einer neuen Schule darlegte. Es schloss sich eine ausführliche Debatte an und es wurde auch über die Modalitäten meines Wechsels aus Berlin gesprochen.

In einem von Wolfgang Harder bereits 1974 veröffentlichten Bericht über die Aufbaukommissionszeit von Laborschule und Oberstufen-Kolleg (unter dem Titel *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten* im Klett-Verlag erschienen) ist im Anhang eine Liste zum Thema „Bewerberauswahl“ abgedruckt, in der mehrere „Beobachtungskriterien bei der persönlichen Vorstellung“ von Bewerberinnen und Bewerbern aufgeführt werden. Eines dieser „Beobachtungskriterien“ lautet dabei „(reflektierter) Praktiker / (praxisorientierter) Theoretiker“.¹ Was denken Sie, wie hätten Sie selbst sich bei Ihrer damaligen Vorstellung innerhalb dieses Spannungsfeldes eingeordnet? Und: Als welcher dieser beiden „Seiten“ eher zugehörig haben Sie in den folgenden anderthalb

1 Zitiert nach: Wolfgang Harder (1974): *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Ein Bericht über die Aufbaukommissionen Laborschule/Oberstufen-Kolleg* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett, S. 128.

Jahren (also bis zur Eröffnung der Schule im September 1974) Ihre Kolleginnen und Kollegen in der Aufbaukommission wahrgenommen?

Ich würde mich als einen an Theorie interessierten Praktiker einordnen. Zwar habe ich meine Lehrerausbildung nicht mit einem Referendariat abgeschlossen, jedoch sehr viel Unterrichtserfahrungen seit meinem 16. Lebensjahr in unterschiedlichen Zusammenhängen gesammelt: als Übungsleiter und Turnwart in verschiedenen Vereinen, als Schilehrer in der Universität, als Volleyballlehrer für verschiedene Gruppen, als Praktikant in Grund- und Oberschule. Ich traute mir also eine Unterrichtspraxis auch ohne förmliche Qualifikation durchaus zu. Ja, im Gegenteil, die förmliche Verpflichtung zu einer konventionellen Lehrerausbildung hatte ich als überflüssig bereits für mich verworfen als Hemmschuh auf dem Weg zu einem gründlich erneuerten Sportunterricht. Meine Lehrbefähigung für den Bereich Laborschule wurde dann mit einem Unterrichtsbesuch des zuständigen Schulrates eigens festgestellt. Allerdings wollte ich nicht nur „praktizieren“, sondern war durchaus an einer theoretischen Reflexion der Curriculumrevision, die wir da betrieben, interessiert nach dem damals gängigen Motto: Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie. Diese Arbeit mündete in meine Promotion von 1978 bei Hartmut von Hentig, Theodor Schulze und dem auswärtigen Gutachter Ommo Grube (Tübingen). Diese Linie der reflektierten Praxis haben wir auch dann im Erfahrungsbereich Sport von Anfang an verfolgt, wovon die Publikationen mit Erich Heine, Helmut Schmerbitz und Monika Wiczorek Zeugnis ablegen, die wir kontinuierlich in die Fachdiskussion eingebracht haben. Meiner Position sehr ähnlich kam Rudolf Nykrin, der sich allerdings weniger auf Unterrichtserfahrungen, sondern mehr auf seine praktischen musikalischen Erfahrungen als Pianist stützte. Die Kolleginnen und Kollegen Hans Knopff, Karlheinz Osterloff, Helga Schuhe, Maria Rieger, Kurt Liebenberg, Ilse Botzenhard, Luitbert von Haebler, Hella Völker und Johanna Harder habe ich eigentlich eher immer im Schwerpunkt als Praktiker/innen erlebt. Andere Akzente setzten Heide Bambach, Elke Callies, Klaus Heidenreich und Gerd Büttner, die ich als Theoretiker mit praktischen Ambitionen eingeschätzt habe.

Wie würden Sie vor diesem Hintergrund denn den ganz konkreten Alltag der Aufbaukommission im letzten Jahr vor Eröffnung der Schulprojekte beschreiben? Woran wurde hier wie gearbeitet?

Jeder, der das noch nicht abgeschlossen hatte, war beschäftigt mit seinem „RAC“ (Rahmencurriculum). Dieses musste fertiggestellt und zur Diskussion im Plenum vorgelegt werden. Daher gab es auch immer wieder solche RAC-Diskussionen. Man konnte sich dafür auch von der Präsenz in der Dornberger Straße befreien lassen, um in Ruhe an dem Text zu arbeiten (Schreibklausur). Der zweite wichtige Punkt war die Auswahl der zweiten Generation von Kolleginnen und Kollegen, die als Lehrer der ersten Stunde zur Eröffnung der Schule angestellt

werden sollten. Dazu waren die Vorarbeiten zu erledigen, also Ausschreibungen zu verfertigen, Bewerbungen zu sichten. Das Auswahlverfahren selbst war dann auch sehr aufwendig und zog sich über ganze Tage hin, mit Gruppendiskussionen in fachübergreifenden Gruppen, Fachgruppen und natürlich den Auswahlgremien selbst. Der dritte Punkt der Arbeit betraf die Beschaffung der sachlichen Ausstattung für den jeweiligen Zuständigkeitsbereich. In meinem Falle waren alle Geräte und Materialien für die Sportanlagen auszuschreiben, die Ausschreibungsergebnisse zu prüfen, den Anbieter auszuwählen und den Beschaffungsvorschlag an die Verwaltung zu geben. Das Plenum wurde überdies mit allgemeinen Fragen der Gebäudeausstattung von den Kollegen Wild und Osterloff befasst. Es wurde auch der Aufnahmeschlüssel diskutiert, den Kollege Heidenreich entwickelt hatte. Der Arbeitsalltag in der Dornberger Straße war gekennzeichnet durch konzentrierte Arbeit in den mehrfach belegten Büros, wobei man immer auch mithörte, was der Kollege oder die Kollegin gerade am Telefon zu sagen hatte, Ausspannen mit „small talk“ in der Cafeteria sowie den mittäglichen Gang zur Mensa der Universität durch den Oetkerpark.

Welche Rolle nahm denn Hartmut von Hentig in dieser Phase der Aufbaukommissionszeit ein? War er aktiv in die von Ihnen soeben beschriebenen Aktivitäten eingebunden?

HvH war in dieser Zeit mehr oder weniger „unsichtbar“. Er residierte in seinem Büro in der Roonstraße – unweit der Villa in der Dornberger Straße. Also war er sozusagen in „Reichweite“. Aber ich kann mich nicht erinnern, dass er an den laufenden Tagesgeschäften beteiligt war. Bei Plenumsitzungen und RAC-Diskussionen war er hin und wieder zugegen. Aber da ist meine Erinnerung vielleicht schwach und trügerisch. Hingegen war er direkt und die ganze Zeit beteiligt an den gruppendynamischen Sitzungen, die die gesamte Aufbaukommission unmittelbar nach meinem Eintritt in einem auswärtigen Quartier „durchmachte“. Es gab schon damals Unstimmigkeiten, die man mit dieser Veranstaltung beheben oder bearbeiten wollte.

Können Sie sich noch an einzelne besonders drängende Unstimmigkeiten erinnern, die in diesen Sitzungen bearbeitet werden sollten? Und falls ja: Inwieweit ist es gelungen, diese Unstimmigkeiten dann auch tatsächlich zu beheben?

Es ging um „Neue“ gegen „Alte“. In der zweiten Auswahl waren vor mir eine Reihe neuer Mitarbeiter eingestellt worden, die sich von den bereits vorhandenen nicht richtig gewürdigt und einbezogen fühlten mit ihren Anliegen und Ideen. Ich konnte das zu diesem Zeitpunkt als ganz neuer Neuer nicht richtig verstehen, aber irgendwie war es doch ernst. Nach meiner Erinnerung handelte es sich mehr um ein „Gefühl“ als um ganz konkrete Einzelheiten. Insbesondere betraf das Kolle-

gen, die für den Bereich Laborschule ausgewählt worden waren, namentlich Klaus Heidenreich, Gerd Büttner, Günther Sönnichsen und Rudolf Nykrin. Daher war auch der Versuch einer gruppendynamischen Klärung unternommen worden. Ich hatte nicht den Eindruck, als wenn durch diese Sitzungen eine Klärung oder gar Behebung der Differenzen bewirkt worden wäre.

Im September 1974, also etwas mehr als ein Jahr nach Ihrem Arbeitsbeginn in der Aufbaukommission, wurden die Schulprojekte dann schließlich eröffnet. Anlässlich dieser Eröffnung konstatierte Hartmut von Hentig in seiner damaligen Festrede, es handele sich hierbei um den „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 Planen zum Handeln überschreiten, vom Vorsatz zur Wirklichkeit.“² Haben Sie persönlich das ähnlich erlebt? Und falls ja: Wie haben Sie das Überschreiten dieser „Schattenlinie“ konkret in Erinnerung?

Auf meiner Seite war es die pure Vorfreude, dass es „losgeht“. Wir hatten so viel geplant, beschafft, vorbereitet und ausgedacht, das sich nun in der Wirklichkeit bewähren sollte und musste. Es war auch so, als wenn man in eine neue Wohnung kommt. Alles riecht noch frisch und ungebraucht, alles wartet auf seinen Einsatz und seine Funktion. Das war schon mehr als jeder Anfang, dem ein Zauber innewohnt. Es war ein besonderes Gefühl, in eine Schulreform einzusteigen, von deren Güte und Gelingen ich stark überzeugt war. Das Wichtigste waren die Kinder, in meinem Falle die zwanzig „Roten“, die nach der Farbskala blau, grün, rot eingeteilten Schülerinnen und Schüler des 5. Jahrganges, die ich als Stammgruppe gemeinsam mit Helga Schuhe und HvH zu betreuen hatte. Wir hatten zuvor in verschiedenen Elternversammlungen für die Interessenten für die Schule und ihr neues Curriculum geworben, ohne dass wir wissen konnten, wer dann schließlich das Los gezogen bekam. So war die erste Begegnung geprägt von Vorfreude, Neugier und Erwartung. Und diese Erwartung war schon sehr konkret auf den Unterrichtsstoff und die Unterrichtsvorgänge ausgerichtet. Ich war eher überzeugt von dem, was wir nun beginnen würden, als dass ich von einem Moment der Unvorhersehbarkeit sprechen würde. Wir wussten, dass es die Initiativstunde geben würde, ein bis dahin im Sportunterricht noch nie verwirklichtes Curriculumelement, das buchstäblich den Schülerinnen und Schülern zumutete und zutraute, ihre eigenen Aktivitäten ohne Vorgabe der Lehrkräfte zu planen und zu realisieren. Wir waren vorbereitet auf die jeweils zweiwöchigen „Lehrgänge“, in denen wir eine Orientierung über das Spektrum der Sportarten vermitteln wollten. Wir

2 Hartmut von Hentig (1974): *Rede zur Eröffnung der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld am 18.9.1974*. Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Ö186, S. 3.

hatten die „Psychomotorik“ von Ernst Kiphard studiert und bei ihm selbst hospitiert und stellten uns nun ganz darauf ein, „Erfinden und Miteinander-Spielen“ zum Thema zu machen. Wir freuten uns auf den gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Jungen, den wir durchgehend realisierten und uns damit in einem starken Gegensatz zur Tradition des getrenntgeschlechtlichen Unterrichts im Sport bewegten. Also Aufbruch ins Neuland, aber in der Gewissheit, dass dies alles gut gehen und erzieherisch wirken würde. Dass HvH sich so offen und mit eingeschränkter Gewissheit äußerte, hatte sicherlich mit seinem Blickwinkel als Initiator und Wissenschaftlicher Leiter zu tun, der in die konkreten Planungen der einzelnen Fächer nicht einbezogen war. Aus meiner Fachperspektive war da mehr Sicherheit und vorhersehbare Erwartung als das Gefühl der nicht zu antizipierenden Ereignisse.

Wie haben Sie vor dem Hintergrund dieser Vorfreude und Erwartung denn dann ihre ersten Tage und Wochen nach Eröffnung der Schule erlebt?

Ich erlebte die ersten Wochen als zugleich sehr befriedigend und anstrengend. Befriedigend, weil tatsächlich unser Curriculum für „Körpererziehung, Sport und Spiel“³ von Anfang an bestens funktionierte. Die Schülerinnen und Schüler nahmen unsere Ideen begeistert auf, wurden initiativ, beschäftigten sich mit den Kursangeboten, die großen Trampoline waren eine immerfort währende Attraktion. Die großen Schaumstoffmatten wurden unter das Geländer an der Schulstraße gelegt und dann wurde aus der Schulstraße über das Geländer hinunter in die Halle gesprungen. Es war einfach umwerfend, welche Bewegungsideen die Schülerinnen und Schüler entfalteten, auch in den Pausen fanden Fußballspiele und weitere Aktivitäten statt. Anstrengend, weil die sonstige Betreuung meiner Roten 5 aufgrund des offenen Raumes, aber auch wegen unseres Anspruchs, die Selbstbestimmung der Kinder zu achten und zu fördern, einige Turbulenzen erzeugte. Die Knaben bauten sich sofort „Buden“, um sich Rückzugsorte zu schaffen und nicht dem Großraum ausgesetzt zu sein. Diese „Buden“ waren zugleich exklusiv für einige, andere waren ausgeschlossen. Sehr zu schaffen machte uns auch die strikte Trennung zwischen Mädchen und Jungen, die sehr stark von einigen führenden Jungen ausging und immer wieder zu Problemen führte. In der Sporthalle hatten wir auch mit dem Verlust von Bällen und Material zu kämpfen, das Schüler vor allem des siebten Jahrganges für sich „vergesellschaftet“, mit nach Hause genommen und dann „vergessen“ hatten.

3 Jürgen Funke (1974): Körpererziehung, Sport und Spiel in der Bielefelder Laborschule (ein Curriculumrahmen). In: Universität Bielefeld (Hg.): *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 4* (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett, S. 133–195.



Abb. 1: Buden im Großraum der Laborschule Mitte der 1970er Jahre.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04825.

Wie entwickelte sich die von Ihnen beschriebene Großraumnutzung – einschließlich der damit einhergehenden „Turbulenzen“ – denn in der darauffolgenden Zeit weiter?

Es blieb weitgehend so, wie es begann. Die Buden waren fester Bestandteil des Ambientes. Wegen der Offenheit streunten die Schüler (vor allem sie, weniger die Mädchen) im gesamten Gebäude umher. Auch im Kriechkeller gab es Aktivitäten von besonders Unternehmungslustigen, die sich nicht kontrollieren ließen. Es war weniger die intendierte, offene Lernlandschaft als vielmehr der informelle Streunraum, der die Anfangszeit charakterisierte. Besondere Funktion hatte die Bibliothek als Rückzugsraum für Mädchen und die Werkstatt als Pendant für die Jungen.

Ist es Ihnen gelungen, diese räumliche wie soziale Trennung zwischen Jungen und Mädchen im Laufe der Zeit wieder einzufangen? Und falls ja: Können Sie sich noch erinnern, was dabei den Ausschlag gegeben hat?

Die räumliche Trennung wurde weniger, dadurch dass die beiden Folgejahrgänge die freien Flächen zunehmend besetzten. Außerdem hat meine Kollegin Schulte sehr viel Zeit und Mühe investiert, um in den sog. Betreuungsstunden die Geschlechtervorbehalte zu thematisieren und abzubauen, was zu einem mehr

oder weniger friedlichen Nebeneinander führte. Auch gemeinsame Reisen bzw. Ausflüge z. B. nach Bruchtorf bei Bad Bevensen sowie nach Rheda-Wiedenbrück auf Bauernhöfe, die wir angeführt von HvH im folgenden Jahr unternommen haben, haben die Lage entspannt. Kleine Begegnungen, z. B. beim wöchentlichen Schwimmen im ZiF waren auch sehr hilfreich. Sehr viel beigetragen hat auch die Reise nach Damüls in die Schihütte im Jahrgang 7. Gekippt ist das Ganze aber erst gründlich und nachhaltig ab Jg. 8/9, als das gegenseitige Interesse einsetzte, und von da an waren die „roten“ Jungen wie Mädchen nahezu unzertrennlich. Ich habe in diesen drei Jahren eine gründliche Lektion in Koedukation gelernt: Erst abgrenzen, dann angrenzen und schließlich gemeinsam entlang der Geschlechtsentwicklung und im Rahmen der sozialisatorischen Bedürfnisse! Auch hierbei kann es eine Entwicklung geben, die sich gegen Verfrühung wehrt, ohne dass das gegen den gemeinsamen Unterricht spricht. Aber die Erwartung, dass man nur diesen Unterricht braucht, um ein wechselseitig interessiertes Geschlechterverhältnis herzustellen, ist nicht sehr realistisch.

Sie hatten vorhin ja bereits erwähnt, dass Sie die „Roten“ nicht nur gemeinsam mit Helga Schuhe betreuten, sondern auch mit Hartmut von Hentig. Wie müssen wir uns dessen Rolle bei der Betreuung der Gruppe denn konkret vorstellen? Konzentrierte sich dieser in erster Linie auf die soeben angesprochenen Reisen und Ausflüge oder war er auch anderweitig in den Schul- und Unterrichtsalltag der Gruppe eingebunden?

HvH war voll eingebunden in die Betreuung und nahm an den regelmäßigen Betreuungsstunden teil. Außerdem unterrichtete er einen kleinen Teil der Gruppe in Latein. Er gehörte also für die Kinder, trotz seiner bekannten Stellung als Wissenschaftlicher Leiter, ganz und gar zur Gruppe und zum Betreuungsteam. Besonders hervorzuheben sind auch seine Theateraufführungen, die er mit den Schülerinnen und Schülern einstudierte, was eine zeitintensive Tätigkeit war.

Wenn wir den Blick jetzt noch einmal von den Kolleginnen und Kollegen in Ihrer Stammgruppe auf das *gesamte* Kollegium der Laborschule richten: Wie würden Sie die dortige Atmosphäre in den ersten Jahren nach Eröffnung der Schule beschreiben? Wirkten die Unstimmigkeiten der Aufbaukommissionsphase, von denen Sie eingangs gesprochen hatten, auch in dieser Zeit noch nach? Und falls ja: Auf welche Weise äußerte sich dies?

Das Kollegium war und blieb zerstritten. Das äußerte sich schon in der Zusammensetzung der Stammgruppenbetreuung. Wer mit wem zusammen betreuen wollte und konnte, war Gegenstand teilweise offener, teilweise verdeckter Kontroversen und Abgrenzungen. Der Kollege Heidenreich war ein Kristallisationspunkt der einen „Fraktion“, die andere scharte sich mehr oder weniger eng um HvH. Dabei ging es dieser zweiten Gruppe nicht so sehr um Parteilichkeit pro Hen-

tig, sondern mehr um die Abwehr einer von der anderen Seite aufgezwungenen Opposition. Liebenberg war sehr bemüht, hier Neutralität zu wahren. Aber der Bruch war unheilbar und hat dann ja auch zu dem bekannten „Buchkonflikt“ geführt. Die Plenumsitzungen waren beherrscht von dieser Dichotomie der Ansichten und Standpunkte. Der Streit um die Aufnahme der Kinder von Lehrern wurde erbittert und – aus meiner Sicht – bewusst ideologisch geführt. Diese Unversöhnlichkeit war schwer zu ertragen und konnte auch nicht überdeckt werden. Daher gab es eine Tendenz, sich in Teilgruppen zurückzuziehen, die Stammgruppe, den Arbeitsbereich und sich nicht mehr so sehr um das „Ganze“ zu kümmern, weil die gemeinsamen Angelegenheiten immer wieder in fruchtlosen Kontroversen endeten.

Was würden Sie im Rückblick denn als wichtigsten *inhaltlichen* Streitpunkt zwischen den beiden genannten Fraktionen identifizieren? Und: Inwiefern hing der daraus resultierende Konflikt mit dem von Ihnen ebenfalls angesprochenen Streit um die Aufnahme der Kinder von Lehrern zusammen?

Es ging, zugespitzt gesagt, um die Differenz zwischen sozialer und sozialistischer Erziehung. Die einen wollten eine Bildung für jedes Kind nach dessen Bedürfnissen und Möglichkeiten im Rahmen durchaus auch emanzipatorischer Ansprüche. Die anderen bevorzugten eine sogenannte parteiliche Erziehung zugunsten der Unterschichtkinder. Dieser Grundkonflikt ideologischer Art war nicht heilbar, weil es keine Kompromisslinie gab, auf der er hätte ausgehandelt werden können. Die Lehrerkinder-Frage war insofern damit verbunden, als sie den Sozialschlüssel zu Ungunsten des Unterschichtanteils verschob und dem Privileg, Lehrer an dieser Einrichtung zu sein, ein weiteres hinzufügte, ihre besondere Bildungsmöglichkeit zu „privatisieren“.

Vorhin sprachen Sie in diesem Zusammenhang ja auch vom „Ganzen“ der Schule, um das sich immer weniger gekümmert worden sei, da eher die Tendenz bestanden habe, sich in Kleingruppen zurückzuziehen. Gab es trotz dieser Tendenz dennoch (weiterhin) so etwas wie eine gemeinsame Vorstellung davon, was die Laborschule ist bzw. sein sollte? Und wenn ja: Wie zeigte sich dies?

Ich glaube nicht, dass man das sagen kann. Es gab so viele Vorstellungen davon, was die Laborschule sein sollte, wie es Personen gab, die in ihr arbeiteten. Dann gab es die Vorstellungen, die in den einzelnen Arbeitsbereichen wie z. B. bei uns im Bereich „Körpererziehung, Sport und Spiel“ Basis der Zusammenarbeit waren. Schließlich gab es verdichtete Vorstellungen, wie ich sie in der letzten Frage angedeutet habe, die für einen größeren Kreis als ideologische oder pädagogische Leitlinie dienten. Vielleicht kann man am ehesten noch behaupten, dass die über-

greifende Gemeinsamkeit darin bestand, dass alle meinten, dass man sich von den normalen Schulen zu unterscheiden habe, also in einer Schule besonderer Prägung mit Ausnahmestatus zu arbeiten.

Nur kurze Zeit nach den soeben beschriebenen Streitigkeiten im Zuge des „Buchkonflikts“ erarbeiteten Sie gemeinsam mit Luitbert von Haebler und Hartmut von Hentig den sogenannten „Strukturplan der Laborschule“⁴, der im Juni 1979 vom Curriculumrat verabschiedet wurde. Aus unserer zurückblickenden Perspektive erscheint uns dabei zumindest *ein* Ziel dieses Strukturplans darin gelegen zu haben, eine Art alltagsorganisatorischen Grundkonsens zwischen den verschiedenen Fraktionen der Laborschule herzustellen und zu dokumentieren. Haben Sie dies damals ähnlich wahrgenommen? Und falls ja: Wie müssen wir uns den damit verbundenen Denk-, Verständigungs- und Schreibprozess angesichts der von Ihnen soeben beschriebenen Uneinigkeiten innerhalb des Kollegiums vorstellen?

Der Auftrag des Curriculumrates lautete, die Vorgaben des „Grünen Buches“⁵ an die Erfahrungen und praktizierten Neuerungen und Notwendigkeiten anzupassen. Insbesondere der Umgang mit den 1976 verfügbaren Stellenkürzungen spielte eine entscheidende Rolle. Deshalb stehen in dem Strukturplan so viele Berechnungen der Lehrdeputate verteilt auf die Aufgaben in Betreuung, Unterricht und Forschung. Es galt das Kunststück zu vollbringen, das Forschungsdeputat zu sichern, ohne die anderen Aufgaben zu vernachlässigen, denn dieses Deputat machte den entscheidenden Unterschied aus, den Laborschullehrer im Vergleich zu den Kolleginnen und Kollegen an den Regelschulen in Anspruch nehmen konnten und (zumeist) auch wahrnehmen wollten. Damit stellte sich die Arbeit aus meiner Sicht eher technologisch als ideologisch dar. Denn dieses Grundproblem betraf alle, ganz unabhängig von der Fraktionierung. Außerdem galt es, das Problem der Abschlussvergabe und der entsprechenden Zeugnisse zu regeln. Auch hier waren eher pragmatische als ideologische Entscheidungen gefragt. Aber es stimmt schon, dass der Strukturplan eine neue Grundlage für die Zusammenarbeit über die verschiedenen Lager hinweg darstellen sollte und wohl auch in diesem Sinne verstanden und akzeptiert worden ist. Wir drei haben also einfach die anstehenden Aufgaben und Probleme der Reihe nach in Angriff genommen und zu Ende

4 *Strukturplan der Laborschule 1979*. Im Auftrag des Curriculumrates der Laborschule erarbeitet im Jahre 1977/78 von der Strukturkommission, bestehend aus Jürgen Funke, Luitbert von Haebler und Hartmut von Hentig (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 1). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

5 Gemeint ist das folgende, 1971 mit grünem Einband im Klett-Verlag erschienene Buch: Hartmut von Hentig (1971): *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 2). Stuttgart: Ernst Klett.

geführt, ohne uns großartig mit den übrigen Kolleginnen und Kollegen darüber abzustimmen. Die erfahrungsbezogenen Änderungen vorzunehmen, wie z. B. die Ausweitung des Blockmodells von drei auf vier, den Umgang mit Mathematik und Sprache, die Anpassung der Konferenzen und Konferenzbeteiligten, das Errechnen der Deputate war ja mehr oder weniger lediglich ein Protokollieren des bereits Gegebenen als eine neue Erfindung.

Wie zu Beginn unseres Gesprächs ja bereits angesprochen, stellten Sie während Ihrer Zeit in Bielefeld auch Ihre Dissertation zum Thema „Körpererziehung, Sport und Spiel in der Bielefelder Laborschule. Ein Rahmen für die Revision des Curriculums der Primarstufe und Sekundarstufe I“ fertig und reichten diese 1978 an der Fakultät für Pädagogik, Philosophie und Psychologie der Universität Bielefeld ein.⁶ Inwiefern, würden Sie sagen, handelte es sich hierbei um einen Teil bzw. ein Ergebnis Ihrer Arbeit als „Lehrerforscher“ an der Laborschule? Und: Inwieweit wirkte sich die mit Ihrer Promotion verbundene Forschungstätigkeit wiederum auf Ihr Selbstverständnis und Ihre Arbeit im Schul-, Unterrichts- und Forschungsalltag der Laborschule aus?

Ich kam beim Eintritt in die Aufbaukommission mit einer halb fertigen Dissertation, einer Untersuchung zum Sportunterricht in den Lehrplänen seit 1945, zu HvH und bat darum, diese begleitend zu meinen Aufgaben fertigstellen zu können. Er gab mir zu verstehen, dass das nichts werden könne, da ich mich ausschließlich der Arbeit in den Schulprojekten widmen müsse. Er stellte mir jedoch in Aussicht, dass die dabei entstehenden Schriften zu einer Dissertation zusammengestellt werden könnten, sodass ich Dienstaufgabe und Promotionsvorhaben miteinander im Hauptamt verbinden könne. Diesem Angebot bin ich gefolgt, letzten Endes mit Erleichterung, da die Lehrplan-Untersuchung mich eher nicht begeisterte. Ich habe also das halbe „Werk“ beiseite gelegt und mich fortan ausschließlich um die Fragen des LS-Curriculums und aller damit verbundenen Dinge gekümmert. Ich sah mich damit selbstverständlich als ein Beispiel für den Lehrerforscher, den die Schulprojekte wollten. Forschen und Praktizieren betrachtete ich als die beiden natürlichen Seiten meiner Tätigkeit und ich ermunterte auch meine Kollegen Schmerbitz und Heine sowie meine Kollegin Wiczorek dazu, sich ebenfalls in diesem Sinne zu orientieren, auch ohne die Absicht, zu promovieren, einfach als Profil ihrer Aufgabenbestimmung. Daher entwickelten wir im Arbeitsbereich von Anfang an eine Kultur der Erprobung von Curriculumelementen und ihrer Publikation in die Fachöffentlichkeit hinein. Es war eine uns begeisternde Zeit! Unterrichten, Fachdiskussionen führen, publizieren, neue Elemente entwickeln und erproben, d. h., sie so herzustellen,

⁶ Erschienen als: Jürgen Funke (1979): *Curriculumrevision im Schulsport* (Sportwissenschaftliche Dissertationen, Band 14: Sportpädagogik). Ahrensburg: Czwalina.

dass sie dem Unterrichtsalltag standhielten und tatsächlich praktisch unterrichtbar waren, erfüllte uns und gab uns das Gefühl, eine, wenn nicht wichtige, so doch nützliche Arbeit zu leisten.

Im Sommer 1980, kurz nach Abschluss Ihrer Promotion, verließen Sie die Laborschule dann und nahmen eine Stelle als Professor für Sportwissenschaft im Arbeitsbereich Unterricht und Curriculum an der Universität Hamburg an. Können Sie sich noch erinnern, was Sie damals zu diesem Schritt bewogen hat? Und: Konnten Sie auch im Rahmen dieser neuen Tätigkeit von Ihren vorangegangenen Erfahrungen an der Laborschule profitieren?

Ich war von Anfang an so eingestellt, meine Zeit an der Laborschule als Baustein und Lehrzeit für meine zukünftig angestrebte Tätigkeit als Professor für Sportpädagogik zu betrachten. Für die vergleichsweise noch geringe Zahl an promovierten Sportpädagogen war damals eine recht günstige Zeit, um auf dem sich erweiternden Stellungsmarkt eine solche Position erlangen zu können. Übrigens teilte ich diese Auffassung mit einer ganzen Reihe von Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fachrichtungen in der Laborschule, bei denen ebenfalls der Plan bestand, nach einer Zeit in den Schulprojekten auszuschneiden und nicht in den Projekten zu bleiben, gewissermaßen nicht als „Reformgreise“ zu enden, sondern vielmehr diese Chance zur Entwicklung mit dem eigenen Weggang wieder anderen Nachwuchswissenschaftler/innen zu eröffnen. So ist Kollege Weinbrenner auf eine Professur in Bielefeld berufen worden, Kollege Nykrin hat sich erfolgreich um eine Professur am Orff-Institut in Salzburg beworben, mein Kollege Heine wurde Schulleiter einer neuen Gesamtschule in Hiddenhausen, Kollege Stanzel erhielt die Schulleitung der Gesamtschule Leopoldshöhe, Karlheinz Osterloff ging in leitende Position in der Schulverwaltung. Ebenfalls einen weiteren Karriereschritt machten die Kolleginnen Rosenbohm und Kübler mit der Übernahme von Schulleitungen. Klaus Heidenreich verließ die Projekte, um wieder als Pfarrer tätig zu sein. Wir alle haben von den Erfahrungen in den Schulprojekten in unseren anschließenden Berufsjahren profitiert. In meinem Fall hatte ich das Glück, in Hamburg in ein Kollegium eingeladen zu sein, dessen primus inter pares, Knut Dietrich, die Thematik der Curriculumrevision zu seinem besonderen Anliegen in der Forschung erklärt hatte und deshalb auch meine Berufung betrieb. Er gründete mit weiteren Kollegen aus Hannover, Amsterdam und Lüneburg ein Zeitschriftenprojekt im Friedrich Verlag, die „Sportpädagogik“. Ich trat der Redaktion bei und blieb 30 Jahre dabei, weil diese Zeitschrift nicht weniger war als ein permanentes Forschungsprojekt. Wir entwickelten in gemeinsamen Sitzungen neue Thematiken für die Revision des Sportunterrichts herkömmlichen Zuschnitts, schrieben dazu wissenschaftlich fundierte Konzeptionen als sog. Basisartikel und sorgten mit einem sich ständig erweiternden und verändernden Kreis von Lehrkräften aller Schulformen dafür, dass entsprechende Unterrichtsmodelle ausge-

arbeitet, erprobt, evaluiert und publiziert werden konnten. Das bedeutete, dass ich eigentlich bei meiner Tätigkeit in der Laborschule, wie ich sie dort ausgeübt hatte, bleiben konnte, allerdings in einer etwas anderen Funktion als wissenschaftlicher Mentor und nicht mehr als selbst Schüler unterrichtender Lehrer. Auf diese Weise ist die Laborschule wegweisend für meine gesamte restliche Berufstätigkeit geworden: motivational mit dem Bestreben, die notwendigen Erneuerungen des Sportunterrichts voranzubringen und wissenschaftlich mit dem Rüstzeug des ersten Rahmencurriculums und der praktischen Umsetzung im eigenen Unterricht, eine Qualifikation, die mich vor vielen Kolleginnen und Kollegen meines Faches auszeichnete, weil ich die konkreten Erfahrungen aus der Curriculumwerkstatt besaß und nicht nur theoretisch darüber nachzudenken, sondern auch mit Blick auf die Praxis das Machbare vom allzu Utopischen zu unterscheiden gelernt hatte. Und immer schaute mir HvH über die Schulter: Seine Art und Weise mit Manuskripten umzugehen, die ich bei der Betreuung meiner Dissertation erlebte, wie er die fachsprachlichen Monstrositäten und Beeindruckungsvokabeln mit „uffs“ in den Marginalien rügte und der einfachen und zugleich treffenden Formulierung den Vorzug verschaffte, hat den Umgang mit den vielen Autoren, die ich zu betreuen hatte, nachhaltig geprägt, wenn auch ohne die rügenden Randnotizen, die ich ihnen und mir ersparte.

Gespräch mit Hella Völker

„Ich hab‘ dann auch oft nachts geträumt, dass ein Riesenbagger mit Kindern obendrauf auf mich zufährt“

*Hella Völker (*1942) studierte Germanistik und Romanistik in Göttingen, Zürich und Genf. Sie arbeitete nach dem Studium als Regieassistentin am Deutschen Theater in Göttingen, später als Regieassistentin und Dramaturgin mit Regieverpflichtung in Hannover und Oberhausen. Ab 1973 war sie in der Planungsphase der Laborschule als pädagogische Mitarbeiterin für den Bereich Theater angestellt. Als Mitglied des Teams der Lehrenden war sie fortan – und bis zu ihrer Pensionierung im Juli 2007 – um die Verwirklichung der Ideen und Ziele des Schulversuches bemüht. Das Gespräch mit Frau Völker fand am 20. März 2019 in der Laborschule Bielefeld statt und wurde geführt von Rainer Devantié und Christian Timo Zenke.*

Liebe Hella, unser Forschungsprojekt „Im Alltag der Reform“ beschäftigt sich damit, die Alltagsgeschichte der Laborschule Bielefeld festzuhalten. Es geht uns dabei vor allem um Erzählungen zu der Anfangszeit und die damit verbundenen Ideen und Stolpersteine. Könntest du uns vor diesem Hintergrund vielleicht zunächst einmal schildern, wie du damals überhaupt an die Laborschule gekommen bist?

Also ich habe damals in Göttingen studiert, eben auch bei Hartmut von Hentig und Dieter Baacke. Ich habe mein Pädagogikum gemacht und gleichzeitig als Regieassistentin am Deutschen Theater in Göttingen gearbeitet. Nach meinem ersten Staatsexamen 1967 bin ich dann als Dramaturgin und Regisseurin ans Theater nach Hannover und später nach Oberhausen gegangen, wobei das Theater in Oberhausen so in die Krise der Theater geriet, dass der Schauspielbereich geschlossen wurde und wir – die künstlerische Leitung – als linke Schweine beschimpft wurden. Ich hatte einen sechsjährigen Sohn, den ich kaum sah, und da habe ich beschlossen, mich in eine neue berufliche Richtung zu orientieren. Ich habe mich an meine Seminare bei von Hentig in Göttingen und die Schulprojekte in Bielefeld erinnert, wo gerade jemand für den Aufbau des Bereichs Theater in der Schule gesucht wurde.

Ich wollte allerdings nie Lehrerin werden. Das war eigentlich für mich ein Beruf, den ich schrecklich fand. In meiner eigenen Schulzeit hab ich mich entsetzlich gelangweilt, ich fand die Lehrer stehlen den Schülern wichtige Zeit im Leben, weil sie nur trockenen Lehrstoff vermitteln, der vom richtigen, spannenden Leben völlig getrennt ist. Aber weil ich vom Theater weg wollte, kam die Laborschule als einzige Schule für mich in Frage, weil ich da mein Interesse für Theater und Weltoffenheit verwirklichen konnte und durch das direkte Zugehen auf junge Leute und die produktive Arbeit mit ihnen auch in Produkte umsetzen konnte. Die Arbeit an der Laborschule hat diese Erwartungen voll erfüllt und ich bin immerhin 33 Jahre dort geblieben. Später hab ich mich einmal weg beworben und habe aber schnell gemerkt, dass das nicht geht. Ich konnte und wollte auch nicht an einer anderen Schule unterrichten. Ich habe mich dann an der Laborschule beworben, zusammen mit einem anderen Dramaturgen aus Hannover, den ich gut kannte. Wir haben schon auf der Hinfahrt beschlossen, uns nicht gegeneinander ausspielen zu lassen oder zu versuchen, uns zu übertrumpfen.

Damals gab es ja noch die wahnsinnigen Auswahlgespräche, wo die Bewerber in direkte Konkurrenz zueinander gesetzt wurden. Bei dem Gespräch saß ich Hartmut von Hentig, Klaus Heidenreich, Hans Knopff und den ganzen tollen Leuten aus der Anfangszeit gegenüber. Hans Knopff hat mich immer gegen das Schienbein getreten und mir gesagt, dass ich kräftig rumspinnen muss. Im Gegensatz dazu hat Klaus Heidenreich mich mit tiefen Blicken angeguckt und mich gefragt, was ich als Erstes tun würde, wenn ich an der Laborschule aufgenommen würde. Ich habe in aller Ernsthaftigkeit geantwortet, dass ich als Erstes einen Baum pflanzen würde. Wir haben natürlich noch viel über Inhaltliches geredet, ich habe zum Beispiel von meinen Lehrlingsgruppen in Oberhausen berichtet, mit denen ich sehr spannendes Theater gemacht hatte. Ich habe die Stelle für Theater im Bereich Wahrnehmen und Gestalten ja auch bekommen, wahrscheinlich weil ich von Anfang den ganzen Zirkus nicht ernst nehmen konnte.

Wir hatten dann noch ein Jahr Aufbaukommission, das war eine sehr tolle Zeit. Wir hatten wirklich Zeit, um über alle Dinge zu reden. Wir haben über alles diskutiert, auch über die Architektur, über die Länge der Stunden – jeder war überall beteiligt und fühlte sich verantwortlich. Wir haben die Curricula sehr stark in unterschiedlichen Teams geplant und diskutiert. Ich hatte keine Ahnung von Schule, ich hatte alles andere gemacht, aber noch nicht an einer Schule unterrichtet. Dazu habe ich in der Aufbaukommission ganz viel gelernt. Ich hab mich ja auch nicht speziell für den Theaterbereich beworben, ich kannte nur die verschiedenen Modelle, also zum Beispiel die „In-die-Stadt-hinein“-Schule von Klaus Heidenreich, also eine Schule, die keine festen Normen und Fächer hatte, sondern eine Schule, die sich direkt an dem orientierte, was junge Menschen in ihrem Leben vermutlich machen würden. Alles viel offener als heute.

Wie sah der typische Alltag in der Aufbaukommission aus? Wie war die Stimmung?

Wir arbeiteten in der ersten Zeit in einer Jugendstil-Villa an der Dornberger Straße, dort planten die beiden Schulprojekte noch zusammen. Dort hatten wir fast Büro-Tage. Man ging morgens hin und dann arbeitete man entweder an seinem Schreibtisch oder man traf sich in verschiedenen Gruppen. Wir haben uns sehr gut verstanden, weil wir alle voller Neugier und Optimismus an unseren Schulversuch herangingen und davon überzeugt waren, wir könnten und müssten alles verändern. Dann gingen die Leute vom Oberstufen-Kolleg an die Sudbrackstraße und wir blieben da oben an der Dornberger Straße. Und es war auch klar, die Schuleröffnung rückte näher, deshalb gerieten die Curricula, die Struktur der Schule und die zu erwartenden Kinder mehr und mehr in den Fokus unseres Interesses. Es gab keine Trennung im Sinne von: die Lehrer hier und die Angestellten da. Jeder fühlte sich irgendwie für alles zuständig und verantwortlich – es war ja sehr übersichtlich, wir hatten ja nicht so viele Personen. Mit den Sekretärinnen bin ich ja auch heute noch befreundet. Das war eine völlig andere Basis zu arbeiten. Die Arbeitsgruppen wurden nach Projekten und Inhalten gebildet, bezogen auf die fachlichen Schwerpunkte, auf die pädagogischen Ziele und auf die organisatorischen Fragen. Wir hatten ja auch noch keine Schulleitung, die das alles bestimmen musste. Wir waren alle zuständig und haben viele Ausschüsse gebildet, weil ja nicht immer alle für alles zusammensitzen konnten. Es war auch nicht immer so, dass wir uns einig waren, aber es war wichtig, meine ich, diese Auseinandersetzungen und die mühsamen Diskussionen bis zum Konsens, den der wissenschaftliche Leiter nach eigenen Worten uns „zumutete“. Hartmut von Hentig war immer bei den Sprachsitzen durch Latein dabei, ansonsten immer wenn es um Pädagogik ging, aber in den Fachbereichen eigentlich nicht. Er war zwar sehr interessiert, für mein Theater hat er sich immer ungeheuer interessiert, er hat mir ja auch einige Vorworte geschrieben, war einer meiner treuesten Besucher, aber bei den Sitzungen z. B. von Wahrnehmen und Gestalten war er nicht so oft dabei.

Wie habt ihr die Schule dann eröffnet? Wie sah dann ein ganz normaler Tag in der Anfangsphase der Schule aus?

Ich bin am 1. August 1973 noch in der Planungsphase an die Schulprojekte gekommen und ein Jahr später, am 9. September 1974 ist die Schule eröffnet worden. Damit war die Aufbaukommission zu Ende – danach gab es noch die pädagogischen Konferenzen, und vor allem die inhaltlichen Diskussionen in den Erfahrungsbereichen und in den Stufen- bzw. Jahrgangsteams. Alle Lehrer und die beiden ersten Jahrgänge haben zuerst einmal auf einem Feld gesessen und dort haben wir alle in vielen Konferenzen und Ausschüssen miteinander gesprochen.

Hentig hat uns alle begrüßt und dann wurden die Gruppen eingeteilt. Ich hatte meine erste Gruppe mit der Farbbezeichnung Orange: 10 Mädchen und 10 Jungen, mit denen ich heute noch Kontakt habe. Im ersten Projekt ging es darum, die Schule und einzelne Bereiche kennenzulernen und mit den Schülern und Eltern zu diskutieren. Wir hatten auch eine Elternschule – es hatte ja keinen Sinn nur die Kinder miteinzubeziehen. Man muss dazu sagen, dass die Eltern, die ihre Kinder angemeldet haben, unglaublich engagiert waren. Die haben ihre Kinder zum Teil ein Jahr zurückgehen lassen, nur um sie an der Laborschule anmelden zu können. Man lebte eben hier in der Schule und lernte gleichzeitig. Es gab sechs Erfahrungsbereiche und einen Stundenplan: zwei Stunden in der Woche WuG (Wahrnehmen und Gestalten); drei Stunden Nawi (Naturwissenschaften); drei Stunden Sowi (Sozialwissenschaften); die hatten viel in der Gruppe und beim Betreuungslehrer; Nawi, Sport und WuG hatten sie bei jemand anderem; die hatten drei Stunden Sport, zwei Stunden Mathe damals noch, zwei Stunden Deutsch, also die Erfahrungsbereiche wie heute, Sprache und dazu Wochenpläne.

Es wurde vieles bei den Projekten abgesprochen und viel erfahrungsbereichsübergreifend gearbeitet. Das ging noch, weil die Zeit da war und die Manpower. Es herrschten in Bezug auf die Gruppengröße und die Lehrerwochenstunden ideale Zustände. In der Anfangszeit haben wir uns auch gegenseitig im Unterricht besucht, zum Lehrerverhalten. Wir haben die Projekte fachübergreifend angelegt – heute heißt das Bausteine. Wir haben ungeheuer viel Zeit mit Planen und In-Gang-Setzen und mit der Betreuung von Schülern und Eltern verbracht. Wir hatten mit den Eltern so engen Kontakt, das ging heute zeitlich gar nicht mehr. Wir hatten damals ziemlich viele Zeitreserven, wir waren ja viele Lehrer mit wenigen Schülern, und wir Lehrenden hatten anfangs noch 12 Wochenstunden zu 60 Minuten, brachten aber fast unsere gesamte Zeit in der Schule zu.

Es ging dann auch darum, die Schulvergangenheit der Kinder kennenzulernen und was sie für Pläne hatten. Und einer meiner Schüler, der war – als die Schule begann – komplett verängstigt. Seine Mutter hatte mir sofort gesagt: „Der kann nicht schreiben, der bringt's nicht.“ Als dann die Vorstellungsrunde auf ihn kam, sagte er, dass er zu Mercedes will, aber dass er das nicht schafft. Und da habe ich gesagt, wenn du das wirklich willst, dann schaffst du das, und dann habe ich mich jeden Tag mit ihm getroffen. Die Voraussetzung war, dass er zuhause ganz viel machen musste, und so habe ich ihm das beigebracht, das Schreiben mit möglichst wenig Rechtschreibfehlern. Er hatte einfach Schulangst, der war ja nicht besonders blöd oder in irgendeiner Weise lerneingeschränkt, er hatte einfach Angst. Und er hat es geschafft! Heute hat er seine eigene kleine, aber exklusive Mercedes-Werkstatt, wo er mit seinen Söhnen an tollen Autos bastelt.

Die Schüler, die von einer Regelschule kamen, mussten sich auch sehr an das neue Umfeld gewöhnen. In unserer Gruppe war das nicht so auffällig, weil wir

als betreuende Lehrer zu dritt waren, und ich glaube, die Jugendlichen waren so fasziniert von dem, was wir im Unterricht gemacht haben, dass sie nicht wirklich Probleme mit Disziplin o. Ä. hatten. Aber es gab auch Schüler, die sind hier durch die Schule geflippt ohne Ende, und in einer späteren Gruppe hatte ich dann einen, der nur rannte und überhaupt nicht ruhig gehen konnte. Die plötzliche Freiheit hat ihm ganz schön zugesetzt. Ich hab dann auch oft nachts geträumt, dass ein Riesenbagger mit Kindern obendrauf auf mich zufährt. Und ich hatte ja nicht nur meine „eigenen“ Kinder der Stammgruppe Orange, sondern in WuG eben auch aus anderen Stammgruppen, die ich nicht ganz so gut kannte. Zum Teil war das ein krasser Gegensatz. Ich war mit meiner orangen Gruppe ganz hinten auf einem Wich. Zwischendurch waren wir auf dem mittleren Feld, aber auch mal ganz vorne. Man wanderte auch noch nicht mit jedem Jahrgang auf eine andere Fläche – man hatte seine Fläche und musste halt sehen, wie man damit klarkam. Dann gab es noch die Nawi-Labore, das fand fast alles außerhalb statt. Der einzige Unterricht, bei dem es immer Probleme gab, weil es zu laut war, war der Fremdsprachunterricht, aber da hatten wir später die beiden Sprachräume. So viel anders als heute war es nicht.

Hast du in diesem Jahr Konzepte entwickelt, die du auch so umsetzen wolltest? Also bei denen du die Theorie dann mit der Praxis überprüfen wolltest?

Ja, natürlich, sehr viel. Eigentlich ausschließlich. Ich hab damals vor allem WuG unterrichtet, also Theater und Deutsch. Ich hatte in meiner Gruppe sehr viel Unterricht und wir haben dann ja damals die sogenannten Deutscheinheiten entwickelt. Ich weiß nicht, ob es die heute noch gibt ... Wir haben festgestellt, dass die Lehrbücher den Schülern zu dem Zeitpunkt nichts genützt haben, also mussten wir das Lehrmaterial so gestalten, dass es sich auf die Inhalte wie kreatives Schreiben und literarisches Lesen bezieht und dass man gleichzeitig auch noch die Grammatik lernt, die man braucht. Dieses Material haben wir entwickelt, aufgeschrieben und evaluiert. Ich habe meine Erfahrungen u. a. in dem Buch „Theater in der Schule – Schule des Lebens“¹ aufgeschrieben. Ich habe dort acht oder zehn von meinen Theaterprojekten genau beschrieben, zum Beispiel „Das gelbe Unterseeboot“. Wir haben ja eigentlich dafür geschrieben, um unseren Ansatz auszuprobieren.

1 Hella Völker (1994): *Theater in der Schule – Schule des Lebens. Ein Erfahrungsbericht* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 25). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

Im Rückblick, wie groß war die Bedeutung der Aufbaukommission für die Praxisphase? Wie stark hat das nachgewirkt und wie war der Übergang von der Theorie in die Praxis?

Naja, wir haben ja am Anfang keine Theorie gemacht, sondern nur die Praxis theoretisch untermauert. Also die Theorie kam ja erst, als wir eine Einrichtung der Universität wurden, 1988. Dann wurden wir ja auch beforscht und evaluiert. Da fingen die Projekte ja auch an, für Schulabgänger und so, aber noch nicht so wie jetzt mit den FEPs. Ich glaube, die Art und Weise, wie die Lehrer und Schüler miteinander umgegangen sind, war für die Anfangszeit prägend, ohne wäre das nicht möglich gewesen. Auch Hentigs Grundsatz der Konsenstheorie, dass man immer so lange diskutieren muss, bis alle auf einen Punkt kommen, war sehr wichtig. Dieser Prozess war sehr mühsam, aber man sollte niemanden unterrichten lassen, wenn der von dem, was er tut, nicht überzeugt ist und nicht die Verantwortung dafür übernimmt. Wir hatten ja keine Lehrbücher von außen, also mussten wir unsere eigenen Curricula entwickeln.

Die Architektur der Laborschule war ja für Schüler und Lehrer sehr neu. Wie habt ihr das Gebäude in Besitz genommen? Was für Schwierigkeiten gab es da und wie sind die Lehrer und Schüler mit dem Gebäude umgegangen?

Wenn da 40 Leute sind, dann ist das nicht so ein Problem. Die Kleinen waren ja drüben. Wir hatten so viel Platz! Wir haben ja nur mit Jahrgang null, Jahrgang fünf und Jahrgang sieben angefangen, und dabei waren wir mit drei Gruppen auf dem Feld. Ich war mit der Orangen 7 ganz weit hinten, also auf dem Feld 3, wo jetzt die Kleinen sind, und die Fünfer waren weiter vorne. Und auf dem mittleren Feld war Fachunterricht, da war keine feste Gruppe. Wir mussten jedes Jahr mit weniger Platz auskommen, es kamen jedes Mal wieder drei Jahrgänge dazu, also wieder null, fünf und sieben, bis es voll war. Da wurde es natürlich immer enger (siehe Abb. 1). Die Enge ist uns aber nicht so aufgefallen – wir mussten ja damit umgehen. Jetzt sind zum Teil ja auch drei Gruppen auf einem Feld. Der Austausch war in den Gruppen am Anfang auch viel direkter. Es gab immer wieder Situationen, wo alle zusammen auch mal was hatten oder wenn Unterricht in einer Gruppe war, dass die anderen auch mal rübergingen. Da war alles noch intimer. Ich kannte damals wirklich jeden hier. Und wenn etwas störte, sprach man sich an. Bevor der Anbau kam, wurde es wirklich eng, und das war lästig, da gab es immer wieder Situationen, in denen man versuchte, aus dem Großraum herauszukommen, in die Bibliothek oder irgendwohin.



Abb. 1: Der Großraum der Laborschule im Frühjahr 1979.

Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 05749.

Du hast ja schon über die Zusammenarbeit der Lehrer gesprochen. Wie sah dann der Austausch mit anderen Lehrern aus? Also du hast ja beschrieben, wie ihr auf den Feldern zusammengearbeitet habt.

Wie gesagt, wir haben uns gegenseitig besucht im Unterricht. Das fand ich toll. Ich weiß noch, wie Klaus Heidenreich bei mir im Unterricht saß, mich besucht hat und ich machte gerade WuG, wir haben da ein Quiz entwickelt und saßen im Kreis und haben geredet und ich hab mir im Stillen gedacht: Das kann dem ja nicht gefallen, wenn hier nicht einer nach dem anderen redet, sondern dass die einfach reinrufen, wenn denen was einfällt. Es war ja ein kreativer Rahmen. Hinterher hat er dann gesagt, dass das das Eindrucksvollste gewesen ist, wie kreativ alle waren und wie sie miteinander umgegangen sind. Aber ich habe im Deutschunterricht auch ganz andere Situationen gehabt und das waren dann die Erfahrungen, über die man sich austauschte. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Theater und Musik zum Beispiel hat auch eine entscheidende Rolle gespielt in den ersten Jahren. Also es war zum Beispiel nicht so, dass man zwar einen Erfahrungsbereich zusammen hat, aber das dann doch sehr klein aufgeteilt wird. Die einen machen ein bisschen Musik, die anderen Tanz, die anderen ein bisschen visuelle Kommunikation oder so, das nicht. Ich war ja anfangs vor

allem im Erfahrungsbereich WuG, da haben wir immer auf bestimmte Produkte hingearbeitet. Mit Monika Wiczorek habe ich ganz viel mit Musik und Tanz, aber auch im Sprachbereich gearbeitet. Zu den Kollegen in Haus 1 hatten wir am Anfang auch noch viele Kontakte, als wir noch nicht so viele waren. Durch die gebäudemäßige Trennung gab es später auch diese inhaltliche Trennung, das hab ich sehr bedauert. Das fing um den Buchkonflikt herum richtig an, dass man sich außerhalb der Lehrerkonferenz nicht mehr getroffen hat.

Gab es denn verschiedene Lehrstile? Oder gab es schon eine typische Laborschulpädagogik?

Ich glaube, mehr typische Laborschulpädagogik als heute. Es gab wirklich alle Extreme und darin war ganz viel möglich. Ich denke grad an Gerd Spilgies, ein Mathe-Nawi-Lehrer – und der hatte eben die Vorstellung, dass die Schüler schon aufpassen würden, wenn die wollten, und wenn sie das nicht wollten, wäre das ihr Ding. Dann war irgendwann jemand von der Regierung da und er saß auf dem mittleren Feld mit drei oder vier Schülern und rechnete intensiv, und die anderen spielten Fußball oder sprangen über Tische und Bänke. Es gab aber auch das Gegenbeispiel: Ein Lehrer hatte Probleme mit meiner Orange, die hatten ein gewisses Selbstbewusstsein, das war auch berechtigt. Sie hatten das Gefühl, „das ist unsere Schule, wir haben die mitgegründet, die lebt davon, dass wir da sind“. Da kam plötzlich ein Lehrer und machte Frontalunterricht – und das wollten die eben nicht. Der Kollege kam zu mir und weinte fast und beklagte, dass die Kinder ihm überhaupt nicht zuhörten. Ich habe also erst mit meinen Schülern geredet und sie haben mir dann erzählt, dass er davon ausgehen würde, dass sie nichts verstünden, und sie wüssten aber doch das meiste sowieso schon und durften aber nichts dazu sagen. Dann haben wir uns zusammengesetzt und einer der Schüler hat dann zu mir gesagt: „Mach dir keine Sorgen, wir bauen den auf!“ Und das haben sie dann auch getan. Sicher gab es dabei auch negative Aspekte, dass vielleicht in manchen Bereichen und bei manchen Lehrern nicht genug schulisches Wissen vermittelt wurde, aber die Laborschulpädagogik hatte die Schüler und Schülerinnen so in ihrem Selbstwertgefühl, ihrer Selbständigkeit und in ihrem Interesse an ihrer Welt gestärkt, dass sie gut zurechtgekommen sind in ihren späteren Schulen und Berufen.

Wir haben das einfach nicht als reinen Unterrichtsjob empfunden. Wir haben eben geplant und geredet. Die Stücke damals habe ich ja nicht allein gemacht. „Das gelbe Unterseeboot“² haben wir zusammen entwickelt und ganz viel Pro-

2 Rudolf Nykrin & Hella Völker (1977): *Theater und Musik an Schulen: Das gelbe Unterseeboot. Modell für einen offenen Ansatz in den Bereichen Kindertheater und Musik*. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 17). Stuttgart: Ernst Klett.

jektunterricht gemacht; und immer wieder gab es viele Konferenzen. Es gab noch viele Lehrer, die mitgeplant haben, die hießen dann ja auch „die Alten“ und „die Neuen“, da war dieser Konflikt: „Die Neuen“ waren sich einig, was sie wollten, und „wir Alten“ waren uns auch einig, was wir wollten. Wir wollten eben eine völlig neue Lehrer-Schüler-Beziehung, auf Augenhöhe – aber solche Wörter kannte man damals noch gar nicht. Manche Schüler haben manchmal gesagt – nicht meine –, dass sie nicht schon wieder eine Meinung haben wollten und dass wir einfach mal machen sollen, was zu unseren Lehrer-Aufgaben gehörte. Dennoch wurde der Lerninhalt so oft wie möglich zusammen entwickelt und den Schülern musste zu jeder Zeit klar sein, warum das für sie wichtig war und warum sie das wissen mussten. Nicht weil es im Schulbuch stand und sie am Ende eine Note dafür bekamen, sondern sie haben uns geglaubt, dass das für sie wichtig ist und wir nichts anderes im Sinn haben als sie vorzubereiten auf das, was sie erwartet. Dabei entwickelten wir uns oft zu so einer Art von Entertainern. Und wenn ich jetzt auf meine Gruppe von damals schaue, die sind wirklich alle was geworden.

Hast du eigentlich einen Unterschied zwischen den Kindern gemerkt, die direkt hier angefangen haben oder die schon das Regelschulsystem erlebt haben?

Einen riesengroßen Unterschied. So gegen die Schule eingestellte Schüler haben wir später nicht mehr gehabt. Es gab immer mal total schwierige dazwischen, aber diese Grundeinstellung, dass die das so verinnerlicht haben: Das ist unsere Schule, die haben wir geprägt. Und die sind ja jetzt noch stolz. Wenn man mal bei Facebook guckt, da steht immer noch Laborschüler drin. Die haben sich mit ihrer Schule und ihren Zielen eben 100% identifiziert, so wie wir.

Du hast ja vorhin schon die „Alten“ und die „Neuen“ erwähnt und die Konflikte. Wie muss man sich das vorstellen?

Also die Alten kamen alle nicht aus dem Schuldienst, die kamen zum Teil aus der Wissenschaft, Hans Knopff war ja Künstler, gleichzeitig aber an der Uni Lehrer und Peter Weinbrenner war auch an der Uni. Und die hatten das Gefühl, dass sie wirklich was Neues machen wollten, was sie dann ja auch durchgesetzt haben, und waren ja auch darauf eingestellt, dass man über die Dinge, über die man sich uneinig ist, sich auseinandersetzen muss. Wir haben uns dann – aber nicht im Sinne von Hass – gestritten. Ich weiß noch Klaus Heidenreich, den traf ich hier einmal unten vor den Büros und sagte: „Guten Morgen, Klaus“ – und er antwortete: „Lass die Unverschämtheiten. Das ist kein guter Morgen.“ Aber das war eben nur Spaß. Wir haben uns sehr offen miteinander auseinandergesetzt und die, die neu kamen, haben eben mit dem gleichen Recht darauf bestanden, dass das ja immer noch eine Schule sein muss und auch in vielen Dingen straffer. Also gab es viele Konflikte, natürlich auch um Hentig. Wie weit folgt man diesen Festlegun-

gen? Monika Wiczorek, Hans Knopff und ich, wir waren die „freischwebenden Arschlöcher“, weil wir das nicht wollten. Wir wurden immer hervorgeholt, wenn die Alten mit den Neuen reden wollten. Ich habe mich den Alten natürlich schon näher gefühlt, ich war auch überzeugt davon, dass uns dieser ewige Konflikt nicht weiterbringt. Und irgendwann blieb die Auseinandersetzung leider nicht mehr auf einer sachlichen Ebene, es gab ja dann dieses Buch „Modell im Praxistest“³, das war auf einer Ebene, die ich überhaupt nicht mehr gut fand. Der Buchkonflikt war genau in dem Jahr, in dem ich weg war.

1978, also zur Hoch-Zeit des „Buchkonflikts“, hast du dann ja dein Referendariat außerhalb der Laborschule absolviert. Wie kam es dazu? Und wie war das, ein Jahr lang von der Laborschule weg zu sein?

Ja, ich bin also sozusagen während der 70er einmal ein Jahr raus und dann wieder zurück. Ich war in Herford an der Ernst-Barlach-Schule, das war ein ziemlicher Kontrast. Ich fand es verblüffend, dass die Schüler dem Lehrer zuhörten, freundlich zuhörten, wenn man etwas sagte. Ich musste ja plötzlich Französisch unterrichten, das kannte ich ja überhaupt nicht. Das habe ich an der Laborschule auch nicht gemacht, erst viel später, das wollte ich auch nie machen. An der Schule war es natürlich sehr schön für Lehrproben. Die Prüfung habe ich dann ja hier, in der Laborschule, gemacht und da war es dann wieder vertraut, weil die Schüler natürlich gar nicht brav sind im Sinne von passiv, die waren immer dabei, aktiv und immer Kommentare zur Sache. Im Theater hatte ich eine Lehrprobe zu den Proben von Dürrenmatts „Romulus“ und bin also reingegangen in die Gruppe und habe eröffnet, und dann haben die gearbeitet, das waren sie ja gewohnt. Hinterher hat der Fachleiter gesagt: „Tut mir leid, ich kann sie nicht beurteilen. Ich kann ihr Lehrerverhalten nicht beurteilen, sie haben ja nichts gesagt.“ Ich habe am Schluss natürlich gesagt „Ich danke euch“, aber der Unterricht war eben völlig anders. Damals gab es hier an der Schule ja noch einige Referendare. Der Fachleiter hat mir aber trotzdem noch eine gute Note geben können.

Gleichzeitig habe ich da das erste Mal begriffen, dass das Lehrerleben an einer Regelschule durchaus auch „überlebbar“ ist. Es hatte auch schon helle Momente, dass die Kinder einem immer brav zuhörten. Ich hatte auch eine sehr gute Ausbildungslehrerin, das muss ich auch sagen. Und das hat Spaß gemacht, ganz strukturiert Deutschunterricht geben zu können, man führt das Adverb ein oder macht Übungen, das habe ich hier auch viel benutzt, die Erfahrung, für meinen Deutschunterricht. Aber die Laborschule musste in der Anfangszeit schon komplett anders sein. Sie musste sich später mehr annähern an viele Zwänge von außen, aber am Anfang muss erst mal ausgelotet werden, wie weit man mit vielen Dingen gehen kann. Das war uns wichtig.

3 Lehrergruppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.



Abb. 2: Hella Völker (im Bild rechts stehend) Mitte der 1970er Jahre vor Beginn einer gemeinsamen Besprechung aller Schüler*innen und Lehrer*innen im Großraum des Haus 2; im Hintergrund Hartmut von Hentig; an der Gitarre Peter Weinbrenner. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 05750.

Und was haben deine Kollegen dazu gesagt, dass du von der Laborschule warst?

Die fanden das alle spannend. Es gab ja immer die Befürworter, die *für* die Schule waren, oder die absoluten Gegner, die *gegen* die Schule waren. Das war auch hier in der Stadt und bei den Eltern so. Ich habe aber meist mit Leuten zu tun gehabt, die total dafür waren. Ich war am Schluss hier an der Bosse-Realschule, die waren nicht so angetan von der Laborschule, aber das war für mich dann ja auch egal. Die fühlten sich irgendwie von uns bedroht. Die hatten das Gefühl, wir wüssten alles besser und dass es so von oben herab war, die waren nicht so richtig begeistert.

Habt ihr euch in der Aufbaukommission und in den ersten Jahren als eine Art Speerspitze von Gesamtschule begriffen? Also von einer Schulform, von der man ja damals gehofft hatte, dass sie sich als einzige Schulform durchsetzen würde?

Ja, wir sind ja auch in Schildesche in die Gesamtschule gegangen, wir haben mit denen ja guten Kontakt gehabt. Und das Ziel war ja nicht, die Gesamtschule zu ersetzen, sondern das auszuweiten in den Grundschulbereich.

Du hast vorhin beschrieben, dass die Laborschule in den Anfangsjahren ein sehr starker Gegensatz zu der Regelschule war. Hast du das Gefühl, da hat sich in all den Jahren, die du die Schule begleitet hast, was verändert? Und wer hat sich da wem angenähert?

Natürlich hat es sich verändert. Wir haben zum Beispiel am Anfang überhaupt nicht über Abschlüsse nachgedacht. Wir mussten am Anfang erst mal die Form finden, und je näher die Abschlüsse kamen und je näher die Zwänge, die von außen auf Schule einwirken, desto mehr hat sich das am Ende verändert. Also ich denke mal, dass jemand, der in der 6. oder 7. Klasse auf eine Regelschule gewechselt ist, ziemlich verloren war. Und heute glaube ich, dass das schon gut möglich ist. Also ich meine, das ist immer noch nicht einfach, aber das, was sie hier gelernt haben, nämlich mit dem Lernen umgehen, das können sie auch dort gebrauchen. Und die Inhalte sind auch nicht mehr so wahnsinnig weit voneinander entfernt. Also vorher haben wir ja in Projekten einzelne Dinge sehr intensiv gelernt, aber andere kamen erst mal nicht vor, die in der Regelschule so fächerweise behandelt wurden. Ich würde auch sagen, dass die Regelschule offener geworden ist über die Zeit.

Und die Laborschule über all die Jahre? Also wenn die Hella von 1975 durch die heutige Laborschule gehen würde, würde sie „ihre“ Schule noch wiedererkennen?

Aber ja, ich bin ja auch noch regelmäßig hier. Aber ich komme ja auch durch TABULA⁴ an verschiedene Schulen, und da denke ich mir häufiger: Wenn man in die Laborschule reinkommt, ist freundliches Interesse da, die Schüler gehen ganz anders mit einem um, man hat nicht das Gefühl, dass sie bedrückt sind oder irgendwie durch Schule unglücklich gemachte Menschen. Das ist immer noch die Laborschule, da würde ich einhundert Prozent dazu stehen. Also: Es hat sich verändert, es wäre ja auch schrecklich, wenn sie sich nicht verändert hätte. Es wäre aber natürlich schön, wenn man die Kommunikation unter den Lehrern noch stärken könnte. Also in den 90er Jahren kam jemand neu in den Jahrgang, und alle machten Projekte, und niemand half ihm, an diese Projekte ranzukommen. Und dann wurden wieder neue Projekte angefangen. Die Zusammenarbeit würde es für die Neuen vermutlich einfacher machen, aber scheinbar ist die Zeit

⁴ Bei TABULA handelt es sich um einen von der ehemaligen Didaktischen Leiterin der Laborschule, Annemarie von der Groeben, gegründeten „Verein für Bildungsgerechtigkeit“, der insbesondere im Bielefelder Raum aktiv ist.

einfach nicht da. Aber ich denke, auch die Jugendlichen haben sich verändert. Es gab eine Zeit lang eine unglaublich aufmüpfige Form Jugendlicher. So „Null-Bock-Leute“ mit ihren kaputten Hosen und so ein bisschen Punk. Heute finde ich, also nach meiner Wahrnehmung, dass wir eine sehr engagierte und nicht sehr politikverdrossene Jugend haben. Ich bin jetzt bei Heike Nadolph und betreue ein Flüchtlingsmädchen, vorher war ich bei Markus Richartz dabei: Ich finde toll, wie sie arbeitet, Referate vorbereitet, sich mit allen Inhalten auseinandersetzt. Ich bin immer wieder beeindruckt, also ich finde schon gut, was passiert.

Du hast vorhin schon gesagt, dass die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit in Bielefeld sehr gespalten war, man seit entweder *für* oder *gegen* die Laborschule gewesen. Kannst du das vielleicht noch etwas genauer erläutern?

Je weiter man weg kam, desto besser war die Schule angesehen. In Herford wurde die Schule schon bestens angesehen – aber hier in der Stadt, da war ich manchmal harmlos in der Kneipe, da habe ich mich natürlich nicht zu erkennen gegeben. Also da kamen schon tolle Aussagen – und das ist auch heute noch so. Jetzt gerade noch, das Kind meiner Friseurin, das sollte eigentlich in die Null kommen, weil ihre Brüder hier waren, und sie ist auch überzeugt von der Schule, aber ihr Mann, ein Deutscher, war dagegen. Er hat gesagt, „Das ist nichts für mein Kind, der braucht Druck, da muss einer sagen, dass er lernen muss und so“. Jetzt ist er im dritten Schuljahr und jetzt versuchen sie ihn doch in die Laborschule zu kriegen. Der Junge leidet jetzt, weil es so wenig Lehrer im Grundschulbereich gibt; der Lehrer war ein halbes Jahr krank und die haben die Klasse aufgeteilt und natürlich kommt das Lernen da auch nicht weiter. Das ist kein schwieriges Kind, ganz im Gegenteil, das ist ein ganz wacher Junge, dem würde ich die Laborschule auch gönnen. Aber ich meine, diese Vorstellung gerade von deutschen Eltern ist oft, dass Kinder jemanden brauchen, der ihnen auf die Finger haut.

Hast du denn noch erlebt, wie ihr versucht habt, Kinder aus bildungsfernen Schichten zu gewinnen? Wir haben an anderer Stelle gehört, dass ihr oft in Kneipen wart, um die Leute zu überzeugen. Warst du da auch dabei?

Natürlich. Die sogenannte Unterschicht, die kannte uns doch nicht. Die hatten auch keine Chance, uns kennenzulernen. Und wir haben die immer besucht. Ich weiß noch, ich hatte Zwillinge in meiner zweiten Gruppe und die kamen aus der Stennerstraße. Bei den Elternabenden waren die Eltern nie dabei und irgendwann habe ich die Mutter angerufen und etwas vorwurfsvoll gesagt, dass ich sie gerne mal besuchen würde, weil ich sie auf den Elternabenden ja noch nicht kennengelernt habe. Und sie sagte, klar, machen sie das doch. Sie war ein bisschen misstrauisch, aber ich bin dann hin, und sie konnte nicht laufen, weil sie auf Krücken ging. Da habe ich mich etwas geschämt, weil ich so blauäugig und arrogant gewesen war. Später haben wir uns noch ein paar Mal getroffen. Wir

haben uns eben nicht wirklich damit zufriedengegeben, dass ein Kind hier auf der Schule ist, sondern wir wollten mehr wissen, um die Kinder besser zu verstehen. Dabei haben wir sicher auch manchmal übertrieben.

Und dann hatten wir genug Unterschicht. Diese Kneipengespräche liefen dann so ab, dass wir die eingeladen haben, wir sind natürlich in die entsprechenden Kneipen gegangen, nicht zum Bültmannshof oder so. Und da kamen auch viele potenzielle neue Laborschuleltern. Wir haben uns dann mit ihnen unterhalten und ein bisschen erzählt von der Schule. Hans Knopff hat ja sofort alle Herzen gewonnen, vor allen Dingen der weiblichen Besucher. Und die haben die Kinder dann auch geschickt. Wie gesagt, der Unterricht war der geringste Aufwand in der Zeit. Die Nachfragen in diesen Gesprächen bezogen sich hauptsächlich darauf, wie lange die Kinder an der Schule sind, was das kostet und ob die auch den ganzen Tag da sein können. Es war für die Eltern auch schwer, sich das vorzustellen. Wir haben versucht, ihnen das klarzumachen, dass die Kinder keine Hausaufgaben machen mussten zuhause, sondern vieles in der Schule gemacht wurde, und dass sie was zu essen kriegten. Es war mindestens genauso wichtig für die Eltern zu wissen, dass ihre Kinder gut versorgt waren. Und dass sie das, was sie selbst den Schülern nicht mitgeben konnten, nämlich Schulaufgaben und Nachhilfe, in der Schule bekamen. Also unser Ziel war es, die Schüler möglichst heterogen zusammenzusetzen, und das ist uns auch gelungen. Die Oberschicht war kein Problem, das war den Kindern egal, und uns auch.

Wenn wir jetzt noch mal in die Zeit *nach* den 1970ern schauen: Welches waren deines Erachtens die wichtigsten Wegmarken und Veränderungen in den folgenden Jahren und Jahrzehnten?

Das ist schwierig. Also 1985 ging ja der erste Jahrgang ab, der in die „Null“ eingeschult worden war. Und da hatte ich ja eine Gruppe, die „Beigen“. Da habe ich heute auch noch ganz viel Kontakt. Ich glaube, das war auch der Punkt, wo das abgeschlossen war, was man so den „Aufbau der Schule“ nennen konnte. Da waren dann alle Jahrgänge gefüllt und da waren die ersten Jahrgänge da, die völlig anders waren. Ich habe die beige Gruppe im Jahrgang 4 übernommen. Danach kamen die ganz anders aus dem Haus 1. Das war viel leichter. Die waren selbstständig, vielleicht nicht so konzentriert am Anfang, aber das ließ sich gut hinkriegen. Sie hatten Lust dazu, man musste die nicht erst dazu bringen, sich überhaupt für das zu interessieren, was man in der Schule machte, sondern die kamen mit Erwartungen hier hin. Das ist, glaube ich, nach wie vor das Typische für Laborschüler, dass sie sich freuen, hierher zu gehen.

Hast du dich in deiner Zeit als Lehrerin an der Laborschule eigentlich immer auch als „Lehrerforscherin“ gefühlt? Und wenn ja: Was hat das für dich bedeutet?

Ja, das habe ich auf jeden Fall. Das bedeutete für mich, das, was ich tue, immer wieder zu reflektieren und auszuwerten, zu verändern und zu bearbeiten. Wir haben ja am Anfang auch nur 16 Stunden unterrichtet – allerdings in 60-Minuten-Einheiten. Wir wollten in der restlichen Zeit forschen. Wenn man uns gesagt hätte, dass wir *müssen*, hätten wir gleich boykottiert. Wir wollten nicht nur das vermitteln, was jemand aufgeschrieben hat, sondern wir haben das als unser Ding gesehen, und wir wollten immer beforschen, was wir da machten. Und das ist auch so geblieben. Das ist ja heute ganz ähnlich. Ich habe die Veränderungen auch nicht als Einschränkungen erlebt. Ich glaube, eine Schule kann nicht so bleiben wie am Anfang. Das war der Ausgangspunkt, die Experimentierphase, und ich finde die Schule hat sich gut entwickelt. In den 1980er Jahren wurde das Lehrerforscher-Modell dann ja auch stark umstrukturiert mit den FEPs. Das hab ich auch als Chance erlebt. Ich bin damals sofort in den Ausschuss gegangen, der sich damit beschäftigte, wie man das in die Realität umsetzen kann. Ich bin jetzt kein Typ dafür zu sagen, früher war alles besser oder so, sondern da war ja immer eine Chance drin, und vielleicht war es auf manche Extreme hin auch ganz gut, dass es ein bisschen mehr Richtung Schule dann ausgerichtet wurde.

Wenn du jetzt noch mal aus der heutigen Perspektive ganz zurückschaust, inwiefern ist es der Laborschule aus deiner Sicht über all die Jahre tatsächlich gelungen, die grundsätzlichen, bei ihrer Gründung damals artikulierten Hoffnungen zu erfüllen? Hast du den Eindruck, das Reformprojekt Laborschule war erfolgreich?

Es war erfolgreich, auf jeden Fall. Es ist allerdings schade, dass so vieles aus der schulischen Realität und Alltagsarbeit, wovon wir anfangs gehofft hatten, dass es sich übertragen ließe und dass andere Schulen es ernsthaft als Modell in Erwägung ziehen würden, dass das leider nicht gelungen ist. Also die Curricula und Beurteilungssysteme haben wir ja an andere Schulen übertragen, aber das Laborschul-Modell selber kam dann ja nicht in Frage. Ich finde, als Pädagogikwerkstatt ist es absolut gelungen, aber als Schulreformmodell – das liegt aber auch an der Politik – eben nicht wirklich. Es gibt ja ganz viele Aspekte, so was wie Beurteilungen und Benotungen und viele Dinge im Englisch-Unterricht, die übernommen wurden, aber eben doch nicht genug.

Gespräch mit Heide Bambach

„Eine solch ganz und gar andere Schule zu eröffnen ... da springt man ja auseinander vor Glück!“

*Heide Bambach (*1940) studierte von 1968 bis 1971 Grundschuldidaktik, Psychologie und Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Anschließend arbeitete sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Frankfurter Fakultät für Pädagogik und am Deutschen Jugendinstitut in München. 1973 wurde sie Mitglied der Aufbaukommission Laborschule. Sie wirkte am Aufbau der Eingangsstufe mit und arbeitete dort während der Eröffnungsjahre als Betreuungslehrerin. Ab Schuljahr 1977/78 unterrichtete sie in der Stufe II als Betreuungslehrerin und war zudem von 1985 bis zu ihrer Pensionierung im Jahr 2003 Leiterin der Laborschul-Primarstufe. Das Gespräch mit Frau Bambach wurde am 20. Oktober 2023 von Nicole Freke und Christian Timo Zenke in Frau Bambachs Privatwohnung in Hamburg geführt.*

Liebe Heide, vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, ein Gespräch mit uns über deine Zeit an der Laborschule zu führen! Du bist im November 1973, also zu Zeiten der Aufbaukommission, an die Laborschule gekommen. Kannst du dich noch erinnern, wie es dazu gekommen ist? Wann und wie bist du das erste Mal auf die Laborschule aufmerksam geworden?

Schön, dass ihr danach fragt – die erste Begegnung mit den Bielefelder Schulprojekten gehört nämlich zu meinen Lieblingsgeschichten und hat einen Vorlauf: Anfang der siebziger Jahre war ich Wissenschaftliche Mitarbeiterin der „Arbeitsgruppe Vorschulerziehung“ am Deutschen Jugendinstitut in München. Das war ein länderübergreifendes Projekt zur Curriculum-Reform im Vorschulbereich. Zusammen mit Erzieherinnen und Erziehern aus Modellkindergärten entwickelten und erprobten wir didaktische Einheiten, die Kindern helfen können, Situationen ihres Alltags zu bewältigen – zum Beispiel, wenn sie sich verlaufen haben oder allein in der Wohnung sind. Eine meiner Veröffentlichungen von damals hat den Titel „Der Situationsansatz als didaktisches Prinzip“¹. Rund 5 Jahre später in

1 Heide Bambach & Ruth Gerstacker (1973): Der Situationsansatz als didaktisches Prinzip: Die Entwicklung didaktischer Einheiten. In: Jürgen Zimmer (Hg.): *Curriculumentwicklung im Vorschulbereich*. München: Piper.

Bielefeld hatte meine Hausarbeit für die nachgeholt Lehramtsprüfung dann den Titel „Situationsbezogenes Lernen im Anfangsunterricht der Bielefelder Laborschule“.

Zu den Aufgaben der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung gehörte eine Bestandsaufnahme der curricularen Entwicklungen im Elementarbereich. Die Studie sollte der Bund-Länder-Kommission Antwort geben auf die bildungspolitische Frage: Wohin mit den Fünfjährigen? Vorklasse oder Kindergarten? Ich bin damals durch die Bundesländer gereist und habe in Einrichtungen, die sich in irgendeiner Weise mit der Reform des Elementarbereichs befassten, hospitiert und Interviews geführt. Es waren Kindergärten dabei, in denen die Fünfjährigen täglich mit Papier und Stift „Intelligenz-Trainingsmappen“ bearbeiteten, es gab Kindergärten, in denen es um „Frühes Lesen“ oder „Naturwissenschaftliche Grundbildung“ ging – alles Unternehmungen, die auf das Erreichen von Schulreife zielten. In Berlin an der Kennedyschule verfolgte Nancy Hoenisch mit „Vorschulkinder“ ein Konzept, das auf vielfältige vorschulische Bildung zielte. Neben institutionalisierter Erziehung und Bildung im Elementarbereich gab es die von Elterninitiativen gegründeten „Kinderläden“, deren Pädagogik den Prinzipien der „Selbstregulierung“ folgte.

Für die Bestandsaufnahme der curricularen Entwicklungen im Vorschulbereich war auch ein Leitfaden-Interview zur Laborschul-Eingangsstufe vorgesehen, die damals als Schulversuch noch in Planung war. Es muss ungefähr 1972 gewesen sein. Von Johanna Harder gab es Rahmenüberlegungen für eine Schuleingangsstufe mit integriertem Vorschuljahr, mit ihr war das Interview geplant. Doch statt der zwei bis drei Stunden, die andernorts ein solches Interview dauerte, wurde daraus mit dem Ehepaar Harder – Wolfgang Harder war mit dem Aufbau des Oberstufen-Kollegs befasst – ein Gespräch bis weit in die Nacht hinein. Als ich mich verabschiedete, wurde es draußen hell und Vögel waren zu hören. Ich war hingerissen von Johanna Harders Überlegungen für eine Schuleingangsstufe, „die Schulreife nicht voraussetzt, sondern ermöglicht“. Ich sah darin die einzig schlüssige Antwort auf das, was ich in den Jahren vorher zu Vorschulerziehung und Anfangsunterricht gelernt hatte. Obwohl ich damals in München gern und erfolgreich an didaktischen Einheiten für 3 bis 5-Jährige im Elementarbereich arbeitete, wusste ich gleich: Bei Planung und Aufbau dieser Schule möchte ich mit dabei sein und gleich von Schuleröffnung an dort Lehrerin. Also beschloss ich, mich auf die von der Aufbaukommission Laborschule ausgeschriebene Stelle für die Eingangsstufe zu bewerben. Ich traute mir die Bewerbung zu, obwohl ich wusste, dass es für diese Stelle viele Bewerbungen gab, darunter auch welche von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit bekannten Namen. Aber ich dachte auch: Eigentlich müssen die Planer der Laborschul-Eingangsstufe mich wollen, denn ich arbeite ja bereits an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich, um die es bei ihnen geht.

Mir schien plötzlich alles, was ich in Ausbildung und Beruf zuvor gemacht hatte, wie gezielte Vorbereitung als „Lehrer-Forscher“ in der Laborschule: Ich hatte zwei Söhne im Grundschulalter und wusste von daher, wie es zur damaligen Zeit in hessischen und bayrischen Regelgrundschulen war, ich hatte an der Abteilung für Erziehungswissenschaften an der Uni Frankfurt am Main Grundschuldidaktik plus Pädagogische Psychologie und Soziologie der Erziehung studiert und bei Ulrich Oevermann in der großen Studie „Sozialisation und Schulerfolg“ als Hilfskraft mitgearbeitet. Das war in jenen legendären 68er Jahren, als die Unis bestreikt wurden und wir Studenten frei waren, uns passende Veranstaltungen auch außerhalb der Universität zu suchen oder zu organisieren. Ich machte ein psychologisches Praktikum in einer Familienberatungsstelle, begegnete dort den Nöten von sozial und psychisch schwer belasteten Kindern und bekam mit, wie diese Kinder an ihrer Regelgrundschule litten. In einem sozioökonomisch hoch belasteten Stadtteil Frankfurts hatte ich zuvor mit Gastarbeiterkindern der ersten Generation (damals vorwiegend griechisch und italienisch) als sogenannte „Stützlehrerin“ im Projekt „Ausgleichende Erziehung“ gearbeitet und gemerkt, dass Nachhilfe-Unterricht ihnen nicht wirklich hilft, weil sie anderes brauchen – nämlich eine ganz andere Art von Schule. Meine wissenschaftliche Hausarbeit für die erste Lehramtsprüfung schrieb ich zum Thema „Soziologische und psychologische Dimensionen der Ich-Identität – Überlegungen zum Entwurf eines Vorschulcurriculums“.

Ich erwähne all die Erfahrungen, weil sie später bei der Entwicklung des Konzepts für die Laborschul-Primarstufe mitentscheidend waren. Für die Bewerbung an die Laborschule schienen sie mir gute Karten zu sein – und tatsächlich wurde ich von der Aufbaukommission eingeladen zu einer jener legendären Auswahltagungen. Sie ist für mich unvergesslich und rückblickend denke ich, das Wichtigste an dieser Auswahltagung war vermutlich das *social life* jenseits der eigentlichen Auswahlrunden: Beide Aufbaukommissionen wählten sich unter den Bewerbern diejenigen, die am besten zu passen schienen für den Aufbau der Schulprojekte und danach dann für die Praxis in Schule oder Kolleg – Mann oder Frau war damals egal. Am Abend nach dem Fach-Gespräch gab es ein großes festliches Abendessen im ZiF. Es dauerte bis spät in den Abend hinein, ich vergaß beinahe die Bewerbungssituation und am Ende des Abends meinte ich, die Kommissionsmitglieder eigentlich alle schon irgendwie zu kennen. Ich hatte das Gefühl: Wenn man diesen Abend irgendwie gut überstanden hat, kann man darauf bauen, dass es auch am nächsten Vormittag bei der interdisziplinären Diskussion gut laufen wird.

Diese interdisziplinäre Runde zusammen mit anderen, dem eigenen Bereich ferneren Bewerbern und Bewerberinnen – auch denen fürs OS – war wohl besonders wichtig für die Auswahlentscheidung der Kommission. Für uns Bewerber war der Vormittag anspruchsvoll anstrengend – wir sollten miteinander über ein interdisziplinäres Thema diskutieren, für das wir uns nicht hatten vorbereiten können,

zum Beispiel über die politische und soziale Situation im damaligen Chile. Ich weiß nicht mehr, welches Thema es bei mir war, weiß nur noch, dass es etwas war, das ich nicht „drauf“ hatte, und dass ich anfangs entsprechend angespannt war. Beim fachorientierten Auswahlgespräch am Tag zuvor waren selbstverständlich alle Bewerber bestens vorbereitet. „Projektunterricht“ war das Schlagwort jener Zeit, aber es schienen nur wenige Bewerber dazu Erfahrungen zu haben. Dieser Teil der Auswahl kam mir also entgegen. In der interdisziplinären Runde ging es dann wohl hauptsächlich darum, wie man sich in der Diskussion zeigt: also zum Beispiel wie dominant, wenn man zufällig sachkundig zum betreffenden Thema ist, aber auch, wie man sich zu einem Thema einbringt, zu dem man keine Erfahrungen oder Vorstellungen hat. Rückblickend denke ich, es war eine Situation, die die Entwicklung eines neuen Schulkonzepts simulierte.

Von den Kriterien für die Auswahl weiß ich erst, seit ich später selbst bei der Auswahl neuer Kolleginnen und Kollegen mitentscheidend war. Die Auswahlentscheidung erfolgte im Konsens, für mich bis heute das Ideal für Entscheidungsfindungen: Es wird nicht abgestimmt, sondern so lange miteinander bedacht, begründet, widersprochen, bis es zwischen allen an der Auswahl Beteiligten Konsens zu dem Bewerber gibt. Jeder Bewerber hatte einen Paten, der anhand der Bewerbungsunterlagen und aufgrund des Eindrucks vom Bewerber dem Plenum vortrug, warum er sich diesen Bewerber als Mitarbeiter für seinen Erfahrungsbereich wünscht – oder eben nicht. Gab es daraufhin Einwände, wurde so lange diskutiert, bis man sich auf eine Weise einig war. In meiner Erinnerung war das Konsens-Verfahren auch deshalb wichtig, weil auf diese Weise jeder, der bei der Auswahl dabei war, Mitverantwortung für jeden Neuzugang hatte. Mir zum Beispiel hat das später geholfen, mich daran zu erinnern, dass ich diesen oder jenen Kollegen, den ich eigentlich gern wieder losgeworden wäre, ja doch einst selbst mit ausgewählt hatte.

Bei den späteren Auswahlen haben wir dieses Verfahren nicht mehr durchhalten können – aus Zeitgründen und aber auch, weil wir mehr und mehr ministerielle Vorgaben zu beachten hatten im Hinblick auf die formalen Qualifikationen der Bewerber. Jemanden mit meiner Berufsbiographie zum Beispiel hätten wir Jahre später nicht mehr einstellen können. Auch damals war es nicht einfach: Monatelang war ich in der Aufbaukommission ohne Vertrag beschäftigt und nur über Abschläge bezahlt, bis die beiden für die Laborschule zuständigen Ministerien Bildung und Wissenschaft geklärt hatten, dass sie mich mit der Besoldungsstufe einstellen werden, die ich bei meiner Bewerbung aus München mitbrachte. Der Briefverkehr in dieser Angelegenheit – zwischen den Leitern von Schule und Wissenschaftlicher Einrichtung auf der einen Seite und den Ministerien plus Schulaufsicht auf der anderen – war spannend, damals noch verfasst mit Schreibmaschine. Fünf Jahre später – als ich die zweite Lehrerprüfung nachholen wollte – verlangte dann die Schulaufsicht, dass ich meine Stelle als „Lehrer-Forscher“ ruhen lassen

und als „Lehramtsanwärterin“ besoldet ins Referendariat gehen müsse. Immerhin verkürzten sie mir das Referendariat von damals üblichen zwei Jahren auf eines. Ich erwähne solches Drunter und Drüber nur, um anzudeuten: Auch für die Regierenden und Obrigkeiten war die Laborschule in ihren Anfängen offenbar ein wahrlich schwierig zu handhabendes Unikat – nämlich alles „zum ersten Mal“.

Welche Erwartungen hattest du damals mit deinem Schritt an die Aufbaukommission verbunden?

Von Erwartungen weiß ich nur noch, dass ich bei Johannes Rahmenüberlegungen das Gefühl hatte, die Laborschul-Eingangsstufe sei just für mich erfunden. Mein Weg dorthin war stimmig, ich war der Meinung, dass die Aufbaukommission genügend Grund habe, mich beim Aufbau dieser Schule mit dabeihaben zu wollen. Zugleich war mir klar: Was Johanna Harder an Voraussetzungen für diese Schulgründung einbringt, ist eine andere Liga. Ihr Vater war im Bildungsrat, sie hatte bei Heinrich Roth studiert und gehörte in Göttingen zum Kreis um Hartmut von Hentig, ihr Denken als Grundschulpädagogin war beeinflusst von den großen Reformpädagoginnen der damaligen Zeit, kurzum: allein schon als Person und zehn Jahre älter als ich repräsentierte sie für mich beste Reformpädagogik.

Kanntest du Johanna Harder vorher schon?

Nein, sie ist mir beim Interview zum ersten Mal begegnet und ich war sogleich fasziniert, heute würde man sowas wohl „schockverliebt“ nennen. Bis heute denke ich: Fast alles, was ich in meinen rund 30 Laborschuljahren zuwege gebracht habe, würde es ohne Begegnung und Zusammenarbeit mit ihr so nicht geben. In meinem Kopf sind bis heute zwei ihrer Sätze, die mir besonders wichtig wurden. Der eine lautet sinngemäß: „Jedes Kind muss die Erfahrung machen können, dass es zu seinem Recht kommt – nur mit dieser Erfahrung wird es in der Lage sein mitzuhelfen, dass auch andere zu ihrem Recht kommen.“ Das wurde für mich zum Leitgedanken. In einem anderen Satz, der mir im Kopf geblieben ist, geht es um die Vorgaben, die wir den Kindern machen müssen, damit sie auch ohne Erwachsenenhilfe in der Lage sind zu tun, was sie sich vornehmen. Bei Johanna Harder klang dies so: „Je mehr sich Kinder daran gewöhnen sollen, selbständig zu tun, was sie wollen, desto mehr brauchen sie die Unterstützung durch Umstände, die ihrem Vermögen angemessen sind und zuverlässig vorgegeben. Sie sollen nicht den Bus verpassen müssen, wenn sie nach Hause wollen, sie sollen nicht den Rollschuhschlüssel suchen müssen, wenn sie Rollschuh fahren wollen, sie sollen nicht das Wasserglas verschütten müssen, wenn sie malen wollen ... sie sollen niemanden verletzen müssen, wenn sie streiten wollen ... jedenfalls sollen sie es nicht regelmäßig müssen und nur deshalb, weil die Umstände nicht geregelt bzw. gegen sie sind.“ Ich kann es noch heute auswendig, weil ich es in all meinen Veranstaltungen zitiert habe.

Bei den Auseinandersetzungen mit manchen Kolleginnen und Kollegen, die im zweiten Eingangsstufenjahr dazukamen, wurde diese Art zu denken als „bürgerlicher Individualismus“ geschmäht – es hieß, Johanna und uns Gleichgesinnten fehle politisches Bewusstsein. Den Vorwurf fand ich kränkend und zugleich reichlich verrückt, denn ich kam ja aus der Studentenbewegung, die in Großstädten wie Frankfurt und München heftiger vor sich ging als der Nachklapp jeweils zwei Jahre später in Städten wie Bielefeld. Die Flugblätter auf den Mensatischen der Bielefelder Uni und in den Köpfen mancher LS-Kollegen kannte ich aus Frankfurt.

Als du 1973 in der Aufbaukommission anfangst, war die Pädagogik der Eingangsstufe da bereits fertig ausgearbeitet oder befand sie sich noch stark in der Entwicklung?

Sie konnte doch noch nicht ausgearbeitet sein! Und fertig schon gar nicht! Das war Aufgabe für die Eröffnungsjahre, also den ersten Durchgang vom Jahrgang 0 bis 2, maßgebend natürlich das erste Jahr. Geplant hatten wir kühn mit „Flexibilität und Offenheit“. Wir sagten: In dieser Eingangsstufe werden wir die Möglichkeit haben, Kinder außerhalb der geläufigen Kategorien beobachten zu lernen, und wir werden uns dabei nicht auf mehr oder weniger schulübliche Situationen beschränken müssen. So in etwa stand es in den Planungspapieren.

Damals gab es neben dem Situationsansatz auch die Pädagogik der Kinderläden, sie folgte dem Prinzip der Selbstregulierung, manches schien für unser Konzept zu passen. Zugleich aber wussten wir: Kinderläden sind schulferne private Einrichtungen mit beinahe ausschließlich ökonomisch privilegierter und akademisch gebildeter Elternschaft. Wir aber sind eine staatliche Versuchsschule, die auch für gesellschaftlich benachteiligte Kinder da sein will. Unsere Freiheit war, dass wir von unseren Fünfjährigen nichts Schulreifes zu erwarten hatten und ihnen nichts Schulisches bieten mussten. Innerhalb dieser Freiheit wollten wir herausfinden, wie ein Schultag gestaltet sein muss, der so offen ist wie möglich und zugleich notwendigen Halt und Ordnung bietet. Von den daraus entstehenden Konflikten im Eröffnungsjahr erzähle ich nachher.

Als Aufbaukommissionen LS und OS waren wir anfangs gemeinsam in einer Villa an der Dornberger Straße. Ein Traum von Arbeitsplatz – es war wirklich eine Villa! Unsere Türen standen meist offen, wir waren frei zu erfinden und zu planen. Ob es täglich ein Plenum gab oder nur nach Bedarf, weiß ich nicht mehr. Mittags ging es in Grüppchen vom Berg runter zum Essen in die Pädagogische Hochschule, und auch auf den Wegen wurde diskutiert, erfunden, geredet, gestritten und manches wohl auch vorentschieden. Schon damals bildeten sich Ansätze einer „Fraktion“.

Unmäßig viel Zeit und Kraft beanspruchten im Jahr vor Schuleröffnung die Diskussionen und Maßnahmen zur Schüleraufnahme. Klar war, dass eine staatliche

Versuchsschule darauf achten muss, mit ihrer Schülerschaft die gesellschaftliche Schichtung abzubilden. Also brauchten wir als Angebotsschule ein Instrument, das die Schüleraufnahme steuert. Für Johanna Harder, Elke Calliess und mich, also die für die Primarstufe zuständigen Kommissionmitglieder, war selbstverständlich: Kinder aus Akademikerfamilien sollen nicht überwiegen, Kinder mit körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen sollen nicht ausgeschlossen werden, gesellschaftlich benachteiligte Kinder sollen bis zu einer vereinbarten Quote vorrangig aufgenommen werden, Kinder mit Flucht- oder Migrationserfahrung bevorzugt aufgenommen werden und Kinder mit nur einem erziehenden Elternteil eigens berücksichtigt. Der entsprechende Fragebogen schien aus unserer Sicht einfach zu sein.

Aber es kam anders: Schier endlos gestritten wurde über der Frage, welche Kinder in welcher Weise „privilegiert“ seien, unter- oder über-, wer aufgrund von was zur sozialen Unterschicht zu zählen sei – zur unteren, mittleren oder oberen Unterschicht –, welche Elternhäuser zur unteren, mittleren oder oberen Mittelschicht zu zählen seien und welche zur Oberschicht. Für den Vorsitzenden des Aufnahmeausschusses – vor seiner Zeit an der LS war er evangelischer Pfarrer – und für seine Mitstreiter waren solche Einteilungen unverzichtbar. In meiner Erinnerung wurde schließlich ein ungefähr sechsseitiger Fragebogen daraus, bei dem nicht nur unterprivilegierte Eltern Hilfe zum Ausfüllen brauchten.

Ich erzähle davon vergleichsweise ausführlich, um zu zeigen, dass sich schon damals zwei der großen Konflikte anbahnten – nämlich der zur „Inklusion“ – damals hieß es noch Integration – und der zur „Unterschichtsdidaktik“. Dabei ging es um die Frage, ob wir ausdrücklich vorrangig eine Schule für Unterschichtkinder sein wollen mit einer hierfür eigens konzipierten Didaktik. Soweit ich mich erinnere, waren die Auseinandersetzungen um die Höhe der Unterschicht-Quote letztendlich überflüssig. Denn obwohl wir im Jahr vor Schuleröffnung an mehreren Abenden in schulnahen Kneipen um sogenannte Unterschichtfamilien geworben hatten, erreichten wir die vom Aufnahmeausschuss durchgesetzte Quote nicht – sie entsprach nämlich der sozioökonomisch am stärksten belasteten Gesamtschule irgendwo in NRW. Aber Bielefeld war eben nicht der Ruhrpott, und darum mussten wir wenig später die Schulbusrouten verlängern und den Einzugsbereich für die Laborschule erweitern, um wenigstens annähernd zu der von uns gewünschten Schüler-Mischung zu kommen. Im bevorzugten schulnahen Einzugsbereich lebten anscheinend überwiegend Familien mit Bildungs-Abschlüssen höher als Hauptschule, etliche waren in Jahren zuvor über den zweiten Bildungsweg aufgestiegen. Mit den zusätzlichen Einzugsbereichen entfiel, was wir uns in der Planungsphase vorgenommen hatten, nämlich Kinder aus einem Wohngebiet nach Möglichkeit in einer Betreuungsgruppe zusammen zu lassen. Es hatte sein Gutes, dass dieser Plan entfiel. Als nämlich unsere Achtjährigen im Jahrgang 3 nicht mehr den Schulbus nehmen durften, wurden sie außergewöhnlich verkehrstüch-

tig, und dies nur, um sich gegenseitig besuchen zu können. Meine Drittklässler lernten, sich ohne Erwachsenenhilfe mit öffentlichen Verkehrsmitteln quer durch die Stadt zu bewegen, auch auf dem täglichen Schulweg.

Anstrengend und ähnlich ideologisch angeheizt wie die Diskussion um Schichtkriterien verlief dann der Streit um die Frage, ob wir Kinder von Mitarbeitern generell aufnehmen – ob nur die aus der LS oder auch die aus dem OS? Der Streit gehörte zur Diskussion um Privilegierung, denn soziologisch betrachtet gehören Kinder von Lehrern zur oberen Mittelschicht, würden also – wenn sie nicht wie alle anderen ins Losverfahren müssen – Kindern aus der Unterschicht möglicherweise den Platz wegnehmen. Dieser Streit entschied sich, als LS-Kolleginnen und Kollegen, die zugleich Väter oder Mütter waren, ihre Kündigung voraussagten für den Fall, dass sie ihre eigenen Kinder in Halbtags-Regelschulen verkümmern lassen sollen, während sie selbst für den Aufbau der LS als Ganztagschule Zeit und Kraft aufbringen. Im Kleinen ähnlich war der Streit um vorrangige Aufnahme von Geschwisterkindern egal aus welcher sozialen Schicht.

Für die Eingangsstufe – damit auch für die gesamte Primarstufe – waren wir im letzten Aufbaukommissionsjahr zu dritt: Johanna Harder, Elke Calliess und ich. Elke Calliess war promovierte Kognitionspsychologin, wahrscheinlich keine gelernte Lehrerin. Ihr Denken war geschult in Interaktions- und Kognitionstheorie. Dies lässt sich nachverfolgen am veröffentlichten Rahmencurriculum von Johanna, zu dem auch Elkes „Kommentar“ gehört² – eine Menge Hochachtung steckt da drin und eine Menge Nicht-Verstehen, es sind zwei unterschiedliche Weisen zu denken. Dazwischen war ich, die aus der Curriculumentwicklung den Situationsansatz im Kopf hatte.

Am liebsten haben wir miteinander erfunden und phantasiert, wie es sein wird oder sein könnte, wenn die Schule angefangen haben wird. „Flexibilität und Offenheit“ waren in Johannas Rahmenüberlegungen gleichsam festgeschrieben – wir planten, dass die Kinder täglich den Erwachsenen wählen, mit dem sie etwas machen möchten. Dank Johanna haben wir uns schon sehr bald nach der Eröffnung von dieser Art Flexibilität und Offenheit losgesagt. Aber davon erzähle ich nachher. Zunächst also war unsere Vorstellung, dass die Kinder morgens zwischen 8 und 9 Uhr im Haus 1 eintrudeln und eines der Angebote wählen und dass dies jeden Tag wieder neu sein kann. Zugleich gab es den Großraum – beim Planen war er noch nicht schwierig, nur unbekannt –, Johanna hatte ihn zusammen mit dem überaus kreativen Architekten Ludwig Leo vorgedacht. Wie diese zuvor noch nicht dagewesene Architektur zu beleben sein würde, mussten wir erst lernen, das wussten wir. Zu dritt und natürlich auch jede für sich haben wir versucht uns vorzustellen, wie es werden könnte, und waren, glaube ich, selbst mächtig angetan

2 Johanna Harder & Elke Calliess (1974): Beiträge zur Planung der Eingangsstufe an der Laborschule (Block I). In: Universität Bielefeld (Hg.): *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 4* (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett, S. 13–85.

von den Freiheiten, die unsere Schülerinnen und Schüler in unserer Schule haben würden.

In dieser Weise haben wir Schritt für Schritt am Konzept gearbeitet, haben über alles konsens-demokratisch entschieden – bis hin zur Sorte der anzuschaffenden Stifte. Das betraf auch die beweglichen Möbel, die sich dann vom ersten Schultag an als Fehlentscheidung erwiesen und in den ersten Wochen nach Schuleröffnung eines unserer größten Probleme waren. Zwar haben wir später auch die curricula- ren Elemente „Möbel“ genannt, aber in diesem Fall rede ich von den Möbeln an sich – also zum Beispiel von der Frage, ob diese zwecks Flexibilität Rollen haben sollten. Wir entschieden: Sie sollen Rollen haben – selbstverständlich –, weil wir den Raum ja doch je nach Bedarf immer wieder neu stellen und einrichten können wollen. Also wurden alle Materialschränke und Regale mit festmontierten Rollen geliefert.

Habt ihr euch in diesem Zeitraum auch andere Schulen oder vielleicht auch Kindergärten mit offenen Raumkonzepten angeschaut oder habt ihr euch das alles selbst ausgedacht?

Nein, eigens daraufhin nochmal angeschaut haben wir Großräume nicht, ich weiß auch nicht, ob es im Schulbereich überhaupt schon welche gab. Wir wussten, wie es in Kinderläden aussieht, und kannten Ausstattung und Architektur von Kindergärten, auch von architektonisch anspruchsvollen mit „Galerie“ als zusätzlicher Ebene. Ob wir uns extra nochmal etwas angeguckt haben? Ich glaube nein – wir hatten das Gefühl, im Prinzip alles zu kennen. Und wichtiger noch: Wir fühlten uns ja ohnehin auf dem Weg, eine Schule zu erfinden, die alles besser macht – also anders!

Ganz am Anfang, in den ersten Plänen Hentigs aus den 1960er Jahren, ist die Laborschule ja eigentlich erst ab Jahrgang 5 geplant, während die Idee, der neuen Schule eine eigene Grundschule vorzuschalten, laut Hentig erst später dazukam.³ Wie hast du vor diesem Hintergrund die Rolle speziell der Primarstufe in der Aufbaukommissionsphase erlebt?

Dass Hentig dies anfangs gedacht und geschrieben hat – vermutlich vor seinen Kontakten mit Johanna Harder – wusste ich nicht. In meinem Kopf war es von Anfang an so, dass die Schule von unten hochwachsen wird, jeden neuen Jahrgang sorgsam anknüpfend an den vorherigen. Private Schulen können sich solches Wachstum leisten, aber bei uns ging es um öffentliche Gelder, wir bekamen keine elf Jahre Zeit, um Jahr für Jahr herausfinden zu können, wie es weitergehen kann

3 Siehe Hartmut von Hentig (1967): *Universität und Höhere Schule*. Gütersloh: Bertelsmann, S. 87, sowie Hartmut von Hentig (1983): *Aufgeräumte Erfahrung. Texte zur eigenen Person*. München, Wien, S. 188.

oder muss. Weil wir eine staatliche Versuchsschule des Landes waren, mussten wir so schnell wie möglich „voll“ sein. Deshalb haben wir in den ersten drei Jahren jeweils die Jahrgänge 0, 5 und 7 aufgenommen – danach waren die Eingangsstufe (Jahrgänge 0 bis 2) und die Sekundarstufe (Jahrgänge 5 bis 10) komplett. Bis in der Sekundarstufe allerdings die ersten Kinder aus der Laborschul-Primarstufe ankamen, vergingen dann noch zwei weitere Jahre. Es dauerte also insgesamt fünf Jahre, bis die Sekundarstufen-Lehrer es erstmals mit Schülerinnen und Schülern zu tun hatten, die in der eigenen Primarstufe herangewachsen waren. Susanne und ich nannten diese Kinder daher auch „unsere eigenen Gewächse“. Erst ab diesem Zeitpunkt im Sommer 1979 konnte die Laborschule zu der Schule werden, die wir uns in den Jahren der Aufbaukommission ausgemalt hatten. Die vielzitierte Malve-Gruppe hat diesen ersten Durchgang von Jahrgang 0 bis 4 mit mir und von 5 bis 10 mit Susanne erlebt. Bis sie oben angekommen waren, mussten wir bei der Umsetzung einstiger Vorstellungen und Pläne immer auch auf das reagieren, was sich im Jahr zuvor entwickelt hatte. Für die ersten 5 Jahre Primarstufe gilt dies in besonderer Weise. Deshalb konnte es dafür zunächst nur Rahmen-Vorstellungen geben, denn dort würde fünf Jahre nacheinander alles „zum ersten Mal“ sein.

Aber gleichzeitig scheint ihr ja mit drei Personen relativ wenige Personen in der gesamten Aufbaukommission gewesen zu sein, die sich um die Stufe I gekümmert haben, oder?

Ja, und ich glaube, dass dies unser Vorteil war. Johanna Harders Rahmencurriculum lag vor und war von der Aufbaukommission diskutiert, ich glaube, die Gegenlese hatte Luitbert von Haebler. Solche „Gegenlesen“ gehörten übrigens zu den Sternstunden der Aufbaukommission: Wer für das Konzept eines Bereichs verantwortlich war, hatte ein „Rahmencurriculum“ hierfür zu schreiben und ging in „Schreibklausur“. Jemand aus einem anderen Erfahrungsbereich machte Gegenlese, und von einem Kollegen aus dem eigenen Bereich gab es in schriftlicher Form einen Kommentar. Block I – so der Name für Haus 1 in den ersten Jahren – war übrigens von Anfang an als eigener Erfahrungsbereich gedacht und beschrieben, analog zu den Erfahrungsbereichen im großen Haus.

Die Schule wurde dann 1974 im September eröffnet. Kannst du dich noch an diesen Moment der Eröffnung und die ersten Tage danach erinnern?

Seit ihr mich befragt, sprudeln unverhofft nochmal wieder die Erinnerungen an den Anfang – so wie damals 2004 an jenem Abend im Haus 1, als ich mich nach rund 30 Jahren Laborschule verabschiedete und zusammen mit Barbara Rathert von unseren wilden Anfängen erzählte.

Also: Der Eröffnungstag war ein hinreißendes Fest, schon damals vergleichbar bedacht gestaltet und improvisiert wie seither alle Laborschulfeste. Mit Kassetten-

recorder in der Hand – Musik war eine Ouvertüre von Rameau – sind wir von der festlichen Fläche 3 im Haus 1 durchs „große Haus“ gezogen, und die „Großen“ aus den Jahrgängen 5 und 7 machten Spalier. Im Haus 1 war alles überglücklich und festlich. Auch die Sonnenblumen spielten da schon eine Rolle. Inzwischen gibt es sie zur Einschulung ja in beinahe allen Schulen, aber zum sehr wahrscheinlich ersten Mal hat es sie damals bei unserer Einschulung gegeben. Es ist eine schöne und bisschen verrückte Erinnerung – ich habe nämlich damals einfach nur so aus Freude über die Schuleröffnung einen großen Sonnenblumenstrauß für Johanna haben wollen und war dafür auf eines der Sonnenblumenfelder im Bielefelder Umland gefahren. Der Bauer fand mich bekloppt und grummelte: „Sonnenblumen kann man nicht schneiden, die halten sich nicht in der Vase, die sind Futter, keine Blumen. Das geht nicht!“ Ich wollte aber trotzdem. Ich brauchte lange, die vielen zu schneiden – 60 Stück plus ein paar dazu, weil es 60 plus ein paar mehr Kinder sein würden. Damals wuchsen Sonnenblumen höher, als ich groß war, so viele zu tragen war mächtig schwer, es brauchte Stunden, um sie vom zu vielem Grün zu befreien und zwecks Haltbarkeit abzubrühen – sie waren Dank an die Erfinderin der Laborschul-Eingangsstufe. In all den Jahren, in denen Johanna den Block I leitete, stand zur Einschulung solch ein Riesenstrauß inmitten der neuen Kinder, aus Freude über diese Eingangsstufe. Als Johanna die Schule verließ, um an der Odenwaldschule noch einmal eine – nun kleinere – Primarstufe zu gestalten, beschloss die Haus-1-Konferenz, dass die Sonnenblumen bleiben müssen und künftig jedes Kind eine zur Einschulung bekommen wird, bezahlt vom „Materialgeld“ seiner Gruppe. Auf dem Markt vorbestellen und vasentauglich kaufen konnte man sie dann auch.

Es war also alles sehr festlich, angefangen von den Schultüten, die wir Lehrerinnen aus übergroßen Bögen Tonpapier abends gedreht und beklebt hatten – es waren liebevoll gestaltete Kunstwerke und die gemütlichen Abende hierfür steigerten unsere Vorfreude. Meine Güte, was hatte ich für Herzklopfen – ich glaube, die ändern auch! Eine solch ganz und gar andere Schule zu eröffnen ... da springt man ja auseinander vor Glück! Hentig hat damals die neuen Kinder mit einer bezaubernd zugewandten Rede begrüßt, und dies von da an in jedem Jahr. Beim ersten Mal hatte er, glaube ich, einen Umhang von einer Afghanistan-Reise seines Vaters an, jedes Jahr war es dann etwas anderes, das mit seinem Leben zu tun hat. Nach der Rede begrüßte er jedes Kind mit Namen, dann gingen sie als Gruppe mit ihrer Betreuungslehrerin zum festlichen Frühstück, alles ähnlich, wie es wohl noch heute nach 50 Jahren ist. Im ersten Jahr fanden diese Frühstücke in den zur Fläche gehörenden kleinen Küchen statt.



Abb. 1: Hartmut von Hentig und Johanna Harder bei der Einschulung neuer Laborschulkinder Anfang der 1980er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, SPM-I 1455-69 (Ausschnitt).

Und wie sahen dann die ersten Tage richtiger Unterricht in den neuen Räumlichkeiten aus?

Es ging damit los, dass das Block-I-Gebäude und seine Außenanlagen zum 9. September 1974 – dem Eröffnungstermin – noch nicht fertig waren und der größte Teil des bestellten Materials noch nicht angekommen. Das heißt, wir konnten nicht wie geplant alle 60 Kinder zugleich aufnehmen, sondern zunächst nur 20 sogenannte Notfälle. Das waren Kinder, die andernfalls nicht betreut gewesen wären, weil sie zum 1. September von ihren Kindergärten abgemeldet waren. Sechs Lehrkräfte waren für den Eröffnungsjahrgang eingestellt – für 60 Kinder und ein paar noch dazu. Wenn alle eingeschult wären, sollte jeder von uns 10 oder 11 Kinder bekommen und deren Betreuungslehrer sein. Es waren nun aber erstmal nur 20 da – und zwar für sechs Erwachsene! Also mussten wir neu planen.

Wir haben überlegt, ob wir aus diesen 20 Kindern sogleich zwei feste Gruppen machen – zum Beispiel mit Barbara Rathert und mir als Tutoren –, während die anderen Erwachsenen „was Schönes“ anbieten, das die Kinder für sich wählen können. Die andere Möglichkeit war: Wir machen noch keine Tutoren-Gruppen, sondern ordnen jedem Erwachsenen drei, vier oder fünf Kinder zu und derjenige

entscheidet, was er sich mit diesen Kindern vornimmt. Dagegen schien zu sprechen, dass sie dann nicht mehr wählen könnten, mit welchen anderen Kindern sie etwas zusammen machen wollen, und auch nicht mit welchem Erwachsenen. Das widersprach unserer Planung, wonach die Kinder frei sein werden, um zu wählen. Aber die nur 20 vorhandenen Kinder für uns sechs Erwachsene widersprachen halt auch der Planung.

Wie wir es dann in den ersten vier, fünf Tagen tatsächlich gemacht haben, weiß ich leider nicht mehr genau. Ich erinnere mich, dass ich überwiegend zusammen mit Barbara draußen „im Sand“ war – jedes Mal mit mehr oder weniger Kindern – und dass Johanna in den ersten beiden Tagen „drinnen“ war – auch sie mit je unterschiedlich vielen oder wenigen Kindern. Sie verließ dann aber auch bald mit drei, vier oder fünf Kindern das Schulgelände und ging zum Beispiel mit ihnen bei Karstadt für Haus 1 einkaufen – gleichsam ein erstes „Projekt“. Ich glaube, es war so, dass die Kinder sich jeweils „das Ihre“ ausgesucht haben – Spielgefährten, Erwachsene, Orte und Tätigkeiten – und dies auch mochten. Vielleicht, weil es anders war, als sie es aus ihren Kindergärten gewohnt waren, vielleicht, weil sie es von daher kannten. Wir Erwachsenen aber merkten, dass solches Hin und Her nicht nur für uns sehr, sehr anstrengend ist, sondern auch nicht „das Richtige“ für die Kinder. Es war Johanna, die dies als Erste erkannte. Also haben wir uns für feste Kleingruppen entschieden – je drei, vier, fünf Kinder, nicht mehr als zwei „schwierige“ beisammen, nicht nur Mädchen, nicht nur „Edelkinder“ und so weiter – und jede Kleingruppe einem Erwachsenen zugeordnet. Es gab einen Plan, auf dem auch für Kinder „zu lesen“ war, wer bei Elke oder Heide oder usw. sein wird – und mit welchen anderen Kindern zusammen. In dieser Weise sind wir Erwachsenen mit „unseren Kindern“ in den folgenden zwei Wochen aus dem unfertigen Gebäude geflüchtet, das gute Wetter machte es möglich.

„Ja, mach nur einen Plan! Sei nur ein großes Licht! Und mach dann noch 'nen zweiten Plan, gehn tun sie beide nicht“ – Bert Brechts Lied „von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens“ wurde im Eröffnungsjahr für Johanna Harder, Barbara und mich zum Hit. Susanne Thurn und ich haben später gesagt: „Alles, was wir den Schätzen damals in den ersten Wochen angetan haben, haben wir später an ihnen wieder weg-geliebt. Drum sind sie so wunderbar geworden.“ Mit „Weg-Lieben“ war unsere ganz besondere Zuwendung für diesen ersten Jahrgang gemeint. Alles war bedacht und abwägend entschieden – in unseren Erfahrungsberichten über das erste Jahr könnte man es nachlesen – und dennoch, denke ich, waren diese ersten Wochen für die Kinder Überforderung. Denn sie konnten sich nicht einrichten, nicht im Raum und nicht miteinander. Als nach einigen Wochen dann endlich alle 60 da waren – ich glaube, dass weiterhin gestaffelt aufgenommen werden musste – konnten wir endlich aus je zehn oder elf Kindern sechs feste Betreuungsgruppen bilden. Und von da an ging es im Haus 1 richtig los – mehr oder weniger richtig.

Wie habt ihr Kinder und Erwachsenen diesen Großraum dann in Betrieb genommen?

Naja – die Kinder kamen an und fanden, dass das Ganze eine wunderbare Tobe-Einrichtung sei, ein gewaltiges Fußballfeld. Obwohl – Fußball war natürlich verboten, aber sie flitzten herum und fühlten sich wohl. Solange wir nichts von ihnen wollten, fanden sie anscheinend alles wunderbar. Besonders die Rollschränke! Aus denen nahmen sie die Zwischenbretter raus und bauten sie sich als Höhlen. Dafür haben sie je zwei zusammengeschoben und sich drin versteckt und wir kamen nicht mehr an sie ran. Es waren ziemlich viele Rollschränke, also viele, viele Höhlen, die Flächen damals waren großzügig möbliert.

Das heißt, ihr hattet die Möbel schon komplett, als die Kinder kamen?

Ja, die Wehrfritz-Kindergartenschränke und Tische und Stühle hatten wir – nicht aber Stifte und Papier oder sonst was Nützliches, das haben wir privat mitgebracht – von eigenen Kindern erbettelt oder gekauft – manchmal hat Luitbert von Haebler uns was abgegeben, er war im großen Haus für „Wahrnehmen und Gestalten“ bereits gut ausgestattet.

Mit unseren sechs Gruppen bezogen wir dann drei der vier Flächen – je zwei Gruppen eine Fläche. Barbara und ich versuchten, unsere 22 Kinder gemeinsam als eine große Gruppe zu betreuen, Alfred Scheer und Johanna Harder arbeiteten jeder für sich mit der eigenen Gruppe. Auf der dritten Fläche waren Elke Calliess und Wiltrud Döpp ein Team, sie machten, glaube ich, eine Mischung aus beidem, konnten gut zusammenarbeiten und hatten zugleich jede auch den Wunsch, die eigene Gruppe im eigenen Stil zu betreuen. Und dann gab es noch die vierte Fläche: Dorthin hatten wir sämtliche Teufelsrollwagen, die wir loswerden wollten, mit Hilfe der Hausmeister ausgelagert, das heißt, die vierte Fläche – am rechten Rand des Gebäudes liegend – war fast zugestrichelt mit diesen Höhlen, die als Schränke gedacht waren. Die Kinder fanden das wunderbar, bauten eine Landschaft draus, versteckten sich und waren weg.

Die Tatsache, dass wir sie nicht halten konnten, führte zu ersten ungunstigen Auseinandersetzungen zwischen uns Erwachsenen. Johanna Harder hatte beschlossen, für ihre Gruppe die „Morgenzeit“ oben auf dem Wich stattfinden zu lassen und wünschte dies als Regel auch für die beiden anderen Flächen. Wir versuchten „morgens nur oben“ als Regel und waren fortan damit befasst, unsere Kinder, die das Flitzen geübt und geliebt hatten, daran zu gewöhnen, dass sie vormittags gleich nach dem Ankommen „nach oben“ aufs Wich kommen und sich dort etwas vornehmen, allein oder zusammen mit anderen. Wir wollten, dass sie als Gruppe zusammenfinden. Barbara und ich haben eine Zeit lang versucht, ob das unten auf der Fläche vielleicht besser gelingt – aber auch da konnten wir die Kinder nicht hinreichend gut halten. Sie hatten das Toben in den ersten sechs



Abb. 2: Das Haus 1 und sein Mobiliar Ende der 1970er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04949.

Wochen für sich entdeckt und waren glücklich damit. Wir waren es nicht. Es kostete pädagogische Kraft, sie an einem Ort zu halten, „oben“ ging es besser, weil der Ort gerahmt war vom Geländer und den Fenstern. Zwar wollten wir nach wie vor die Kinder flexibel und frei und so weiter sein lassen, aber sich etwas zum Spielen oder Arbeiten vornehmen sollten sie eben auch. Dies zu erreichen war nach den wunderlichen ersten Wochen eine hohe Aufgabe für uns Erwachsene.

Schließlich haben wir den Kindern dann „verordnet“, zu bestimmten Tageszeiten bestimmte Sachen zu tun – und für diese bestimmten Sachen an den hierfür vorgesehenen bestimmten Ort zu gehen. Dies war im Vergleich zu dem, was wir an Flexibilität und Offenheit geplant hatten, nun ja tatsächlich eine erhebliche Änderung des Konzepts und wurde im Jahr drauf von einigen der neuen Kollegen wie ein Sündenfall gehandelt. Ein Besucher – schon damals hatten wir zu allem Überfluss welche – kommentierte, die Laborschul-Lehrer seien bereits resigniert. Resigniert waren wir nicht, auch nicht enger geworden als geplant. Aber wir hatten reagiert und den Schultag gerahmt. Wir wollten die Kinder halten und ihnen Halt geben und waren dabei zu lernen, wie uns dies gelingen kann. Also noch mal als Antwort auf eure Frage nach dem Eingangsstufen-Konzept: Es musste schlichtweg alles erfunden werden, und das ging nur als Reaktion auf das, was zuvor jeweils war.

Und diese Rahmung ist in dem ersten Jahr passiert?

Ja, es passierte im ersten Jahr, aber es „passierte“ nicht, sondern war gewollt. Nach und nach ging es den Kindern und uns damit gut. Und abgesehen davon, dass sie eine Anfangsphase hatten, die sie sich wieder „weg-lernen“ mussten, wurden wir zuversichtlich, dass uns diese Eingangsstufe gelingen wird. Im zweiten Jahr kamen dann für die nächsten 60 Kinder die nächsten sechs Kolleginnen und Kollegen – und ähnlich wie wir in den ersten Wochen waren sie voller Ambitionen, fanden Regelgrundschulen schlimm und wollten nun alles ganz anders machen. Nichts sollte sein wie Schule, auch nicht so aussehen. Sie wollten Block I, den wir uns im Jahr zuvor gerade erst „umgedacht“ hatten, so haben wie von uns in den Planungen beschrieben.

Es gab ungute Auseinandersetzungen, Johanna Harder und ich wurden für angebliche „Verschulung“ verachtet. Daran stimmte, dass auch wir Alten der ersten Stunde es uns anders vorgestellt hatten – aber wir hatten eben zugleich erkannt, dass unser geplantes Konzept Überforderung für unsere Fünfjährigen ist. Darauf haben wir reagiert und hatten dies Johanna Harder zu verdanken – sie reagierte als Erste und entschlossen genug, blieb unbeirrt von Anfeindungen. Vielleicht befindet sich im LS-Archiv noch das Hin und Her der Papiere von damals: Zu unseren Lehrer-Forscher-Pflichten gehörte nämlich, dass jeder einen Erfahrungsbericht über das erste Jahr (1974/75) schreiben musste. Zu meinen Erinnerungen an diese Berichte gehört, dass der Text von Wiltrud den wunderbar doppelsinnigen Titel „Nach-Gedachtes“ trägt. Ich empfehle, diese Berichte aus dem Archiv zu befreien und zugänglich zu machen. Sie sind Literatur.

Hatte sich mit diesem Wechsel zu einem eher gerahmten Schulalltag dann auch die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen geändert?

Geändert hat sich so gut wie alles von dem Tag an, als schließlich alle Kinder da und verteilt waren und mehr und mehr zur Ruhe fanden. Zehn bis zwölf Kinder hatten als Gruppe eine Farbe und ihre Betreuungslehrerin. Je zwei Gruppen „bewohnten“ gemeinsam eine der drei Flächen, sie nannten sie „unsere Fläche“. Mich rettete in jenem ersten Laborschuljahr das Zusammenarbeiten mit Barbara Rathert. Meine Roten zusammen mit Barbaras Blauen auf Fläche 1 waren ein Segen. Als erfahrene Grundschullehrerin, die zuvor in einem hochbelasteten Bielefelder Stadtteil unterrichtet hatte, wusste Barbara mit einer großen Gruppe umzugehen und auch mit belasteten Kindern. Mit beiden Gruppen gemeinsam gelang ein erstes Projekt zur didaktischen Einheit „Ich bin 5 Jahre alt“. Auf übergroßen Pappen malte jedes Kind auf dem Fußboden mit Wasserfarben und dicken Pinseln ein großes Bild von sich selbst. Von Barbara lernte ich, was man für eine solche Situation wissen, können und bedenken muss: Unvergesslich zum Beispiel, dass Joghurt-Becher total ungeeignet sind für das Malen mit Wasserfarben, weil der eine oder andere davon ganz

gewiss umkippen wird, das begonnene Werk zerstören und Tränen hervorrufen. Und dass – wenn man wie wir damals 22 Kinder zugleich am Fußboden malen lassen will – man sie Schritt für Schritt anleiten muss, also auch disziplinieren. Die Gruppen und Flächen blieben offen genug, dass Kinder aus „ihrer“ Gruppe in eine andere gehen konnten – wenn eines zum Beispiel den Freund auf einer anderen Fläche hatte, konnte es selbstverständlich dorthin „zu Besuch“. Es zeigte sich aber, dass nur selten eines woanders hinwollte – offenbar wollten diese Fünfjährigen die Sicherheit „ihres“ Ortes.

Du hast bereits mehrfach die Farben der einzelnen Gruppen angesprochen. Habt ihr diese Farben selbst ausgewählt oder waren sie vorgegeben?

Die Farben der Gruppen waren am Anfang Grundfarben, als es voll wurde, kamen dann Mischfarben dazu. Als eine Kollegin für ihre Gruppe die Farbe Grau bekam und nicht mochte, wurde Grau ersetzt – in welche Farbe weiß ich nicht mehr. In Stufe II habe ich mir für meine dritte Stammgruppe die Farbe Grau gewünscht. Dorothea Fischer – im zweiten Beruf bildende Künstlerin – hatte mir gezeigt, dass diese Farbe alle anderen in sich tragen kann. Meinen Gruppen „grau“ ist diese Farbe gut bekommen, mit Dorothea haben sie diese in „Wahrnehmen und Gestalten“ entdeckt und gelernt, wie sich für Grau scheinbar unendlich viele Farbtöne mischen lassen.

Und deine erste Gruppe, welche war das?

Das waren die Roten, für ihr drittes Eingangsstufenjahr hat Gisela von Alten sie übernommen, weil ich meine zweite Lehrprüfung nachholte. Für das große Haus wurden die Roten zusammen mit den Violetten dann zu „Malve“ und blieben es mit Susanne als Betreuungslehrerin von 5 bis 10. Als befreundete Ehemalige sind sie bis heute „die Malve“.

Das heißt, du hast 1976/1977 noch dein Referendariat an der Laborschule nachgeholt, richtig? Damit warst du dann ja wahrscheinlich auch die erste Referendarin der Laborschule überhaupt ...

Ja, so gesehen war ich die erste Referendarin. Es war eine etwas irre Situation, auch für das Studienseminar. Manche der Ausbilder kannten mich aus meinen Veröffentlichungen zum Situationsansatz und wirkten in der Studien-Seminar-Rolle befangen, manche Referendare wussten anfangs nicht recht, was von einer erfahrenen Laborschullehrerin als Lehramtsanwärterin zu erwarten ist.

Du hattest gerade von der Situation gesprochen, dass im zweiten Jahr mehr und mehr Lehrerinnen und Lehrer dazukamen, was wiederum zu Konflikten geführt habe. Kannst du das vielleicht noch ein bisschen genauer erläutern? Vielleicht auch, wie ihr mit diesen verschiedenen Vorstellungen umgegangen seid?

Das könnt ihr anschaulich aus unseren Berichten für 74/75 erfahren. Johanna Harder zog sich mit ihren Kindern zurück – und auch ich bin zeitweise ins Out geraten. Es gibt Blaupapiere von uns aus dieser Zeit – rechtfertigende, verletzte, wütende. Vielleicht gibt es sie noch im Archiv, darin ließe sich nachlesen, wie heftig die Anfeindungen waren und wie Johanna und ich uns gegen die Kritik wehrten. In der Sache aber waren die meisten der Auseinandersetzungen ehrenwert – alle wollten das Beste für die Kinder und diese besondere Schule. Wenn nur der Ton, in dem sie geführt wurden, ein anderer gewesen wäre. Die „Widersacher“ von Johanna und mir hatten Vorstellungen davon, wie sie Haus 1 haben wollten – unbedacht waren die Vorstellungen nicht, nur halt nicht kompatibel mit dem, was wir gerade zuvor im Eröffnungsjahr erfahren und dazugelernt hatten. Das prallte aufeinander. Die Auseinandersetzungen waren anstrengend und den Ton mancher Kollegen gegenüber Johanna fand ich empörend. Aber wenige Jahre später als Primarstufenleiterin sah ich, dass wir auch durch dieserart Auseinandersetzungen mit Stufe I insgesamt gut vorangekommen sind. An der Dokumentation, die Dieter Lenzen 1982 mit Kollegen und Kolleginnen über den Schulalltag im Block I verfasste, lässt sich dies ablesen.⁴

Würdest du denn sagen, dass es in diesen ersten Jahren ganz viele verschiedene „Pädagogiken“ im Haus 1 nebeneinander gab? Oder haben sich schon irgendwie Gemeinsamkeiten herausgebildet?

Wie gesagt: Wenn man von Eigenheiten des Stils absieht, war diese Eingangsstufe aus meiner Sicht auch in ihrem zweiten Jahr schon fast wie ein Traum von Schule, jedenfalls wie der Weg dorthin. Sie gewann mehr und mehr Gestalt, war auf gutem Weg. Hauptproblem war aus meiner Sicht unsere Uneinigkeit darüber, wie viel man Kindern an Selbstbestimmung, Selbstregulierung, Offenheit, Flexibilität zumuten könne und welche Lern-Inhalte man verbindlich machen müsse. Als staatliche Versuchsschule mussten wir regelmäßig in Zwischenberichten ans Ministerium Auskunft geben über das, was wir vorhaben und wie es damit vorangeht, was wir aus den Lehrplänen übernommen haben und was nicht und warum. Bevor diese Berichte ans Ministerium gingen, wurden sie in der Stufe und im Curriculumrat eingehend diskutiert.

Also gab es trotz unterschiedlicher Stile eine Art gemeinsame Haus-1-Pädagogik?

Selbstverständlich: Block-I-Pädagogik war und ist das jahrgangsübergreifende Leben und Lernen. Was unterschiedliche Kinder voneinander und miteinander

⁴ Autorengruppe Laborschule (1982): *Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Eine Dokumentation*. Unter Mitarbeit von Klaus-Dieter Lenzen und Birgit Stüwe (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 3). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

lernen – und nicht selten auch füreinander – ist mehr, als wir Erwachsenen sie lehren können. Es ist die pädagogische Kraft von Altersmischung. Wirksam werden konnte sie erst vom zweiten Jahr an, voll zum Tragen kam sie nach dem dritten Eröffnungsjahr. Von da an gab es immer „Große“, die den Jüngeren zeigen, wo es langgeht, und „Kleine“, die sich an Großen orientieren können. Und über die pädagogische Kraft der Altersmischung hinaus? Unsere Gemeinsamkeit war: Wir alle liebten die Kinder, wir alle wollten Gutes für sie, wir alle waren engagierte Lehrer, und wir alle hatten eine richtige Haltung. Wir haben einfach immer nur von allem zu viel gewollt, und zwar gleich sofort – die einen dies und die anderen das, aber alle immer alles mit Herzblut.

Was waren darüber hinaus die Hauptgemeinsamkeiten? Was war das Typische an dieser Art und Weise, wie damals im Haus 1 Schule gemacht wurde?

Besonders war, dass es keinen Stundenplan gab, sondern einen Rhythmus für den Tag: Alles darin war vergleichbar wichtig wie Kulturtechniken – die Versorgung der Tiere, das gemeinsame Essen, das Bewegen draußen, das tägliche Vorlesen, die Pausen, der Schulweg und so weiter ... Ich glaube, in Stufe I haben alle Betreuungslehrer täglich vorgelesen, bei Johanna und mir war es im „Vorlesestern“. Mit den Kindern lagen wir auf dem Bauch mit den Köpfen zueinander, das Vorlesebuch lag in der Mitte. In meiner Erinnerung ist dies die erste Situation gewesen, in der wir zur Ruhe kamen. Die Kinder liebten diese Situation. Nach dem Vorlesen standen sie auf und gingen an ihr Fach, fanden dort Schlüsselwörter oder Illustrationen aus dem Vorlesebuch, „arbeiteten“ damit und waren bei sich. Als ich diesen Rhythmus für den Schultag gefunden hatte, glückte mir auch der Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Ich glaube, dies war eine Erfahrung, die wir als Kollegium gemeinsam hatten. Zusätzlich zur Zusammenkunft für das Vorlesen gab es – abgesehen von den unruhigen ersten sechs Wochen – von Anfang an auch die sogenannte Flächenversammlung. Denn wir wollten natürlich, dass alle Kinder einer Fläche einander kennen und ihre Erwachsenen auch. Es gab ein akustisches Signal oder man rief „Flächenversammlung“ oder so, und dann wurde gesungen, es gab Rätsel, man spielte Bewegungs-Spiele und so weiter ... Ich denke, das ist bis heute so geblieben.

Dieser Vorlesestern, so wie du ihn gerade beschrieben hast, enthält ja bereits ganz viele Elemente der „Versammlung“, die bis heute ganz typisch für die Laborschulpädagogik ist und über die du später auch selbst viel geschrieben hast. Wann hat sich dieses Prinzip konkret herausgebildet?

Wie schön, wenn die Versammlung typisch geworden ist für die Laborschulpädagogik! Für mich ist die „Versammlung“ – so wie ich sie erstmals 1984 in „Ordnung

und Unordnung“ für Hartmut von Hentig zum 60.Geburtstag beschrieben habe⁵ – aus dem Vorlesestern in der Stufe I entstanden.

Also die Gruppenversammlung, nicht die Flächenversammlung ist aus diesem Vorlesestern entstanden, richtig?

Ja, die tägliche Lese-Versammlung in meinen Stammgruppen Jahrgang 3 und 4 ist aus dem Vorlesestern der Eingangsstufe entstanden. Das Zusammenfinden der Kinder als Gruppe für etwas Gemeinsames, das so schön ist, dass sich alle darauf freuen – das war der Vorlesestern in der Eingangsstufe. Im Jahrgang 3 und 4 wurde er zur „Versammlung“, in der neben dem Vorlesebuch die eigenen Texte der Kinder wichtig waren – Schreibenanlass hierfür war die Vorfreude. Selbstverständlich wurden im Haus 1 die Kinder auch für andere Inhalte als das Vorlesebuch versammelt. Es gab ja – wir hatten das schließlich nicht abgelegt – unsere Vorstellungen für „Projekte“. In Johannas Gruppe zum Beispiel waren Kinder für die Versorgung der Meerschweinchen, Kaninchen und Mäuse der Fläche verantwortlich – zusammen mit ihrer Erzieherin Peggy Glasenapp, die hierfür eigens schon am Vormittag kam, obwohl sie erst nachmittags Dienst hatte. Je zwei Kinder hatten die Aufgabe, den Imbiss für den Nachmittag zu bereiten, und dies sollte so selbständig und selbstbestimmt wie möglich vor sich gehen. Uta Görlich und ihre Kinder haben sich mit dem Indianerleben beschäftigt und waren hierfür auch handwerklich tätig, die Violetten haben mit mir die Bauarbeiten am ehemaligen Voltmannshof erkundet und dokumentiert. Über solchen Vorhaben („Projekten“) versammelte sich die Gruppe. Zum Tageslauf von Haus 1 gehörte also eine morgendliche Arbeitszeit, das Vorlesen, die Flächenversammlung und ziemlich bald auch die sogenannte Gruppen- oder Projektzeit mit Inhalten, die von Erwachsenen angestiftet waren.

Und wie sahen die Morgen aus, wenn die Kinder kamen? Hat man sich da ebenfalls bereits versammelt, zum Erzählen und Sich-Eintragen und so?

Ja, die Kinder trudelten morgens zwischen 8 und 9 Uhr ein, trugen sich in das Anwesenheitsbuch ihrer Gruppe ein und gingen kleinen, eigenen Vorhaben nach. Wenn alle da waren, kam zum Beispiel bei mir relativ bald danach das Vorlesen – im Vorlesestern wurde natürlich auch erzählt. Das waren die Anfänge für „Morgenrunde“ und „Versammlung“, wie ich sie dann später in „Tageslauf statt Stundenplan“ für die Stufe II beschrieben habe.⁶

5 Heide Bambach (1985): Versammlung mit Momo oder: Wie Kinder zuhören und nachdenken können – oder: Von der Lust, dem Bedürfnis und den Hemmungen, sich mitzuteilen. Erfahrungen aus der Laborschule Bielefeld. In: Gerold Becker, Hellmut Becker & Ludwig Huber (Hg.): *Ordnung und Unordnung. Ein Buch für Hartmut von Hentig*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 257–281.

6 Heide Bambach (1989): *Tageslauf statt Stundenplan. Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule* (IMPULS: Informationen,

Hattet ihr ein Vorbild für dieses Prinzip der Versammlung?

Nein, für die Versammlung, so wie ich sie 1989 in „Erfundene Geschichten ...“ mit dem Untertitel „Lesen und Leben in der Schule“⁷ beschrieben habe, hatte ich keine Vorbilder.



Abb. 3: Arbeitsbesprechung Anfang der 1980er Jahre. Foto: Steffen Bambach; Quelle: Privatarchiv Heide Bambach.

Also gab es so etwas damals deiner Erinnerung nach weder in der Grundschule noch in den Kinderläden?

In den Kinderläden der 68er Jahre gab es, glaube ich, absichtsvoll keine Struktur, was Ähnliches wie die Lese-Versammlung mit den „erfundenen Geschichten“ wird es vermutlich auch nicht gegeben haben. Genau weiß ich das aber nicht. Den sogenannten Morgenkreis, wie man ihn heute in Grundschulen kennt, gab es damals wohl auch noch nicht. Er ist vermutlich etwas, das sich aus der Laborschule heraus ins Regelsystem übertragen hat – ähnlich wie Sonnenblumen zur Einschulung. Allerdings ist der Morgenkreis in vielen Regelschulen so stark geregelt, dass er aus meiner Sicht schon wieder wie Unterricht ist.

Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 13). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

7 Heide Bambach (1989): *Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Leben und Lernen in der Schule*. Mit einem Vorwort von Hans Brügelmann. Konstanz: Faude. (2. Auflage im Libelle-Verlag 1993).

Das heißt, das, was ihr gemacht habt, war deinem Verständnis nach eher kein Unterricht?

In der Eingangsstufe war für mich der Schultag kein Unterricht, sondern ein fortwährendes „Projekt“, ich habe ihn im Sinne des Situationsansatzes als Lebenssituation verstanden, die Kinder zu bewältigen haben – angefangen vom Zuhause mit oder ohne Frühstück, dem Schulweg, dem Ankommen, dem Vorlesestern, der Arbeitszeit, der Gruppenzeit, dem Aufräumen, dem Schulbus usw. Aber ich gebe zu, dass es vom zweiten und dritten Haus-1-Jahr an Kolleginnen und Kollegen gab, die dies unzureichend fanden, weil sie mehr an bestimmten Inhalten interessiert waren. Uns anderen war am wichtigsten, dass die Kinder lernen, den Schultag so zu bewältigen, dass er ihnen gelingt. In diesem Sinne war das Zusammenleben der Kindergruppe selbst ein „Projekt“.

Ein anderer Aspekt, der uns noch sehr interessieren würde, ist derjenige Bereich, den man heute als Inklusion bezeichnet – und der in Laborschulveröffentlichungen der 1970er und 1980er Jahre oftmals unter dem Stichwort „Umgang mit schwierigen Kindern“ gefasst wurde.⁸ Du hast in deinen Büchern und Aufsätzen immer wieder beschrieben, wie du dich besonders um ebensolche Kinder gekümmert hast und dass diese auch häufig zu dir in die Gruppe gekommen sind. Kannst du uns vielleicht ein bisschen mehr über den Umgang der Laborschule mit diesen „schwierigen Kindern“ in den ersten Jahren erzählen?

Sie waren für mich normale Kinder, so wie Kinder eben heutzutage sind, manche psychisch belastet, andere in anderer Weise beeinträchtigt, auch physisch. Manche dieser „Kinder in Not“ waren in der Tat mit sich selbst so im Unreinen, dass sie sehr schwierig waren – für uns Erwachsene, für andere Kinder und auch für sich selbst. Ihr kennt vermutlich den Aufsatz „Alexander: Zweimal fünf Jahre Laborschule“⁹, da haben Susanne Thurn und ich von solch einem Jungen über seine elf Laborschuljahre hinweg erzählt. In den ersten beiden Eingangsstufenjahren war er bei mir in der Gruppe „Rot“, während meines Referendariats dann bei Gisela von Alten. Ab Jahrgang 3 war er dann wieder bei mir in der „Malve“. Er gehörte zu den als „Notfall“ aufgenommenen ersten 20 Eingangsstufenkindern. In der roten Gruppe gab es ein weiteres besonders belastetes Kind, ein Mädchen, das von schier endloser Unruhe getrieben sehr lange nichts tat außer durchs Haus zu sausen. Auch sie war eines der ersten 20 Kinder. Wir haben sie nach einigen

8 Vgl. Annette Textor & Christian Timo Zenke (2023): 50 Jahre „Schule ohne Aussonderung“?: Einblicke in die Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. In: *Schule – Forschen – Entwickeln* 2 (1), S. 5–27.

9 Heide Bambach & Susanne Thurn (1984): Alexander. Zweimal fünf Jahre Laborschule. In: *Neue Sammlung* 24 (Heft 6, November/Dezember 1984), S. 572–597.

Monaten aus der roten Gruppe genommen und in Johannes Gruppe gesteckt, weil ich das Gefühl hatte, dass ich sie – zusammen mit einem Alexander – auf Dauer nicht schaffen kann. Johanna und den Violetten gelang es dann, diese kleine Wilde hinreichend so zu zähmen, dass sie nach einem vierten, also zusätzlichen Eingangsstufenjahr in Stufe II übergehen konnte. Bei den Violetten hatte sie anfangs das Kaninchen „beinahe zu Tode geliebt“, wie Johanna in ihrem Bericht über das erste Jahr schreibt.

Ich stolpere immer über das Wort „schwierig“ – „belastet“ ist mir lieber. Es waren Kinder, die es überaus schwer hatten mit sich selbst und dadurch auch mit Anforderungen, die man an sie hatte oder haben musste. Alexander zum Beispiel griff sich, wenn ihm irgendwas quer ging, einen Stuhl, und das sah dann so aus, als würde er den auf sein Gegenüber schmeißen. Das tat er dann zwar nicht, aber es war wie eine Sekunde davor. „Ihr könnt froh sein, dass ich meine Wut jetzt in der Dose habe und der Deckel fest drauf sitzt“, sagte er nach seinem zweiten Eingangsstufenjahr. Wir lernten darauf zu achten, dass nicht zu viele schwer belastete Kinder in einer Gruppe sind – vor allem nicht zu viele mit Schwierigkeiten derselben Art. Schwierig durften sie sein, aber halt möglichst nicht geplagt von derselben Art Jähzorn oder so. Später in der Stufe II hatte ich zum Beispiel einen Schüler, der intellektuell wahrlich höchstbegabt war, er drehte durch, wenn er sich von anderen Kindern nicht verstanden fühlte. Aber er redete so klug und kryptisch daher, dass er von den anderen nicht verstanden werden konnte. Seine Gruppe hat gelernt, seine Ausbrüche und Zusammenbrüche auszuhalten, er lernte, die Faust in der Hosentasche zu ballen, bevor er losschlug, seine Gruppe lernte, seine von ihm selbst zerrissenen Hefte aus dem Mülleimer zurückzuholen und so weiter, und wir Lehrerinnen lernten es auch. Heute ist er Wissenschaftler im Silicon Valley. Wenn ich aber noch einen zweiten seiner Art in der Gruppe gehabt hätte, hätte ich es vielleicht nicht lang genug ausgehalten. Alexander, der Malve-Junge mit der Wut in der Dose, ist übrigens Rechtsanwalt geworden.

Zuwendung, Zuwendung, Zuwendung – und immer wieder Anlauf nehmen, um zu verstehen –, ich denke, dies ist die Grundhaltung, die man mit solchen Kindern braucht. Keines verhält sich so aus Jux und Tollerei oder bösem Willen. „Kinder in Not“ passt als Beschreibung für mich am besten. Ich glaube, alles in allem hatten wir eine relativ hohe Toleranzschwelle. Nein, „Toleranzschwelle“ ist das falsche Wort, wir hatten einfach relativ viel Atem, gewiss auch aufgrund unserer Versuchsschul-Bedingungen. Später als Mitglied der Leitung war ich bei neu eingestellten Kolleginnen glücklich, wenn ich sah, dass ihnen solche Kinder in besonderer Weise lieb sind.

Worum es später einen der großen Konflikte gab war die Frage, ob wir offiziell Integrationsschule – so hieß es damals noch – werden wollten. Also: Wollen wir gezielt auch schwer beeinträchtigte Kinder bei uns aufnehmen, von denen wir dies

schon vor der Einschulung wissen? Oder sagen wir: Viele Kinder sind heutzutage belastet. Was kommt, das kommt. Bei der normalen Schüleraufnahme sind ohnehin schon mehr als genug Kinder dabei, die in irgendeiner Weise in Not sind. Als „Integrative Regelschule“ gab es dies damals erstmals offiziell in Hamburg als Schulversuch.

War der Umgang mit diesen Kindern bei euch im Kollegium ein Thema, also etwas, für das man vielleicht auch einen eigenen Begriff hatte? Oder war das etwas, was eher so einfach passierte, aber nicht extra thematisiert wurde?

Ich kann es nicht für die Einzelnen sagen. Die Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich gern zu tun hatte, weil sie meine Initiative für Integration ausdrücklich und vehement unterstützten, waren wie ich davon überzeugt, dass heutige Kinder so sind und dass wir doch genau deshalb dabei sind, eine Schule aufzubauen, in der es auch diesen Kindern so gut wie irgend möglich geht. Das war unsere Grundhaltung. Im Haus 1 arbeitete mit Christel Fallenstein eine Sonderpädagogin als Betreuungslehrerin, die sich eigens wegen dieser integrativen Pädagogik an die Laborschule beworben hatte. Zusammen starteten wir den Antrag auf Integration. Klar dachte oder sagte wohl jeder oder jede ab und an: „Verdammt dieses Kind macht mich wahnsinnig – bitte nehmt es mir ab!“ – und wir haben uns gegenseitig auch ab und an mal ein Kind „abgenommen“ und in eine andere Gruppe getan. Manchmal nur für eine Zeit – „in Kur geschickt“ nannten wir das –, manchmal aber auch dauerhaft, wenn es sich dort gebunden hatte. Die Grundhaltung, dass heutige Kinder halt so sind, wie sie sind und nicht wie geplant, kann man auch bei Hentig in seiner Bilanz nach dem ersten Jahr nachlesen.¹⁰ Da beschreibt er unser Erstaunen – auch sein eigenes –, dass Lehrer-Forschung und Wissenschaft im ersten Laborschul-Jahr nachrangig wurden, weil wir merkten: „Meine Güte, diese Kinder brauchen was völlig anderes als ein Curriculum!“ Diese Einsicht hatten wir zu lernen, wir waren nicht darauf vorbereitet, denn in den Regel-Einrichtungen, aus denen die meisten von uns kamen, waren die Kinder bereits vorsortiert oder aussortiert, halt anders schwierig als bei uns in der Laborschule.

Habt ihr jemals Kinder abgelehnt oder abgeschult?

Nein, soweit ich weiß, haben wir – jedenfalls zu meiner Zeit – keines der für die jährliche Schüler-Aufnahme regulär angemeldeten Kinder abgelehnt oder später „abgeschult“. Später, als dann auch einige körperlich oder geistig erheblich beeinträchtigte Kinder zu uns gehörten, habe ich zwei Mal nach dem vierten Schuljahr dem Elternwunsch nach Wechsel auf eine Sonderschule nachgegeben. Einzelne

¹⁰ Hartmut von Hentig (1975): *Bilanz und Perspektive der Laborschule nach 14 Monaten*. Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Bestand Laborschule, Nr. 425.

solcher „richtig“ behinderten Kinder – von denen man damals innerhalb der Integrationspädagogik sagte, dass „auch der Hausmeister sie als solche erkennt“ – waren bei uns, bevor die LS später zur Inklusionsschule wurde. Auch sie kamen über die normale Schüleraufnahme. Wenn eines dieser Kinder angemeldet war, habe ich im Haus 1 nach jemandem gesucht, der bereit war, dieses Kind versuchsweise in seine Gruppe aufzunehmen. Eine meiner schönsten Erinnerungen hierzu ist: Wer einmal für eines dieser Kinder Betreuungslehrerin gewesen ist, blieb dafür offen und war auf der Seite von uns, die wir für Integration votierten. „Schwarze Integration“ nannte man das, was es in der LS gab, bevor es offiziell mit der Inklusion so weit war. Schwarze Integration bedeutete, dass es für die in diesem Sinn besonderen Kinder zunächst keine zusätzliche personelle Ausstattung gab. Allerdings waren in unseren Betreuungsgruppen auch weniger Kinder als in Regelschulklassen. Übrigens hat das Autismuszentrum Eltern von autistischen Kindern die Laborschule empfohlen, in einer meiner Stammgruppen waren es sogar zwei zugleich, ein Junge und ein Mädchen. Soweit ich mich erinnere, hat der Junge die Stufen III und IV voll durchlaufen, im Jahrgang 4 wählte ihn seine Stammgruppe zum Klassensprecher. Ob das Mädchen über die Primarstufe hinaus an der LS geblieben ist, weiß ich nicht mehr, im Jahrgang 4 war sie ungefähr 14 Jahre alt, also sehr deutlich älter als ihre Mitschülerinnen. Ein Foto von ihr zusammen mit einem Mädchen ihrer Gruppe ist auf dem Titel eines Buches über „Schule ohne Aussonderung“ von Irene Demmer-Dieckmann zu sehen.¹¹

Das heißt, ihr hattet durchgängig Kinder auf der Schule, die zur damaligen Zeit eigentlich auf die Sonderschule gekommen wären?

Ja. Einige haben wir als „Nachrücker“ aufgenommen, wenn sie „von Sonderschulüberweisung bedroht“ waren. Im Jahrgang 3 war ja manchmal ein sogenannter Nachrück-Platz frei, weil ein Kind für ein zusätzliches Jahr im Haus 1 blieb. Ich habe in Irene Demmer-Dieckmanns Buch über „Schule ohne Aussonderung“ von solchen Kindern erzählt unter dem Titel „Nur wer sich gut fühlt, kann sein Bestes geben.“¹² Natürlich gab es auch unter unseren „Eigengewächsen“ manche, bei denen wir zu unserer Sicherheit einen Test machten, um verstehen zu können, was dem betreffenden Kind denn nun tatsächlich schwerfällt. Die beiden Mädchen im Rollstuhl, deren Betreuungslehrerin ich war, brachten ihren „Integrationshelfer“ mit, vorwiegend für Hilfe beim An- und Ausziehen und Wickeln. Darüber hinaus waren diese Helfer für die Gruppe insgesamt ansprechbar, ein bisschen also waren

11 Irene Demmer-Dieckmann & Bruno Struck (Hg.) (2001): *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*. Weinheim und München: Juventa.

12 Heide Bambach (2001): Nur wer sich gut fühlt, kann sein Bestes geben. Über die Leistungen von Kindern, die Schwierigkeiten mit dem Lernen haben. In: Irene Demmer-Dieckmann & Bruno Struck (Hg.): *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*. Weinheim und München: Juventa, S. 77–97.

sie Doppelbesetzung. Soweit ich erinnere, wollten Integrationshelfer ganz ähnlich wie manche Praktikanten später am liebsten Laborschullehrer werden. Einige sind es später tatsächlich geworden.

Du hast gerade Hartmut von Hentig und seine Bilanz nach einem Jahr angesprochen. Wie war denn überhaupt Hentigs Rolle in diesen ersten Jahren nach Schuleröffnung – für dich ganz persönlich?

Aus meiner Sicht war die LS, zumindest in ihren ersten 15 Jahren, nicht denkbar ohne ihn – und damit meine ich weit mehr als die vielen Rettungen, die er Kraft seiner Persönlichkeit und Überzeugungskunst bei den politischen Instanzen bewirkt hat, wenn die Schulprojekte mal wieder von Schließung bedroht waren. Ich kann das, was ich eingangs über Johanna Harder gesagt habe, auf Hentig erweitern: Ich habe von ihm Laborschulpädagogik denken gelernt, er war Anstifter und Anreger für mich. Ich habe mich von ihm anerkannt gefühlt und hatte – anders als manche Kollegen – null Schwierigkeiten, ihn als „Vater“ des Ganzen hoch zu achten und wertzuschätzen. Er hat ein Jahr lang bei mir im Jahrgang 3 Religion unterrichtet und hat sich auf jede dieser Stunden so gut vorbereitet, dass er Woche für Woche eine Geschichte aus dem Alten und danach dem Neuen Testament aus dem Kopf heraus erzählen konnte. Es waren Sternstunden – mit Geschichten aus der Bibel weitete er den Blick der Kinder auf die Welt. Ich war dabei und hörte ihm nicht minder gespannt zu. Im zweiten Teil dieser Nachmittagszeit ließ er die Kinder das Gehörte szenisch nachspielen, für die Organisation habe ich gesorgt. Wir waren ein Team. Felipe – Sohn eines Spaniers und einer deutschen Mutter – studierte nach seiner Zeit an LS und OS Theologie. Er sagt, dass es mit dem Zuhören bei HvH angefangen habe.

War er grundsätzlich interessiert auch am Haus 1?

Oh ja, Haus 1 und Johanna Harders Vorstellungen dazu waren wohl für HvH das Liebste an der LS. Letztlich kann man sich diese Schule in ihren ersten elf Jahren ja wie eine Pflanze auf dem Feld vorstellen, die erst nach und nach aufgeht. In der Eingangsstufe wuchs relativ bald eine Schule heran, wie er sie sich vorgestellt hatte. Natürlich war sein Verhältnis zu uns im Block I deshalb nah. Dort schien zu glücken, was er sich erhofft hatte. Er hatte wohl lange an solch einer Schule herumgedacht, war angeregt von den vielen Schulen, in denen er als Diplomatkind gewesen ist. Für „seine“ Schule hatte er in Göttingen Gleichgesinnte um sich herum versammelt, die Lust hatten, diese Schulgründung mit ihm zusammen zu denken und zu machen. Ich glaube, Haus 1 ist sein Herzens-Projekt gewesen – und er hat es ganz Johanna Harder anvertraut. Als die ersten Kinder aus der Eingangsstufe in das „große Haus“ übergangen, wurde ihm auch die Stufe II so lieb, dass er dort selbst unterrichten wollte. Und je mehr der „eigenen Gewächse“ hochwuchsen, umso näher kam die Schule seinen Vorstellungen.

Du sagst, er habe sich interessiert. Wie hat sich dieses Interesse gezeigt? War er zum Beispiel präsent vor Ort?

Soweit ich erinnere, ist er damals viel in der Schule anwesend gewesen. Er kannte aus den ersten Jahrgängen alle Kinder von Angesicht und nicht wenige mit Namen, für sie war er der „Erfinder“ ihrer Schule. Das Verhältnis der Kinder zu Hentig fand ich bezaubernd und seines zu ihnen auch. Bei den Einschulungen erzählte er ihnen von der großen Welt, auf der Schulstraße hob er wie beiläufig herumliegendes Papier auf, weil er fand, dass Kinder auch dies lernen müssten. Es hatte nichts Demonstratives, er hob halt einfach das Papier auf und die Kinder sahen das.

In den Konflikten innerhalb des Kollegiums der Stufen II, III und IV hat er sich positioniert – mit entsprechenden Papieren und Wortbeiträgen in den Konferenzen und im Curriculumrat –, im Grunde baute er bei allem auf die Konsenstheorie. Scharf wurde er meiner Erinnerung nach vor allem dann, wenn Auseinandersetzungen in abwertendem Ton geführt wurden. Zum Buchkonflikt weiß ich kaum noch was, ich habe die Kolleginnen und Kollegen nicht begreifen können, habe dennoch manche „verteidigt“, auch vor meinen Freunden, weil ich den Eindruck hatte, sie seien bloß irrtümlich in die falsche Fraktion hineingeraten. Bis heute kann ich nicht glauben, dass das betreffende Buch schon 1977 erschien¹³ – da hatte die Schule doch noch nicht mal alle Schüler und manche der sich auflehrenden Kollegen waren doch grade erst ein oder zwei Jahre zuvor an die Schule gekommen! Ich versuche vergeblich mich zu erinnern, wer von uns Alten damals mit Hentig zusammen weggegangen wäre, wenn er die Laborschule wegen dieses Konflikts verlassen hätte. Ich weiß nur noch, wie nah er dran war, dies zu tun – und wie schwierig ich die Entscheidung fand.

Wo du gerade die Stufe II, also die Jahrgänge 3 und 4, angesprochen hast: Diese gab es ja eigentlich erst nach drei Jahren, mit dem Übergang der ersten Haus-1-Kinder in das Haus 2, richtig?

Ja, das war im Sommer 1977, zuvor waren im Haus 2 nur Fünftklässler und Siebtklässler eingeschult worden. In der Eingangsstufe war uns klar, dass jemand aus Haus 1 in die Stufe II mitgehen muss, damit möglichst vieles von dem bewahrt und weitergedacht wird, das mittlerweile im Haus 1 gut war. Es war klar, dass der erste Jahrgang 3 nicht nur von neuen Kollegen übernommen werden kann. Aber von uns im Haus 1 wollte eigentlich keiner „rüber“, auch deshalb nicht, weil Haus 1 als Gebäude schöner war und als Großraum inzwischen bewältigt. Und – weil eben für Stufe II fast alles nochmal wieder erfunden und bedacht werden musste. Das würde nicht gehen, ohne an die Eingangsstufe anknüpfen zu können.

13 Lehrergruppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Wegen des Referendariats hatte ich meine Roten abgeben müssen, hatte also im dritten Eingangsstufenjahr keine eigene Betreuungsgruppe mehr. Folglich war ich faktisch „gesetzt“ für den Übergang in die Stufe II und also auch für die Koordination dort. Bei einer der „Übergänger-Diskussionen“ – also beim Gruppieren der rund 60 Übergänger zu drei Stammgruppen für Stufe II – entschieden wir, dass jeder übergehende Lehrer „seine“ Kinder behält. Bei mir waren es meine Roten aus den ersten beiden Jahren und die Violetten von Johanna aus der Zeit meines Referendariats – sie wurden im Jahrgang 3 zu „Malve“. Die Beratungen der Haus-1-Konferenz, welche Kinder von welcher Fläche und welchem Lehrer miteinander eine funktionierende Stammgruppe bilden könnten, sind in meiner Erinnerung Haus-1-Sternstunden, ähnlich übrigens, wie es später in Stufe IV unter Leitung von Helmut Schmerbitz die Konferenzen über Noten und Abschlüsse waren, bei denen ich möglichst oft anwesend war, um etwas über „meine“ ehemaligen Kinder zu hören.

In der noch frischen und unbekanntenen Stufe II hatten wir umzugehen mit Lärm im Großraum, fehlenden Rückzugsmöglichkeiten und so weiter. Ich versuchte in so gut wie allem an die Eingangsstufe anzuknüpfen, deswegen gab es bei mir auch in der Stufe II „Tageslauf statt Stundenplan“ und überwiegend informelle und individualisierende Formen des Unterrichts.

Wie hast du vor diesem Hintergrund den Umzug ins Haus 2 erlebt?

Da die Schüler ab Jahrgang 5 keine genuinen Laborschüler waren und keinen Großraum kannten und sich gegenseitig auch noch nicht, waren sie entsprechend laut und ungeordnet. Ihre Lehrer mussten damit zurechtkommen, was anfangs wohl ziemlich schwierig war und wohl auch deshalb erst in späteren Zeiten gelang. Und – nicht zu vergessen – so wie wir im Haus 1 hatten sich auch die Lehrenden der Sekundarstufe mit kühnen Vorstellungen an die LS beworben und mussten nun auf die Realität reagieren. Will sagen: Wir sind beim Übergang von Stufe I in Stufe II in ein Chaos gekommen – vielleicht aber habe ich es auch nur im Vergleich zu Haus 1 so empfunden.

Und wo im Großraum seid ihr damals konkret untergekommen?

Ich war mit meiner Gruppe zuerst oben auf dem Fenster-Wich mit Tür nach draußen, danach bin ich nach unten auf eines der großen Felder gezogen, um auszuprobieren, ob man es dort mit „Dreiern“ überhaupt aushält. Nach zwei Jahren bin ich dann wieder hoch gezogen und war erleichtert. Es gab das Ringen um gute oder weniger gute Flächen. Das ist vermutlich heute auch noch so, obwohl die Stufe II ja jetzt mit der einstigen Bibliothek einen allerschönsten eigenen Großraum hat. Aber ihr müsst euch vorstellen, wir hatten damals außer dem Raum für den Englischunterricht überhaupt keine Räume, in denen es allein an der Gruppe liegt, ob es ruhig und entspannt ist oder nicht. Im Großraum hatte man

immer mit allen anderen zu tun, weshalb ich mir dann selbst ruhige Orte gesucht habe. Zum Vorlesen bin ich zum Beispiel in den Treppenturm vom Oberstufen-Kolleg gegangen, wo es still war und wir uns im Kreis auf dem Boden sitzend an Wand oder Geländer anlehnten. Dort habe ich dann zwei oder drei Jahre lang die Lese-Versammlung gemacht. Das war super schön und eine meiner wichtigsten „Erfindungen“ überhaupt. Auch der Weg dorthin war schön. Die Kinder trudelten entspannt Gesprächig über die Schulstraße an den Sporthallen entlang. Im Treppenturm ist es zwar ziemlich dunkel und kalt, aber das war nicht schlimm, denn es war still, wir hörten nur uns.

Ich habe also vieles ausprobiert, so wie einst in der Eingangsstufe – nur dass ich seither etwas klüger war und entschiedener natürlich auch. Das hat dann zum Konflikt mit den Stufe-II-Kollegen beigetragen, die als Team den Jahrgang 3 übernahmen. Ich war damals im Jahrgang 4 angekommen und war mir inzwischen so sicher mit dem, was ich wollte und was nicht, dass mich zunächst nicht kümmerte, wie Kollegen oder Kolleginnen das finden. Nicht egal war mir verächtliches Gerede über meine Art, mit den Kindern zu arbeiten. Im Grunde hätte ich mir vorstellen können, mit dem Team Dieter Lenzen, Gerhild Schulz und Christine Biermann kollegial befreundet zu sein, aber damals waren wir dabei, so etwas wie „Feinde“ zu werden: Wenn ich mich recht erinnere, wollten sie ihre Unterrichtsvorhaben für alle Stammgruppen ihres Jahrgangs verbindlich machen. Und im Hinblick auf Stufe II insgesamt wollten sie, dass dies für alle Jahrgänge so sein solle – also pädagogisches Konzept der Stufe II werden. Das aber war für mich ganz und gar unmöglich, weil ich Unterrichtsinhalte an die jeweilige Stammgruppe anpasste, also frei bleiben musste für Entscheidungen – „Offener Unterricht“ nannte ich es.



Abb. 4: Lese-Versammlung im Treppenturm des Oberstufen-Kollegs Anfang der 1980er Jahre.
Foto: Steffen Bambach; Quelle: Privatarchiv Heide Bambach.

Bist du den Rest deiner Laborschulzeit in der Stufe II geblieben?

Ja, trotz des strapaziösen Konflikts war für mich im Grunde klar, dass ich die gesamte Laborschul-Primarstufe maßgeblich mit aufbauen wollte. Ich liebte die Stufe I aus den drei schwierigen Eröffnungsjahren, darum lag mir für die noch schwierigere Stufe II daran, möglichst vieles aus Stufe I zu bewahren und im Haus 2 weiterzuentwickeln. Ich gebe zu, es gab Zeiten, da wurde bei mir die Sehnsucht nach der Eingangsstufe ziemlich heftig – ich hatte es satt, um Akzeptanz beim Team kämpfen zu müssen, und suchte nach Wegen, in das Haus 1 zurück zu können.

Wie schon gesagt, ich bewunderte die fabelhaften Theater- und Zirkusprojekte – bis heute sehe ich Dieter als Künstler der Choreographie – und wusste natürlich, dass sowas nur gelingen kann, wenn unterschiedliche Kompetenzen als Team zusammenwirken. Wenn ich mich recht erinnere, war es für das Team auch deshalb wichtig, ihre Unterrichtsvorhaben nicht nur inhaltlich verbindlich zu machen, sondern im Jahrgang auch zeitgleich durchzuführen. Neben den Theater- und Zirkus-Projekten führte dies im Laufe der folgenden Jahre zu staunenswerten Schüleraustauschen samt Theaterprojekten mit Schulkindern aus Frankreich: Als Team schafften sie es, mit dem gesamten Jahrgang auf Klassenfahrt zu sein, und dies als Erwachsene nicht nur zu gestalten, sondern auch zu genießen. Mir wäre dazu eher das Wort „überleben“ eingefallen. Zwar war auch ich einige Male zusammen mit einer zweiten Gruppe für jeweils fünf Tage auf einem Bauernhof – zum Beispiel mit Dorothea und ihren Weißen aus dem Haus 1, zum Beispiel zusammen mit Wiltrud und ihren Gelben in Stufe II – aber das war jahrgangsübergreifend und gliederte sich von daher. Im Jahrgang mit 60 Kindern reisen zu müssen, konnte ich mir für mich nicht vorstellen. Bei der Auseinandersetzung ging es aus meiner Sicht im Grunde nur darum, dass parallelisierter Unterricht nicht geht für jemanden wie mich, der Inhalte und Vorhaben jeweils auf seine Stammgruppe hin planen können und hierfür frei bleiben will. Und: Es gab in Stufe II ja noch andere, die ähnlich arbeiteten wie ich. Auch deshalb kämpfte ich gegen parallelisierten Unterricht als Konzept für die Stufe.

Auch als es um feste Tischgruppen ging – jeweils ein Junge, ein Mädchen, ein Kluger, ein Schwacher beieinander – habe ich für meine Stammgruppe nicht zugestimmt. TKM (Teamkleingruppenmodell) hieß das damals analog zur Jahrgangsarbeit in Teams. Ich erinnere, dass der Schulpsychologe das Modell in der LS-Sekundarstufe eingeführt hatte, vermutlich ein Versuch, um der Unruhe dort Herr zu werden. Und nun wollte er es auch für die Stufe II. TKM war – ich glaube in Göttingen – zur Gliederung einer riesigen Gesamtschule erfunden worden. Unsere Primarstufe jedoch war keine solch große Schule. Für meine im Haus 1 herangewachsenen Schülerinnen und Schüler würden feste Tischgruppen für länger als einen Tag nur komisch sein und hinderlich, das wusste ich. Denn sie

waren in der Lage und daran gewöhnt, sich zum Arbeiten und Spielen von sich aus zusammenzufinden, in wechselnden Gruppen, jeweils orientiert an ihren Beziehungen und Vorhaben. Anders als das Team konnte ich mir auch nicht vorstellen, dass ausgegliederter Förder-Unterricht – stammgruppenübergreifend erteilt per Stundenplan von verschiedenen Lehrern – wirksamer sein kann als innere Differenzierung und Individualisierung. Ich wollte ihn nicht unterrichten, weil ich die betreffenden „Förder-Kinder“ hierfür nicht gut genug kennen würde. Deshalb war ich nicht bereit, zwei meiner Lehrerstunden in einen stammgruppenübergreifenden Topf für Förderunterricht einzubringen.

Nochmal: Was das Team wollte, war gründlich überlegt und gekonnt umgesetzt, mein Problem damit war im Grunde nur, dass sie etwas entscheidend anderes wollten als ich. Wir hatten also in Stufe II zwei „Konzepte“. Ich denke, sie hätten unabhängig voneinander bestehen können – und taten dies letztendlich ja auch. Den Kindern ging es auch mit dem Jahrgangskonzept durchweg gut – nur ganz wenigen Einzelnen, die man heutzutage wohl als Inklusionskinder sehen würde, ging es damit vermutlich weniger gut, als es ihnen eingebunden in ihre Stammgruppe vielleicht gegangen wäre.

Schwierig wurde es zwischen mir und dem Team, als es seine Jahrgangsarbeit als Konzept für die gesamte Stufe II wollte und es, gemeinsam mit dem Schulpsychologen, über die IMPULS-Reihe als Teil 2 einer Dokumentation des Stufe-II-Alltags veröffentlichte – nicht als Erfahrungsbericht, sondern als „Ein Konzept für die Stufe II“¹⁴. Darin wurde mein Unterricht – und der von Kolleginnen und Kollegen, die ähnlich arbeiteten – als individualistisch abgewertet. Der Text behauptete, in der LS sei nie zuvor über Erziehungsziele und Grundsätze des sozialen Lernens nachgedacht und diskutiert worden. Diese Behauptung fand ich abwechselnd empörend, kränkend, verblüffend, ignorant und so weiter. Schließlich gab es da bereits die Eingangsstufe, für die Erziehungsziele und soziales Lernen dokumentiert waren; schließlich hatte ich schon 1985 zum zehnjährigen Bestehen der LS „Versammlung mit Momo“¹⁵ veröffentlicht und Wiltrud ihre „Schulgeschichten“¹⁶.

Zwar wurde der fragliche Teil 2 der Dokumentation – mitsamt seiner „Analyse der gesellschaftlich und institutionell bedingten Probleme“ – vor Veröffentlichung noch einmal in Sprache und Ton entschärft, das Problem aber blieb: Der Konzept-Teil suggerierte für außenstehende Leser, dass es sich hierbei um *das* Konzept der Stufe II handelt. Hinzu kam: Die Dokumentation wurde veröffentlicht ungefähr

14 Autorengruppe Laborschule (1986): *Schulalltag in der Stufe II der Laborschule (3. und 4. Schuljahr). Band 1* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 12). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule, S. 142 ff.

15 Bambach 1985 (Siehe oben, Fußnote 5.)

16 Wiltrud Döpp (1984): Schulgeschichten. In: *Neue Sammlung* 24 (Heft 6, November/Dezember 1984), S. 598–615.

zu der Zeit, als ich dem Kollegium und dem Curriculumrat meinen Text zu „Tagelauf statt Stundenplan – 15 Jahre Erfahrungen mit individualisierenden Formen des Unterrichts in der Bielefelder Laborschule“¹⁷ vorlegte. Mein Inhaltsverzeichnis war dem Inhaltsverzeichnis der Dokumentation kommentarlos angehängt und wurde mit einer „Problemanalyse“ im Teil 2 der Dokumentation vernichtend kritisiert. Hentig hatte zwar nicht auf Vereinheitlichung der Konzepte gedungen – darüber war ich froh –, aber in seinen inhaltlichen Einlassungen zur geplanten Veröffentlichung des Jahrgangs-Konzepts verlangte er, dass Diskussionen über unterschiedliche Konzepte in anerkennendem Ton geführt werden sollten. Für den Schulpsychologen jedoch waren innere Differenzierung und Individualisierung in einem offenen Unterricht „bürgerlich-individualistisch“ und also zu bekämpfen. Er tat dies in hämisch-abwertenden Blau- und Weißpapieren.

Eine Zeit lang haben wir in der gemeinsamen pädagogischen Konferenz der Stufen I/II überlegt, ob wir nicht grundsätzlich so etwas wie Rotation machen sollten, damit möglichst alle in beiden Stufen kompetent sind und sich zuhause fühlen. Im Raum standen Fragen wie: Lernen die Kinder im Haus 1 genug, um mit den Anforderungen der Stufe II zurechtzukommen? Ist es in nur zwei Jahren Stufe II überhaupt möglich, sie für den Übergang in Stufe III fit genug zu machen? Es war der Beginn meiner Initiativen zur Erweiterung der Altersmischung auf die Jahrgänge 3 bis 5 und zur Diskussion um Inklusion. Dieter war aus der Stufe I gekommen, dort hatte er mit Kolleginnen und Kollegen für die IMPULS-Reihe eine Dokumentation zusammengestellt und verfasst, die den „Schulalltag in der Eingangsstufe“ anschaulich und informativ schildert.¹⁸ Die Mühen und Wehen des Eröffnungsjahres hatte er zwar nicht miterlebt, aber das hat der Dokumentation eher gutgetan.

Rückblickend glaube ich, wir hätten über unsere unterschiedlichen Vorstellungen für die Stufe II produktiv diskutieren können – wenn es in Person des Schulpsychologen nicht jemanden gegeben hätte, der offenbar nicht auskam ohne Häme und Verächtlichkeit gegen Andersdenkende. Er schien vorwiegend interessiert an Schul-Politik und an Demontage von Personen, besonders natürlich der Leitung. Zum Beispiel hatte er das Bedürfnis, in Unterlagen zur Schüleraufnahme nachzuzählen, wie die Schichten-Verteilung in den Stammgruppen eines Jahrgangs sei, dem er zuarbeitete. Er tat dies, um „festzustellen“, dass die Betreuungslehrerin der Gruppe „Gelb“ gegenüber den anderen beiden Stammgruppen privilegiert sei, weil sie einen deutlichen Überhang an Mittelschichtkindern habe – für die „Malve“ des Eröffnungsjahrgangs hatte er dies auch schon behauptet und wiederholte es nun. Als „Schulpsychologischer Dienst“ forderte er, dass künftig bei der Zusammenstellung der Stammgruppen auch Lehrende der Stufen III und IV

17 Bambach 1989 (Siehe oben, Fußnote 6.)

18 Autorengruppe Laborschule 1982 (Siehe oben, Fußnote 4.)

und der „Aufnahmeausschuss“ beteiligt werden müssen. Diese Forderung fand ich irrsinnig, sie entbehrte jeder Kenntnis über das Zählen von Unter- und Mittelschicht hinaus.

Es wäre leicht für ihn gewesen zu wissen, dass zur Gruppe „Gelb“ alle Übergänger von einer Haus-1-Fläche gehören und einige davon Wiltrud zuvor als Betreuungslehrerin hatten. In Stufe I war von Anfang an selbstverständlich, dass alle Kinder, die im Haus 1 auf eine Fläche gehören, auch für das Haus 2 zusammenbleiben können, es sei denn, es gibt einen pädagogischen Grund, der im Einzelfall dagegenspricht. Die Kolleginnen und Kollegen der Stufe I machten sehr bedacht Jahr für Jahr aus rund sechzig Übergängern von 4 Flächen und 12 Betreuungslehrern drei Stammgruppen für Stufe II und waren hierfür im Gespräch mit den übernehmenden Lehrenden. Soweit ich erinnere, brauchten wir fast immer mehrere Sitzungen für das Verteilen. Wiltrud und ich planten ein Forschungsprojekt zu den Schulbiographien derjenigen Kinder, die von ihr bei mir in der Stufe II ankommen. Zur Forschung kam es nicht – ich weiß nicht mehr, ob wir den Antrag überhaupt stellten oder nicht, weil dies eine Vorentscheidung für die Verteilung der Übergänger gewesen wäre. Wenn ich recht erinnere, ist Wiltrud daraufhin selbst mit ihren Übergängern in die Stufe II gegangen und hat dort über sie in den „Schulgeschichten“¹⁹ und der „Ameise im Feuer“²⁰ geschrieben.

Das Schicht-Kriterium spielte, soweit ich weiß, beim Verteilen nie eine Rolle. Denn die sozio-ökonomische Schichtzugehörigkeit ihrer Kinder wissen Eingangsstufenlehrer in der Regel nicht – es sei denn, sie suchen danach in Akten, von denen einige wenige Jahre nach der Einschulung ohnehin überholt sein könnten. Abzulesen ist die Schicht ja so gut wie nie an den Kindern – nicht am Verhalten und auch nicht am Aussehen, jedenfalls nicht, solange sie im Grundschulalter sind. Dass es auch sozio-ökonomisch privilegierte „Kinder in Not“ gibt, die Halt brauchen – zum Beispiel durch den Freund, mit dem zusammen sie in der neuen Gruppe sein werden – wurde beim Verteilen mitbedacht. Und auch, dass mancher Kollege oder manche Kollegin für dieses oder jenes „besondere“ Kind besonders geeignet sein könnte. Die gemeinsame Konferenz Stufe I/II konnte dem Schulpsychologen dann auch nachweisen, dass er mit seinen Unterstellungen und Mitsprache-Forderungen danebenlag. Es nützte nichts. Seine Einlassungen zur einer angeblich absichtsvoll privilegierenden Zusammensetzung einzelner Stammgruppen für bestimmte Lehrer stifteten Aufregung – sie waren in der Schulkonferenz gelandet. Das kostete Zeit und Nerven.

Jahre später hatte dann übrigens eine Stammgruppe, in der er mitarbeitete, einen deutlichen Mittelschicht-Überhang mit entsprechend fordernden und selbstbewussten Eltern. Nun war für ihn der Mittelschicht-Überhang plötzlich

19 Döpp 1984 (Siehe oben, Fußnote 16.)

20 Wiltrud Döpp (1988): *Die Ameise im Feuer. Schulgeschichten*. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

keine „Privilegierung“ mehr, sondern ein Problem. Seine Kritik an Stufe I galt nun auch nicht mehr der Verteilung der Übergänger für Jahrgang 3, sondern der Verteilung der neu eingeschulten Kinder in die bestehenden altersgemischten Betreuungsgruppen. Selbstverständlich war es so, dass Kinder, die aus ihren Kindergärten oder Kinderläden heraus gemeinsam angemeldet worden waren, gemeinsam in eine Betreuungsgruppe kamen, wenn dort Platz für sie war und sie dies wünschten. So etwas hatten wir ja schon in den Rahmenüberlegungen sogar im Hinblick auf Wohnbezirke geplant. Auf diese Weise gab es also immer in der einen oder anderen Betreuungsgruppe einen pädagogisch begründeten Überhang von Kindern der einen oder anderen Schicht. Von uns Lehrern hat dies keinen interessiert – siehe Inklusion –, es waren für uns Kinder, die so sind, wie sie sind, manche „pflegeleicht“ und manche eine herbe Aufgabe. Dies galt es bei der Verteilung zu beachten.

Schon in der Aufbaukommission war ich mit dem Schulpsychologen zur Schichten-Thematik aneinandergeraten. Fortan gehörte auch ich für ihn zu den – wie er sagte – „freischwebenden Arschlöchern“, die sich nicht für die richtige Sicht auf Probleme entscheiden mochten, sondern einfach weiter auf der Seite der „bürgerlichen Individualisten“ Hentig, Harder und so weiter blieben. Soweit ich mich erinnere, wird in der Stufe-II-Dokumentation im Kapitel „Institutionell bedingte Probleme“ kritisiert, dass wir Individualisten „wünschbare Qualitäten des autonomen Individuums“ zwar vage beschreiben würden – dies jedoch „ohne gleichzeitig die abzuschaffenden gesellschaftlichen Zwänge zu benennen“.²¹ Eine entsprechende Passage unter der Überschrift „Fehlende Übereinkünfte zu einem Konzept des intentionalen sozialen Lernens“ habe ich noch annähernd im Kopf – vielleicht, weil ich entsprechend wütend war, vielleicht auch, weil ich solche Sätze aus dem linken Spektrum der Frankfurter Studentenbewegung kannte. Meine genervte Antwort – mit doppeltem Ausrufezeichen – an den Schulpsychologen war: „Es handelt sich in den Stufen I und II um Kinder im Grundschulalter!! Nicht um Jugendliche der Stufen III und IV! Und nicht um Erwachsene!“

Ohnehin schien mir in der „Problemanalyse“ manche Zustandsbeschreibung zu stecken, die nicht auf die Primarstufe zutreffen konnte. Zum Beispiel werden dort mehrfach Eindrücke einer „Besuchergruppe aus Hannover“²² zitiert, die anscheinend noch nicht einmal in der Primarstufe hospitiert hatte und wohl auch nicht an ihr interessiert war. Die zitierten Eindrücke haben 1982 als Datum, da war die Stufe II erst im zweiten Durchgang und die LS noch nicht mal oben angekommen – also noch im Aufbau. Das weiß ich noch, weil der Ton der „Problemanalyse“ mir deshalb unangemessen vorkam – nein, besser gesagt: mich empörte. Die hierfür ebenfalls zitierte Kritik aus marxistischer Sicht an der Alternativ- und

21 Autorengruppe Laborschule 1986, S. 161 (Siehe oben, Fußnote 14.)

22 Ebenda, S. 243.

Gesamtschulbewegung der siebziger Jahre stammte aus der Studentenbewegung der siebziger Jahre und hatte mit der Primarstufe also nichts zu tun – mit unserer schon gar nicht.

Im Klartext: Für die ideologisch und überheblich klingenden Kapitel im Teil 2 der Dokumentation, die leider die Schulalltags-Dokumentation in Teil 1 übertönte, konnte und mochte ich mir Dieter nicht als Autor vorstellen und noch weniger Gerhild oder Christine – denn an unsere Kolleginnen-Zeiten zuvor in den Stufen I und II erinnerte ich mich gern. Das half, den Konflikt durchzustehen.

Nachdem du lange Zeit als Lehrerin gearbeitet hast, bist du dann ja Mitte der 1980er Jahre in eine Leitungsposition gegangen. Kannst du diesen Übergang vielleicht einmal für uns beschreiben?

„Gegangen“ ist gut, eher genötigt worden, eigentlich „gezwungen“. Als Johanna Harder die Schule verließ, war die Stelle für die Position der Primarstufenleitung frei. Nach Ansicht des Regierungspräsidenten Detmold war ich aus mehreren Gründen „dran“ – zunächst wollte ich das überhaupt nicht, unter anderem wegen der vorhersehbaren Konflikte. Ich gebe aber zu, dass ich es dann doch sehr bald sehr gern gemacht habe. Aber zunächst war ich in Tränen: „Ich will das nicht, ich kann das nicht, ich habe schon jetzt mehr als genug vom Streit ...“ und so weiter. Dennoch wurde ich Primarstufenleiterin und war plötzlich in einer neuen und sehr anderen Rolle, und in dieser Rolle wurde unerwartet das Haus 1 schwierig für mich. Denn es gab seitens des Ministeriums neue Berechnungen zu den Stundendeputaten – ein erheblicher Einschnitt, wir mussten eine Stelle einsparen. In dieser Rolle war ich für Haus 1 plötzlich der Feind – nicht als Person, aber in der Rolle. Wenn man aus dem Kollegium heraus in eine Leitungs-Rolle kommt, ist man urplötzlich „auf der anderen Seite“, man muss Dinge verteidigen oder gar anordnen, die man – wäre man noch auf der Seite der Betroffenen – vielleicht auch ablehnen würde. Mit solchen Situationen habe ich mich arg schwergetan.

Hattest du das Gefühl, dass du in deiner Rolle als Primarstufenleiterin mehr gestalten konntest?

Bei Verhandlungen mit dem Regierungspräsidenten und dem Ministerium hatte mein Wort wahrscheinlich anderes Gewicht, strukturell innerhalb der Schule wohl auch, zum Beispiel bei der Klärung der Rolle von Erziehern und Sozialpädagogen im Anerkennungsjahr oder beim Voranbringen der schließlich beschlossenen Inklusion und Erweiterung der Jahrgangsmischung auf die Jahrgänge 3 bis 5. Ich denke aber, dass ich dies alles nicht erst in der Rolle der Primarstufenleiterin betrieben habe, sondern in gleicher Weise schon vorher als Koordinatorin der Stufe II. Ob oder inwieweit ich im pädagogischen Sinn als Schulleitung gestaltet habe, weiß ich nicht. Ich vermute eher nein. Denn aufgrund der aufwendigen

Auswahltagungen in den ersten Jahren waren unter den Kollegen ja nicht wenige, die in ihrem Berufsleben zuvor bereits Besonderes dargestellt hatten und sich auch von daher mit anderen „Autoritäten“ schwertaten. Ich erinnere mich an etliche „Möchtegern-Schulleiter“. Pädagogisch gestalten konnte ich wohl am ehesten durch die Art und Weise, mit der ich Betreuungslehrerin war. Mehr wäre auch unangebracht gewesen – in der Primarstufe hatte ich fast durchweg ein überdurchschnittlich kompetentes, engagiertes und selbstbewusstes Kollegium.

Auch als Primarstufenleiterin blieb ich mit vollem Lehrer-Deputat in der Stammgruppe, die Entlastungsstunden für Schulleitung organisierte ich als Doppelbesetzung, um bei Bedarf für Schulleitungs-Aufgaben frei zu sein. Man muss ja als Schulleitung ziemlich viele Dinge jenseits des eigenen Unterrichts tun und braucht hierfür einen Zweiten in der Gruppe. Zusammen mit einer Sozialpädagogin im Anerkennungsjahr plus den sechs Lehrerstunden Doppelbesetzung aus dem Schulleitungs-Topf ließ es sich hinkriegen.

Nochmal zum Gestalten: Ich habe versucht mit Reden und Erzählen zu überzeugen. Schwierig fand ich Sachen, die eigentlich hätten selbstverständlich sein müssen, zum Beispiel, dass es zu den „Dienstpflichten“ jedes Lehrers gehört, eine angemessene Zeit vor seinen Schülern in der Schule anwesend zu sein. Den Umstand, dass einige Kolleginnen und Kollegen erst knapp vor Unterrichtsbeginn vom Parkplatz oben runterkamen, also bestenfalls noch gerade so pünktlich in ihren Schultag hineinstolperten, fand ich schlimm. Dies zu ändern habe ich gehasst. An den Wochenenden war ich bisweilen auf Tagungen oder für Vorträge unterwegs, fast immer über die Eingangsstufe der LS und das jahrgangsübergreifende Leben und Lernen, über Individualisierung und Inklusion und über ermutigende Bewertung von Leistungen. Innerhalb der Schule konnte ich auf die pädagogische Haltung der Kolleginnen und Kollegen und ihr Können vertrauen, denn ich wusste, dass sie engagierte Lehrer sind und alle mit der richtigen Haltung zu Kindern.

Und welche Position hatte diese Stelle der Primarstufenleitung im Kontext der gesamten Schulleitung? Hattest du eine gleichberechtigte Stimme im Schulleitungsteam?

Ja, selbstverständlich gleichberechtigt, obwohl nur „Abteilungsleiterin für die Primarstufe“. Ich weiß nicht mehr genau, wie das SL-Team in den vielen Jahren, in denen ich dazugehörte, jeweils zusammengesetzt war, wer wann dabei war und wer wann nicht mehr. Ich weiß nur noch, dass einige SL-Kollegen irgendwann Leiter von eigenen Gesamtschulen wurden oder an die Uni gingen, übrigens auch etliche EB-Koordinatoren und „normale“ Kolleginnen oder Kollegen. Wir waren halt ein ziemlich hochkarätiges Kollegium.

Ich war im SL-Team die Einzige, die die Schule ganz von vorn und ganz von unten kennt. Die Primarstufe einer Gesamtschule zu leiten, ist was sehr anderes,

als eine Grundschule zu leiten, man ist nämlich „nur“ Leiterin einer „Abteilung“ und die Schulleitungs-Kollegen sind in der Regel Sekundarstufenlehrer und arbeiten in den Jahrgängen 5 bis 10. Als Abteilungsleiterin der Primarstufe ist man also gleichsam naturgegeben in der Situation, den Kollegen, deren pädagogisches Zuhause die Sekundarstufe ist, zu schildern oder zu erklären, warum Kinder im Grundschulalter so sind, wie sie sind – also ziemlich anders als Heranwachsende, die der Kollege aus Gymnasium oder Realschule vielleicht noch im Kopf hat. Ich erinnere mich nicht, dass wir je unauflösbare Probleme im Schulleitungs-Team hatten, schon gar nicht wegen nicht gleichberechtigter Stimme oder zu wenig Gewicht. Klar, es gab unter uns auch Unstimmigkeiten oder gegenläufige Vorstellungen und Einschätzungen – zum Beispiel, als Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer äußerten, dass zu viele Kinder aus Stufe II nicht genug lesen, schreiben, rechnen können, wenn sie aus Stufe II bei ihnen im Jahrgang 5 ankommen. Dann war es notwendig, daran zu erinnern, dass in Realschulen und Gymnasien die Schüler bereits ausgelesen in Jahrgang 5 ankommen, also andere sind als in der LS, wo sie unausgelesen vom Jahrgang 0 an hochwachsen. Es war an mir zu erklären, was wir in der Primarstufe von den Kindern erwarten und was nicht, was wir als Übergangsqualifikationen festschreiben und warum keine anderen. Im Grunde ging es dabei auch immer schon um das Thema Inklusion. Mit Susanne als Schulleiterin wurde das Erklären leicht. Sie unterrichtete zugleich Frühbeginn Englisch in der Stufe II und hat auf diese Weise Primarstufenpädagogik für sich entdeckt, und wir haben voneinander gelernt.

Auch heftige Auseinandersetzungen zu unterschiedlichen Interessen von Sek. I und Primarstufe gab es bisweilen – zum Beispiel zu einem Antrag von Annemarie von der Groeben als Didaktischer Leiterin und Vertreterin des EB Sprache, wonach es Aufgabe von uns Betreuungslehrerinnen im Jahrgang 4 sei, den Zugang für Frühbeginn Französisch zu steuern – orientiert am Leistungsstand der Kinder. Aus meiner Sicht würde eine solche Steuerung die erste äußere Leistungsdifferenzierung sein, die die Schule sich erlaubt, und ich war sicher, dass Stufe-II-Kinder eine Sortierung nach Leistung nicht verstehen. Es würde ihre Leistungszuversicht beschädigen. In meiner Stammgruppe zum Beispiel wollten 18 der 22 Kinder unbedingt schon im Jahrgang 5 eine zweite Fremdsprache lernen, in den anderen Stammgruppen dieses Jahrgangs war es ähnlich. Dass unsere Kinder sich diese zusätzliche Lernanforderung so selbstverständlich zutrauten, war Erfolg des wunderbaren Unterrichts Frühbeginn-Englisch von Ulrike Kraaz oder Susanne oder ... oder ... – all den Könnern in diesem Bereich Laborschulpädagogik in der Stufe II. Wir waren der Meinung, Französisch-Früh in Stufe III müsse ähnlich binnendifferenziert unterrichtet werden wie Englisch-Früh in Stufe II oder das „Latein für alle“ von HvH ab Jahrgang 5. Wir weigerten uns, Kinder hierfür auszulesen, und es war gut, dass ich nicht nur als Betreuungslehrerin betroffen war, sondern auch zur Schulleitung gehörte. Ehrlich gesagt weiß ich nicht mehr, wie es schließlich ausgegangen ist.

Als Primarstufenleiterin war ich daran beteiligt, dass Susanne als Schulleiterin ausgewählt wurde, obwohl ein Teil des Kollegiums votierte, es müsse unbedingt jemand von außen sein. Susanne und ich kannten uns aus unserer Zeit im Studientseminar, wo sie ihr Referendariat für das Lehramt in der Sekundarstufe nachholte und wir beide den Status von wunderlichen Vögeln hatten. Nur einmal sind Susanne und ich in unseren Schulleitungsrollen miteinander kollidiert, ganz am Anfang unserer gemeinsamen Jahre im SL-Team. Als nämlich HvH nicht mehr als Wissenschaftlicher Leiter die Einschulungen machte, war für mich selbstverständlich, dass fortan die Primarstufen-Leiterin dies übernehmen wird – im Schulleitungsteam gab es keinen, der diese Rolle für sich wünschte oder gar beanspruchte, sie waren alle auf die Sekundarstufe hin orientiert. Als dann Susanne Leiterin der Schule von 0 bis 10 wurde, ging sie davon aus, dass zu dieser Rolle auch die Einschulungen im Haus 1 gehören. Es war ein bitterer Konflikt. Schließlich haben wir ihn unter uns so gelöst, dass wir die Rolle auf uns beide verteilten: Fortan begrüßte Susanne – im Sonnenblumenkleid und mit der Geschichte von Frau Kolibri²³ – in ihrer Rolle als Schulleitung die neuen Kinder und Eltern, und ich als Leiterin der Primarstufe gab jedem neuen Laborschulkind eine Sonnenblume in die Hand.



Abb. 5: Heide Bambach als Primarstufenleiterin bei der Einschulung.
Foto: Ernst Herb; Quelle: Privataarchiv Heide Bambach.

23 Siehe hierzu auch Paula G. Althoff, Gudrun Husemann & Susanne Thurn (2005): „Frau Kolibri und Frau Eule“. Eine Liebesgeschichte für Kinder und ihre Eltern zur Einschulung. In: Paula G. Althoff, Ulrich Bosse & Gudrun Husemann (Hg.): *So funktioniert die offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 16–18.

Du hast vorhin gesagt, dass ein wichtiger Bestandteil deiner Arbeit als Primarstufenleiterin das Wirken nach außen war, mit Vorträgen und Büchern. Hast du das ganz bewusst als Teil deiner Rolle als Primarstufenleiterin der Laborschule begriffen?

Ich habe mich als Lehrerin einer Versuchsschule gefühlt, nicht in der Rolle von Schulleitung, obwohl meine Veranstaltungen im Laufe der Jahre so angekündigt waren. Ein Teil meiner Vorträge und Veröffentlichungen stammt aus der Zeit, als ich noch schlichte Laborschullehrerin war. Wenn man erstmal als Botschafterin einer gelingenden Schule unterwegs ist, kommen halt unentwegt Einladungen für Vorträge, Gastvorlesungen, Fortbildungen und so weiter, also viel zu viele. Susanne und Annemarie ist es auch so ergangen.

Es war gut, dass ich immer aktuell aus meinem Schul-Alltag als Lehrerin zu erzählen hatte. Das hat den Zuhörern gefallen, vermutlich auch, weil dies ein Unterschied war zu ihren theoriegeleiteten Fortbildnern oder Beratern. Meine Veranstaltungen waren in der Regel an Wochenenden, ich bin dafür freitags direkt aus der Schule losgefahren, habe mich im Zug vorbereitet – meist entlang meiner Schul-Erlebnisse am Vormittag oder den Tagen zuvor – und habe dann überwiegend frei davon erzählt. Susanne und Annemarie haben es auch so gemacht, unseren Zuhörern gefiel das. Nach der Pensionierung 2003 ging es von Hamburg aus noch einige Jahre lang so weiter.²⁴ Dann mochte ich meine eigenen Vorträge nicht mehr, weil ich keine frischen Erlebnisse mehr zu erzählen hatte, ich hatte keine Lust, etwas zu erzählen, das meine Zuhörer möglicherweise schon mehrmals von mir gehört hatten.

Auf welche Resonanz bist du in der Öffentlichkeit denn mit deinen Geschichten aus der Laborschule gestoßen?

Na ja, immerhin gibt es seither nicht nur eine Schule in der Republik, die jahrgangsübergreifend arbeitet. Also haben unsere Geschichten wohl Wirkungen gehabt – zwar nicht so viel, wie wir uns erhofften, aber eben doch einige, auch einige wichtige. Dort, wo ich zum Erzählen war, wollten Kollegien anschließend auch jahrgangsübergreifend arbeiten dürfen. Manchmal habe ich befreundete Alternativ-Schulen beraten, zum Beispiel die Reformschule Kassel zur Jahrgangsmischung. Nicht selten sind nach einem Vortrag Regelschulkolleginnen als Besucher gekommen und haben hospitiert. Sie fanden überzeugend, was sie sahen, und wollten es auch in ihrer Schule so haben. Auch meine Veröffentlichungen haben angestiftet: Einige Grundschulkollegien schrieben mir, dass sie dieses und jenes bei sich ausprobiert hätten und wie glücklich sie seien, dass es auch bei ihnen

²⁴ Als Beispiel für einen solch späten Vortrag siehe Heide Bambach (2008/2023): *Was kann Paula als nächstes lernen? Über die Eigenheiten von Kindern und wie die Schule darauf antworten kann.* <https://doi.org/10.25656/01:27708>

klappt. Andere berichteten, was ihnen trotz ihrer weniger guten Bedingungen gelingt, und so weiter. Susanne, Annemarie und ich haben im Grunde nichts anderes gemacht, als glücklich aus unserer Schule zu erzählen. Gelegentlich sind wir dazu auch ins Ausland eingeladen worden: ich zum Beispiel in die Schweiz, nach Österreich, Südtirol, Madrid, in die Deutsche Schule in Boston und die Deutsche Schule in New York – überall habe ich Jahrgangsmischung und Inklusion gepredigt. Selbstverständlich auch in der ehemaligen DDR gleich nach der Wende: Die Schulgründer dort waren begierig nachzueifern, mit manchen habe ich noch Kontakt. Bei Susanne und Annemarie war es ebenso.

Ich bin übrigens jeden Tag gern in unsere Schule gegangen, habe mich nie gelangweilt. Davon habe ich erzählt und dazu Geschichten zu Kindern. Immer ging es um Erfahrungen mit offenem individualisierendem Unterricht und im Zusammenhang damit um ermutigende Leistungserziehung – und nachdem 1994 mein Buch „Ermutigungen – nicht Zensuren“²⁵ erschienen war, ging es von da an immer auch um „Zeugnis-Briefe“ als Beispiele für das, was ich erzählte.

Vielleicht noch eine letzte, abschließende Frage: Wenn du heute auf die Grundschullandschaft Deutschlands schaust, siehst du dann dort Aspekte, die es vor 50 Jahren so noch nicht gab und deren Etablierung vielleicht etwas mit eurer Arbeit an der Laborschule zu tun haben könnte?

50 Jahre ist das jetzt her? Ich glaube, im Grunde wissen inzwischen auch Lehrerinnen und Lehrer in Regelgrundschulen das Allerwichtigste, nämlich dass unterschiedliche Kinder unterschiedlich viel Zeit brauchen, um lernen zu können, was sie lernen sollen. Und sie wissen auch, was daraus für den Unterricht folgen müsste. Ich erlebe, dass es inzwischen auch im Regelsystem Lehrerinnen und Lehrer mit grundlegend ermutigender Haltung gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern gibt. Vor 50 Jahren behaupteten wir: „Nicht das Kind muss für die Schule passen, sondern die Schule für das Kind.“ Es war ein goldener Satz – damals klang er realitätsfern. Aber seither haben auch Regelgrundschulen ihre Schritte in diese Richtung gemacht – und manche von ihnen sagen, dass sie von uns gelernt haben.

25 Heide Bambach (1994): *Ermutigungen. Nicht Zensuren*. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.

Schulischer Alltag zwischen Verbindlichkeit und Freiheit



Gespräch mit Wiltrud Döpp

„Es wurde mir klar, dass es nicht leicht sein würde, in dieser extrem heterogenen Einrichtung meinen Platz und meine eigene Stimme zu finden“

*Wiltrud Döpp (*1941) studierte von 1961 bis 1964 Volks- und Realschulehramt an der Hochschule für Erziehung der Goethe-Universität Frankfurt am Main und arbeitete im Anschluss mehrere Jahre als Lehrerin und Hauptseminarleiterin in Hessen, bevor sie zu Beginn des Schuljahres 1974/1975 schließlich an die Laborschule wechselte und dort am Aufbau der Eingangsstufe mitwirkte. Von 1984 bis 1985 übernahm sie Leitungsaufgaben in der Primarstufe der Laborschule und arbeitete danach vorübergehend als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich „Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Primarstufe“ der Universität Bielefeld. Nach ihrer in diesem Zusammenhang erfolgten Promotion im Jahr 1990 wechselte sie wieder zurück an die Laborschule und unterrichtete dort bis zu ihrer Pensionierung im Jahr 2003 vornehmlich in den Jahrgängen 3, 4 und 5. Das Gespräch mit Frau Döpp wurde zwischen Februar und April 2021 schriftlich per E-Mail von Christian Timo Zenke geführt.*

Liebe Wiltrud, vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, ein schriftliches Gespräch mit uns über deine Zeit an der Laborschule zu führen! Du bist im Sommer 1974, also im Jahr der Eröffnung der Schulprojekte, als Lehrerin an die Laborschule gekommen. Kannst du dich noch erinnern, wie es dazu gekommen ist? Wann und wie bist du das erste Mal auf die Laborschule aufmerksam geworden?

Ich habe im September 1974, also unmittelbar vor Schuleröffnung, meine Arbeit als Lehrerin in der Eingangsstufe (Jahrgänge 0–2) im Haus 1 aufgenommen. Bis dahin war ich in Frankfurt am Main, später in Darmstadt als ausgebildete Volks- und Realschullehrerin seit 10 Jahren im Schuldienst und habe wechselnd sowohl in höheren Jahrgängen als auch in der Grundschule unterrichtet. Als in Hessen im Zuge der Bildungsreform der Schulversuch „Eingangsstufe – Reformierte Grund-

schule“ begonnen wurde, meldete ich mich für die Tätigkeit in der Eingangsstufe und habe im Team mit einer Erzieherin, die ein Montessori-Diplom hatte, dort 6 Jahre lang neue Formen des Anfangsunterrichts entwickelt und erprobt. Daneben habe ich ein „Hauptseminar“ (Pflichtveranstaltung für Referendare der 1. Ausbildungsphase) geleitet. Ich war also eine pädagogisch und bildungspolitisch sehr engagierte junge Lehrerin, die als (moderate) 68erin viel über neue Strukturen für die extrem selektiv verfahrenende Regelschule Richtung Gesamtschule, aber vor allem auch in Kritik und Auseinandersetzung mit autoritären Erziehungsformen viel über neue Formen der Erziehung nachdachte.

Dies Engagement war vor allem politisch gemeint, es war damals antifaschistisch und kapitalismuskritisch ausgerichtet und in den auch nach dem Studium noch studentenbewegten Lehrerkreisen, in denen ich mich vor allem bewegte, war es selbstverständlich, über die Gesellschaftsanalysen etwa von Adorno, Horkheimer, Marcuse, Reich, Fromm oder Bloch zu diskutieren und darüber nachzudenken, welche Handlungsimperative sich aus ihren Theorien für die Veränderung der Gesellschaft und insbesondere für die Erziehung in Familie und Gesellschaft ergaben. Es waren also durchaus hochtrabende Begriffe und hochgesteckte Ziele, mit denen viele von uns ganz selbstverständlich, aber teilweise schon auch sehr freihändig, später auch zunehmend dogmatisch verengt jonglierten – aber es war auch eine aufbruchsbereite, hoffnungsvolle und zuversichtliche Zeit mit dem erhebenden Gefühl, dass es auf uns, unsere Phantasie und Gestaltungskraft ankommt. Und wenn sich dann entsprechende Möglichkeiten durch Schulversuche, Kinderladengründungen usw. zur konkreten Umsetzung dieser herbeigewünschten und herbeidiskutierten Zukunft ergaben, dann war das beflügelnd und begeisternd.

Allerdings bin ich nicht auf diesem Wege zur Laborschule gekommen, die war für uns damals in Frankfurt kein Begriff, sondern eher durch einen Zufall aus privaten Gründen. Als alleinerziehende Mutter suchte ich in dieser Zeit nach einer Möglichkeit, die zwangsläufig sehr enge Mutter-Sohn-Beziehung zu verändern, und habe mich deshalb in der Odenwaldschule erkundigt, ob es eine Möglichkeit für mich und meinen damals 12-jährigen Sohn gibt, dort zu leben und zu arbeiten. In einem pädagogisch sehr angeregten Gespräch mit Gerold Becker, dem damaligen Leiter der Schule, zeigte sich, dass für mich mit meinem Profil auf absehbare Zeit keine Stelle frei würde, aber er schlug mir vor, mich an der Laborschule zu bewerben – dort wäre, wie er wusste, in der Eingangsstufe noch eine Stelle zu besetzen. Er nannte mir einige Hentig-Titel und bot an, ihm als dem Leiter der Schulprojekte zu schreiben und mich zu empfehlen, was er dann auch tat. Hentig schrieb mir auch kurz darauf sehr freundlich, Gerold Becker habe mich ihm empfohlen, ob ich mich nicht bewerben wolle. Seine Schriften, vor allem „Schule als Erfahrungsraum“, „Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?“ und „Systemzwang und

Selbstbestimmung⁴¹ haben mich begeistert, denn solch durchdachte und auf die unmittelbare Gegenwart bezogenen, innovativen Ideen und Reformziele kannte ich bis dahin noch nicht – dagegen klangen unsere hessischen Schulversuche eher kleinmütig und kleinschrittig.

Ich bewarb mich also, wurde genommen und zog mit meinem Sohn nach Bielefeld. Auch ihn hatte ich an der Laborschule für den Jahrgang 5 angemeldet und auch er wurde aufgenommen, was damals für Mitarbeiterkinder nicht ganz selbstverständlich war.

In besagtem September 1974 begannst du deine Tätigkeit an der Laborschule ja dann gemeinsam mit den ersten Schülerinnen und Schülern – womit du dich zugleich deutlich von den Mitgliedern der Aufbaukommission unterschiedst, welche die Schule ja zum Teil bereits über mehrere Jahre geplant hatten. Gab es in diesem Zusammenhang zunächst eine Art Einführungsveranstaltung, auf der du und die anderen neuen Kolleginnen und Kollegen mit den Ideen und Vorstellungen der Aufbaukommission vertraut gemacht wurdet? Oder warf man euch Neue gewissermaßen ins „kalte Wasser“?

Nein, es gab keine Einführungsveranstaltung für Neue, weil ich, soweit ich sehen konnte, damals die einzige neueingestellte Mitarbeiterin war. Alle anderen Kolleginnen und Kollegen hatten so unmittelbar vor Schuleröffnung ihre Arbeit schon aufgenommen. Aber ich war natürlich schon zu Beginn meiner Schulferien nach Bielefeld gezogen, um meine neue Wohnung einzurichten, und nahm natürlich an allen Planungen und Konferenzen teil, die anfangs noch in der Dornberger Straße stattfanden. Meine „Einführung“ bestand also darin, dass ich an der laufenden Gremienarbeit der Laborschule als neues Mitglied einfach teilnahm, zuhörte und versuchte, mir ein klareres Bild über die aktuellen praktischen Vorhaben, die reformpädagogischen und den Forschungs- und Entwicklungsauftrag der LS betreffenden Debatten und vor allem auch über die Formen der Zusammenarbeit und der Diskussionsverfahren und -regeln zu machen – eine herausfordernde und schon auch sehr verwirrende und deshalb anfangs sehr einschüchternde Aufgabe. Es lagen ja die Ergebnisse der bisherigen Arbeit der Aufbaukommissionen in Form der „Grünen Hefte“, also die „Rahmencurricula“ für die einzelnen Erfahrungsbereiche vor, außerdem der Raum- und Funktionsplan der Laborschule und vor allem ein Erfahrungsbericht von Wolfgang Harder über die Arbeit der „Curriculumwerkstätten“ in den vergangenen drei Jahren, und es wurde natürlich von

1 Hartmut von Hentig (1973): *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufenkolleg, Heft 3). Stuttgart: Ernst Klett; Hartmut von Hentig (1971): *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule*. Stuttgart und München: Klett/Kösel; Hartmut von Hentig (1968): *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett.

mir erwartet, dass ich mich in diese Texte einarbeiten würde.² Daneben gab es die „Hauspostille“ mit Infos, Arbeitsberichten, Mitteilungen von Einzelpersonen oder aus Gremien usw. und dazu täglich jede Menge „Blaudrucke“ in meinem „Fach“ mit Kommentaren zu laufenden Vorgängen, Anträgen und weiteren Infos. Ich war sozusagen überversorgt mit Informationen.

Die Lektüre dieser sehr heterogenen Texte ergab dabei leider kein einheitliches Bild der neugegründeten Institution Laborschule, sondern im Gegenteil das einer äußerst komplexen und mit vielen verschiedenen Stimmen sprechenden Einrichtung – wobei der Bericht von Wolfgang Harder keineswegs zur Klärung meiner vielen Fragen, sondern eher zusätzlich zu meiner Verunsicherung und Verwirrung beitrug. Es hatte wissenschaftliche Tagungen und Fortbildungen gegeben, Strategiedebatten, gruppenspezifische Experimente, die Erfahrung, dass das die Entwicklungsarbeit tragende „Konsensprinzip“ schon häufig an seine Grenzen gestoßen war durch vielfältige Konflikte zwischen Pragmatikern und Problematizierern, Neuen und Alten, Linken und Rechten und nicht zuletzt durch die individuellen Handlungsoptionen der einzelnen Personen und überhaupt durch ihre persönliche Unterschiedlichkeit, was auch zu Verletzungen bei einzelnen Personen geführt hatte. Nach all dem wurde mir klar, dass es nicht leicht sein würde, in dieser forschungstheoretisch, reformpädagogisch und menschlich extrem heterogenen Einrichtung meinen Platz und meine eigene Stimme zu finden, obwohl erklärtermaßen dies von mir erwartet wurde. Vorerst verlegte ich mich aufs Zuhören, zumindest in den großen Konferenzrunden und Plena, und darauf, dabei nicht nur die inhaltlichen Aussagen, sondern auch die sehr spürbaren Untertöne im Kollegium wahrzunehmen und einzuordnen.

Für meinen eigenen Arbeitsbereich gab es das Rahmencurriculum von Johanna Harder³, das mich von der Sprache und vom Stil her sehr an die Texte von Hartmut von Hentig erinnerte und mich begeisterte. Es atmete für mich noch den Geist der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – der auch dem meiner eigenen Studienjahre in Frankfurt entsprach, die ja noch vor dem Beginn der „Bildungsreform“ stattgefunden hatten – mit seinem Verweis auf den Respekt vor der

2 Gemeint sind die verschiedenen Publikationen der „Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg“ (mit grünem Einband zwischen 1971 und 1978 im Ernst-Klett-Verlag erschienen) – darunter insbesondere: Hartmut von Hentig (1971): *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 2). Stuttgart: Ernst Klett; Wolfgang Harder (1974): *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Ein Bericht über die Aufbaukommissionen Laborschule/Oberstufen-Kolleg* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett.

3 Johanna Harder & Elke Calliess (1974): Beiträge zur Planung der Eingangsstufe an der Laborschule (Block I). In: Universität Bielefeld (Hg.): *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 4* (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett, S. 16–42.

Einzigartigkeit eines jeden Kindes, seiner Würde und seinem Anspruch, nicht in seiner Schülerrolle, sondern als ganzer Mensch gesehen und ernstgenommen zu werden, von seiner jeweiligen Lebenssituation auszugehen und es „da abzuholen, wo es sich befand“. Auch die Ablehnung jeglicher Verwissenschaftlichung des pädagogischen Vorgehens und insbesondere der Sprache, implizit damit die Ablehnung aller „geschlossener“ Curricula fand ich wunderbar. Die ganze „Wissenschaftsorientierung“ der damaligen lernzielorientierten Curriculumentwicklung mit ihren operationalisierbaren Lernzielen, Lernzieltaxonomien, Übertragbarkeits- und Überprüfbarkeitsansprüchen usw. war mir schon im Gutachten des Deutschen Bildungsrates suspekt gewesen, da ich sie, ehrlich gesagt, langweilig und wenig relevant und praktikabel für die konkrete pädagogische Arbeit, wie sie mir vorschwebte, und insbesondere auch für meine Arbeit mit kleinen Kindern fand. Mit Schrecken hatte ich bei Harder gelesen, dass die neu zu konzipierenden Curricula sozusagen „Möbel“ sein sollten, mit denen die Köpfe der „Abnehmer“ neu möbliert werden sollten. Welch radikale Ausmerzungen jeglicher Subjektivität! Darüber hatten die Schulgründer natürlich von den unterschiedlichsten Perspektiven aus weidlich diskutiert, was mich aber auch nicht beruhigte. Ja, was denn nun?

Im Gegensatz zu diesem verwissenschaftlichten und technisierten Vorgehen war das von Johanna Harder vorggeführte Nachdenken über das Aufwachsen von Kindern für mich absolut anregend und wegweisend. Ihnen Fragen z. B. zur Herbstfärbung der Blätter einfach mit unserem erwachsenen und wohl oft durch die eigene Schulzeit schon verkürzten Blick mit dem Hinweis auf naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu beantworten, ohne genau verstehen zu wollen, was deren Frage genau meint – ob das immer so sei, ob man sich darauf verlassen könne o.Ä. – führe nur dazu, dass sie sich von den Erwachsenen nicht verstanden, ihre Antworten unverständlich finden und nach und nach das Fragen einstellen würden zugunsten solcher Fragen, die die Erwachsenen von ihnen hören wollten und von denen der schulische Erfolg abhinge. An solche Überlegungen konnte ich mühe-los anknüpfen und meine bisherigen Eingangsstufenerfahrungen weiterdenken. Als ich erfuhr, dass Johanna Harder schon zum Zeitpunkt meines Arbeitsbeginns an den großen Gremiensitzungen nicht mehr teilnahm, weil sie ihr nichts brächten, wie sie sagte, ahnte ich, dass dies zum einen wohl an der Unverträglichkeit ihrer eigenen pädagogischen Absichten und Vorstellungen mit der Sprache, den Verfahrens- und Arbeitsweisen der harten „Curriculumentwickler“ zusammenhing und dass dies zum anderen wohl auch zu Verletzungen in der Vergangenheit geführt hatte – ein weiterer und diesmal sehr konkreter Hinweis auf die „Verletzungsgefahr“ in dieser Einrichtung.

Einführend war im Übrigen auch die Architektur der neuen Schule, die ja der bauliche Ausdruck der Institutionsziele dieser Einrichtung darstellen sollte. Dass sie als umbauter kommunikativer Raum den Anspruch sichtbar machen sollte, ein Haus für die „Polis“ zu sein, für das Leben in der Demokratie zu erziehen und

darum selbst widerspiegeln müsse, dass sie solidarisches Lernen in der selbstverwalteten und -verantworteten Gemeinschaft, Diskursivität, Flexibilität, Transparenz, Offenheit und Abbau von Hierarchien ermögliche, dass sie also ein demokratischer Erfahrungsraum sein solle, leuchtete mir sehr ein, auch die Großraumkonzeption selbst, aber die bauliche Umsetzung im großen Haus fand ich wirklich ganz furchtbar. Kompensatorische Erziehung schön und gut, aber musste dann ein fabriktartiges Gebäude als Ausdruck reiner Sachlichkeit und Funktionalität mit offen verlaufenden Röhren, Sichtbeton und Eisengeländern gebaut werden, das ausschließlich als kommunikativer und kooperativer Raum konzipiert war und die „Erfahrung“ von Natur, Umgebung, Wetter und Himmel aussperrte? Auch das ganze Drumherum, den Schulgarten, den offenen Pausenhof usw. fand ich technizistisch zugerüstet – im Schulgarten Betonplatten und abgezirkelte, grabartige Beete – ich hatte vorweg ganz andere Bilder von einem schulischen Erfahrungsraum vor Augen, als ich ankam. Natürlich hing die bauliche Umsetzung auch mit der damaligen in der Architektur vorherrschenden „Mode“ zusammen, heute Brutalo-Beton genannt, was derzeit ja zu vielen Abrissen oder ästhetisierenden Umgestaltungen im Städtebild führt, und im Laufe der Jahre ist auch in der Laborschule vieles verändert und umgestaltet worden, aber damals wirkte die Schule nicht gerade einladend auf mich.

Glücklicherweise war das Haus 1 im Gegensatz dazu zwar auch als Großraum konzipiert, aber es war dabei auch auf Wohnlichkeit, Ästhetik, Tageslicht, Helligkeit und Zugang zur Natur geachtet worden. Das schräge Dach wirkte nicht hallenartig, sondern an jeder Stelle auch schützend und bergend. Dort fühlte ich mich sofort wohl. Und dort begann auch meine praktische Einführungsphase. Die Flächen mussten eingerichtet werden und ich musste mich dafür mit meiner Teampartnerin Elke Callies verständigen, welches Raumprogramm und welche Materialien für welche Pädagogik den geeigneten Rahmen abgeben würden. Jedes Team verständigte sich darüber unabhängig voneinander. Wir beide redeten darüber zwar auch auf unseren Teamtreffen, aber ich erinnere mich auch, dass wir stundenlang nebeneinander auf unserer Fläche saßen, Rollen an die neu gelieferten Schränkchen schraubten, Bretter einlegten und dabei intensive Gespräche nicht nur über unsere pädagogischen Vorstellungen führten, sondern uns auch unsere Lebensgeschichten erzählten und uns darüber auch persönlich annäherten und anfreundeten. Gerade dies war für mich in der Ankommenssituation sehr wichtig, denn ich hatte ja mein ganzes soziales Netz zurückgelassen und brauchte und wünschte mir in der „Fremde“ natürlich auch wieder einen persönlichen Anschluss. Dass ich bei solchen informellen Gesprächen auch nach Hintergrundinformationen zu Personen und mich schon teils arg verwirrenden Vorgängen fragen konnte, war ebenfalls zur Einführung sehr wichtig.



Abb. 1: Die Gebäude der Laborschule und ihr Außengelände 1974 kurz nach Eröffnung der Schule.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 00130.

Aber ins „kalte Wasser“ wurde ich an einer Stelle wirklich gestoßen. Wir mussten im Haus 1 den Schulbeginn ja auf den unterschiedlichsten Ebenen ganz praktisch vorbereiten und ich bekam den Auftrag, die tägliche Route für den Schulbus zu planen. Die Kinder wohnten ja über das ganze Stadtgebiet verstreut und mussten einzeln vor oder in der Nähe ihrer Wohnungen abgeholt werden. Und ich war gerade erst nach Bielefeld gezogen und sollte schon eine optimale Fahrtroute entwickeln! Eigentlich eine Zumutung! Es war zeitaufwendig und schwierig, weil ich die Stadt ja überhaupt nicht kannte, aber ich machte mich natürlich an die Arbeit, legte auch einen Plan vor, der tauglich schien, und lernte dabei die Stadt wirklich ziemlich gut kennen mit ihren sehr unterschiedlich gearteten Stadtvierteln. Woher unsere „Unterschichtkinder“ und unsere „Oberschichtkinder“ kamen, hatte ich danach deutlich vor Augen.

Du hast gerade ja sehr anschaulich beschrieben, wie du gemeinsam mit Elke Callies eure Flächen im Haus 1 eingerichtet hast. Kannst du dich auch noch an den Moment erinnern, als diese Flächen dann erstmals von den Kindern „in Besitz genommen“ wurden?

Ja, natürlich. Wie zu erwarten, haben sie das Haus und ihre Fläche auf kreative Kinderart sofort „in Besitz genommen“ und sind auf Entdeckungsreise gegangen, indem sie jeden Winkel erkundeten und alle Spiel- und Tobemöglichkeiten in diesem großen und anfangs ja noch ziemlich leeren Haus auf ihre neugierige Art untersuchten und immer neue Arten des Umgangs damit fanden, die meist von denen abwichen, für die sie vorgesehen waren. Die im Interesse ihrer flexib-

len Benutzung durch die zeitaufwendig angeschraubten Rollen frei beweglichen Schränkchen wurden von ihnen sofort als Fahrzeuge identifiziert, mit denen sie sich gegenseitig vor Freude johlend durch die Gegend schieben konnten, oder sie wurden viel flexibler, als es uns je eingefallen wäre, zum Umräumen, Budenbauen oder als Tafel- oder Tischersatz benutzt, so dass wir die Rollen nach kurzer Zeit eilends wieder abschraubten. Die Treppen und verschiedenen hohen Ebenen stellten ideale Wettlauf- und Verfolgungstrecken dar und die Ecken und offenen Türen nach draußen boten ideale Versteckmöglichkeiten. Entfernungen stellten für die Verständigung, z. B. von unten nach oben auf die Galerie, keine Schwierigkeiten dar, denn wozu hatte man eine Stimme mit Lautstärkeregerler von leise bis ganz laut? Keine Spielmöglichkeit entging ihrem Entdeckerdrang und erst als wir uns nach einiger Zeit wunderten, woher denn die kleinen grauen Kügelchen und Figürchen kamen, die wir an den Tischen und in den Spielecken plötzlich fanden – so viel grauen Knetgummi hatten wir doch gar nicht angeschafft – und auf die Suche gingen, sahen wir, dass der Kitt der Fenster tatsächlich hervorragende Kneteigenschaften besaß, denn er war leicht aus den Fugen herauszukratzen, weich, formbar und roch auch ganz interessant. Die Untersuchung durch den Hausmeister, dem wir das Problem gemeldet hatten, ergab, dass einige Fenster natürlich schon etwas weniger fest im Rahmen saßen und der verwendete Kitt obendrein giftig war, so dass er eilends ausgetauscht werden musste, was eine ziemlich kostspielige und umfangreiche Baumaßnahme war.

So bestanden unsere ersten pädagogischen Maßnahmen darin, dass wir Verhaltensregeln entwickelten und den Kindern nahezubringen versuchten: Nicht rennen und toben im Haus, sondern nur draußen! Nicht von oben nach unten schreien! Leise sprechen usw., wobei nicht Sanktionen bei Regelverstößen, sondern vor allem unser eigenes Vorbild ganz wichtig war. Wir gewöhnten uns an, leise mit den Kindern und miteinander zu sprechen – eine uns selbst sehr disziplinierende Maßnahme, wenn ich an die Lautstärke von Lehrerinnen und Lehrern hinter verschlossenen Klassentüren dachte –, selbst langsam zu gehen, jedes rennende Kind anzuhalten und an die geltende Regel zu erinnern, nicht selbst von oben nach unten zu rufen usw. Und dann natürlich taten wir alles, um die Kinder auf ihren eigenen Flächen zu beheimaten. Sie fanden dort ihren eigenen Namen an ihren Fächern, in die sie auch mitgebrachte Sachen wie Spielzeuge oder Kuscheltiere usw. ablegen konnten, die ihnen durch täglichen Umgang vertrauten Materialien und Spiele, ihre täglichen Aufgaben, ihre Garderoben mit den Jacken, Mänteln und der Wechselkleidung, und wir versuchten, ihre Zugehörigkeitsgefühle zu „ihrer“ Gruppe durch Rituale und vertraute Abläufe zu stärken. Denn eines war uns auch klar: In diesem großen Haus brauchten die Kinder vor allem auch dies: zu wissen, wo sie hingehörten, wer sie genau kannte, wem sie vertrauen konnten, welche Regeln für sie galten und wer sich freute, sie zu sehen. Von diesem sicheren und sie sichernden Ort aus sollten und konnten sie in den

dafür vorgesehenen „offenen“ Zeiten natürlich weiter auf Entdeckungsreise gehen und dabei im Laufe der Zeit sowohl die Lernumgebung des gesamten Hauses „in Besitz nehmen“ als auch die Kinder und Erwachsenen der fünf anderen Gruppen immer besser kennenlernen. Und ich finde, dass es uns ziemlich bald gut gelang, den Kindern in diesem Sinne Orientierung und Halt zu vermitteln. Übrigens war dies wirklich nur ein Problem der Anfangsphase, denn in den folgenden Jahren fanden die neu aufgenommenen Kinder schon die Regelungen und eingeübten Verhaltensweisen der „alten“ Kinder vor und konnten sich daran orientieren – einer der vielen Vorteile einer altersgemischten Gruppe.

Im großen Haus dauerte diese Phase, wenn ich mich richtig erinnere, deutlich länger, was ich auch durch meinen Sohn mitbekam, an dessen Einleben ich natürlich starken Anteil nahm. Das Budenbauen etwa nahm dort riesige Ausmaße an, aber alle kreativ und in begeisterter, solidarischer „Projektarbeit“ errichteten Buden mussten leider nach einiger Zeit auf feuerpolizeilichen Einspruch hin wieder abgerissen werden – manche Buden waren nur einzeln über eine Leiter hinein und hinaus zu „betreten“ (warum wohl?), was bei einem Brand zu einer Katastrophe hätte führen können. Aber darüber und über viele andere, vorher nicht im Entferntesten geahnten Arten der „Inbesitznahme“ der noch wenig eingerichteten Flächen durch die pubertierenden Jugendlichen werden ja die Kollegen von damals in ihren Interviews berichten.

Wie ging es denn nach dieser ersten Inbesitznahme des Großraums im Haus 1 weiter? Stellte sich irgendwann so etwas wie ein pädagogischer „Alltag“ ein? Und falls ja: Wie sah dieser konkret aus?

Ja, nach einigen Wochen stellte sich so etwas wie „Alltag“ ein, aber auf jeder der drei Flächen ein anderer. Hier einige Impressionen, die mir nach der langen Zeit noch als besonders markant vor Augen stehen.

Bei dem Versuch, unsere hochfliegenden Vorstellungen jeweils „auf den Teppich zu bringen“, erlebten wir durchaus viele Überraschungen – eine davon habe ich ja gerade geschildert. Aber nicht nur die Kinder verhielten sich oft anders als erwartet, sondern auch die eigenen Vorstellungen, wenn sie nicht mehr nur im Gespräch über „beschriebenes Papier“ ausgetauscht, sondern in Praxis umgesetzt werden sollten. Das fing schon bei einem nicht unmittelbar auf Pädagogik bezogenen Thema vor Schuleröffnung an. Ich erinnere mich an eine heftige Kontroverse über einen deckenhohen, wunderschönen Wandteppich, der von Johanna Harder für die Einrichtung des Haus 1 gespendet worden war und der die hässlichen Betonwände – für mich jedenfalls – farblich und ästhetisch sehr gelungen verkleidete und den wohnlichen Aspekt des Hauses unterstrich. Bürgerliche Wohnzimmeratmosphäre, Ästhetisierung der ursprünglich doch auch politisch gemeinten funktionalen Architektur: Es gab heftige Vorwürfe an die Adresse von

Johanna Harder und alle, die ihrer Meinung waren. Hier zeigten sich schon die ersten fraktionierten Konflikte im Haus 1, die den Alltag in den nächsten Jahren ja so drückend bestimmen sollten.

Und nach kurzer Zeit unterschieden sich auch die einzelnen Flächen schon optisch deutlich voneinander, z. B. im Grad der hergestellten „Ordnung“. Die einen hatten eher Spielzeug aus Plastik in bunten, um nicht zu sagen schreienden Farben bestellt, weil das angeblich in Arbeiterhaushalten so sei und die Kinder, deren Förderung sie ja vor allem im Blick hatten, die eigene Welt in der Schule wiedererkennen können sollten, um sich in diesem Raum nicht fremd zu fühlen. Sie weigerten sich zudem, für die Kinder am Ende des Vormittags aufzuräumen, weil diese ja ihre eigene Ordnung finden können sollten. Sie hielten die nach kurzer Zeit herrschende Unordnung stoisch aus und verteidigten sie vor den anderen, denen sie vorwarfen, mit ihrer bürgerlichen Wohnzimmeratmosphäre und den entsprechenden Ordnungsvorstellungen nicht nur den Raum, sondern auch die Kinder in ihrem Sinne bürgerlich „ordnen“ zu wollen. Auf dieser Fläche gab es edles Holzspielzeug, schöne Lernmaterialien und Spiele, die sich gut anfühlen sollten, außerdem liebevoll arrangierte, jahreszeitlich passende Dekorationen, die jeden Tag neu hergestellt wurden, damit sich die Kinder in einer anregenden und geordneten Welt sicher, geborgen und wohl fühlen und sich in diesem von den Erwachsenen verantworteten Raum „mit allen Sinnen“ frei entfalten und entwickeln können sollten. Schon Ende November, als die „bürgerliche“ Fläche auch noch mit einem großen Adventskranz, Plätzchenteller und einem sorgfältig gebastelten und gefüllten Adventskalender aus weihnachtlich besticktem Stoff ausgestattet war, eskalierte der Streit, und ich glaube, dass dies schließlich der Auslöser für Johanna Harder war, kurzerhand ihr Team mit Alfred Scheer aufzulösen und mit ihrer Gruppe auf die ja noch leere vierte Fläche umzuziehen. Dabei spielte wohl eine große Rolle, dass sie selbst anfangs noch gar nicht so sicher war, wie die Konturen der ihr vorschwebenden „entschulten“ Pädagogik und ein Alltag ohne Belehrung praktisch aussehen sollten. Die zusätzlichen Einmischungen behinderten sie nur dabei, dies für sich selbst herauszufinden. Und deshalb baute sie auf dem für das Gruppengeschehen vorgesehenen Wich eine Wand aus aufeinandergestapelten Schränkchen, um sich auch optisch vor störenden Einflüssen zu schützen. Unabhängig von der Möbelwand kreierte Johanna damals die Maxime, wir Erwachsenen müssten „Wandqualität“ annehmen, um den Kindern einen geschützten Raum für die Gruppe zu ermöglichen, was Elke und ich ja auf unsere Weise auch von Anfang an versucht hatten.



Abb. 2: Puppenecke im Haus 1 der 1970er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04824.

Und eigentlich brauchten wir alle Zeit für die Entwicklung unserer eigenen Pädagogik, so dass wir uns zunehmend gegenseitig in Ruhe ließen und uns erstmal machen ließen. Ich erinnere mich, dass ich natürlich viel sah, wenn ich durchs Haus ging, auch Befremdliches, dass ich aber darüber kein kritisches Wort verlor, was eigentlich außerhalb meines eigenen Teams meine ganze Laborschulzeit über so geblieben ist – wohl insgesamt eine verständliche, aber auch irritierende Reaktion auf den Großraum, der ja genau dies ermöglichen sollte.

Da wir trotzdem die Idee, gemeinsam eine klare Haus-1-Pädagogik zu entwickeln, noch nicht aufgeben mochten, hospitierte Heide Bambach im Auftrag der Haus-1-Konferenz nach etwa einem halben Jahr auf allen Flächen bzw. Teams und fertigte ausführliche Protokolle darüber an, damit wir uns über den Stand der jeweiligen Entwicklungen „faktenorientiert“, wie es heute heißen würde, informieren könnten und nicht mehr nur über gegenseitige Zuschreibungen und Anklagen miteinander debattieren würden. Allerdings beförderte auch dies nicht unbedingt unsere Verständigung, obwohl die Protokolle den jeweiligen Alltag nicht mit kritischem Blick, sondern mit großem Wohlwollen für alle unterschiedlichen pädagogischen Bemühungen dargestellt hatten, weil der Kern unserer Auseinandersetzungen ja nicht pädagogischer, sondern politisch-ideologischer Art war, was sich in den kommenden Jahren immer deutlicher herauskristallisieren sollte.

Wie weit wir uns konzeptionell zunehmend voneinander entfernten, merkte insbesondere auch Elke, die als geübte Textverfasserin den vierteljährlich fällig

werdenden Bericht für den Curriculumrat anfertigen sollte – ein Auftrag, auf dessen Grundlage nicht nur die gebotene Selbstreflexion von uns als Curriculumentwicklern stattfinden, sondern auch die fortlaufende Evaluationsarbeit der Einrichtung ermöglicht werden sollte. Bei ihrem ersten Bericht gelang ihr mit einiger Anstrengung noch eine vereinheitlichende Darstellung, aber schon beim zweiten klagte sie, dass sie zum ersten Mal in ihrem Leben „Schreibblockaden“ habe. Ein zusammenfassender und vereinheitlichender Bericht war nicht mehr möglich, stattdessen wurden einzelne „Schwerpunkte“ der Haus-1-Arbeit herausgestellt, die einfach nebeneinander stehenblieben. An eine gemeinsame Selbstreflexion des gesamten Teams war zum damaligen Zeitpunkt also schon nicht mehr zu denken. Solcherart Erfahrungen waren schon die ersten Anzeichen dafür, dass der Anspruch, im geplanten Sinne Curriculumentwicklung zu betreiben, nach einigen Jahren für die Entwicklungsarbeit der Versuchsschule aufgegeben wurde, weil er sich, wie es Hentig in einem offiziellen Rechenschaftsbericht auf einer Tagung zum Thema ausdrückte, nicht bewährt habe.

In meinem Team gab es glücklicherweise keine großen Verständigungsschwierigkeiten, obwohl wir beide sehr unterschiedliche Hintergründe für unsere Arbeit mitbrachten. Elke kam als Psychologin und Wissenschaftlerin von der Theorie her und darum war ich als „Praktikerin“ wohl auch mit ihr „zusammengespannt“ worden, aber ihre praktischen Vorstellungen hatte sie durch Hospitationen in Kindergärten und Eingangsstufenversuchen gewonnen und natürlich auch durch die Darstellung solcher Versuche in pädagogischen Fachbüchern, von denen der Markt damals geradezu überschwemmt wurde. Als Beispiel will ich nur das Buch von Hoenisch, Niggemeyer, Zimmer nennen, „Vorschulkinder“⁴ – ein Bericht aus der Kennedy-Schule in Berlin, der u. a. den großen Einfluss der US-amerikanischen Bildungsreformdebatte in Deutschland belegt. Auch hatte sie an dem Band „Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Gutachten und Studien der Bildungskommission“ mitgearbeitet und darin publiziert.⁵

Diese ganze Literatur war mir ebenfalls bekannt und ich hatte schon meine eigene Praxis in Frankfurt mit Anregungen daraus gestaltet, wobei es bei mir zusätzlich noch viele Elemente aus der damals wieder hochaktuellen Montessori-Pädagogik gegeben hatte, die gerade in den hessischen Schulversuchen eine große Rolle spielte. Deren Grundidee, dass alle didaktischen Lernmaterialien einen selbstinstruierenden Charakter haben müssten, die die Kinder zu einem spielerischen, neugierigen und selbständigen Umgang auffordern und sie somit ohne Belehrung „aus eigenem Antrieb“ lernen lassen würden, entsprachen im Prinzip auch die in jener neueren Literatur beschriebenen Ideen und didaktischen Materialien, so dass Elke

4 Nancy Hoenisch, Elisabeth Niggemeyer & Jürgen Zimmer (1969): *Vorschulkinder*. Stuttgart: Klett.

5 Elke Callies (1975): Spielendes Lernen. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): *Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Bd. 2.1 Spielen und Gestalten* (Gutachten und Studien der Bildungskommission 48.1) Stuttgart: Klett, S. 15–44.

und ich keine Schwierigkeiten hatten, uns über deren Anschaffung und Gebrauch zu verständigen. Uns schwebte also ebenfalls ein entschulter Alltag ohne Belehrung vor, und dies versuchten wir u. a. dadurch zu erreichen, dass wir hofften, Lernprozesse vor allem an das Material zu delegieren.

Zu einem Spezifikum unserer Fläche wurde allerdings bald unser „Lernladen“, für den wir, ausgehend von der genannten Grundidee, die zur Verfügung gestellten Lernmaterialien selbst hergestellt hatten, und zwar ausdrücklich in Zusammenarbeit mit den Eltern auf unseren Elternabenden, damit diese darüber aktiv in die Arbeit der Schule eingebunden werden und besser verstehen konnten, was wir uns in unserer neuartigen Einrichtung unter „Lernen“ vorstellten. Auch kindliches Spiel und der Umgang mit Materialien der verschiedensten Machart, von Alltagsgegenständen über nummerierte Autogaragen und Klötzchenspiele konnten „Lernen“ und damit mehr als nur Beschäftigung sein. Beim gemeinsamen Basteln konnten wir mit den Eltern Gespräche darüber führen, sie konnten, sofern sie nicht arbeiteten, unseren Lernladen auch besuchen und ihre Kinder beim „Lernen“ beobachten, sogar selbst mit ihnen und anderen Kindern „spielen“, um sie besser kennenzulernen – das Ganze war also ein pädagogisch wohlgedachtes und später auch publiziertes Konzept⁶, das nur den einzigen Nachteil hatte, dass es zwar unsere Eltern, jedoch nicht unsere Kolleginnen und Kollegen überzeugte. Sie kamen nach unseren großen Ankündigungen auch neugierig zum Gucken, fanden den Lernladenalltag aber eigentlich nicht überzeugend, weil für Kinder letztlich zu langweilig, sie nur beschäftigend, wie sie sagten, zu stark den Umgang mit den nur einen einzigen Lernimpuls transportierenden Materialien reglementierend und deshalb zu wenig frei und inspirierend, außerdem seien die gebastelten Materialien dabei auch noch hässlich und zu schnell verschlissen, ein Argument, dem ich im Grunde genommen zustimmte. So fand die Lernladenidee zwar außerhalb der Laborschule einige Nachahmer – nach einiger Zeit wurde uns sogar eine japanische Übersetzung des Buches vom Verlag zugeschickt, die ich bis heute wegen der Kuriosität der japanischen Schriftzeichen neben den deutschen Kindergesichtern aufgehoben habe –, aber eben nicht in der engsten Umgebung. Dort waren wir bald als zu materialfixiert verschrien.

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit auf unserer Fläche ergab sich aus einem theoretischen Anspruch von Elke. Ihre handlungsleitende Theorie war der „Symbolische Interaktionismus“, ein Ansatz, der, grob vereinfacht, auf der Vorstellung basierte, dass sich das menschliche Hineinwachsen in die komplexe soziale Welt durch die Übernahme und die Aneignung der verschiedenen „Rollen“ vollzieht, die diese Welt strukturieren. Deshalb spielte sie mit ihren Kindern in der „Gruppenzeit“ häufig Rollenspiele, in denen die Kinder „Lebenssituationen“ nachspiel-

6 Elke Calliess, Wiltrud Döpp, Lothar Kräussl & Elke Luttermöller (1977): *Spiel- und Lernladen für Vorschulkinder. 50 Vorschläge zum Selbermachen*. Stuttgart: Ernst Klett.

ten, die sie aus ihrem Leben in der Familie, im Kindergarten, auf der Straße, beim Arzt, auf dem Spielplatz, beim Einkaufen usw. kannten, damit sie lernen konnten, den im Spiel deutlich werdenden unterschiedlichen „Rollenmustern“ nicht einfach „blind“ zu folgen und darüber ein angepasstes Verhalten zu entwickeln, sondern ermutigt würden, durch die Übernahme fremder Perspektiven „Rollen-
distanz“ zu entwickeln, so dass sie sozusagen „frei“ für selbstbestimmte, eigene Handlungsoptionen wurden – dem zentralen Handlungsimperativ jener Zeit. Ich fand zwar den engen Bezug zwischen derartigen in der Schule veranstalteten Rollenspielen und der komplexen Innenwelt von Kindern zu kurzgeschlossen, weil ich etwa mit Freud, Fromm, Erikson u. a. wusste, wie viele auch unbewusst verlaufende Prozesse und schwer greifbare gesellschaftliche Faktoren auf das Aufwachsen von Kindern und mithin ihre Selbstbestimmungsfähigkeit einwirken, die mit den Mitteln der Schule nur schwer zu beeinflussen sind. Aber gerade damit wollten es die „wissenschaftsorientierten“ Bildungsreformer ja damals aufnehmen. Ich ließ mich trotz der überhöhten Begründung, die Elke im Alltag auch eigentlich nicht vor sich hertrug, von ihrer Begeisterung für Rollenspiele anstecken, weil ich schon auch ihren pädagogischen Wert schätzte: Spielfreude, lustvolles Ausprobieren fremder Rollen, sich einfühlen, sich verständigen wollen, sich gemeinsam mit anderen abstimmen, gemeinsam agieren und es zusammen mit ihnen bei den Vorführungen in der Gruppe gut machen wollen, sich ohne Angst vor anderen darstellen und zeigen wollen, wer er oder sie ist. Und so spielten wir oft mit den Kindern und luden für die Aufführungen auch die anderen Gruppen ein.

Allerdings steckten wir beide auch damit im ersten Jahr niemanden im Haus 1 so richtig an, obwohl auch auf anderen Flächen zuweilen gespielt wurde. Erst in den nächsten Jahren wurde das Rollenspiel auf zwei weiteren Flächen ein tragendes Element, dort dann aber im Zuge entweder einer „Arbeiterkinderpädagogik“, die die Kinder dazu anhalten wollte, „Erfahrungen“ aus der Arbeitswelt, z. B. dem Postamt, wo eine Mutter der Gruppe arbeitete, auf der Fläche „nachzuspielen“, oder im Zuge von „selbstorganisierten“ Projekten der Kinder, die auf diese Weise ihre eigenen Themen artikulieren und diese auf einer Theaterbühne vorspielen können sollten. Für die höheren Jahrgänge war allerdings vom Erfahrungsbereich „Wahrnehmen und Gestalten“ das Theaterspiel von Anfang an als eine tragende Säule der Laborschulpädagogik geplant – aber natürlich zu Beginn ebenfalls mit einer emanzipatorischen und solidarisierenden Zielsetzung.

Die Frage, welche Erfahrungen denn nun die Kinder in der und durch die neue Schule „machen“ können sollten, war der einzige Bereich im ersten Jahr, der zwischen den Teams nicht kontrovers war. Vorrangig galten die Erfahrungen der Kinder mit sich selbst, in der eigenen Gruppe, mit dem Haus und den verschiedenen Funktionsflächen, also dem Matschraum, der Küche, der Werkbank usw. und natürlich mit den vielen anderen Kindern und Erwachsenen, mit der übrigen Schule und den verschiedenen „Lerngelegenheiten“ und Orten dort, aber auch

mit der näheren Umgebung der Schule als ein reiches Feld, das ganz wichtige und grundlegende Erfahrungen für das Hineinwachsen der Kinder in die komplexe soziale Welt vermittelte. Und so ähnelten sich die „Gruppenaktivitäten“ eigentlich deutlich: Erkundungen, Budenbauen und Spielen im nahen „Teuto“, Kennenlernen der näheren Umgebung der Schule, Hausbesuche bei den einzelnen Kindern der Gruppe, Toben und Spielen mit Sportgeräten und Bällen, Bewegungs- und Laufspiele in der Gymnastik- und/oder Turnhalle, Bewegen nach Musik, musikalische Experimente mit dem Orff-Instrumentarium und gemeinsames, gitarrenbegleitetes Singen im Musikraum, Bastel- und Kunstkurse und – als wöchentliches Highlight – die Werkstatt mit einem „Fachmann“ für Holzarbeiten, was alles auch deshalb zustande kam, weil uns die Räume dafür im großen Haus regelmäßig zur Verfügung standen.

Miteinander entwickelten Elke und ich für unsere beiden Gruppen einen Tagesablauf, bei dem in einem rhythmisierten Wechsel offene und geschlossene Lernsituationen aufeinander folgen sollten. Diese zeitliche Grundstruktur ist bis heute im Haus 1 so geblieben: flexibles „Ankommen“, wobei es uns wichtig war, jedes Kind einzeln zu begrüßen und dabei zu sehen, in welcher Stimmung es sich befand, um darauf auch mit unseren „Angeboten“ eingehen zu können, „Erzählen“ zum Ankommen in der Gruppe, worauf sich die Kinder nach kurzer Zeit schon immer sehr freuten, „Lernzeit“ mit individuellen „Lernangeboten“ für jedes Kind, wobei sie aus den oben beschriebenen didaktischen Materialien und den speziell angebotenen Aufgaben zum Lesen-, Schreiben- oder Mathematiklernen auswählen konnten, gemeinsame „Frühstückspause“ um den Gruppentisch herum und anschließende „freie Spielpause“, danach „Flächenversammlung“ mit dem Singen gemeinsamer Lieder, Rollenspielaufführungen, Vorzeigen von Produkten, Erinnerungen an geltende Regeln o.Ä., danach „Gruppenzeit“, in der jede Gruppe ein eigenes Thema oder Projekt bearbeitete oder die gerade beschriebenen Aktivitäten stattfanden, und abschließend „Vorlesezeit“, in der zunächst „Produkte“ vom Vormittag oder beim Waldausflug oder in der Pause gefundene Dinge gezeigt werden konnten, vielleicht auch Konflikte zwischen Kindern besprochen und abschließend Bücher oder Geschichten vorgelesen wurden.

Auch die Gestaltung unserer Fläche entwickelten wir gemeinsam. Sie war sehr übersichtlich geordnet und entsprechend dem „Eckenprinzip“ der Kindergärten und Montessori-Schulen klar strukturiert, dabei deutlich der Position Johanna Harders zuneigend: Lesecke (mit gespendetem Sofa), Bauteppich, Spielecke, Lernmaterialien – Regale mit Vierertischen für die Einzel- oder Gruppenarbeit davor, Verkleidungsecke mit vielen verschiedenen Rollenrequisiten, ein großer Gruppentisch, um den alle 11 Kinder herum passten, Tierecke, am Anfang mit zwei Meerschweinchen in einer großen offenen Kiste, ein kleiner, improvisierter Vorläufer des Laborschulzoo.

So weit also einige Impressionen aus der pädagogischen Arbeit der Anfangszeit. Abschließend will ich nur noch eine Begebenheit schildern, die mich damals sehr beschäftigt hat, weil ich nicht sofort verstanden habe, was da geschah. Ich fasste öfter einige Kinder, die etwa mit dem Buchstabieren und dem Lesenlernen vorangekommen waren, zu einer Kleingruppe zusammen, um mit ihnen vor einer kleinen Schultafel einige Leseübungen zu machen. Aber die sonst so eifrigen Kinder saßen zwar brav dabei, aber sie setzten ihren Kopf nicht in Bewegung, um die von mir gestellten Aufgaben zu lösen. Am Tisch erledigten sie solche Aufgaben einzeln oder zu zweit ständig mühelos und aus eigenem Antrieb, aber warum nicht in der Kleingruppe sozusagen als „fremdgestellte“ Aufgaben? In meiner zehnjährigen Lehrerinnenpraxis hatte das doch immer funktioniert. Weil es eben zur üblichen „Schülerrolle“ gehörte, solche fremdgestellten Aufgaben zu lösen? Aber hier funktionierte eine Ansprache über diese Schülerrolle nicht mehr, obwohl die Kinder sie ständig geradezu lustvoll als Rollenspiel spielten, wobei die strenge Lehrerrolle am beliebtesten war.

Ich machte mir erst langsam klar, dass wir mit unserer Pädagogik offensichtlich einen Paradigmenwechsel vollzogen hatten. Wir wollten ja die Schule konsequent entschulen, beim Lernen möglichst auf Belehrung verzichten, die Kinder ihre eigenen Erfahrungen machen lassen und sie als „ganze“ Menschen ansprechen, und das hatten sie offensichtlich schon sehr schnell verstanden und sich entsprechend der neuen „Rollendefinition“ verhalten.

Und ob wir es so weitreichend gewollt hatten oder nicht: Sie „lernten“ auch in der Folge meist nur das, was sie selbst einsahen und wollten. Für fremdgestellte Aufgaben, die sie nicht sofort einsahen und für die man üben oder sich gar anstrengen musste, setzten sie ihren Kopf oft gar nicht mehr in Bewegung, und wenn, dann blieb das Gelernte nicht haften. Und letztlich bestätigten wir sie darin, weil wir ja postuliert hatten, dass jedes Kind eben in seinem eigenen Lerntempo lernen können solle, und wenn es noch nicht mit dem Lesenlernen beginnen wolle, sei es eben noch nicht so weit, dann müsse man an anderen sichtbar werdenden Stärken anknüpfen, um es zu ermutigen und zu fördern.

Aber am Ende der Eingangsstufe mussten wir feststellen, dass sich der Lernstand der Kinder sowohl im kognitiven Bereich als auch beim Arbeitsverhalten gravierend unterschied. Während die einen schon fließend lesen und schreiben konnten und auch im mathematischen Bereich den Regelschulkindern oft weit voraus waren, waren andere, vor allem unsere kleinen Jungen, noch richtige Spielkinder, die, wenn sie zwischen Arbeit und Spiel frei wählen konnten, lieber das Spielen wählten. Das war zu erwarten gewesen und wir hatten uns ja mit unserer ganzen Pädagogik darauf eingestellt, aber trotzdem plagten mich schon damals einige Zweifel. Lagen die Unterschiede wirklich nur daran, dass die Spielkinder noch nicht „so weit“ waren? War das wirklich ihr Bestes, was sie in unserem Unterricht

jeweils gegeben hatten? Hatten wir es ihnen tatsächlich ermöglicht oder abverlangt? Hatten wir sie mit unserer ausschließlich lobenden, kritik- und sanktionsvermeidenden Art tatsächlich auf erfolgsversprechende Weise gefördert? Und hatten wir wirklich damit gerechnet, dass mit unserem individualisierenden Unterricht alle Versuche, Leistungs- und Fähigkeitsstandards sozusagen „von außen“ an die Kinder heranzutragen, zunehmend schwieriger bis unmöglich wurden? Jedenfalls sollten uns die entsprechenden Debatten dazu noch Jahre beschäftigen und blieben ein Dauerthema in allen pädagogischen und Stufenkonferenzen vor allem auch der höheren Jahrgänge.

Du meinstest ja vorhin, dass das Haus 1 zunächst relativ „leer“ gewesen sei, da zunächst nur einer von drei Jahrgängen eingeschult worden war. Inwiefern änderte sich der Schulalltag in der Eingangsstufe denn in den folgenden Jahren, als das Haus schrittweise immer „voller“ wurde und immer mehr Kinder und Erwachsene dazukamen?

Im zweiten Jahr war das eben beschriebene, relativ friedliche Zusammenleben im Haus 1 leider weitgehend vorbei. Das Schuljahr war zwar noch sehr beruhigt und in die Zukunft weisend zu Ende gegangen durch die von Johanna Harder vorgelegten „Kinderbilder“ über jedes einzelne Kind ihrer Gruppe, in denen jeweils dargestellt worden war, was diese im Laufe des Jahres anhand der für sie bereitgestellten individuellen Lernanlässe und Erfahrungen „gelernt“ hatten. Dieser Text war eine so überzeugende Schilderung dessen, was „Lernen ohne Belehrung im Erfahrungsraum der Schule“ sein kann, dass er auf einhellige Zustimmung und Begeisterung stieß. Aber diese einträchtige Phase war, wie gesagt, mit Beginn des neuen Schuljahres leider vorbei.

Es waren ja noch einmal sechs neue Mitarbeiterinnen ausgewählt worden, und zwar auch unter dem Gesichtspunkt, dass sie in ein bestimmtes Team passen könnten müssten. Die einzelnen Teams oder Personen hatten deshalb ihre pädagogischen und/oder politischen Vorstellungen noch einmal sehr zugespitzt in den Bewerbungsrunden vorgetragen, und die Bewerber hatten bei ihrer Kommentierung dessen, was sie bei ihren Hospitationen jeweils gesehen hatten, natürlich diese Unterschiede – zum Teil sehr irritiert – wahrgenommen, selbst aber auch eine Affinität zu bestimmten Teams geäußert, was dann natürlich bei der Zusammenstellung der neuen Teams berücksichtigt wurde. Auf diese Weise wurden die Unterschiede zwischen den Teams im zweiten Jahr auch „offiziell“ unmissverständlich deutlich und im Alltag sichtbar, was zu dem Bedürfnis führte, sich voneinander immer klarer abzugrenzen. Trotzdem war es auch im zweiten und dritten Jahr noch möglich, sich in den Haus-1-Konferenzen inhaltlich auseinanderzusetzen und einen Konsens zumindest anzustreben.

Leider vertieften sich die Konflikte um die unterschiedlichen Zielsetzungen der einzelnen Flächen dann aber derart, dass er nach drei Jahren nicht mehr kon-

sensuell lösbar schien und schulöffentlich im sogenannten „Buchkonflikt“ ausgetragen wurde. Plötzlich erschien im Rowohlt-Verlag ein Buch, das von 10 Laborschulmitarbeitern, von denen fünf aus der Eingangsstufe kamen, heimlich geschrieben und veröffentlicht worden war, in dem sie ihre Vorstellungen über die ihrer Meinung nach einzig angemessene Form von Laborschulpädagogik beschrieben, die links und damit eine emanzipatorische Unterschichtpädagogik zu sein hatte.⁷ Sie wollten den ihrer Meinung nach „rechten“ Arbeitsweisen und Zielvorstellungen, die ihres Erachtens für das wirre und willkürliche Nebeneinander kollegialen Handelns verantwortlich waren, ein Ende machen und die Schule auf verbindliche Inhalte, Verfahren, Leistungsbewertungen und Lernziele festlegen – auf ihre linken, wohlgemerkt. Und da die „Rechten“ um Hentig ihrer Meinung nach die Macht in der Schule innehatten und die Ansprüche der „Linken“ darum keine Chance auf uneingeschränkte Realisierung hatten, hofften sie über die Mobilisierung der außerschulischen Öffentlichkeit Unterstützung für ihre Anliegen zu erhalten, weshalb sie ihr Buch quasi „zwangsläufig“ an den eigentlich dafür zuständigen Gremien vorbei publizieren mussten, um ihnen auch in der Schulöffentlichkeit Gehör zu verschaffen.

Hentig seinerseits reagierte auf dieses „illegale“ Vorgehen mit der Bitte an den obersten Dienstherren, ihn von seinen Aufgaben als Wissenschaftlicher Leiter zu „entbinden“, was beinahe das Aus für die LS bedeutet hätte. Das Kollegium verabschiedete zwar ein Papier, das ich als Antrag sozusagen in letzter Minute eingebracht hatte, weil ich das angerichtete Chaos nicht einfach hinnehmen konnte und wollte, das vorsah, dass das Kollegium einen erneuten Versuch unternehmen solle, sich konsensuell auf neue, gemeinsame Zielvorstellungen und Prinzipien für die Laborschularbeit zu einigen, aber dieser Versuch endete letztlich auch nur mit „Leerformeln“, die zu abstrakt formuliert waren, um taugliche Anleitungen für die konkrete Alltagspraxis zu geben, wie Hentig hinterher erneut enttäuscht und ernüchtert feststellte. Aber die Weiterexistenz der Schule war auf diese Weise erst einmal gesichert.

Die ganze Geschichte ist ja bekannt und die Zielsetzungen auch der fünf Eingangsstufenleute sind in ihren Beiträgen nachzulesen, deshalb will ich hier nicht weiter darauf eingehen, nur noch betonen, dass auch in diesem Buch die angestrebte Verbindlichkeit allenfalls durch die leerformelartige Überschrift „Arbeiterkinderpädagogik“ erreicht werden konnte, dass die Gruppe aber im Prinzip Hentigs Fazit ebenfalls bestätigen musste, denn es gab weder eine Verständigung der 10 Personen darüber, wie diese „Arbeiterkinderpädagogik“ oder „Unterschichtenpädagogik“ denn konkret umzusetzen wäre, noch darüber, welche übergreifenden politischen Zielsetzungen – neomarxistische, gewerkschaftliche, schlicht

7 Lehrergruppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

emanzipatorische – die so dringend gewünschte Einheit stiften könnten. Im Gegenteil: Nicht nur die vier Beiträge meiner damaligen Kolleginnen sind so heterogen, schon allein in der Begrifflichkeit, erst recht in der beschriebenen Praxis, dass sofort sonnenklar war, dass auch sie mit ihrem Beharren auf „Verbindlichkeit“ gescheitert sind – was die Zehn am Schluss ihres Buches ja auch tatsächlich eingestehen.

Ich selbst war von den beschriebenen Praxisbeispielen regelrecht enttäuscht, weil ich mir durchaus Anregungen erhofft hatte, aber insbesondere bei einem Beitrag war ich richtig entsetzt über das Chaos, das die Erwachsenen der Fläche bereit waren, in Kauf zu nehmen, um bloß nicht die Kinder zu bevormunden und an Mittelschichtnormen „anzupassen“. Diese Kinder sollten sich ausschließlich selbst organisieren, sich auch von den Lehrern als den schulischen „Autoritäten“ emanzipieren und deshalb immerzu nicht nur über die Einrichtung der Fläche, sondern vor allem auch über bevorstehende Aktivitäten selbst entscheiden – was, wie die Erwachsenen zu ihrem eigenen Bedauern selbst einräumen mussten, die Kinder oft sehr verunsichert und verwirrt habe.

Ich war schließlich sehr froh, dass auch im Haus 1 wieder ein leidliches Nebeneinanderher möglich wurde. Die Praxis der diskursiven Erörterung unterschiedlicher Arbeitsformen und -ziele wurde wiederaufgenommen, wobei sie, wie schon gesagt, auch schon vor der Veröffentlichung des Buches leidlich gut und ernsthaft funktioniert hatte. Einen Diskurs drei (oder vier?) Jahre nach Schuleröffnung zur Praxis des „Übergangs“ der Eingangsstufenkinder in die Stufe II habe ich in meiner Jahre später angefertigten Dissertation dargestellt und analysiert, er endete tatsächlich auch mit einem „echten“ Konsens, d. h. einer Lösung, in der die beiden vorgetragenen Positionen auf kreative Weise aufeinander zubewegt und auf einer neuen Ebene „aufgehoben“ worden waren.⁸ In diesem Fall forderten die Linken, dass es einen Lernzielkatalog geben müsse mit einer Auflistung der am Ende der Eingangsstufe zu erreichenden sozialen, kognitiven und persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Prüfraster für jedes einzelne Kind abgeben würde, ob es in die Stufe II übergehen solle oder noch ein weiteres Jahr in der Eingangsstufe bleiben solle. Dies „gleichmacherische“ Vorgehen wurde von den „Rechten“ als „mechanistisch“ angesehen und nicht kompatibel mit ihrer Vorstellung, dass nicht die Kinder an den Lernzielen, sondern umgekehrt die Lernziele an den „ganzen“ Kindern abzuwägen und zu gewichten seien. Am Ende der Debatte wurde ein beide Standpunkte vereinigendes Verfahren gefunden, bei dem durch ganzheitliche „Kinderbilder“ deutlich gemacht werden sollte, in welcher ganz individuellen Art und Weise die einzelnen Kinder jeweils die aufgestellten Kriterien erfüllten bzw.

8 Vgl. Wiltrud Döpp (1990): *Das Modell des Lehrer-Forschers an der Laborschule. Kritische Rekonstruktion der Folgen seiner Institutionalisierung in der Praxis*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Fakultät der Universität Bielefeld. Bielefeld.

wie diese jeweils gewichtet worden waren. Diese „Sammlung“ ergäbe somit im Laufe der Zeit einen ganzheitlich orientierten und erfahrungsgesättigten Überblick, nach welchen Kriterien die Kinder übergehen oder noch ein Jahr länger in der Eingangsstufe bleiben sollten. Damit erneuerte dieses Verfahren auch die einhellige Zustimmung, die die früheren „Kinderbilder“ von Johanna Harder ja bei allen gefunden hatten.

Mich machte die Erfahrung der teilweise anspruchsvoll und auf hohem Niveau geführten Haus-1-Diskurse, die zunehmend auch wieder konsensorientiert abließen, sehr zufrieden, vielleicht gerade deshalb, weil sie mich auch sehr forderten. Dass die gleichen Kolleginnen, mit denen wir uns so ernsthaft und erfolgreich argumentativ auseinandersetzten, im „Buchkonflikt“ hinter unserem Rücken genau diese Praxis für unmöglich erklärt hatten, enttäuschte mich allerdings menschlich zutiefst – ich empfand ihr Vorgehen schwach und link, nicht links. Meine kollegiale Beziehung zu ihnen blieb über alle kommenden Jahre hinweg getrübt.

Auf meiner Fläche kam mit Marianne Nickel erfreulicherweise eine Kollegin dazu, mit der wir von Anfang an gut zusammenarbeiteten. Zusammen mit unserer Erzieherin Gisela Wittenberg, die leider 1976 überraschend an Krebs starb, bildeten wir im zweiten Jahr ein gutes und stabiles Team. Leider erkrankte auch Elke Calliess an Krebs und wechselte während einer vorübergehenden Erholungsphase nach Berlin auf eine Fachhochschulprofessur, aber auch sie starb später. Eine so enge Teamarbeit wie mit ihr kam danach leider nie mehr in all den Jahren meiner Laborschultätigkeit zustande, wohl noch Teamarbeit, aber keine derartig gemeinsam entwickelnde.

Zunehmend auf mich gestellt, entwickelte ich dann umso konsequenter meine eigenen pädagogischen Vorstellungen weiter. Schon von Anfang an hatte ich viel mit der Praxis des freien Schreibens experimentiert, die ich aus Frankfurt mitgebracht hatte. Dies wurde schließlich zu einem Schwerpunkt meiner Arbeit. Er entwickelte sich aus der Beobachtung heraus, dass fast alle fünf-, sechs- oder siebenjährigen Kinder spontan malten, dass „Malen“ offenbar das ihnen gemäße Medium darstellte, um eigene Lebenserfahrungen, Lebensthemen, Ängste und Wahrnehmungen in zum Teil absolut ausdrucksstarken Bildern zum Ausdruck zu bringen, sie anderen mitzuteilen und auch zu verarbeiten. Indem die Kinder ihre oft zu einer Folge zusammengefügt und dadurch zu „Geschichten“ geformten Bilder zusammen mit ihren eigenen Kommentaren oder Interpretationen dazu, die sie mir diktierten, wenn sie selbst noch nicht schreiben konnten, anderen zeigten oder vorlasen, der Gruppe, der Fläche oder den Eltern, erlebten sie, dass sie als die je besonderen Menschen, die sie waren, wirklich etwas zu sagen hatten, dass dies ernstgenommen und aufmerksam angehört wurde, dass es im Raum der Schule also auch auf ihre eigene und unverwechselbare Erfahrung und auf ihre Art

der Verarbeitung ankam. Dabei hoffte ich, dass die Kinder sich dadurch menschlich ermutigt genug fühlten, um ihren oftmals auch sehr schwierigen Weg in die Welt gestärkt gehen zu können.

Auch nach meinem Wechsel in die Stufe II behielt ich die Praxis des freien Schreibens bei und machte sie in intensivem Austausch mit Heide Bambach zum pädagogischen Schwerpunkt meiner Arbeit. Zum zehnjährigen Jubiläum der Laborschule veröffentlichte ich – ebenfalls in Form von Schulgeschichten – meine Erfahrungen mit diesem Ansatz in einem kleinen Buch unter der Überschrift „Die Ameise im Feuer“⁹ und versuchte auf diese Weise, einen Extrakt meiner langjährigen Arbeit an der Schule darzustellen und damit die Konturen meiner eigenen pädagogischen Vorstellungen und Ansprüche sichtbar zu machen.

Du hast soeben ja bereits angedeutet, dass – trotz aller Konflikte – mit den Jahren schließlich doch vermehrt konsensuelle Beschlüsse möglich wurden. Hat sich in diesem Zusammenhang dann auch irgendwann jene „Verbindlichkeit“ – im Sinne einer Entwicklung „gemeinsamer Zielvorstellungen und Prinzipien für die Laborschularbeit“ – eingestellt, von der du vorhin wiederholt als Zielperspektive gesprochen hattest? Und falls ja: Kannst du dich noch erinnern, wann und wie dies geschah?

Dass sich im Laufe der Zeit etwas veränderte, war kein Ereignis, das sich an einem festen Datum oder Vorgang festmachen lässt, sondern eher ein schleichender Prozess. Die Verbindlichkeit, die die „Linken“ anstrebten, bezog sich ja sowohl auf die Ebene von Zielvorstellungen, aber eben auch auf die Erfahrung, dass es im Kollegium sehr viele – ihrer Meinung nach zu viele – unterschiedliche Realisierungsformen dessen, was unter LS-Pädagogik zu verstehen sei, gab, worauf sie mit dem Rekurs auf eine vermeintlich vereinheitlichende Festlegung aller auf eine gemeinsame politische Position reagierten, woran sie, wie gezeigt, aber auch selbst scheiterten. Das Nebeneinander sehr unterschiedlicher Formen von Unterricht, d. h. dessen, was die einzelnen Personen unter Laborschulpädagogik verstanden, blieb auch nach dem Abflauen der politisch-ideologischen Kontroversen im Laufe der 80er Jahre, das seinerseits aus einer entsprechenden Veränderung des Zeitgeistes resultierte, bestehen, wurde aber nicht mehr als zu behebendes Problem, sondern ohne schulöffentliche Thematisierung als ein gegebener Fakt einfach hingenommen. Bevor ich genauer über die Folgewirkungen dieser schließlich akzeptierten Handlungspraxis eingehen möchte, will ich kurz ein Wort zur „Verbindlichkeit“ voranstellen:

In Bezug auf verbindliche Festlegungen gilt im gesamten deutschen Schulsystem grundsätzlich die Auffassung, dass alle ja durch ein anspruchsvolles Studium aus-

9 Wiltrud Döpp (1988): *Die Ameise im Feuer. Schulgeschichten*. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

gebildeten und daher „fachlich, didaktisch, methodisch und pädagogisch kompetent“ Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der geltenden Richtlinien und Lehrpläne eigenverantwortlich ihren Unterricht gestalten. Dies Verständnis gilt natürlich grundsätzlich auch für die Arbeit an der Laborschule, nur dass dort die vom Kultusministerium genehmigten und im Strukturplan festgelegten speziellen Zielvorstellungen und Prinzipien als Richtschnur für die Arbeit an der Laborschule gelten, d. h. die Lernziele, Qualifikationen, Leistungs- und Abschlusskriterien usw., auf die sich alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einem aufwendigen Diskussionsprozess in den Stufen und EBs einigen.

Dieser Einigungsprozess entsprach also, wie gesagt, zunehmend dem Modell, das Hartmut von Hentig in seiner „Konsensstheorie“ als Handlungsrahmen vorgegeben hat, um damit zu legitimieren, dass die amtlichen Vorgaben an der LS suspendiert sind zugunsten der durch die „Lehrer-Forscher“ selbst entwickelten und wissenschaftlich evaluierten Laborschulpraxis. Folgerichtig hatte sich die Tauglichkeit dieses Handlungsmodells nicht nur am Output hochwertiger Curricula oder von wichtigen Forschungsergebnissen zu erweisen, sondern vor allem auch an der Arbeit am Strukturplan selbst, der als ein veränderlicher aufgefasst wurde. Diese Arbeit will ich hier kurz nachzeichnen, weil sich hieran die neue Phase der kollegialen Kooperation gut verdeutlichen lässt.

Der erste Strukturplan¹⁰ trat schon sehr bald (wann weiß ich nicht mehr genau) an die Stelle der meist überholten Rahmencurricula und schrieb einige für die betreffenden EBs in den Stufen III und IV durchaus schmerzhaft stundenplantechnische Veränderungen fest, so z. B. die Einführung von regulären Mathematik- und Deutschstunden. Dieser erste Strukturplan wurde nach einiger Zeit an neue Entwicklungen und Vorstellungen angepasst und überarbeitet und gilt, soweit ich weiß, bis heute. Die diese Arbeit am zweiten Strukturplan begleitenden Diskussionen waren durch die Veränderung des Zeitgeistes nicht mehr ideologisch unterfüttert, sondern wurden in der Regel mit teils sehr anspruchsvollen fachlichen und pädagogischen Argumenten geführt. Es gab zwar noch leidenschaftliche Debatten, was alles in die „Stufenkoffer“ gepackt gehört, aber jede Debatte endete immer mit einer konsensuellen Einigung auf bestimmte Ergebnisse und war in dieser Form für alle zustimmungsfähig – mit einer Ausnahme: In der Stufe II dauerte die prinzipielle Einigungsbereitschaft länger, darauf werde ich noch zurückkommen.

Im Laufe der Jahre hat sich auf der Basis dieser gemeinsam entwickelten strukturellen Vorgaben ein Grundverständnis dessen, was Laborschulpädagogik ausmacht, herausgebildet und die alltägliche Arbeit geleitet, dabei konnten und sollten die einzelnen Personen, wie gesagt, frei und selbstverantwortlich diese

10 *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 (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 1). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

Vorgaben umsetzen. Die Festlegung der Personen auf eine bestimmte Form der Realisierung war grundsätzlich ausgeschlossen, aber natürlich gehen und gingen damit einige Probleme einher, auf die ich kurz eingehen möchte, obwohl sie nicht zu den üblicherweise an der LS schulöffentlich erörterten Themenstellungen gehören und auch für die Fragestellungen des Interviews vielleicht nicht von zentralem Interesse sind.

Ich weiß aus meiner Zeit als Verantwortliche für den Bereich „Öffentlichkeitsarbeit“, wie unterschiedlich – jedenfalls zu meiner Zeit – die praktische Umsetzung der strukturellen Vorgaben bei den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern auch weiterhin ausgesehen hat. Zum Teil fiel es mir wirklich schwer, bei den Rückmeldungen einiger Besucher aus ihren Hospitationen irritierte Beobachtungen zu erläutern und doch noch als irgendwie kompatibel mit der LS-Pädagogik einzuordnen. Aber im Prinzip hat die Schulleiterin Susanne Thurn damals grundsätzlich keine kritische Bewertung oder gar Infragestellung der unterschiedlichen Ansätze zugelassen – nicht vor anderen Kolleginnen und Kollegen und erst recht nicht vor Eltern –, sondern immer nur darauf hingewiesen, dass sie insgesamt über ein überaus kompetentes Kollegium verfüge. Und das ist wohl grundsätzlich die richtige Einstellung für eine Versuchsschule, in der es nach der ideologisierten und damit polarisierenden Anfangsphase prinzipiell kein Richtig oder Falsch, sondern eben nur noch vernünftig und kreativ handelnde und argumentierende Erwachsene geben sollte. Dieser Status kam ihnen, wie bereits gesagt, schon vorweg als „Lehrer-Forscher“ zu, sie mussten und durften ihn jeweils als individuelle Person ausfüllen.

Eine einleuchtende Begründung für die von Susanne Thurn gewährte Schutzfunktion lässt sich dabei meiner Meinung nach vor allem in dem Umstand suchen, dass mit diesem neuen Handlungsmodell allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusätzlich zur unterrichtlichen Entwicklungsarbeit auch aufgetragen war, die eigene Lehrerrolle neu zu definieren. Es kam nämlich, wie beschrieben, nicht nur zu einem Paradigmenwechsel im Verständnis der Schülerrolle, sondern zwangsläufig vor allem auch der Lehrerrolle. Dessen Tätigkeit sollte ja ebenfalls nicht mehr durch die üblichen Konturen der für Regelschulen geltenden Lehrerrolle geprägt sein, sondern durch neue Vorstellungen, die schon Hentig beschrieben hat: Die Lehrer der LS sollten Partner, Berater, Begleiter, gar Kameraden ihrer Schüler sein, und wie diese neue „Rolle“ ausgefüllt würde, sollte zugleich mit den veränderten Inhalten und Methoden an der Laborschule herausgefunden werden. Es fehlte also allen Kolleginnen und Kollegen im Prinzip die institutionelle Unterstützung, die Regelschullehrer qua Amt genießen, was die in der LS auf sich gestellten einzelnen Personen eben frei, aber zugleich auch sehr verletzlich macht. Sie brauchen einen Schonraum, um ihre persönlichen Möglichkeiten des Lehrenderseins an der LS herauszufinden, und diesen Schutz hat ihnen Susanne Thurn gewähren wollen.

Die Eltern allerdings haben dessen ungeachtet immer wieder betont, dass es eben für sie an der LS „gute“ Lehrerinnen und Lehrer gibt, die jeweils stimmig und glaubwürdig die strukturellen Vorgaben der LS verkörpern und bei denen sie ihre Kinder gut aufgehoben wissen, und andere dagegen sehr kritisch bewertet. Das Nachdenken darüber führt allerdings in schwieriges Gelände, denn es beinhaltet auch die Frage, was einen Erwachsenen generell zu einem guten oder weniger guten Lehrer macht: „Gute“ Lehrer verfügen über schwer greifbare Eigenschaften, die die Erwachsenen haben oder eben nicht haben: ihre fachliche Kompetenz, ihre Einfühlung und ihr Verständnis für Kinder und Jugendliche, ihre persönliche Autorität, ihre Klarheit, ihre Gelassenheit, ihre Konsequenz, ihr pädagogisches Geschick, ihre persönliche Glaubwürdigkeit und Authentizität, ihr Argumentieren „auf Augenhöhe“ usw. usw. – mithin solche persönlichen Eigenschaften, die einige Menschen generell zu guten Lehrern machen, andere als nahezu ungeeignet für diesen Job erscheinen lassen.

Die neuen „Rollenvorgaben“ an der LS begünstigen nun meiner Ansicht nach die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in diesem Sinne „gute“ Lehrer sind oder sich durch die Freisetzung ihres kreativen Potentials an der LS dahin entwickelt haben. Und wenn die „guten“ Lehrerinnen und Lehrer auch noch besonders glaubwürdig und erfolgreich die strukturellen Vorgaben der LS umsetzen, dann genießen sie ein hohes Vertrauen bei den Eltern ihrer Kinder – und meiner Ansicht nach auch bei den Kolleginnen und Kollegen, die sie sich oft zum Vorbild nehmen. Das neue Paradigma „die LS Pädagogik wird nicht von Rollenträgern, sondern von Personen gemacht“ befreit also von den normierenden und einengenden Zwängen der Regelschule, führt aber zugleich zu Folgeproblemen, die schwer zu thematisieren und deshalb an der LS auch nahezu tabuisiert sind.

Die Unmöglichkeit, die vorgetragene Rahmencurricula in irgendeiner Weise zu vereinheitlichen, hat schon Wolfgang Harder, wie er in seinem Rechenschaftsbericht über die Aufbaujahre der Schulprojekte schreibt, zur Verzweiflung gebracht, und sie hat, wie im Interview nachgezeichnet, auch die Anfangsjahre der Laborschularbeit überschattet, aber zumindest für mich ist heute klar, dass sich dahinter kein Mangel, sondern ein durch keinerlei Maßnahmen zu behebendes strukturelles Handlungsmerkmal von Schulen wie der Laborschule verbirgt. Ob solche Schulen in unserer individualisierten Gesellschaft mit ihren natürlich ebenfalls individualisierten Lehrerinnen und Lehrern dadurch in reine Beliebigkeit abgleiten, ihre einmal formulierten strukturellen Vorgaben kanonisieren und damit dogmatisch erstarren oder – im Gegenteil – gerade durch die Freisetzung individueller Gestaltungskräfte eine fruchtbare kollegiale Handlungspraxis „auf der Höhe der Zeit“ entwickeln, ist ein guter Gradmesser für die Bewertung solcher Schulen.

Ihrem eigenen Anspruch zufolge müssen diese also lebendig und offen bleiben für die pädagogischen Herausforderungen ihrer Zeit, auf die sie mit neuen Ant-

wortversuchen reagieren und gegebenenfalls den jeweils nur vorläufig geltenden Strukturplan in diesem Sinne reformulieren müssen. Hartmut von Hentig hat zu seiner Zeit immer wieder erneut diese wichtige Interpretationsarbeit der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse für die Laborschule geleistet, und nicht immer sind ihm alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dabei gefolgt, aber er hat dadurch geholfen, die Laborschule in der bildungspolitischen Diskussion zu halten, was später ja auch vor allem Klaus-Jürgen Tillmann, Annemarie von der Groeben und Susanne Thurn weitergeführt haben. Nur dadurch ist ja auch der Versuchsschul-auftrag weiterhin zu legitimieren.

Um nach diesen grundsätzlichen Überlegungen noch einmal auf das vertraute Gelände des Interviews zurückzukehren: Am längsten hat, wie schon oben angedeutet, die prinzipielle Einigungsbereitschaft und -fähigkeit merkwürdigerweise in der Stufe II gedauert. Hier kam es sogar mehrfach zu einer Verschärfung von Kontroversen, z. B. über die Rollendefinition der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in der Stufe II oder über unterschiedliche Vorstellungen über die Arbeit dort. So legte das Jahrgangsteam um Dieter Lenzen es in Fortführung der alten ideologischen Auseinandersetzungen noch zu Beginn der 80er Jahre mit seiner „Stufe-II-Dokumentation“¹¹ explizit darauf an, eine für die Primarstufenarbeit verbindliche Festlegung auf der Basis einer neomarxistischen und in deren Augen stringenten Position zu erzielen. Diese Dokumentation war ausdrücklich gegen die pädagogischen Intentionen vor allem von Heide Bambach gerichtet, die ihrerseits eine Stufe-II-Dokumentation schriftlich vorgelegt hatte, in der sie in Fortführung der Vorstellungen von Johanna Harder ihre eigene situationsorientierte pädagogische Arbeit beschrieben hatte.¹² Aber es gab trotz aller Kontroversen keine Kampfabstimmungen oder gar „illegale“ Handlungen mehr, sondern alle Auseinandersetzungen wurden schulöffentlich geführt, jeder konnte Stellung beziehen und im Endeffekt blieben beide Versionen von Laborschularbeit einfach nebeneinander bestehen, wobei die genannten scheinbar politisch stringenten Positionen zunehmend in sich zusammenfielen und bedeutungslos wurden. Einige der vom Lenzen-Team beschriebenen Projekte fanden in der gesamten Stufe II auch durchaus Anklang, obwohl mir selbst schon bei der Dokumentation nicht klar geworden war, was z. B. das „Märchenprojekt“ mit den stringenten politischen Positionen der Autorinnen und Autoren zu tun haben sollte.

11 Autorengruppe Laborschule (1986): *Schulalltag in der Stufe II der Laborschule (3. und 4. Schuljahr). Band I* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 12). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

12 Heide Bambach (1989): *Tageslauf statt Stundenplan. Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 13). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

Dass Teams initiativ wurden und oftmals konkurrierende Vorstellungen entwickelten, blieb im gesamten Kollegium auch in der Folgezeit ein konstitutives Merkmal der Laborschulpraxis – und dies dann auch sehr oft zum Vorteil der gewünschten, sich ständig verändernden und weiterentwickelnden Versuchsschulpraxis. Unterhalb der Ebene der im Strukturplan formulierten Zielvorstellungen und Prinzipien schlossen sich also weiterhin Kolleginnen und Kollegen zu „Teams“, zusammen, die ihre praktischen Vorstellungen zusammen ausformulierten, sie oft auch in die Debattenkultur der Laborschule einpeisten und oftmals sogar zustimmungsfähige Ergebnisse erreichten, so zum Beispiel die Ausweitung der Altersmischung, Projekte zur weiteren „Entschulung“ im Hentig’schen Sinne, zur Beurteilungspraxis, zur Mädchenförderung, um nur einige zu nennen, wobei viele Veränderungen von Forschungsprojekten begleitet, durch sie initiiert oder auch angeschoben wurden. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die ganze inzwischen fast 50-jährige Veränderungspraxis der Laborschule inklusive der Forschungs- und Entwicklungsarbeit genauer nachzuzeichnen und zu analysieren, darum geht es im Interview ja auch gar nicht.

Festzuhalten an dieser Stelle bleibt nur noch, dass die Laborschule im Laufe ihrer langjährigen Reformarbeit wohl inzwischen weiß, wie viel und welche Art von „Verbindlichkeit“ und wie viel „Freiheit“ ein Kollegium braucht, um lebendig und offen zu bleiben. Das jetzt agierende „junge“ Kollegium weiß wahrscheinlich nicht mehr viel von den hier nachgezeichneten früheren Kämpfen, ideologischen Verführungen und Irrwegen, vielleicht sind sie auch nur noch für Historiker interessant, aber es profitiert meiner Meinung nach insgesamt von den Erfahrungen eines Kollegiums, das mühsam gelernt hat, beide Handlungspole auszubalancieren und das Spannungsverhältnis zwischen ihnen fruchtbar werden zu lassen. So lange ich jedenfalls an der Laborschule tätig war, stimmte das Verhältnis beider zueinander im Grunde – sich in dieser Hinsicht ständig neu zu vergewissern, ob das auch für die jeweils gegebene Handlungssituation gilt, muss, wie gesagt, jede „Generation“ selbst immer erneut herausfinden. Für mich steht dieses spannungsvolle Verhältnis insofern im Zentrum aller kritischen und selbstkritischen Reflexionen über den Stand und die Qualität der jeweiligen Versuchsschularbeit – was mir nicht zuletzt durch dieses Interview noch einmal klar geworden ist.

Gespräch mit Helmut Schmerbitz

„Die notwendigen Strukturen und Regeln für das Zusammenleben mussten erst im Laufe der Jahre erarbeitet und abgestimmt werden“

*Helmut Schmerbitz (*1943) studierte von 1966 bis 1970 in Göttingen und arbeitete danach als Lehrer für Englisch und Sport sowie als Fachleiter für das Fach Englisch in Visselhövede, Regierungsbezirk Stade, Niedersachsen. Von 1975 bis 2007 war er Lehrer in den Jahrgängen 5 bis 10 der Laborschule sowie darüber hinaus ab 1983 als Schulleitungsmitglied für die Sekundarstufe I zuständig. Das Gespräch mit Herrn Schmerbitz wurde zwischen August und November 2020 schriftlich per E-Mail von Nicole Freke und Christian Timo Zenke geführt.*

Lieber Helmut, vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, ein schriftliches Gespräch mit uns über deine Zeit an der Laborschule zu führen! Du bist im August 1975, also knapp ein Jahr nach Eröffnung der Schulprojekte, als Lehrer an die Laborschule gekommen. Kannst du dich noch erinnern, wie es dazu gekommen ist? Wann und wie bist du das erste Mal auf die Laborschule aufmerksam geworden?

Ich war im Schuljahr 1974/75 als Lehrer für Englisch und Sport an einer Realschule in der Lüneburger Heide in Niedersachsen tätig. Parallel dazu war ich als Fachleiter für das Fach Englisch mit der Ausbildung von Realschullehrerinnen und -lehrern beauftragt. In beiden Tätigkeitsfeldern versuchte ich reformpädagogische Ansätze zu verwirklichen, da ich durch die Inhalte, mit denen ich mich während des Studiums beschäftigt hatte, schon zum damaligen Zeitpunkt zu der Auffassung gelangt war, dass erfolgreiche Bildungsarbeit „am Schüler“ orientiert sein muss. Dieser Grundsatz leitete meine Arbeit in den knapp vier Jahren an dieser traditionellen Realschule und im Bereich Lehrerbildung. Ich hatte ziemlich freie Hand und konnte im didaktisch-methodischen Bereich sowohl im Sport als auch in Englisch viele Dinge ausprobieren und anstoßen. Gleichwohl war ich der Überzeugung, dass diese Pädagogik eigentlich nur (richtig) realisierbar an einer „Schule für alle Kinder“ wäre, einer Gesamtschule also, und habe mich deshalb orientiert, welche Schule mit welchem Konzept für mich infrage kam, und stieß auf die Gesamtschule Göttingen-Geismar, wo das Team-Kleingruppen-Modell erprobt wurde.

Zum gleichen Zeitpunkt, an dem ich mit dieser Schule Kontakt aufnahm, wurde ich als damaliger *ZEIT*-Leser auf eine Anzeige der Universität Bielefeld aufmerksam, in der Lehrerinnen und Lehrer für den Aufbau der Laborschule in einem sogenannten Lehrer-Forscher-Modell gesucht wurden. Die Stellen wurden damals und auch noch einige Jahre lang bundesweit ausgeschrieben. Ganz aufregend war für mich, dass der Gründungsvater Hartmut von Hentig war – war doch insbesondere sein Buch *Systemzwang und Selbstbestimmung*¹ für mich während des Studiums eine Art Bibel. Ich beschloss also, mich zu bewerben. Neben der Erfüllung bestimmter formaler Kriterien sollte schriftlich die Frage beantwortet werden, wie man seine derzeitige Unterrichtssituation beurteile und welche Veränderungsvorschläge man hätte. Das fand ich spannend, schrieb meine Überzeugungen dazu auf und bewarb mich für beide Fächer (damals wusste ich noch nicht, dass die Laborschule den Unterricht in Erfahrungsbereichen organisieren wollte und man primär in *einem* Bereich eingesetzt werden sollte, um die Curriculararbeit effektiver zu machen). Ich wurde zu einer zweitägigen Auswahltagung eingeladen, auf der ich gemeinsam mit zahlreichen anderen „Kandidaten“ pädagogische und fachdidaktische Themen diskutierte. Am Ende dieser beiden Tage wurde einem beschieden, dass man in den nächsten Tagen Bescheid bekäme, ob einem eine Stelle angeboten würde. Auch die Gesamtschule Göttingen-Geismar hatte sich gemeldet und mir eine Stelle im übernächsten Schuljahr in Aussicht gestellt. Als die damalige Schulleiterin der Laborschule mir mitteilte, dass sie mir eine Stelle im Erfahrungsbereich „Körpererziehung, Sport und Spiel“ am 01.08.1975 anbieten könne, war meine Entscheidung getroffen. Ich sagte also zu und stellte einen Versetzungsantrag, dem nach einigem Hin und Her auch entsprochen wurde. Mein erster Arbeitstag in der Laborschule, eine Lehrerkonferenz, begann mit einer Überraschung, die ich bis heute nicht vergessen habe: Ich hatte zu dem Tag noch keine Wohnung in Bielefeld und raste mit meinem Auto über die Autobahn, um pünktlich um 9:00 Uhr da zu sein. Ich hab's geschafft, kurz vor 9:00 auf der Fläche zu sein, und war der Erste, der da war. Erst allmählich trudelten die anderen Lehrer-Forscher ein. Dieser doch etwas schludrige Umgang mit der Zeit hat mich schon sehr gestört, er wurde aber im Laufe der Jahre besser, zumal ich später auch ein bisschen Einfluss darauf nehmen konnte.

Wie ging es denn dann nach der beschriebenen Lehrerkonferenz weiter? Gab es auch an deinen ersten „richtigen“ Schultagen (also an solchen mit Schülerinnen und Schülern) Ereignisse, Begegnungen oder Beobachtungen, die dir besonders nachhaltig in Erinnerung geblieben sind?

Bei der angesprochenen Lehrerkonferenz handelte es sich in der Tat um eine Konferenz, die das Schuljahr vorbereiten sollte. Das Schuljahr selbst begann meiner

1 Hartmut von Hentig (1968): *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett.

Erinnerung nach erst Anfang September. Die Laborschule hatte 1974 drei Jahrgänge aufgenommen und sollte meines Wissens möglichst rasch bis zur geplanten Stärke von circa 660 Schülerinnen und Schülern aufgefüllt werden. Deshalb wurden für das Schuljahr 1975/76 wiederum drei Jahrgänge aufgenommen, die Jahrgänge 0, 5 und 7. Ich selbst wurde Co-Betreuungslehrer in einer Gruppe des Jahrgangs 8 und sollte Sport in den Jahrgängen 5, 6 und 8 unterrichten. Ganz genau weiß ich das aber nicht mehr. Sehr in Erinnerung geblieben ist mir die „Nacktheit“ des Großraums. Auch das Mobiliar war nach heutigen Verhältnissen gemessen, vielleicht auch nach den damaligen, sehr spartanisch und unschön. Die Grundidee war ja wohl gewesen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Schule in Besitz nehmen und gestalten sollten. (Wobei es beim Mobiliar allerdings nichts zu gestalten gab.) Die Flächen im Haus 2 wurden den Stammgruppen zwar zugewiesen, aber in keiner Form vorbereitet. Wie es im Haus 1 war, weiß ich nicht, gehe aber davon aus, dass es anders war, zumal das Interieur dort wohnlich und kindgemäß war.

Die Schülerinnen und Schüler, die die Laborschule bereits ein Jahr kannten, verhielten sich völlig zwanglos und selbstbewusst den Erwachsenen gegenüber. Während die Schülerinnen und Schüler der neu aufgenommenen Jahrgänge noch Probleme damit hatten, die Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem Vornamen anzusprechen und sie zu duzen, war es für sie überhaupt kein Problem. Für den Unterricht hockte man sich einfach auf den Boden (überall war Teppichboden) und redete miteinander. Dabei ging es in der Regel sehr locker, hin und wieder aber auch sehr undiszipliniert zu. Überhaupt schienen mir die Erwachsenen sehr unsicher zu sein bei der Frage, wie viel Disziplin sie von den Schülerinnen und Schülern einfordern sollten. Ich habe es mir damit erklärt, dass unter den Lehrenden auch etliche ohne Unterrichtserfahrung waren und man alles anders machen wollte als in einer Regelschule. Für mich war das erst einmal sehr gewöhnungsbedürftig, zumal sich in den ersten Wochen doch herausstellte, dass die Schülerinnen und Schüler sehr gedankenlos und unachtsam mit vorhandenem Material und Gerät umgingen. Die auf den Gängen aufgestellten Tischtennisplatten z. B. waren nach wenigen Wochen kaputt. Die notwendigen Strukturen und Regeln für das Zusammenleben mussten erst im Laufe der nächsten Jahre erarbeitet und abgestimmt werden (und sie wurden es ja auch).

Beeindruckt haben mich aber auch die Unbekümmertheit, Herzlichkeit und Offenheit der Schülerinnen und Schüler, mit der sie uns Erwachsenen gegenüber begegneten. Hier wurde niemandem per se Respekt entgegengebracht, diesen musste man sich erst erarbeiten, wobei es natürlich auch auf die eigene Persönlichkeit ankam. Das Unterrichten war auch für mich als doch relativ erfahrenen Lehrer sehr anstrengend, wollten wir doch an dieser besonderen Schule auf herkömmliche Disziplinierungsinstrumente verzichten und auf Einsicht, Erfahrung und Überzeugung setzen.



Abb. 1: Eine Lerngruppe auf einem „Wich“ des Haus 2 im Jahr 1977.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04882.

Wie müssen wir uns vor diesem Hintergrund denn deinen ganz konkreten pädagogischen Alltag in deinem ersten Laborschuljahr vorstellen? Hattest du das Gefühl, hier tatsächlich diejenigen reformpädagogischen Ansätze verwirklichen zu können, von denen du eingangs bereits bezogen auf deine vorangegangenen Tätigkeiten als Lehrer gesprochen hattest?

Den größten Anteil meiner Arbeitszeit beanspruchte die Arbeit im Erfahrungsbereich „Körperziehung, Sport und Spiel“. Es war damals noch ein sehr kleiner Erfahrungsbereich, denn wir waren nur eine Kollegin und mit mir zwei Kollegen. Wir haben gearbeitet ohne Ende! Die Aufgaben, die es zu erledigen galt, waren vielfältig. Es musste ein umfangreiches Planungspapier für das Ministerium geschrieben werden, es galt, Ideen zu entwickeln, wie das von Jürgen Funke geschriebene Rahmencurriculum² in praktische pädagogische Arbeit umgesetzt werden konnte, und wir haben natürlich auch unseren Unterricht geplant und die Erfahrungen besprochen. Die Möglichkeiten, die uns gegeben waren, übertrafen bei weitem meine Vorstellungen, die mir für einen pädagogisch orientierten Sportunterricht wichtig waren. Zentrale Gesichtspunkte waren dabei für mich die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Planung und Durchführung

2 Jürgen Funke (1974): Körpererziehung, Sport und Spiel in der Bielefelder Laborschule (ein Curriculumrahmen). In: Universität Bielefeld (Hg.): *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 4* (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett, S. 133–195.

von Unterricht, das selbstbestimmte Lernen, soziales Lernen im Sportunterricht, das gemeinsame Lernen von Mädchen und Jungen, um nur einige zu nennen. Das Verfolgen dieser Zielvorstellungen im Unterricht war eine anspruchsvolle und befriedigende Tätigkeit. Ich erinnere in meinem ersten Jahr als Laborschulsportlehrer insbesondere die Arbeit an dem Vorhaben „Adaption der psychomotorischen Übungsbehandlung für den Sportunterricht“, deren Ergebnis wir 1976 auf einem Sportkongress in München vorgestellt haben, wobei wir die Kleingeräte, die wir dafür brauchten, in meinem Bulli nach München transportierten. Darüber hinaus erprobten wir bereits die Öffnung der Sporthallen in den Pausen für die Schülerinnen und Schüler, arbeiteten an neuen Formen der Sportfestgestaltung und überlegten und erprobten Formen der Rückmeldung und Information für die Eltern. Das Verhältnis Lehrer-Schüler, das überwiegend geprägt war von gemeinsamen Anliegen, gegenseitigem Vertrauen und der Wertschätzung des Einzelnen kam meinen damaligen Vorstellungen eines nicht ausschließlich sportartenbezogenen Sportunterrichts schon sehr entgegen.

Neben dieser für mich sehr befriedigenden Arbeit erinnere ich endlose, Zeit kostende, nervige Lehrerkonferenzen, die geprägt waren von fruchtlosen Diskussionen um die Entwicklung der Schule, wobei es häufig auch eigentlich nur um die Selbstdarstellung einzelner Lehrender ging. Es entwickelte sich so etwas wie ein Fraktionsdenken, wobei es einer Fraktion darum ging, bestimmte Vorstellungen von Bildungsreform durchzudrücken, was letztlich im sogenannten Buchkonflikt endete.

Im Mittelpunkt des sogenannten Buchkonflikts stand ja unter anderem die Frage nach der richtigen „Durchmischung“ der Schülerschaft der Laborschule – und wie mit dieser Mischung pädagogisch angemessen umgegangen werden könnte. Wie hast du persönlich in dieser Zeit die Schülerzusammensetzung der Laborschule erlebt? Gelang es hier tatsächlich, die von dir ersehnte „Schule für alle“ zu realisieren, von der du eingangs bereits gesprochen hattest?

Es gab bereits eine Aufnahmeordnung für die Laborschule. In ihr war die Zusammensetzung der Schülerschaft, die angestrebt werden sollte, festgelegt. 60% der Schülerinnen und Schüler sollten aus der Unterschicht (dieser Terminus wurde damals verwandt, heute würde man eher von bildungsfernen Schichten sprechen), 35% aus der Mittelschicht und 5% aus der sogenannten Oberschicht kommen. Die Aufnahme wurde von einem Aufnahmeausschuss vorgenommen. Wie sich dieser Ausschuss damals zusammensetzte, ist mir nicht mehr in Erinnerung, aber ganz sicher waren dort Lehrkräfte, Verwaltungskräfte und ein oder zwei Mitglieder aus der Schulleitung vertreten. Wie ich bereits gesagt habe, wurden die ersten Jahrgänge mit Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt, die ihre schulische Sozialisation bereits an anderen Bielefelder Einrichtungen erfahren hatten. Die

Gründe, warum die Eltern ihre Kinder an der Laborschule angemeldet haben, waren sicherlich sehr unterschiedlich. Einige von ihnen waren möglicherweise von der Idee einer Reformschule, zumal noch an der Universität, angezogen, andere suchten schlichtweg eine neue Schule für ihre Kinder, weil diese an ihrer alten Schule nicht zurechtkamen, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten hatten. Ich wusste im Einzelnen nichts über den familiären und schulischen Hintergrund meiner Schülerinnen und Schüler. Die Stammgruppen waren auf jeden Fall sehr heterogen zusammengesetzt und die Schülerinnen und Schüler bedurften alle ungeachtet ihrer Herkunft der uneingeschränkten Aufmerksamkeit, Zuwendung und Unterstützung. Das machte die pädagogische Arbeit nicht leicht. Insofern war für mich damals die im Buchkonflikt aufgeworfene Problematik einer sogenannten Unterschichtpädagogik zu kurz gegriffen. Durch die Tatsache, dass ich bereits einige Jahre Unterrichtserfahrung hinter mir hatte, kam ich auch mit sehr schwierigen Schülerinnen und Schülern gut zurecht. Es war aber zu beobachten, dass es anderen Lehrenden nicht so leichtfiel, mit dieser Unterschiedlichkeit umzugehen. Ich persönlich habe immer versucht, die Schülerinnen und Schüler jeweils dort abzuholen, wo sie sich gerade befanden. Ich gebe zu, dass das im Fach Sport möglicherweise leichter war als in anderen Fachbereichen. Dieses pädagogische Handeln war für mich aber auch später handlungsleitend, als ich Englisch und zeitweise auch Sowi unterrichtet habe. Diese Antwort bezieht sich nur auf die ersten Jahre. Die Beurteilung, ob die Laborschule den unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern in den Folgejahren immer gerecht wurde und ob alle ungeachtet ihres familiären Hintergrunds adäquat gefördert wurden, würde ich sicherlich differenzierter vornehmen wollen bzw. lieber gar nicht.



Abb. 2: Helmut Schmerbitz 1975 am Arbeitsplatz des Erfahrungsbereiches „Körpererziehung, Sport und Spiel“. Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Helmut Schmerbitz.

Ein weiterer wichtiger Grund für dich, an die Laborschule zu kommen, war Hartmut von Hentig und dessen Buch *Systemzwang und Selbstbestimmung* – von dem du eingangs meintest, es sei während deines Studiums „eine Art Bibel“ für dich gewesen. Wie hast du vor diesem Hintergrund denn Hartmut von Hentig und dessen Rolle im Schulalltag wahrgenommen?

Hartmut von Hentig war in dieser Zeit der Wissenschaftliche Leiter von Laborschule und Oberstufen-Kolleg. Das bedeutete, dass er in allen Gremien beider Projekte Präsenz zeigen und die für die Entwicklungsarbeit notwendigen Vorlagen einbringen bzw. die anderer kommentieren und beurteilen musste. Ich habe ihn in meinem ersten Jahr wahrgenommen als jemand, der ständig zwischen LS und OS pendelte. Daneben hat er, soweit ich mich erinnere, auch noch Latein-Unterricht erteilt. Wahrscheinlich hatte er ja auch noch einiges in der Universität zu tun. Kurz: er war ein wahnsinnig viel beschäftigter Mann. Gleichwohl war er in den Konferenzen, denen ich auch beigewohnt habe, immer zugegen und in allen Diskussionen gut vorbereitet. Hartmut von Hentig stellte dabei für mich immer unter Beweis, dass er über den Diskurs zu konsensfähigen Lösungen kommen wollte. Er stellte hohe Anforderungen an eingebrachte bzw. einzubringende Vorlagen, manchmal zu hohe, und machte das auch deutlich. Damit machte er sich allerdings nicht nur Freunde. Es gab Menschen, die ihm sein Bemühen um Konsens als Führungsschwäche auslegten, und andere, die aufgrund seines hohen intellektuellen Niveaus Minderwertigkeitsgefühle entwickelten und alles, was er vorschlug, grundsätzlich ablehnten. Diejenigen, die diese Schwierigkeiten mit ihm hatten, taten sich zusammen und bildeten letztlich eine Fraktion, um sich gegenseitig zu stützen. Das erschwerte natürlich die pädagogische Entwicklungsarbeit immens. Ich selbst habe mich als Lernender begriffen und fand das, was von Hentig einbrachte, grundsätzlich spannend und überlegenswert. Ich hatte auch keine Probleme damit, seine herausragende Rolle für die Öffentlichkeit, für die Ministerien und die Universität, seine Belesenheit und Argumentationsfähigkeit anzuerkennen, da ich durch meine bisherige Berufstätigkeit über genügend Selbstwertgefühl verfügte und es nicht nötig hatte, mich zu fraktionieren. Für die Entwicklung der Laborschule in dieser Zeit wäre es vielleicht einfacher gewesen, wenn man sich pragmatisch verstärkt auf Unterrichtsentwicklung ohne die großen universitären Ansprüche konzentriert hätte mit entsprechender Unterstützung des Wissenschaftlichen Leiters. Aber dafür war Hartmut von Hentig nicht der richtige Mann und musste es eigentlich auch gar nicht sein, denn schließlich hätte die curriculare Arbeit auch in den Erfahrungsbereichen selbst gut bewerkstelligt werden können, wie es m.E. im Erfahrungsbereich „Körpererziehung, Sport und Spiel“ ganz gut gelang.

Du hast gerade von den „großen universitären Ansprüchen“ gesprochen, die von Beginn an mit der Idee der Laborschule verbunden waren. In welchen Formen und mit welchen Folgen zeigte sich dieser Anspruch denn ganz konkret im damaligen Schul- und Unterrichtsalltag? Und: Wie hast du selbst in diesem Zusammenhang deine Rolle als „Lehrer-Forscher“ begriffen und ausgefüllt?

„Große universitäre Ansprüche“ ist meine Interpretation dessen, was mir Kolleginnen und Kollegen meiner Erinnerung nach darüber berichtet haben, wie ihre Vorlagen für mögliche Veröffentlichungen im Curriculumrat gegengelesen, verändert und teilweise abgelehnt wurden, um es einmal neutral auszudrücken. Das führte bei ihnen zu Frustration und stoppte ihren Elan, Ideen und Anregungen für Unterrichtsentwicklung zu Papier zu bringen und in den Diskussionsprozess innerhalb und außerhalb der Schule einzuspeisen, obwohl m.E. zu der Zeit damals in einer breiten Schulöffentlichkeit viel Bedarf für „Reforminput“ bestand und auch die Bereitschaft vorhanden war, die Reformansätze in den eigenen Schulen zu übernehmen. Vielleicht trifft die von mir getätigte Aussage aber auch nicht zu. Was mich angeht und meine Rolle als Lehrer-Forscher, so habe ich ja bereits oben beschrieben, dass ich mich primär damit beschäftige, Unterrichtsideen in die Praxis umzusetzen, auszuprobieren und weiterzuentwickeln, um sie dann später in anderen Kontexten und Konstellationen anderen Sportpädagoginnen und -pädagogen zugänglich zu machen. Damals gab es m.E. den Begriff Evaluation noch nicht, aber wir haben sehr früh begonnen, über die Entwicklung geeigneter Instrumente (gegenseitige Unterrichtsbeobachtung, Befragung der Schülerinnen und Schüler, Interviews) die Wirksamkeit unserer Arbeit bewusster in den Blick zu nehmen. Das waren alles tastende Versuche, die Lehrer-Forscher-Rolle auszufüllen.

Stichwort „breite Schulöffentlichkeit“: Wie hast du in diesem Zusammenhang denn das Verhältnis eurer Arbeit zu anderen Schulreformbemühungen der 1970er Jahre erlebt? Hast du die Laborschule eher als Teil einer größeren „Bewegung“ wahrgenommen oder eher als Einzelgängerin/Einzelkämpferin? Und damit zusammenhängend: Wie würdest du die grundsätzliche Wahrnehmung der Laborschule in der damaligen (auch allgemeinen) Öffentlichkeit beschreiben?

Meine bisherigen Aussagen bezogen sich primär auf mein erstes Arbeitsjahr an der Laborschule, das Schuljahr 1975/76 also. Die nun folgenden Antworten schließen auch Folgejahre mit ein. Von den Schulreformbemühungen der siebziger Jahre ist mir in Erinnerung, dass damals das Konzept der Glocksee-Schule in Hannover die Aufmerksamkeit einer breiteren Öffentlichkeit gefunden hat und auch bei uns Diskussionsgegenstand war. Ich meine sogar mich zu erinnern, dass eine Gruppe von Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur

Hospitation dorthin gefahren ist. Konzeptionelle Übereinstimmungen ergaben sich vor allem darin, dass auch dort wie an der Laborschule die Schülerinnen und Schüler als eigenständige Persönlichkeiten betrachtet wurden, die mit Hilfe der Erwachsenen lernen sollten, ihren Lern- und Entwicklungsprozess weitgehend selbstverantwortlich zu gestalten. Der Schulversuch der Glocksee-Schule umfasste seinerzeit nur die Grundschuljahrgänge und ich kann aus heutiger Sicht nicht beurteilen, inwieweit die Kolleginnen und Kollegen unserer Primarstufe davon beeinflusst wurden. Eine Lehrergruppe der Laborschule war sehr angetan von dem Schulversuch in Göttingen, einer Gesamtschule, wo das Team-Kleingruppen-Modell praktiziert wurde. Diese Gruppe versuchte, dieses Modell auch an der Laborschule zu etablieren, es fand sich dafür aber keine Mehrheit. Versuchsweise wurde es dennoch in einzelnen Jahrgängen eine Zeit lang praktiziert. Der Erfahrungsbereich „Körpererziehung, Sport und Spiel“ pflegte Kontakte mit der Gesamtschule Köln-Holweide, die auch ein alternatives Sportkonzept, weg vom reinen Sportartenlernen, entwickeln wollte. Gegenseitige Hospitationen und der Austausch von Materialien gehörten dazu.

Diese drei Beispiele weisen darauf hin, dass sich die Laborschule durchaus offen für die Reformbemühungen anderer Einrichtungen zeigte, sie aber als Teil einer größeren „Bewegung“ zu betrachten kann ich nicht bestätigen, denn dazu war ihre Konzeption zu einzigartig. Das Interesse einer allgemeinen Öffentlichkeit aus Schule und Hochschule war immens. Die Laborschule hatte von Anbeginn viele Besucherinnen und Besucher, damals noch unregelmäßig, zu verkraften. Inwieweit diese dann Impulse mit zurück an ihre Einrichtungen nahmen, vermag ich nicht einzuschätzen. Es kann auch sein, dass sie die Laborschule mit ihren offenen Unterrichtsflächen (auf ihnen hatten die Schülerinnen und Schüler begonnen, sich Buden und Barrikaden zu bauen) als sehr exotisch und ihre Konzeption als nicht auf das allgemeine Schulwesen übertragbar begriffen.

Gerade hast du ja bereits die Primarstufe der Laborschule angesprochen: Wie hast du damals als Sekundarstufenlehrer die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Teilen der Schule erlebt? Hast du viel von der Arbeit in den anderen „Blöcken“ mitbekommen?

Für die ersten Jahre erinnere ich keine besonders intensive Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen „Blöcken“ der Schule. Erst in späteren Jahren wurde das als Aufgabe erkannt und systematische Austauschmöglichkeiten auf der Basis gegenseitiger Hospitationen geschaffen. Ich erkläre es mir damit, dass wir sehr stark mit der Entwicklungsarbeit in den Erfahrungsbereichen beschäftigt waren, erst einmal vernünftige Strukturen schaffen mussten und von daher den „übergreifenden“ Blick noch nicht hatten.

Was uns auch noch interessieren würde: Welche Rolle hat in diesen ersten Jahren die damalige Schulleitung der Laborschule eingenommen? In welchem Maße war sie also zum Beispiel in das von dir gerade angesprochene Schaffen von „vernünftigen Strukturen“ oder in die Bewältigung und Moderation von Alltagsabläufen und -konflikten eingebunden?

Die Schulleitung bestand bis 1980/81, vielleicht auch bis 1982, lediglich aus zwei Personen: der Schulleiterin / dem Schulleiter und dem stellvertretenden Schulleiter / der stellvertretenden Schulleiterin. Funktionsstellen für die Schulleitung wurden erst später eingerichtet und besetzt. Die beiden Schulleitungsmitglieder verstanden sich in ihrem basisdemokratisch orientierten Selbstverständnis im Wesentlichen als ausführende Organe der Gremien Laborschulkonferenz, Curriculumrat und nicht zu vergessen des Plenums (Gesamtkonferenz). In diesen Gremien versuchten sie wie andere Gruppierungen auch durch Eingaben, Vorschläge, Diskussionspapiere die Entwicklung an der Schule mitzubestimmen. Für das Rektorat der Universität und die Ministerien galten sie allerdings als alleinige Ansprechpartner und Verantwortliche. Das machte meines Erachtens ihre Rolle sehr schwierig, zumal sie von etlichen Lehrenden deshalb immer kritisch und misstrauisch beäugt wurden. Insofern war nach meiner Wahrnehmung ihre Einflussnahme auf die Entwicklung der innerschulischen Strukturen nicht viel größer als die eines „normalen“ Lehrenden. Die Gremien selbst hatten einen großen Einfluss auf die damalige Entwicklung, erschöpften sich aber durch lange Diskussionsprozesse selbst und hatten wenig Möglichkeiten, die Umsetzung von Beschlüssen zu überprüfen und zu kontrollieren. Das bedeutet nicht, dass der Versuch eines basisdemokratischen Modells für mich als gescheitert anzusehen ist, zeigt aber die Schwierigkeiten auf, die dieses mit sich bringt. Bei nicht strukturell bedingten, eher im persönlichen Bereich liegenden Problemen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern waren sie natürlich gefordert und halfen, moderierten bzw. entschieden je nach Bedarf.

Wenn wir jetzt noch einmal einen Blick über die 1970er Jahre hinaus werfen: Welches waren deines Erachtens die wichtigsten Wegmarken und Veränderungen der Laborschule in den *folgenden* Jahren und Jahrzehnten? Und, damit zusammenhängend: Inwieweit hat sich in dieser Zeit auch die Rolle der Schulleitung – der du von 1983 bis zu deiner Pensionierung im Jahr 2007 ja selbst angehörtest – verändert?

„Wegmarken“ gab es einige. Ob ich sie noch zeitlich richtig einzuordnen vermag, weiß ich nicht. Unterlagen für eine Recherche habe ich keine mehr. Ich nenne ein paar dieser „Wegmarken“ aus meiner Erinnerung heraus:

- Als eine der ersten „Wegmarken“ fällt mir der Strukturplan³ ein, der irgendwann in den 1980er Jahren vom Kollegium verabschiedet wurde. Er bildete seit seinem Inkrafttreten die Basis für die Unterrichtsorganisation der Schule und beinhaltete auch die Aufnahmeordnung und die Prüfungsordnung. Mit seiner Verabschiedung war endlich eine Grundstruktur geschaffen, die für alle Lehrenden verbindlich war und nach der man arbeiten konnte. Er erfuhr im Laufe der Jahre zahlreiche Veränderungen und Erweiterungen, blieb aber – jedenfalls solange ich an der LS war – so etwas wie der Laborschullehr- und -organisationsplan.
- Eine weitere „Wegmarke“ war für mich die Etablierung eines Schulleitungsteams mit fünf Funktionsträgern Anfang der 1980er Jahre. Durch dieses Team und die entsprechende Aufgabenverteilung konnten die vielfältigen Anforderungen besser bewältigt werden, als dieses mit einem Zweierteam möglich gewesen wäre und war. Der Wechsel einzelner Funktionsträger und die Neubesetzung wurden ohne größere Probleme bewältigt.
- In den 1980er Jahren wurde auf Bitten Hartmut von Hentigs vom damaligen Wissenschaftsministerium die Entscheidung getroffen, für das OS einen eigenen Wissenschaftlichen Leiter zu berufen, sodass von da an HvH nur noch für die wissenschaftliche Leitung der LS zuständig war, was der wissenschaftlichen Arbeit insgesamt sicherlich zugute kam.
- In diesen Jahren wurde auch die schulaufsichtliche Funktion der Ministerien neu geregelt. Das Schulministerium allein wurde zuständig und übertrug diese Aufsicht an die Bezirksregierung. Es war ein Schritt zu einer „normalen“ Schule mit allerlei Konsequenzen: Stellen durften nicht mehr bundesweit ausgeschrieben und besetzt werden, selbst Besetzungen mit Lehrkräften aus NRW außerhalb des Regierungsbezirks wurden schwieriger. Stellenkürzungen wurden einfacher durchgesetzt. Es bedurfte umfangreicher Verhandlungen und ausgefeilter Stellenberechnungen, um den (zugegebenermaßen guten) Stellenplan einigermaßen zu erhalten.
- Eine weitere ganz wichtige „Wegmarke“ war die Umstrukturierung der LS Ende der 1980er Jahre in eine neue Organisationsstruktur: die Laborschule als Versuchsschule und die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule. Durch die Aufstellung von Forschungs- und Entwicklungsplänen wurden die Dokumentationen der wissenschaftlichen Arbeiten wesentlich effizienter und umfangreicher. Dies allerdings teilweise in Abhängigkeit der jeweiligen Person, die das Amt des Wissenschaftlichen Leiters bekleidete.

3 *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 (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 1). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

Die Schulleitung trat bis auf eine Interimsphase, in der ein Bewerber von außerhalb die Schulleiterstelle innehatte, immer als Team auf und konnte in vielen Bereichen der Schule auch aufgrund der unterschiedlichen Kompetenzen für Stabilität und Entwicklung sorgen, was nach den aufregenden Zeiten der ersten 20 Jahre auch nötig war.

Um nun abschließend noch einmal den Bogen zum Beginn unseres Gesprächs zu spannen: Inwiefern ist es der Laborschule aus deiner Sicht über die Jahre tatsächlich gelungen, die grundsätzlichen, bei ihrer Eröffnung und „Inbetriebnahme“ artikulierten Hoffnungen auch wirklich zu erfüllen? Mit anderen Worten: Ist das Reformprojekt „Laborschule“, wie es zu Beginn der 1970er Jahre konzipiert worden war, deines Erachtens letzten Endes erfolgreich gewesen?

Zunächst sollten wir festhalten, dass es das Reformprojekt „Laborschule“ nach wie vor noch gibt und es immer noch die Möglichkeit hat, in Sachen bildungsreformatorischer Bemühungen Impulse zu geben. Inwieweit die Laborschule dabei aktuell auf die richtigen Themen setzt, die in meinen Augen mit den Begriffen Klima und Digitalisierung zu füllen wären, vermag ich nicht zu beurteilen. Weiterhin ist zu konstatieren, dass das Bildungssystem in Deutschland ein Beharrungspotenzial aufweist, das wir alle in den 1970er Jahren unterschätzt haben. Insofern würde ich die Frage mit „jein“ beantworten.

Ich bin der festen Überzeugung, dass die Laborschule im Laufe der Jahre für viele bildungspädagogische Impulse mitverantwortlich gewesen ist, die zumindest Eingang in das Bewusstsein von mit Bildung und Schule befassten Menschen gefunden haben, auch wenn sich das in der gelebten Praxis in Schulen und in Lehrplänen nicht unbedingt widerspiegelt. Plakativ würden mir dabei einfallen Begriffe wie „Schule als Haus des Lernens bzw. als Lebens- und Erfahrungsraum“, „Individualisierung“, „Erfahrungslernen“, „selbsttätiges und entdeckendes Lernen“ – um nur einige zu nennen. Durch Publikationen, Mitarbeit in Lehrplangruppen, bei Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern, mit Vorträgen, über Netzwerke konnten sicherlich etliche unserer Reformbemühungen transportiert werden und haben auch mehr oder weniger Eingang in die schulische Praxis etlicher Einrichtungen gefunden. Das würde ich letztlich als „kleinen“ Erfolg bewerten, auch wenn ich insbesondere in den 1970er Jahren natürlich größere Erwartungen hatte.

Gespräch mit Veronika Rosenbohm

„Die verschiedenen Fraktionen sind so wie zwei Loks aufeinander zugefahren“

*Veronika Rosenbohm (*1947) studierte Lehramt für Grund- und Hauptschulen mit dem Schwerpunkt „Geschichte und Mathematik“ an der Pädagogischen Hochschule Bielefeld. Im Anschluss an ihr Referendariat arbeitete sie zunächst als Lehrerin an einer Hauptschule in Gütersloh, bevor sie 1975 an die Laborschule Bielefeld wechselte und dort von 1978 bis 1981 auch das Amt der Stellvertretenden Schulleiterin innehatte. Nach ihrer Zeit an der Laborschule war sie zunächst Leiterin von zwei Bielefelder Hauptschulen sowie im Anschluss von 1988 bis 2012 Direktorin der Gesamtschule Brackwede (ebenfalls Bielefeld). Neben ihrer beruflichen Tätigkeit war und ist Frau Rosenbohm darüber hinaus auch kommunalpolitisch sehr aktiv: So war sie unter anderem Parteivorsitzende der Bielefelder SPD (1996–2003) und ist darüber hinaus seit 2020 stellvertretende Bezirksbürgermeisterin des Stadtbezirks Bielefeld-Mitte. Das Gespräch mit Frau Rosenbohm fand am 2. Mai 2022 in ihrer Privatwohnung in Bielefeld statt und wurde geführt von Rainer Devantié und Christian Timo Zenke.*

Liebe Frau Rosenbohm, haben Sie vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, ein Gespräch mit uns über Ihre Zeit an der Laborschule zu führen! Sie sind im Sommer 1975, also ein Jahr nach Eröffnung der Schulprojekte, als Lehrerin an die Laborschule gekommen. Können Sie sich noch erinnern, wie es dazu gekommen ist? Wann und wie sind Sie das erste Mal auf die Laborschule aufmerksam geworden?

Also ich war als Erstes an einer Hauptschule in Gütersloh fünf Jahre Lehrerin. Und dort habe ich dann in meinem dritten Jahr schon eine sogenannte Referendarin gekriegt. Das war eine „Mikatze“ – ich weiß nicht, ob Sie noch wissen, was das ist. Das ging auf den damaligen Kultusminister Paul Mikat zurück, der wegen Lehrermangels ein neues Kurzstudium eingeführt hatte, mit dem man nach ganz kurzer Eingewöhnungszeit in den Schuldienst eintreten konnte. Und diese Mikatze war Eva Meinerts: Die ging vor mir an die Laborschule und hat mich dann für die Idee begeistert. Die sagte: „Das ist doch genau das, was du eigentlich auch möchtest! Bewirb dich doch mal!“ Und das habe ich gemacht. Eva gehörte allerdings zu der „anderen Fraktion“, wie wir nachher sagten, und hatte gedacht,

ich würde mit meiner Power auch ein bisschen *ihre* Fraktion stärken. Ich war noch nicht zweieinhalb Wochen an der Schule, da war ich schon in der linken Fraktion gelandet ...

Können Sie sich noch erinnern, mit was für Erwartungen oder Vorstellungen Sie an die Laborschule gekommen sind?

Ja, also ich fand ganz viele Aspekte an dieser Schule gut: keine Zensuren, fachübergreifendes Lernen oder dass mein Fach Mathematik nur als Hilfswissenschaft begriffen wurde – das haben wir ja ganz am Anfang mit sehr viel mehr Aplomb gemacht, als das heute der Fall ist. Es gab nur zwei Stunden Mathe in der Woche, der Rest sollte in die anderen Fächer integriert werden. Und darauf habe ich auch meine Bewerbung aufgebaut: Das wollte ich gerne ausprobieren! Und dann noch die offene Schule, kleine Klassen, eine interessante Pädagogik – freier als das, was man an so einer gebundenen Hauptschule machen konnte. Ja, das war so ein Bündel von Ideen, die ich gut fand!

Als Sie dann ihre Arbeit begonnen haben, wo wurden Sie da zunächst eingesetzt? Und gab es vielleicht auch etwas, das Sie ganz anders erwartet hatten?

Also ich war schon insofern ein Sonderfall, als ich für zwei Fächer eingestellt wurde, während alle andern, die damals kamen, nur für ein Fach eingestellt wurden. Wir haben ja eine dreitägige Auswahltagung gehabt. Ich musste dann auch zu meinen beiden Fächern in diese Fachkommissionen gehen. Dann gab es pädagogische Gespräche und es gab einen Abend – das nannte sich irgendwas mit „Social Meeting“ oder sowas –, wo man dann auch überprüft wurde. Da ging es auch darum, wie die Leute so miteinander umgingen und wer sich wie in den Vordergrund spielte.

Wenn Sie an Ihre erste Zeit an der Laborschule zurückdenken: Wie haben Sie die Situation, auf die Sie da getroffen sind, wahrgenommen? Können Sie sich noch an Ihre ersten Eindrücke erinnern?

An allererste Eindrücke kann ich mich nicht erinnern. Da habe ich mir sicherlich alles mit großen Augen angeguckt. Doch was ich als Allererstes *gemacht* habe, das weiß ich noch: Ich wurde Klassenlehrerin zusammen mit Kurt Liebenberg und der hatte mich dafür gewonnen, dass ich im Nawi-Labor die Kühlschränke auswusch, weil die alle über die Ferien verschimmelt waren und sich kein Mensch darum gekümmert hatte. Da habe ich dann natürlich gleich alle Nawi-Kollegen kennengelernt – was dann auch ganz interessant war, denn dadurch war ich von Anfang an nicht so ein Einzelmensch, sondern kannte gleich schon viele. Und auch die Sowis haben mich mit sehr offenen Armen empfangen. Wir hatten ja auch Schreibtische auf den Wüch und saßen mit unseren Tischen zusammen als

Pulk, als Sowis. Und die haben sich von Anfang an immer auch als Gruppe verstanden. Das war mit den Mathematikern anders, da waren die Leute mehr einzeln für sich.

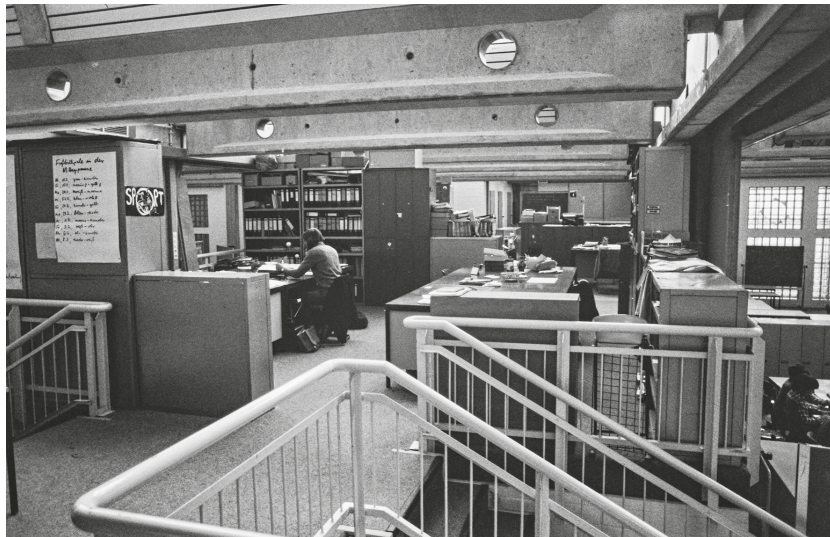


Abb. 1: Lehrer*innen-Arbeitsplatz auf einem Wich der Laborschule im Frühjahr 1978.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04888.

Das heißt, damals gab es für alle Lehrenden noch einen eigenen Schreibtisch?

Ja, wir waren damals ja noch wenige Personen und die Schule noch relativ leer. Da konnte man das so machen. In den Feldern saßen die Jahrgänge und auf den Wichs saßen wir Lehrer – und dann möglichst nach Fächern zusammengesetzt. Wir hatten ja damals noch wenig Unterricht und viel Planungszeit und diese Planungszeit haben wir dann da oben verbracht. Da musste ich mich erst dran gewöhnen: Es waren ja noch nicht viele Kinder da, aber der Krach schallte natürlich nach oben, und wenn es unter dir irgendwie Randalen gab, saßt du dann da und versuchtest mit den Kollegen irgendwelche Konzepte zu erarbeiten. Aber ich bin da am Ende relativ stoisch gewesen und hab das dann gar nicht mehr so mitgekriegt, was unter mir war.

Und wie müssen wir uns den damaligen Unterricht im Großraum vorstellen?

Die Idee war ja die folgende: Wenn man als Gruppe sieht, dass nebenan eine tolle Aktion ist und die dort jetzt Ruhe brauchen, ist man selber ruhig. Und das versuchen Sie jetzt mal mit Zehnjährigen und dann noch mit diesem Aufnahme-

schlüssel von 60% Unterschichtkindern, die natürlich auch nur eine gewisse Spannbreite von Konzentration haben – noch weniger als die gut erzogenen Mittelschichtkinder. Das funktionierte von Anfang an nicht. Dann gab es solche Konzepte, dass man sich Buden baute: Karlheinz Osterloff und Luitbert von Haebler, das waren die Mitklassenlehrer aus unserem Jahrgang, die haben sehr, sehr großartig und mit der Werkstatt zusammen eine ganz große Laube gebaut, mit einer Rundumbank, in der alle im Kreis sitzen konnten. Dort, in ihrer Wabe, haben sie dann versucht, Unterricht zu machen. Ansonsten musste man versuchen, rumzugehen und einzelne Kinder dazu zu bringen, dass sie sich wieder hinsetzten. Ja, und das war schon ein bisschen anstrengend ...

Und wie veränderte sich die Situation dann, als die Schule voller wurde?

Also erstmal mochte ich die Buden noch. Die Kinder haben dann auch welche gebaut, als eigene Rückzugsmöglichkeiten. Die sind mit dem Großraum noch viel weniger zurechtgekommen als die Lehrer. Es gab damals rundum die Uni-Baustelle, und meine Klasse, die schwarze 5, hat auf der Uni-Baustelle Paletten geholt – also geklaut, auf gut Deutsch. Wir haben dann nachher immer gesagt: „Schwarz ist unsere Farbe! Wir sind hier die wilde Meute!“ Aus den Paletten haben wir dann selber irgendwelche Buden gezimmert, die waren aber nicht für Unterricht, sondern wurden auf dem Feld mit Decken und so ausgestattet, damit die Kinder dann dort ihre Freizeit verbringen konnten und auch mal einen Rückzugsraum hatten. So etwas gab es ja nicht.

Wir Lehrer hatten zumindest das Wich – auch wenn das natürlich offen war. Und dann kam hinterher die feuerpolizeiliche Anordnung, dass wir die Buden wieder abbauen mussten, leider. Also mit der Vollheit hat sich der Lärm gesteigert, aber wir hatten alle natürlich schon ein Stück Erfahrung damit, so dass wir dann eben auch immer wieder Phasen eingebaut haben mit Projektunterricht, wo Kleingruppenarbeit war, wo die Kleingruppen auch woanders hingehen konnten. Die mussten nicht auf den Feldern bleiben und so. Als In-die-Stadt-hinein-Schule haben wir zudem ganz intensiv versucht, die Kinder rauszuschicken zu Erkundungen. Und so hat sich das dann einreguliert.

Vorhin hatten Sie ja bereits kurz angesprochen, dass die Kolleg*innen auf den Wichs zusammensaßen und gemeinsam gearbeitet haben. Passierte Ähnliches auch im Großraum-Unterricht? Oder hat dort jeder eher seinen eigenen Unterricht gemacht?

In den ersten Jahren haben wir noch einiges an Hospitationen gemacht, weil wir natürlich auch noch viele Lehrer hatten und wenig Unterricht. Da hatte man auch noch Zeit, beim Kollegen mal zu gucken. Oder wir haben auch gemeinsame Projekte entworfen für den ganzen Jahrgang, so dass man dann schon mal beim Kollegen rumguckte. Das hat sich aber im Laufe der Zeit sehr verwaschen – mit

mehr Unterricht und mehr Klassen, mit mehr Fraktionierung und mehr Gegeneinander.

Jetzt haben Sie gerade das Stichwort „Fraktionierung“ angesprochen. Könnten Sie vielleicht einmal versuchen, uns die allgemeine Stimmung im Kollegium zum Zeitpunkt Ihres Ankommens in der Schule zu beschreiben?

Ja, das war schon sehr stark von Antipathie, inhaltlichem Gegeneinander und zum Teil von Hass geprägt. Das war das, was die mitgebracht hatten aus ihrer Aufbaukommission. Das ist sofort eins zu eins in diese Schule rübergeschwappt. Das erste Schuljahr habe ich ja nicht erlebt, aber davon ist viel erzählt worden. Und das waren dann sehr, sehr verhärtete Fronten – sogenannte Fraktionen. Wir Linken, sage ich jetzt mal dazu, so wie wir uns auch verstanden haben, wir haben vor den Lehrerkonferenzen Treffen gehabt. Wir hatten einen Kollegen, der hatte so ein ganz kleines Fachwerkhaus oben am Bürgerpark gemietet. Da haben wir uns dann nach der Schule getroffen und verabredet, wie wir in dieser Konferenz agieren wollten – mit welchem Thema, in welcher Reihenfolge wir uns zu Wort melden wollten, wer was zu sagen hatte und so weiter. Wir haben also richtig versucht, na, fast wie so ein marxistischer Kader da zu agieren. Ich sag das jetzt mal 'n bisschen übertrieben. Also so weit war das schon mit uns.

Was mit der Gegenseite war, weiß ich nicht. Die haben sich natürlich auch abgesprochen – aber wahrscheinlich nicht so hart wie wir. Und all das habe ich sofort mitgekriegt. Ich war zum Beispiel noch keine drei Wochen in der Schule, da wurde ich bereits zur Vorsitzenden der Laborschulkonferenz gewählt – wahrscheinlich weil ich unbedarft war oder noch neu. Zudem hat Eva Meinerts wohl gut für mich in der einen Gruppe gesprochen und die andere Gruppe kannte mich bereits, weil ich mich da schon selbst reinorganisiert hatte. Und dadurch kriegte ich dann also dieses Votum. Und auch da war das natürlich so, dass man da bereits im Vorfeld aufpassen musste, welche Leute man da reinschickt – das war ja paritätisch besetzt von Schülern, Lehrern und Eltern – damit das, ich sag jetzt mal, nicht aus dem Ruder lief von jeweils der Gruppe, die die da hinschickte. Das habe ich also ganz schnell mitgekriegt – und das übertrug sich dann auch in jedem Jahr wieder auf die Neuen, die sich dann relativ schnell selbst einsortierten. Und es gab noch eine dritte Gruppe neben den „Linken“ und den „Rechten“: die „freischwebenden Arschlöcher“.

Was genau waren denn diese Unstimmigkeiten, die diesen Hass produziert haben? Worum ging es denn da?

Es ging einfach um die Grundhaltung und die Werthaltung bestimmter Leute. Also die Liberalen und Konservativen gegen die sogenannten Marxisten. Ich komme ja aus der Studentenrevolution, deshalb wurde ich auch Hauptschullehrerin,

weil ich diesen Kindern helfen wollte. Ja, wir wollten eigentlich diese 60% Unterschichtkinder fördern und hatten Probleme damit, was da so an humanistischem Gedankengut von den anderen kam. Die Idee war ja, dass beides miteinander kombinierbar sein sollte – und durch die sogenannte Konsensstrategie sollte das alles ausdiskutiert werden. Diese Konsensstrategie hat zwischen diesen festgefahre- nen Gruppen und diesen festgefahrenen Wertvorstellungen aber überhaupt nicht funktioniert. Die sind auch in der Aufbaukommission, glaube ich, niemals richtig ins Gespräch gekommen, sondern so wie zwei Loks aufeinander zugefahren.

Gab es denn auch einzelne, ganz konkrete inhaltliche Streitpunkte, jenseits von abstrakten Haltungen, an denen sich diese Konflikte entzündet haben?

Das kann ich jetzt im Einzelnen kaum noch nachvollziehen, was da eigentlich die Punkte waren. Man schrieb lange Exzerpte darüber, warum irgendwas nicht ging, und verteilte die anonym in die Postfächer. Die waren unten in der Pforte, da saß eine Sekretärin, die sich da gar nicht drum kümmerte und das auch nicht durchschaute, und dann kam einer und verteilte massenhaft – und das von beiden Seiten. Das war im Grunde ein unhaltbarer Zustand.

Sie haben vorhin ja erwähnt, dass Sie zu dieser Zeit die Vorsitzende der Laborschulkonferenz waren. Was war denn die Funktion dieser Konferenz und welche Rolle hatten Sie dort?

Es ging da einfach um organisatorische Sachen, wie so eine Schule geleitet werden sollte. Damals gab es ja noch keine Lehrerkonferenz. Die wurde erst später eingeführt, damit die Lehrer mal eine gemeinsame Sprache und einen gemeinsamen Weg finden sollten.

Und welche Rolle nahm dabei die Schulleitung ein?

Also das ist jetzt gemein, aber: Maria Rieger weinte oft. Die war ganz stark mit Hentig verbunden, war aber die deutlich schwächere Person dieser beiden – und von daher war natürlich schon klar, dass sie da in diesem Konzert nix zu sagen hatte. Die gehörte auch nicht zur Laborschulkonferenz, da gehörten nur fünf Lehrer dazu – gewählte Lehrer. Das war auch schon merkwürdig. Maria Rieger kam dann öfters dazu, hat dort aber kaum etwas von ihren Ideen durchsetzen können ...

Und welche Aufgabe hatte diese Konferenz?

Schulstruktur zu beschließen. Also es war zwar schon im Grunde festgelegt, wie viel Anteil die einzelnen Fächer hatten, aber dann ging es zum Beispiel um Projektphasen, in denen dann die Sowi-Stunden alle gestrichen wurden, die kriegten alle die Nawis – und dann ging es nach zwei oder drei Wochen andersrum. Solche Sachen.

Und weder die Schulleitung noch die Wissenschaftliche Leitung war Teil dieses Gremiums?

Die Wissenschaftliche Leitung nahm gar nicht teil, die ging zum Curriculumrat – den gab es ja auch noch, das war das zweite Gremium. Da ging es mehr um den wissenschaftlichen Bereich der Schule.

Waren diese beiden Gremien denn irgendwie institutionell miteinander verknüpft? Oder agierten die eher nebeneinanderher?

Die waren eher nebeneinander. Und dann gab es noch einen Konvent, der das eigentlich alles einfangen sollte. Zu dem gehörten dann auch noch Leute aus dem Oberstufen-Kolleg. Das weiß ich aber alles nicht mehr so genau ...

Welche Rolle nahm Hartmut von Hentig denn bei alledem ein – und zwar sowohl bei diesen Gremienarbeiten als auch ganz allgemein zum Schulalltag?

Also, Gremienarbeiten und Schulalltag und Organisation waren nicht seine Sache. Das hat er auch nie als seins angesehen, sondern er war eben der Wissenschaftliche Leiter der Schule und hat sehr viel versucht in diesen Bereich – also: Was machen wir an neuen Inhalten und wie können wir das dokumentieren? Und er hat auch versucht, andere Leute dazu zu bringen, Inhalte zu dokumentieren und zu veröffentlichen. Das war ja auch eine Aufgabe, die man hatte. Und deshalb hat er sich auch sehr stark im Curriculumrat eingebracht. In der Laborschulkonferenz ist er hingegen nie gewesen. Das war ganz stark getrennt.

Sie haben grad den wissenschaftlichen Auftrag der Laborschule angesprochen. Wie müssen wir uns das denn genau vorstellen, als Sie dort als neue Lehrerin ankamen? Gab es da irgendeine Art von Einführung, was es bedeutet, Teil einer Versuchsschule zu sein? Und damit zusammenhängend: Wie haben Sie selbst Ihre Rolle als Lehrer-Forscherin wahrgenommen und ausgeführt?

Also so eine Einführung gab es nicht. Aber es gab an den letzten drei Tagen der Sommerferien pausenlos Konferenzen. Da gab es dann schon mal eine Gesamtzusammenkunft der Lehrer und darüber hinaus einzelne Fächer- oder Fachgruppen – und durch all das kriegte man so seine Einführung. Das Forschen haben viele so verstanden, dass sie keine Schulbücher benutzen durften. Wir mussten also alles selbst erfinden und alles selbst aufschreiben und unsere Unterrichtsmaterialien erstellen. Und das war für viele Leute schon ein ganz schöner Angang und viel Arbeit zusätzlich. Ich habe noch versucht manchmal ein bisschen was aufzuschreiben. Und dann gab es auch so eine Veröffentlichungsreihe im Oberstufen-Kolleg, bei der man etwas einreichen konnte. Aber da habe ich auch nicht so schrecklich viel gemacht, weil ich mehr so die Pragmatikerin bin und den Unterrichtsalltag und die Organisation der Schule als meine Aufgabe gesehen habe.

Und wie bekam man mit, an was die anderen auf Forschungsebene gerade arbeiteten?

Wenn man sich dafür interessierte und sich darum kümmerte. Es gab da nicht irgendein System, wie das mitgeteilt wurde. Es gab zwar schon so eine Veröffentlichung innerhalb der Schule, in der drinstand, der hat das und das geschrieben – aber ob man das las oder nicht las ...

Sie selbst waren eine derjenigen Personen aus dem Kollegium, die 1977 das Buch „Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest“¹ veröffentlichten – ein Vorgang, der unter dem Stichwort „Buchkonflikt“ immer wieder als wichtige Zäsur in der Geschichte der Laborschule beschrieben wird. Vor diesem Hintergrund würden wir uns natürlich sehr freuen, wenn Sie uns einmal aus Ihrer Perspektive beschreiben könnten, wie es zu dieser Veröffentlichung gekommen ist.

Wir hatten als Sowis immer das Gefühl, dass wir irgendwie nicht gehört wurden. Wir hatten Studentenfarrer Klaus Heidenreich – das war unsere Vorzeigekone, das war genau der Widerpart zu Hartmut von Hentig. Dieses hatte sich wohl schon in der Aufbaukommission so gegeneinander aufgebaut. Also, wir haben uns irgendwie nicht richtig aufgehoben gefühlt, weil alles, was wir gesagt oder geschrieben haben, von der Gegenseite abgelehnt wurde, ohne das zu prüfen – genauso, wie wir die Gegenseite ablehnten, ohne das zu prüfen. Außerhalb dessen, was andere Kollegen schrieben, gab es zudem immer solche Riesenschreiben von Hentig: 10 Seiten, wie er das sah und was er sich in dieser Schule anders wünschte. Und da sind wir überhaupt nicht mit zurechtgekommen.

Ich persönlich – und das sag ich jetzt natürlich auch subjektiv – habe mich bemüht, das noch mit Hentig anzusprechen und überhaupt den Kontakt zu ihm zu suchen. Das machten die anderen Sowis alle gar nicht. Also ich bin auch bei Hentig ein paarmal in solch einer Lehrergruppe zuhause mit eingeladen gewesen – mit so einem irren Ritual, dass man sich erst Puschen aus ca. 30 Paaren aussuchen musste und dann interpretiert wurde, warum man diese Puschen nahm. Und dann saß man in so einer kleinen Runde um den Kamin rum. Also alles sehr ritualisiert. Ich wurde da also als Einzige aus unserer Gruppe eingeladen und ich war aber auch diejenige, die mit Hentig versuchte zu reden. Da gab es zum Beispiel so eine Veröffentlichung, in der er von seinem Lateinunterricht berichtete und schrieb, er hätte einem Jungen die Hand auf die Schulter gelegt und dann wurde der ganz ruhig und auch im Unterricht ging es wieder ruhig zu. Da habe ich gesagt: „Herr von Hentig, haben Sie eigentlich schon mal die Wirklichkeit

1 Lehrergruppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

dieser Schule wahrgenommen? Wenn ich einem die Hand auf die Schulter lege, das bringt mich nicht so richtig weiter, ne ...“

Er hatte natürlich Latein als Wahlfach, nur von ganz wenigen Schülern gewählt. Mein Sohn Jakob war nachher auch in der Gruppe, der sagt, das war wie Gottesdienst. Schließlich habe ich ihn dann auch mal in meine eigene Unterrichtsstunde eingeladen. Und ich hatte da ganz andere Schüler. Ich kann mich noch an einen erinnern, die waren mit acht Kindern zuhause und er war der Älteste. Der kam dann manchmal ganz übernächtigt in die Schule und erzählte: „Mein Vater war wieder vollkommen besoffen, um halb zwei hat er mich aus'm Bett geholt. Ich musste mich in die Küche setzen und zusehen, wie er die letzten zwei Flaschen Bier trank, und ich hab überhaupt nicht geschlafen hinterher.“ Solche hatten wir eben auch. Und der konnte sich nicht konzentrieren, da musste man sehen, dass man für den irgendwie eine Aufgabe fand, wo er auch was tun konnte und nicht nur dasitzen und schreiben oder lesen. Und dann hat Hentig sich das angeguckt und hinterher zu mir gesagt: „Ich bewundere Sie, wie Sie mit diesen Kindern zurechtkommen.“ Das half mir aber nicht weiter.

Ich habe ihn dann zu mir nach Hause eingeladen und mir vorher eine lange Liste gemacht, was ich sagen wollte, weil der einen mit seinem Charisma erschlagen konnte. So habe ich versucht, ihm meine Eindrücke dieser Schule mitzuteilen – und ich bin gar nicht weitergekommen. Und das war so mein Impetus dafür zu sagen: „Jetzt müssen wir doch mal das, wie wir hier leben und lernen und lehren – und was wir überhaupt nicht in die Wirklichkeit zurückspiegeln können –, jetzt müssen wir das doch mal aufschreiben!“ Ich hatte da zuerst nur daran gedacht, das für uns selber zu tun, für die Diskussion innerhalb der Schule, aber das verselbständigte sich dann. Das also war meine Idee – anders als bei einigen andern der Gruppe, die den Prozess eher gesehen haben als: „Wir sind die andern und wir hauen da jetzt gegen!“ Wenn Sie sich das Buch ansehen, merken Sie übrigens auch, dass der Praxisteil fast nur von mir war: das war meine Praxis. Die anderen, die auch aus dem Haus 2 waren, haben sich da mehr in die Ideologie gerettet.

Ein Punkt, der in der entsprechenden Diskussion immer wieder auftaucht, ist ja der Umstand, dass die Vorbereitung und Veröffentlichung des besagten Buches in der Wahrnehmung der anderen Fraktion irgendwie heimlich geschahen. War das eine bewusste Entscheidung, den anderen zunächst nicht zu sagen, dass man an so einem Buch arbeitete, oder wie ist es dazu gekommen?

Also wir waren uns erst gar nicht sicher, ob das ein Buch werden sollte. Wie gesagt, ich wollte eigentlich gar kein Buch, ne. Ich habe das gestern im Hentig-Buch auch nochmal nachgelesen, dass das über mehrere Jahre verheimlicht worden sei ... Nein, wir haben losgeschrieben und dann haben wir gleich ganz schnell den Rowohlt-Verlag gefunden – das hat Ekkehard Naumann aus unserer Gruppe alles gemacht. Das ging relativ schnell und hat sich nicht über Jahre hingezogen.

Hartmut von Hentig schreibt in seiner von Ihnen gerade angesprochenen Autobiographie, dass Sie die Person gewesen seien, die ihn letztlich auf die geplante Veröffentlichung des Buches aufmerksam gemacht habe.² Haben Sie das ähnlich in Erinnerung?

Ja, das war bei einer von diesen Hentig-Runden bei ihm zuhause. Da hatte er die Idee, das mal aufzuschreiben – weil er im Grunde auch ein bisschen unzufrieden war. Aber ich glaube, er hat eben so den Bodensatz dieser Schule gar nicht zur Kenntnis genommen. Sein Kopf war einfach woanders und sein Unterricht war nur diese Lateingruppe. Und deshalb wollte er auch ein Buch schreiben. Und dann habe ich einfach gesagt: „Hallo, wir sind schon dabei.“

Das wurde dann sehr schwierig. Zunächst hat er versucht uns dazu zu bringen, dass wir dieses Buch zurückziehen. Dann hat er versucht uns dazu zu bringen, dass wir sagen, dass das ein Fehler gewesen sei, dass wir das gegen ihn geschrieben hätten und gegen die Schule und dass wir nicht für die Schule sprechen könnten. Aber das wussten wir ja – also, dass wir nicht für die Schule sprechen – und das wollten wir ja auch gar nicht. Wir haben ja nur unsere eigenen Sachen aufgeschrieben. Und dann wollte er, dass wir die Schule verlassen – was aber nicht ging, weil wir bis auf den Schulpsychologen Gerd Büttner alles Beamte waren. Gerd Büttner hat dann noch einen Prozess bekommen, wo er vor Gericht gezwungen werden sollte, die Schule zu verlassen. Diesen Prozess hat er aber gewonnen, weil der Gegenanwalt irgendwie eine Frist versäumt hatte – und deshalb ist der dann auch geblieben. Wir sind dann alle geblieben. Was Hentig aber erreichte, war, dass das Rektorat der Uni den übrigen, verbeamteten Buchautoren in ihre Personalakten eintragen ließ, dass wir uns illoyal gegenüber unserem Arbeitgeber verhalten hätten – allerdings unter der Maßgabe, dass dieser Eintrag nach 3 Jahren zu löschen sei. Die Löschung erfolgte schließlich auch ordnungsgemäß, das habe ich damals überprüft.

Als sich also abzeichnete, dass Hentig keinen von uns zwingen konnte zu gehen, wurde schließlich in einer dreitägigen Klausurtagung versucht aufzuarbeiten, wie

2 Hartmut von Hentig notiert in seiner Autobiographie *Mein Leben – bedacht und bejagt* mit Blick auf eine Gesprächsrunde im August 1977, in der er den anwesenden Kolleg*innen von einer von ihm geplanten Publikation über die Laborschule berichtet habe: „Als ich die Anwesenden um Rat fragte, in welchem Rahmen ich den Plan dem Kollegium am besten vorstellen sollte, und ihn darum etwas genauer schilderte, unterbrach mich die hochschwängere Kollegin Rosenbohm kreidebleich und erklärte: Ein solches Buch über die LS gebe es schon – von einer Gruppe von Kollegen, zu denen sie gehöre, geschrieben; es werde noch in diesem Herbst bei Rowohlt erscheinen. Man habe sich zum Schweigen verpflichtet, um die Publikation vor Einwänden und Eingriffen zu bewahren. Sie habe in der gegenwärtigen Situation das Schweigen hierüber jedoch nicht mehr ausgehalten. Sie werde sich nun anderntags vor ihren Kollegen zu rechtfertigen haben. Die Namen der Mitautoren und weitere Auskünfte bat sie nicht angeben zu müssen – um der genannten Übereinkunft willen. Sie nahm für sich in Anspruch, aus ‚Angst‘ geschwiegen zu haben – aus Angst vor den sonst zu erwartenden Auseinandersetzungen.“ (Hartmut von Hentig: *Mein Leben – bedacht und bejagt. Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus*. Weinheim und Basel: Beltz 2009, S. 853.)

wir wieder zusammenkommen könnten. Das war bei Otto Herz zuhause, der das auch moderierte. Das gab dann mehrere Gruppen, die versuchen sollten, auf so einer Metaebene zu klären, wie das läuft. Und wir sollten dann erklären, dass wir natürlich die Gremienbeschlüsse der Schule anerkennen – was wir hinterher auch getan haben. Die Gremien hatten nämlich beschlossen, dass es demnächst so eine Art Veröffentlichungs-Kodex geben sollte: dass man Veröffentlichungen also anmelden musste. Das gab es bis dahin nicht. Hentig glaubte, wir hätten ihn rein juristisch um Erlaubnis fragen müssen, weil er unsere Veröffentlichung hätte genehmigen sollen. Das Gefühl hatten wir allerdings nicht. Wir dachten: „Wir sind doch Lehrer-Forscher – und wenn wir zur Universität gehören, können wir doch auch was veröffentlichen, ohne dass wir erstmal 'ne Erlaubnis einholen müssen.“ Das war nachher der Hauptstreitpunkt ...

Was würden Sie denn jetzt im Rückblick sagen, war der Grund, weshalb Hartmut von Hentig da so stark reagiert hat?

Der hat sich persönlich gekränkt gefühlt. Er hat auch immer gesagt, die Schlimmsten in dieser Schule wären die Gewerkschafter, die würden ja um 16 Uhr den Griffel fallen lassen. Also das ist so eine Denkweise, das kann ich nicht nachvollziehen. Und diese Leute waren ihm irgendwie obskur. Und dass die jetzt also auch noch so – seiner Meinung nach hintenrum – versucht haben, ihm den Dolch in den Rücken zu stoßen, das hat er als persönliche Schmach empfunden. Und er hat dann auch versucht, die Universität auf seine Seite zu ziehen, dass die seiner Sicht recht geben sollten. Die haben sich dann aber so ein bisschen eierig verhalten und wir haben uns dann auch ein bisschen eierig verhalten, indem wir dann ein bisschen klein beigegeben haben – aber nur ein bisschen. Und auf diesen Minimalkonsens haben wir uns dann geeinigt.

Vorhin hatten Sie berichtet, dass Sie mit Hentig auch persönlich Kontakt hatten, ihn besucht und eingeladen haben. Gab es dann auch weitere Klärungsversuche auf einer zwischenmenschlichen, persönlichen Ebene? Oder lief von da an alles nur noch juristisch und in Großkonferenzen?

Das lief dann nur noch in solch offiziellen Treffen.

Das heißt, er hat dann auch nicht mehr das persönliche Gespräch gesucht?

Nein. Aber etwas später, 1978, gab es dann eine Wahl des stellvertretenden Schulleiters oder der stellvertretenden Schulleiterin – das fand ich total toll. Das war eine ausgeschriebene Stelle auf Zeit, über vier Jahre, vom Kollegium gewählt, das gab's an keiner anderen Schule. Ich fand so ein Modell richtig klasse und habe da dann auch dafür kandidiert – und zwar gegen Otto Herz. Der war damals Assistent von Hentig und Hentig hatte ihn so als persönlichen Berater in die

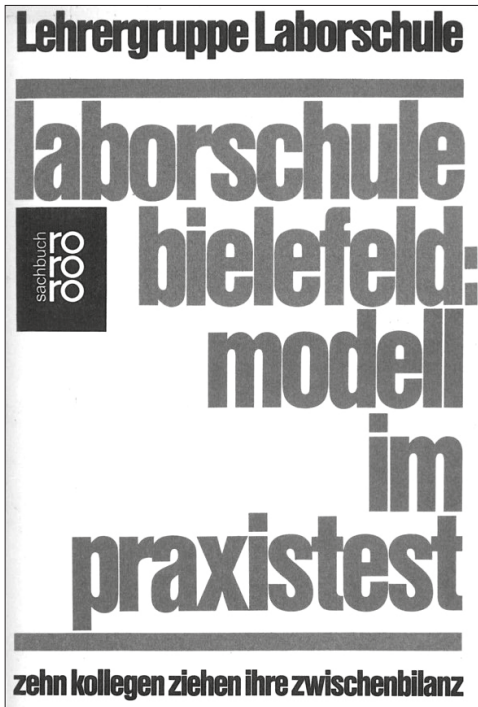


Abb. 2: Cover des Buches „Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest“. Umschlaggestaltung: Jürgen Wulff; Quelle: Lehrerguppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schule geholt. Der hatte also keine Stelle in der Schule. Wieso der da kandidieren konnte, weiß ich nicht. Aber ich habe jedenfalls die Wahl gewonnen, weil ich irgendwie dann diejenige war, mit der beide Gruppen reden konnten. Das war nach der Veröffentlichung des Buches, nach diesem Minimalkonsens bei Otto Herz im Hause. Und dann war es natürlich im Grunde auch ein Machtkampf: Hentigs Person Otto Herz gegen die Person der anderen Gruppe. Aber ich war, wie gesagt, nicht so verhaftet in der Gruppe, dass ich von den anderen nicht auch wählbar gewesen wäre – und dadurch ist das dann so ausgegangen.

Würden Sie denn sagen, dass dieser Machtkampf dadurch sozusagen von einer Partei gewonnen wurde?

Ja, dann war es zu Ende. Dann war es geklärt. Otto Herz zog sich zurück und tauchte auch nicht mehr groß in der Schule auf – und dann war das auch kein

Thema mehr. Auch der ganze Buchkonflikt war dann kein Thema mehr und einige von unserer Gruppe sind dann auch schließlich gegangen.

Und was für Reaktionen haben Sie von außerhalb der Laborschule auf die Veröffentlichung dieses Buchs bekommen?

Keine.

Keine?

Nein. Ich weiß auch nicht, wer das sonst gelesen hat oder so. Wir haben gar nichts davon gehört.

Und wie würden Sie selbst diese Veröffentlichung im Nachhinein bewerten?

Also da ich ja eigentlich meine Wirklichkeit und meine Wahrnehmung aufschreiben wollte und das dann in einer Gruppe machen konnte, fand ich das auch wichtig. Wir haben uns natürlich auch gegenseitig sehr bestätigt – das finde ich auch nach wie vor richtig. Und eine andere Möglichkeit habe ich ja nicht mehr gesehen. Ich habe ja vorher noch versucht was Eigenes zu machen, als Einzelperson, aber das hatte sowieso keinen Erfolg. Aber das habe ich damals nicht so gesehen.

Nach dem Buchkonflikt wurden Sie dann stellvertretende Schulleiterin. Wer gehörte denn damals noch zum Schulleitungsteam dazu?

Das waren nur zwei, Kurt Liebenberg und ich – und hinterher waren es dann Gerfried Stanzel und ich. Gerfried Stanzel ist dann noch vor mir gegangen, um die Gesamtschule Leopoldshöhe zu leiten.

Gehörten die beiden denn auch zu einer bestimmten Fraktion?

Kurt Liebenberg war so, wie sein Name hieß: lieb – und der gehörte zwischen den „freischwebenden Arschlöchern“ und den „Rechten“ so als Verbindungsglied dazu. Und als Gerfried Stanzel kam, gab es das schon alles nicht mehr. Das lag auch daran, dass die Protagonisten der Gruppen zum Teil weg waren: Karlheinz Osterloff und Maria Rieger waren weg, auch Ekkehard Naumann und Klaus Heidenreich waren gegangen. Durch diesen Personenwechsel hat sich das dann auch ein ganzes Stück weit normalisiert – gerade Klaus Heidenreich und Hartmut von Hentig wollten ja immer beide so der strahlende Stern sein – und wir wurden immer mehr zu einer normalen Schule. Wir kriegten ja auch immer mehr Druck durchs Kultusministerium: Wir kamen vom Wissenschaftsministerium zum Kultusminister und mussten plötzlich alles viel normaler machen.

Die Position als stellvertretende Schulleiterin hatten Sie dann bis 1981 inne. Wie haben Sie diese Rolle denn selbst ausgefüllt und erfahren? Vorhin hatte es ja noch ein bisschen so geklungen, als habe die Schulleitung an der Laborschule formal eigentlich gar nicht so viel Macht gehabt ...

Meiner Meinung nach ging es da nicht um Macht, sondern darum, eine ordentliche, interessante Versuchsschule zu sein und zu bleiben. Wir mussten natürlich organisatorisch den Stundenplan machen, wir mussten Lehrer einstellen, wir mussten diese Lehrerauswahl organisieren und versuchen, dass das einigermaßen hinlief – und wir mussten auch die Kollegen dazu bringen, gemeinsame Regeln aufzustellen. Das war ja auch noch so ein Problem mit den Regeln: Zuerst gab es ja überhaupt keine. Es wurde in den ersten Jahren gesagt: „Wenn den Kindern der Unterricht nicht gefällt und zu langweilig ist, dann liegt das am Lehrer, dann haben die Kinder das Recht zu gehen.“ Kollege Spilgies, Mathematiker und Physiker, der hat also manchmal Unterricht mit drei Schülern gemacht – der war auch froh, wenn die andern nicht dabei waren. Die Schüler gingen dann nach draußen, auf die Schulstraße, in die Buden. Und sowas ging natürlich nicht! Ich kam aus dem normalen Schulsystem und wusste, dass das auf Dauer gar nicht funktionieren kann. Es gab dann auch irgendwann Lehrerkonferenzen, in denen für solche Fälle Regelkataloge erstellt wurden, und es war zum Beispiel eine Aufgabe der Schulleitung zu sehen, dass es Vorlagen gab, dass dann auch versucht wurde, das nachher umzusetzen.

Würden Sie denn sagen, dass es trotz dieser verschiedenen, auch inhaltlichen, ideologischen Konflikte dennoch so etwas wie pädagogische Gemeinsamkeiten im Kollegium gab – also eine Art geteilte Laborschulpädagogik?

Doch, das hatten die ja alles gemeinsam entwickelt. Also das, was in den sogenannten Grünen Bänden veröffentlicht wurde, das ist ja gemeinsam erarbeitet und gemeinsam beschlossen worden. Nur, was man beschließt und was nachher die Wirklichkeit ist und wie dann die Menschen damit umgehen können, das ist nochmal was anderes ...

Und was bedeutete das für die alltägliche Schulpraxis? Gab es da ebenfalls viele Gemeinsamkeiten?

Ich glaube, das war schon sehr stark gruppenorientiert. Also es gab keine Verbindung, wo man irgendwie gemeinsam was machte, sondern jeder machte das, was man sich so ausdachte, zusammen mit seinen direkten Kollegen, mit seinem Stammgruppenpartner und auch mit seinem Jahrgang oder mit seiner Fachgruppe. Das waren viele exotische Blumen, die nebeneinanderher blühten.

Und änderte sich das dann während ihrer Zeit an der Schule bis 1981 oder blieb das so?

Das blieb im Grunde so. Man tat sich dann nicht mehr weh. Man verfolgte sich nicht gegenseitig, man hasste sich nicht mehr gegenseitig, aber es gab nichts eigentlich Gemeinsames.

Auch nicht durch diese Lehrerkonferenz-Beschlüsse, die Sie grad beschrieben haben?

Nee, bei den Lehrerkonferenzen gab es Kollegen, die einfach generell nicht kamen, auch wenn man sie aufforderte. Man hatte ja auch keine Möglichkeit, sie zu zwingen. Oder es gab Kollegen, die das, was da beschlossen wurde, einfach nicht machten. Das war schon alles schwierig. Aber es war kein offener Aufstand mehr. Also: Das hat uns allen schon mal gutgetan, dass wir diesen Kampf nicht mehr führen mussten ...

Waren die Aufgaben der Schulleitung denn vor allem organisatorischer Natur oder ging es da auch um pädagogische, inhaltliche Arbeit?

Die pädagogisch-inhaltliche Arbeit fand wie gesagt in diesen Alltagsgruppen statt. Eine weitere Aufgabe von uns war es allerdings, gegen die Eingriffe des Kultusministeriums aufzustehen – also dagegen, dass wir plötzlich mehr Unterrichtsdeputat kriegten, dass wir am Ende Zensuren geben mussten, gegen all solche Eingriffe in Alltagsmöglichkeiten. Und das einte das Kollegium dann wiederum auch an manchen Stellen, das wurde jedes Jahr ein bisschen deutlicher.

Und waren Sie bei alledem auch für die Primarstufe zuständig?

Ja, das waren wir. Wobei, die organisierten sich miteinander, die wollten nichts von uns. Schwierig wurde es dann diese zwei Jahre, wo wir erst neu die Übergänge hatten in die Klasse 3, wo die Kinder dann ja plötzlich auch altersgemischt nicht mehr zusammen waren. Solche Sachen, das wurde dann zum Beispiel in der Lehrerkonferenz besprochen. Da wurden Arbeitsgruppen dazu gebildet, dann kam's wieder zurück und so.

Wie müssen wir uns denn ganz grundsätzlich die Zusammenarbeit zwischen Haus 1 und Haus 2 während Ihrer Zeit an der Laborschule vorstellen?

In den ersten Jahren gab es ja gar keine Zusammenarbeit, weil wir nichts miteinander zu tun hatten, da es ja nur die Klassen 0, 5 und 7 gab. Und dann 0 und 1 und 5 bis 8 – da war also nicht viel. Und das ging dann erst los an der Stelle, wo die Klasse 3 das erste Mal zusammengesetzt wurde, also 1977. Da ging es dann zum Beispiel darum, welchen Raum die kriegten. Wir hatten ja die ganze Schule belegt und

mussten nun plötzlich zusammenrücken und irgendwo drei neue Stammgruppen unterbringen. Solche Sachen. Das waren schon sehr organisatorische Probleme. Und das wurden jetzt ja auch größere Gruppen für die Kinder: Da kamen zwei Lehrer rein statt einer. Es gab nicht mehr diese Erzieher dabei. Also man musste das alles neu überlegen.

Und wie war bei alledem die Verbindungsader aus Schulleitungsperspektive zum Haus 1? Gab es da eine direkte Ansprechperson drüben?

Ja, ja, da gab's dann eine Ansprechpartnerin, eine Ansprechpartnerin gab es immer schon. Das war am Anfang Johanna Harder und dann nachher Heide Bambach.

Und war die dann offiziell Primarstufenleiterin?

Nein, nein, sowas gab es nicht. Also Hierarchien wollten wir ja auch nicht.

1981, nach insgesamt sechs Jahren, verließen Sie die Laborschule dann wieder, um als Schulleiterin an die Hauptschule Gellershagen zu wechseln. Wissen Sie noch, was Sie zu diesem Schritt bewogen hat?

Ja, mir ist die Exotik auf die Nerven gegangen, das, was ich grade besprochen habe: dass alle so nebeneinander waren. Ich wollte gerne was Gemeinsames. Und ich fand viele Ideen des ursprünglichen Laborschulkonzepts so gut. Und dazu kam, dass ich mit der Idee an die Laborschule gekommen war – so wurde das ja auch allen neuen Lehrern verkündet –, dass wir ein paar Jahre hier sind, etwas lernen und es dann ins Schulsystem zurücktragen. Ich erinnere mich an die erste oder zweite Fraktionssitzung in diesem Bauernhaus, die ich miterlebt habe, da haben wir rundum – und wir waren viele, 25 Personen oder so – gesagt: „Wie lange wollen wir denn bleiben?“ Und viele sagten zwei Jahre, drei Jahre, und manche sagten, sie wüssten es noch nicht. Aber es gab eindeutig diese Idee, dass wir hier auf Zeit sind – und deshalb fand ich auch diese Schulleitungsstelle auf Zeit gut. Ich konnte mich da selbst ausprobieren und hatte dann keine Lust mehr dazu, sondern wollte lieber ein gemeinsames Konzept mit Kollegen als Gruppe erarbeiten. Und da bin ich dann an die Hauptschule zurückgegangen, die die meisten türkischen Klassen hatte, weil ich eine Herausforderung gesucht habe. Dort gab es dann Auffangklassen und Förderklassen, das waren zwei verschiedene Gruppen: nämlich ganz frisch aus der Türkei kommende Schüler und solche, die schon ein paar Jahre hier waren. Leider wurde die Hauptschule Gellershagen dann irgendwann zugemacht, so dass ich dann an die nächste Hauptschule, die Wichernschule, gegangen bin. Die wurde dann aber leider auch zugemacht.

Insgesamt bin ich über dreißig Jahre Schulleiterin gewesen, als ich 2012 in Pension ging: erst an der Hauptschule Gellershagen, dann an der Wichernschule und dann an der Gesamtschule Brackwede – und in all diesen Schulen habe ich ganz

viel von den Laborschulideen übertragen. In den Hauptschulen haben wir zum Beispiel in Klasse 9 und 10 den Fachunterricht aufgelöst und da auch grade im Bereich Sowi – also Erdkunde, Geschichte, Wirtschaft – gemeinsame Projekte übers ganze Jahr hinweg gemacht, immer mit einem Schwerpunkt für ein Fach und dann auch mit nur einer Zensur für das eine Fach. Und In-die-Stadt-hinein-Schule: das haben wir als Schule dann richtig als Konzept übernommen. Und in der Gesamtschule nachher haben wir dann einige Jahre sogar in der 5. Klasse Beurteilungen statt Zensuren gegeben. In den oberen Jahrgängen wurde uns dann mal irgendwann gestattet, Zeugnisse *und* Berichte zu schreiben. Zusätzlich ließen wir zusammen mit den Lehrerbewertungen die Schüler sich selbst beurteilen. Das fügten wir zusammen und das war dann die Grundlage für den Elternsprechtag. Also solche Sachen, alles, was ich an der Laborschule so an guten Ideen mitgenommen hatte, habe ich später versucht auch anderswo einigermaßen umzusetzen.

Wie Sie gerade bereits angesprochen haben, sind Sie 1988 schließlich an die Gesamtschule Brackwede gewechselt – und zwar als Gründungs-Schulleiterin. Sind Ihnen in diesem Zusammenhang auch Ihre Erfahrungen aus der Anfangszeit der Laborschule eine Hilfe gewesen?

Ja, ich wusste, was ich *nicht* machen wollte. Ich hatte einen ganz tollen Stellvertreter, Jürgen Venhaus, der war erst in Schildesche und nachher Didaktischer Leiter in Leopoldshöhe gewesen – und wir wussten beide, was wir auf keinen Fall wollten. Zum Beispiel haben wir im Gegensatz zu Schildesche keine einzelnen Lehrerzimmer gehabt, sondern von Anfang an ein gegliedertes Lehrerzimmer: die Klassenlehrer saßen einander gegenüber an zwei Schreibtischen und die acht Lehrer, die als Jahrgang zusammengehörten, als Pulk – also so, dass es ein Miteinander gab. Wir haben auch ganz viele Sachen fürs Wir-Gefühl gemacht, sodass wir von Anfang an wirklich ein Kollegium waren, das gemeinsame Ziele formuliert hatte. Dafür haben wir auch so Einführungstage gehabt, wo wir für uns als Kollegium ebensolche Ziele formuliert haben. Und wir hatten Personen aus verschiedenen Schulformen dabei – aber eben auch diverse aus Gesamtschulen. Und dann gab es natürlich diese gute Sache, dass man irgendwann seine Lehrer aussuchen durfte – wobei mir auch half, dass ich den damaligen Dezernenten, Karlheinz Osterloff, noch aus der Laborschule kannte. Bis auf zweimal, wo ich jemanden aufnehmen musste, der mal untergebracht werden musste – was dann auch ja eine soziale Aufgabe ist –, habe ich schließlich auch alles Lehrer gehabt, die ich wollte und die ich auf das Konzept einstimmen konnte. Und dadurch haben wir eine Schule aufgebaut.

Und gab es noch andere Erfahrungen, die Sie aus Ihrer Laborschulzeit haben einbringen können – sei es im Guten, „das möchten wir genauso machen“, oder auch im Schlechten, „das möchten wir anders machen“?

Die Haupterfahrung war, dass wir an einem Strang ziehen und ein gemeinsames pädagogisches Konzept erarbeiten müssen – und dass da auch die anderen hinter stehen. Also das Konzept, das ich im Sowi-Bereich der Laborschule entwickelt hatte und an dem auch immer mein Herzblut dranhing, das war die Berufswahl-orientierung. Zum Beispiel gab es in meinen Schulen – auch an denen ich nach der Laborschule war – immer schon in Klasse 8 Berufspraktika. Das gab es nirgendwo anders. Etwa ein Berufspraktikum am Arbeitsplatz der Eltern, um auch mal zu gucken, was die eigentlich in ihrem Alltag machen. Das habe ich alles aus der Laborschule mitgenommen. Und das Berufspraktikum, das zweite, war dann ein Industriepraktikum oder im Großbetrieb – mal etwas, wo nachher die Schüler, die Abitur machen, überhaupt nie wieder reinkommen. Dieses Konzept hatte ich mit Klaus Heidenreich zusammen entwickelt und dann auch an allen meinen späteren Schulen durchgezogen – aber immer getragen vom Kollegium, das ich dafür begeistern konnte.

Also würden Sie schon sagen, dass Ihre Zeit an der Laborschule durchaus einen großen Einfluss auf Ihre späteren Tätigkeiten hatte?

Ja, die Laborschule hat mich geformt – meine Persönlichkeit – und mich darin bestärkt, was ich wollte. Und das war ja auch ein wichtiger Grund, weshalb ich dorthin gegangen war: um Teile davon benutzen zu können, um in normalen Schulen das umzusetzen und zu zeigen, dass es da auch geht. Das zum Beispiel hat mich auch genervt, dass immer alle sagten: „Wir sind die Vorzeigeschule und das, was wir hier machen, das wird sich schon verbreiten.“ Aber es verbreitete sich gar nichts!

Aber vorhin klang es schon so, als wenn sich zum Beispiel durch Ihre Tätigkeit ja durchaus Sachen verbreitet hätten ...

Ja, das stimmt – ich war wahrscheinlich zu ungeduldig. Es hat sich natürlich auch einiges verbreitet. Also was es jetzt in den Grundschulen zum Beispiel gibt, dieses altersübergreifende Lernen in den Eingangsstufen und so. Und auch so viel Projektunterricht, wie es jetzt gibt, das gab es damals alles noch nicht. Da wurde schon was angestoßen.

Sie waren seit 1981 ja in ganz verschiedenen Rollen sowohl in Schulleitungspositionen als auch kommunalpolitisch aktiv. Uns würde vor diesem Hintergrund sehr interessieren, wie Sie die Laborschule in all diesen Jahren von außen wahrgenommen haben?

Als Kommunalpolitikerin habe ich die ehrlich gesagt überhaupt nicht wahrgenommen. Da hatten wir es hier mehr mit der Gründung von Gesamtschulen zu tun und mit dem Kampf anderer Schulen dagegen. Das waren eigentlich unsere Sachen – da hatten wir die Laborschule immer ganz außen vor, die gehörte ja auch hier gar nicht zur Stadt. Da hatte ich nichts mit zu tun. Als Schulleiterin wiederum habe ich die Laborschule eigentlich nur wahrgenommen, wenn wir Schulleitungskonferenzen auf Ostwestfalen-Ebene hatten. Da war Susanne Thurn – und Susanne hat sich fast nie in die Diskussion eingeschaltet. Oder sie hat beim Mittagessen erzählt, dass in der Laborschule alles anders war, was ja auch richtig war. Und unsere Probleme, die wir hatten mit besonderen Förderinstrumenten, die bei uns in den Stundenplan eingefügt werden mussten, oder mit der Wahl zu irgendeinem Zweitwahlfach, wo wir dann einen Riesenspektakel von gemacht haben – sowas gab es ja an der Laborschule alles nicht. Und unsere Schulen waren auch alle viel größer und hatten daher ganz andere Probleme.

Wie haben denn Ihre andern Schulleitungskolleg*innen die Laborschule wahrgenommen? Was war also sozusagen das Bild der Laborschule in der pädagogischen Öffentlichkeit dieser Jahre?

Die Laborschule hat die nicht groß interessiert. Mit Susanne haben sich Leute wie Erich Heine und so unterhalten, die selbst aus der Laborschule kamen und dadurch mit ihr persönlich verbunden waren, aber die andern haben sich in diesen Sitzungen alle immer nur in ihrem eigenen Gesamtschulideensaft bewegt – und damit auch immer im eigenen Kreis. Susanne war da so ein Solitär – und damit auch die Laborschule. Da wurde nicht groß nachgefragt, was die macht. Das war für die eben kein Vorbild. Aber gleichzeitig war es auch irre, wie viele Laborschulkollegen nachher Schulleiter oder Gründungsschulleiter von Gesamtschulen wurden.

Würden Sie vor diesem Hintergrund denn sagen, dass diese Grundidee, die sie vorhin skizziert hatten, dass man nur ein paar Jahre an der Laborschule bleibt und dann die guten Ideen mitnimmt und ins System trägt, würden Sie sagen, dass diese Idee funktioniert hat?

Nein, also die erste Generation, das waren ja Leute, die wollten auch gar nicht Lehrer sein, sondern die sind ja nur von diesem neuen Modell so fasziniert gewesen. Die sind ja auch zum Teil zurückgegangen. Der eine baute eine Schafzucht auf, oder Gisela Everts, die 1975 gemeinsam mit mir an die Schule kam, die hat

später einen Kinderbuchladen aufgemacht. Also die sind dann auch in andere Nischen gegangen. Aber die, die danach kamen, die kamen ja dann schon, weil man nur noch Lehrer einstellen durfte – was ja auch schon schwieriger war für das Profil der Schule. Die haben dann auf ihrer Lehrerebene geguckt, was aus ihnen werden könnte. Aber die meisten haben dann auch gesagt, ich gehe jetzt an diese Schule, und wenn's mir gefällt, bleibe ich hier halt.

Aber eben meinten Sie ja, dass ganz viele ehemalige Laborschulkolleg*innen später Gesamtschulleitung geworden sind. Das würde dann ja aber schon dafür sprechen, dass diese Idee ein Stück weit funktioniert hat, oder?

Ja, wobei man aber gucken muss, ob diese Personen auch wirklich die Laborschulidee weitertragen wollten – das war ja durchaus bei diversen der Fall – oder ob es eher ein Karrieresprung war. Also Ekkehart Hoffmann zum Beispiel, der war nur relativ kurz da, und zack wurde er Leiter in Rödighausen. Das war eindeutig Karriere.

Wenn Sie selbst jetzt noch einmal auf Ihr Ausscheiden aus der Laborschule im Jahr 1981 zurückblicken: Mit was für einem Gefühl haben Sie sich denn damals verabschiedet?

Nicht mit einem schlechten Gefühl, sondern ich hatte einfach für mich entschieden, ich wollte was anderes machen. Ich wollte das, was ich gelernt habe, auch nochmal woanders ausprobieren, in der richtigen Wirklichkeit. Die Laborschule war für mich so eine exotische Blase – nur wir für uns. Natürlich, wir haben auch viele Kontakte gehabt, wir hatten viele Besuchergruppen. Oder einmal bin ich mit Hentig, Annemarie von der Groeben und anderen in einer kleinen Gruppe in Glocksee gewesen, wo wir auch übernachtet haben. Ein anderes Mal waren wir in so einer Arbeitsschul-Gesamtschule irgendwo im Ruhrgebiet, da weiß ich gar nicht mehr, wie die hieß. Also wir haben uns auch schon von uns aus woanders hinbewegt und versucht Kontakte aufzubauen – aber es war für mich in meiner Wahrnehmung eigentlich immer diese Blase. Und dennoch: Obwohl ich insgesamt nur sechs Jahre an der Laborschule war, waren das doch eigentlich die prägenden Jahre für mich. Aus dieser Zeit habe ich wirklich was mitgenommen – und konnte dadurch auch eine tolle, gute Schulleiterin woanders werden.

Gespräch mit Erich Heine

„Ich habe an der Laborschule eigentlich erst begriffen, was Pädagogik bedeutet“

*Erich Heine (*1947) studierte von 1968 bis 1973 Sport, Geschichte und Politik an der Universität Marburg, arbeitete danach am selben Ort als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Leibesübungen und absolvierte im Anschluss sein Referendariat an der Modellschule Obersberg in Bad Hersfeld. Von 1976 an arbeitete er als Lehrer im Erfahrungsbereich „Körpererziehung, Sport und Spiel“ der Laborschule Bielefeld (unterbrochen von einer mehrjährigen Abordnung an die Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld) und war ab 1983 Organisationsleiter und Stellvertretender Schulleiter, bevor er 1987 schließlich als Schulleiter an die Olof-Palme-Gesamtschule in Hiddenhausen wechselte. Das Gespräch mit Herrn Heine wurde zwischen August und Oktober 2020 schriftlich per E-Mail von Christian Timo Zenke geführt.*

Lieber Herr Heine, haben Sie vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, ein schriftliches Gespräch mit uns über Ihre Zeit an der Laborschule Bielefeld zu führen! Sie sind im August 1976 – also knapp zwei Jahre nach Eröffnung der Schulprojekte – als Lehrer im Erfahrungsbereich „Körpererziehung, Sport und Spiel“ eingestellt worden. Können Sie sich noch erinnern, wie es dazu gekommen ist? Wann und wie sind Sie das erste Mal auf die Laborschule aufmerksam geworden?

Nach meinem Lehramtsstudium für das Gymnasium an der Universität Marburg in den Fächern Sport, Geschichte und Politik und einer einjährigen Tätigkeit als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Leibesübungen habe ich das Referendariat an der Modellschule Obersberg in Bad Hersfeld absolviert. Nach dem Zweiten Staatsexamen wurden in Hessen ausschließlich sogenannte Zweidrittelstellen zur Einstellung in den Schuldienst angeboten. Als junger Familienvater wollte ich aber eine volle Stelle und habe mich daher in anderen Bundesländern umgesehen. Ich hatte schon Zusagen aus Bremen und Niedersachsen, als mich ein Kollege darauf hinwies, dass an der Laborschule Bielefeld eine Stelle für den EB Körpererziehung, Sport und Spiel ausgeschrieben war. Laborschule, Hartmut von Hentig – das wäre doch was! Wer hatte sich als Lehramtsstudent Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre nicht von Hentig beeindruckt lassen und mit den Schul-

projekten befasst!? Obwohl die Bewerbungsfrist bereits abgelaufen war, erhielt ich überraschend eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch. Sollte es wahr werden? Ich habe die Auswahlkommission, zu der zeitweise auch HvH gehörte, mit meinen Vorstellungen und Antworten offensichtlich überzeugt, denn kurze Zeit später erhielt ich ein Schreiben von der damaligen Schulleiterin Maria Rieger, in dem mir eine Anstellung an der Laborschule vorbehaltlich der Zustimmung von Universität und Ministerium zum 1. August 1976 in Aussicht gestellt wurde. Da kam Freude auf!

Als Sie dann zu Beginn des Schuljahres 1976/1977 Ihre Arbeit an der Laborschule aufnehmen: Wie sah da Ihr erster Schultag, Ihre erste Schulwoche aus? Können Sie sich in diesem Zusammenhang noch an besonders eindrucksvolle Ereignisse, Begegnungen oder Beobachtungen erinnern?

An Einzelheiten der ersten Tage und Wochen kann ich mich kaum erinnern. Ich weiß nur noch, dass ich auf Sachverhalte gestoßen bin, die mir völlig neu waren. Eine Schule ohne Klassenräume hatte ich noch nie gesehen! Offene Unterrichtsräume! Ob ich damit klarkommen würde? Ungewöhnlich auch, dass sich an der Laborschule alle Menschen duzten, egal welchen Alters, also auch Schüler*innen ihre Lehrer*innen! Offenheit auch insofern, als an der Wand auf dem Flur oberhalb der Sporthalle Woche für Woche im Aushang zu lesen war, welche Klasse an welchem Tag von wem in welchen Inhalten unterrichtet wird. Dass Klassen an der Laborschule Stammgruppen hießen, war nur einer der vielen bis dahin unbekanntem Begriffe und Kürzel (CRLS, EB, LOK, WR usw.), die ich lernen musste. Nicht vergessen habe ich, dass mir Maria Rieger freundlicherweise einen handschriftlichen Zettel aushändigte, auf dem sie mir bei meiner Teilnahme an der ersten Lehrerkonferenz vor Beginn des Schuljahres nicht nur die wichtigsten Abkürzungen notierte, sondern auch die Sitzordnung aufgezeichnet hatte; mit den Kürzeln aller Lehrkräfte, die sich im Tischrechteck auf Feld 1 versammelt hatten.

Auch wenn die Laborschule zu diesem Zeitpunkt noch immer nicht komplett „voll“ belegt war: auf den von Ihnen beschriebenen offenen Unterrichtsräumen im Großraum wurden doch bereits zahlreiche Gruppen gleichzeitig unterrichtet. Wie müssen wir uns die damalige Situation und Atmosphäre im Haus 2 vorstellen? Was für eine Form von Unterricht konnten Sie beim Gang durch das Gebäude beobachten?

Als Mitglied im EB Körperziehung, Sport und Spiel habe ich den Großteil meiner Arbeitszeit in der LOK-Sporthalle oder im Sommer auch auf dem angrenzenden Sportplatz verbracht. Wenn ich auf der Fläche Sowi unterrichtete, musste ich mir besonders zu Beginn meiner Tätigkeit an der LS Gedanken bezüglich der Vorgehensweise machen. Die methodische Gestaltung war insofern eingeschränkt,

als die Vorführung von Filmen und Tondokumenten so gut wie ausgeschlossen war. Die Akustik war höchst problematisch und führte dazu, dass sich Nachbargruppen abgelenkt und gestört fühlten. Wenn der Stundenplan es wollte, waren gleichzeitig vier Gruppen auf einem Feld und im Extremfall noch zwei Gruppen auf dem benachbarten „Wich“! Das war zum Glück nur selten der Fall. Die Offenheit sorgte andererseits dafür, dass der traditionelle lehrerzentrierte Unterricht nicht praktiziert werden konnte. Zwangsläufig, denn jede laute Stimme war auf dem gesamten Feld zu hören und störte die Konzentration in den Nachbargruppen.



Abb. 1: Abgeschirmte Gruppenbereiche im Großraum der Laborschule im Frühjahr 1979.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04924.

So schälte sich zunehmend das Prinzip heraus, dass sich eine Lehrkraft mit ihrer Gruppe zu Instruktionen, Unterrichtsgesprächen und Präsentation von Arbeitsergebnissen im Sitzkreis versammelte. Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit fand an den Tischen statt. Um nicht Stühle rücken zu müssen (Lärm!) und Zeit zu gewinnen, hatte sich so manche Gruppe in einer Ecke ihrer Fläche eine feste, stabile Sitzgelegenheit eingerichtet. Einzelne Gruppen hatten sich sogar eine Bude gebaut, die zwar nach oben offen war, aber keinen seitlichen Einblick ermöglichte. Das führte selbstverständlich zu Grundsatzdiskussionen, war eine solche Bude doch mit dem Prinzip Offenheit schwer vereinbar. Die Akustik war immer wieder Thema. Der Teppichboden auf den Flächen schluckte zwar manches, war unter Hygieneaspekten allerdings auch nicht das Gelbe vom Ei. Forderungen nach wei-

teren den Schall schluckenden Maßnahmen wurden immer mal wieder erhoben. Meines Wissens ist es später durch das Anbringen von Tüchern oder Platten unter der Decke etwas besser geworden.

Wie sah bei alledem denn Ihr *eigener* pädagogischer Alltag (auch jenseits des Großraums) aus? Und: Inwiefern unterschied sich dieser Alltag von Ihren vorangegangenen Erfahrungen als Lehrer?

In den 70er Jahren waren Ganztagschulen eine Seltenheit. Für die Laborschule, die sich als ein Ort versteht, an dem gelernt und gelebt wird, war der Ganztagsbetrieb von Anfang an eine Selbstverständlichkeit. Dass sie sich nicht nur als eine auf den Nachmittag verlängerte Unterrichtsschule verstand, kam u. a. in der Rhythmisierung des Ganztags in Form von Zeitstunden zum Ausdruck. Für uns traditionell ausgebildete Lehrkräfte bedeutete dies eine Umstellung: kein 45-Minuten-Unterricht, keine Hausaufgaben. Vor allem aber sollte die Laborschule auch für die Lehrkräfte ein Ort sein, an dem man sich ganztätig aufhält – und dies möglichst gern. Dass dies nur bedingt der Fall war, lag auch an der Infrastruktur. Es gab zwar für jeden einen Schreibtisch, aber im Großraum in der unterrichtsfreien Zeit konzentriert zu arbeiten, war aufgrund der offenen Architektur äußerst schwierig. So war es nicht verwunderlich, dass die wenigen Räume, in die man sich zurückziehen konnte, gut frequentiert waren. Der Wunsch, mal für sich sein zu können, war auch daran erkennbar, dass sich in der Sekundarstufe I nur wenige mittags in der Mensa aufhielten, um mit ihren Schülerinnen und Schülern zu essen. Was die zeitliche Inanspruchnahme betrifft, so war die Laborschule außerordentlich fordernd. Da in der Schule nur bedingt Unterricht vor- und nachbereitet werden konnte, musste dies zu Hause geschehen. So vernünftig es ist, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung nicht mit Noten zu bewerten, sondern differenziert in Worten zu beschreiben und zu beurteilen, so zeitintensiv war das Schreiben dieser „Informationen zum Lernprozess“, wie es damals hieß. Wer vier oder fünf Lerngruppen unterrichtete und dies nicht mit Standardsätzen machen wollte, hatte in einem relativ kurzen Zeitraum zweimal im Jahr gut zu tun.

Regelrechte Zeitfresser waren die Lehrerkonferenzen. Sie begannen am frühen Nachmittag und endeten manchmal erst in den Abendstunden! Im Rückblick kann ich nur den Kopf schütteln, dass wir uns dies zugemutet haben. Wenn ich bedenke, dass aus basisdemokratischen Motiven diese Konferenzen jedes Mal nach dem Alphabet von einer anderen Lehrkraft geleitet wurde, war sie auch noch so jung und unerfahren, kann es nicht überraschen, dass oft unstrukturiert diskutiert und Anträge zur Tagesordnung zu turbulenten Abstimmungen führten. Inhaltlich wurde selten etwas beschlossen, und wenn, dann war dies für manche in ihrem Selbstverständnis eher unverbindlich. Dass am Ende der Konferenz höchstens noch die Hälfte des Kollegiums anwesend war, konnte nur den erstaunen, der keine familiären Verpflichtungen hatte. Ich hatte ein abwechslungsreiches,

ex- und intensives Laborschulleben! Bei meiner Frau entschuldige ich mich ab und zu noch heute, dass ich sie damals mit der Betreuung unseres kleinen Sohnes so gut wie allein gelassen habe.

In Ihren Notizen aus dem Jahr 1977, die Sie uns freundlicherweise zur Vorbereitung auf dieses Gespräch zur Verfügung gestellt haben, schreiben Sie unter der Überschrift „Was mir in meinem ersten Laborschul-Jahr aufgefallen ist“ unter anderem, es gebe im dortigen Schulalltag insgesamt „zu wenig Routine, Regelmäßigkeiten, Selbstverständlichkeiten“. Können Sie sich noch erinnern, was Sie – neben der bereits beschriebenen Konferenz-Kultur – zu dieser Einschätzung hat kommen lassen? Vielleicht fallen Ihnen ja sogar noch besonders prägnante Beispiele für von Ihnen beobachtete „Unregelmäßigkeiten“ und „Unselbstverständlichkeiten“ ein.

Auch eine Institution wie Schule braucht Regeln und Rituale. Sie können sich im Laufe der Zeit ändern, aber so lange sie beschlossen bzw. eingeführt sind, gilt es sie zu pflegen. Daran hat es anfangs an der Laborschule gehapert. „Ordnung und Disziplin“ waren negativ besetzte Wörter. Allzu viele Lehrkräfte verstanden sich im Rahmen des Lehrer-Forscher-Konzepts eher als „WiMis“ – also als wissenschaftliche Mitarbeiter –, die ihre Kraft in die programmatische und inhaltliche Entwicklung der Reformschule steckten, als dass sie bereit gewesen wären, sich den schnöden Alltagsangelegenheiten des Schulbetriebs zu widmen. Dabei waren es vor allem diese Probleme, die für Ärger und Konflikte sorgten. Eine Idee zu haben ist gut und schön, aber deren Realisierung so umzusetzen, dass andere davon nicht benachteiligt werden, ist noch besser und schöner. Da wurde mit den Kindern in der Lehrküche gekocht, aber die Küche anschließend in einem miesen Zustand hinterlassen. Da wurden Sachen ausgeliehen, aber nicht zurückgegeben. Da wurden Stühle und Tische von anderen Gruppen geholt, aber nicht zurückgebracht. Toiletten und Müll waren Dauerthemen. Mülldienste wurden eingerichtet, aber nicht ausgeübt und kontrolliert. Nur selten bückte sich mal ein Erwachsener, um auf der Schulstraße herumliegendes Papier aufzuheben. Hartmut von Hentig war da ein Vorbild, dem leider nicht oft nachgeahmt wurde.

Für ein weiteres Problem, dass Sie in Ihren 1977er Notizen ansprechen, haben Sie die Formulierung gewählt „Schulleitung nicht konsequent, Gremien als Alibi (?)“. Was hatte es damit auf sich? Und: Wie würden Sie überhaupt die Rolle der Schulleitung in diesen ersten Jahren beschreiben?

Schulleitung war anfangs insofern meiner Ansicht nach nicht konsequent genug, als sie Fehlverhalten oder gar Verstöße gegen bestehende Regelungen bzw. Gremienbeschlüsse nicht thematisiert, geschweige denn geahndet hat, indem sie etwa auch die Schulaufsicht damit befasst hätte. Unvorstellbar für das Selbstverständnis

einer Reformschule, die vieles anders als die Regelschule machen wollte, auch was das Leiten einer Schule betrifft! In einem IMPULS-Heft aus dem Jahr 1980 heißt es unter der Überschrift „Wer ist hier der Chef?“, „Einen Chef gibt es nicht. Die Betonung liegt dabei auf *einen*. Andererseits kann man auch nicht sagen: Die Laborschule hat viele Chefs (wenn sie denn nicht einen hat). Am richtigsten ist vielleicht die Vorstellung, daß es so etwas wie eine aus mehreren Personen bestehende *Regierung* gibt, die einem Parlament gegenüber verantwortlich ist.“¹ Im Folgenden wird dann das aus der Politik bekannte Modell von Exekutive und Legislative für die LS erläutert. Leider haben manche diese demokratische Grundausage überinterpretiert, indem sie Gremienbeschlüsse, die sie falsch fanden, in ihrem Sinne deuteten, uminterpretierten, nicht zur Kenntnis nahmen oder bewusst ignorierten.

Ich war von April 1983 bis Juli 1987 als Mitglied der Schulleitung zuständig für Organisation, Haus und Haushalt. Nach drei Jahren in dieser Rolle habe ich meine Erlebnisse und Erfahrungen aufgeschrieben. In der Bilanz stelle ich fest: „Dieses Schulleitungsteam ... hat die gemeinsame Zeit nicht nur gut überstanden, ohne dass irgendeine/r zu psychischen oder körperlichen Schäden gekommen ist, sondern hat seinen Beitrag zur Konsolidierung der Laborschule geleistet. Das Team hat sich vertragen, musste sich vertragen. Die Schulleitungssitzungen waren wichtig, kontrovers, spannend, unterhaltsam, insgesamt ergiebig. Sie haben aber auch die unterschiedlichen Auffassungen der Schulleitungsmitglieder von Leitung in der Laborschule deutlich werden lassen. Meiner Einschätzung nach bestand Übereinstimmung darin, dass geleitet werden soll und muss. Gegensätze traten immer dann auf, wenn es darum ging, wie dies zu bewerkstelligen sei. Bei Personalfragen wurde dies manchmal unerträglich. Spannungen waren spürbar, wenn bei der Ausführung besprochener Punkte Folgeprobleme auftraten, weil ungeschickt vorgegangen wurde oder Formulierungen gewählt worden waren, die Missstimmung, Proteste oder gar Vollversammlungen zur Folge hatten ... Unsere Lehrerinnen und Lehrer wollen in möglichst vielen Belangen entscheiden, erweisen sich nur selten entscheidungsfähig. Die Schulleitung hat es bisher nur selten geschafft, das Kollegium entscheidungsfähig zu machen. Die Lehrerkonferenz ist ein erschreckendes Beispiel dafür, wie das Gremium der Lehrerschaft sich selbst seiner Bedeutung beraubt ...“

1 Jürgen Funke (1980): *Die Laborschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Ein Überblick 1980* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 2). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule, S. 28.



Abb. 2: Erich Heine 1978 während einer Sitzung des Erfahrungsbereichs „Körpererziehung, Sport und Spiel“. Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Erich Heine.

Bevor wir detaillierter auf Ihre damit bereits angesprochene Zeit als Schulleitungsmitglied in den Jahren 1983 bis 1987 eingehen, zunächst noch eine weitere kurze Rückfrage zu den Leitungsstrukturen der Laborschule speziell in den 1970er Jahren: Als ebenfalls nicht unproblematisch beschreiben Sie in Ihren 1977er Notizen die Rolle Hartmut von Hentigs als *Wissenschaftlicher* Leiter. Dessen Rolle charakterisieren Sie als „unbestimmbar, kaum integriert“. Was müssen wir uns darunter vorstellen? Und: Inwiefern änderte sich Ihre Wahrnehmung Hentigs während Ihrer Zeit an der Laborschule? Zu Beginn unseres Gesprächs hatten Sie ja noch angegeben, Hentig sei ein wichtiger Grund für Sie gewesen, sich überhaupt in Bielefeld zu bewerben ...

Die Laborschule war Schule und Wissenschaftliche Einrichtung zugleich. Sie hatte eine Doppelleitung: die Schulleiterin Maria Rieger und den Wissenschaftlichen Leiter Hartmut von Hentig. Für einen Neuen wie mich war damals nicht klar, wer denn nun die Schule leitet. In der Öffentlichkeit war HvH Gründer und Leiter der Laborschule, auch für mich. Als ich dann vor Ort war, musste ich feststellen, dass dem aufgrund der besonderen Struktur nicht so war. Ich habe HvH nicht als Leiter wahrgenommen. Er war mir als Spiritus Rector wertvoll und wichtig, spiel-

te im Schulalltag aber so gut wie keine Rolle. Hinzu kam, dass er aufgrund seiner nationalen und internationalen Bekanntheit ein gefragter Mann und dementsprechend viel unterwegs war. Für eine regelmäßige Teilnahme an Lehrerkonferenzen beispielsweise oder informelle Gespräche in Pausen bzw. nach Unterrichtsende fehlte ihm die Zeit. Ich fand es allerdings erstaunlich, dass er trotz großer Inanspruchnahme darauf Wert legte zu unterrichten, und dass er sehr darauf geachtet hat, seinen Latein-Unterricht möglichst regelmäßig stattfinden zu lassen.



Abb. 3: Graffiti im Flurbereich der Laborschule im Frühjahr 1978.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04886.

Ich habe HvH in seiner Funktion und Rolle bedauert. Dies insbesondere während des so genannten Buchkonflikts, als 1977 eine Gruppe von 10 Lehrkräften ein Buch über die Laborschule mit dem Titel „Modell im Praxistest“² bei Rowohlt veröffentlichte. Dies geschah ohne Wissen des Wissenschaftlichen Leiters und ohne dass zuständige Gremien informiert waren. Hentig verstand dies als Vertrauensbruch. Es hatte insofern gravierende Konsequenzen, als dies für konservative Kritiker der Laborschule ein weiterer Beleg war, dass diese Reformschule fragwürdig und überflüssig sei. Die Schließung der Schule drohte, konnte aber meines Wissens durch Hentigs Renommee und die Fürsprache des Ministerpräsidenten

² Lehrergruppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

verhindert werden. Dass es zu diesem Konflikt kam, ist auch im Nachhinein schwer zu erklären. Mir ist bereits sehr früh aufgefallen, dass HvH keine ungeteilte Zustimmung im Kollegium fand. Dass HvH nicht nur Freunde außerhalb der Schulprojekte hatte, war mir bewusst, aber Gegner innerhalb der Schule? Ich war geradezu verblüfft erleben zu müssen, wie respektlos manchmal über ihn geredet wurde. Der Konflikt hat die Atmosphäre im Kollegium nachhaltig negativ beeinflusst. Im Grunde standen sich zwei Fraktionen gegenüber, zum einen die HvH-Kritiker, zum anderen die HvH-Anhänger. Die Chance, sich neutral zu verhalten, bestand nicht. Vielleicht hat Hentig insofern zu dieser Konfrontation beigetragen, indem er zu einigen Lehrerinnen und Lehrern eine geradezu freundschaftliche Beziehung pflegte, andere aber keine solche Anerkennung und Wertschätzung spüren ließ.

Die Laborschule war ja – wie Sie gerade bereits angesprochen haben – nicht nur Schule, sondern auch Wissenschaftliche Einrichtung. Wie haben Sie persönlich Ihre damalige Rolle als „Lehrer-Forscher“ begriffen und ausgefüllt?

Ich verstand mich als Lehrer, der über sein Handeln nachdenkt und seine Erkenntnisse dokumentiert. Dass im Rahmen unseres Unterrichtsdeputats dafür Zeit vorgesehen und angerechnet wurde, hielt ich für eine Verpflichtung. Das haben nicht alle so gesehen, so dass später die Ermäßigungsstunden zusammengefasst und nur noch für vom WR genehmigte Forschungsprojekte zur Verfügung standen. Ob es in der Frühphase der LS schon einen verbindlichen Forschungs- und Entwicklungsplan gab, entzieht sich meiner Erinnerung. Der Erfahrungsbe- reich „Körpererziehung, Sport und Spiel“ unter Leitung von Jürgen Funke (später Sportprofessor an der Universität Hamburg) war jedenfalls sehr produktiv in der internen und externen Veröffentlichung seiner Arbeit: intern, indem für die Reihe „IMPULS – Arbeitsmaterialien aus der Laborschule Bielefeld“ Beiträge erstellt worden sind; extern, indem auf Kongressen und Seminaren Vorträge gehalten und Arbeitsgruppen geleitet wurden. Vor allem aber durch mehrere Artikel in der Fachzeitschrift *Sportpädagogik* wurde im Laufe der Jahre über Erfahrungen und Unterrichtsprojekte in unserem EB berichtet.

Als Organisationsleiter hatte ich anderes zu tun als zu forschen. Nur einmal habe ich zum Stift gegriffen und 1984 für die Zeitschrift *Neue Sammlung* zum Schwerpunktthema Laborschule etwas geschrieben. Unter dem Titel „Die Waschmaschine – Das Schicksal einer Elternspende“³ habe ich ausgeführt, auf welche kaum denkbaren Probleme eine Schule trifft, die frei und selbstständig sein will, aber eine Universität als Schulträger hat und damit von deren vielschichtiger Verwaltung abhängig ist.

3 Erich Heine (1984): Die Waschmaschine – Das Schicksal einer Elternspende. In: *Neue Sammlung* 24 (Heft 6, November/Dezember 1984), S. 655–669.

Stichwort Universität: Im Sommer 1979 – also drei Jahre, nachdem Sie an der Laborschule begonnen hatten – gingen Sie für knapp vier Jahre an die Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. Hatte diese Tätigkeit inhaltlich auch etwas mit Ihrer Arbeit an der Laborschule zu tun? Und: Wie haben Sie – gerade auch vor dem Hintergrund Ihrer neu gesammelten Universitätserfahrungen – im Anschluss Ihre Rückkehr an die Laborschule erlebt?

Dass ich mich an die Abteilung Sportwissenschaft habe abordnen lassen, hatte zum einen mit den Folgequerelen um den Buchkonflikt zu tun, zum anderen aber war es die Chance, in die erste Phase der Lehrerbildung schulnahe Elemente einzuführen und zu etablieren. Meine Hauptaufgabe war es, ein Konzept „Schulpraktische Studien“ zu erarbeiten und auszuprobieren. Die Laborschule war eine der Praxisschulen, an denen Studierende durch Teilnahme am Sportunterricht in lehrender Rolle berufsnahe Erfahrungen sammeln konnten. Zudem war ich mit der Laborschule während der gesamten Abordnungszeit dadurch verbunden, dass ich im Rahmen des Wahlkurssystems für die Jahrgänge 8 bis 10 einen Kurs in Sport anbot. Dieser Wahlkurs zeichnete sich im Unterschied zum Pflichtunterricht Sport dadurch aus, dass verstärkt theoretische Elemente einbezogen wurde. Durch sporadische Besuche der EB-Konferenzen hielt ich mich über das LS-Geschehen auf dem Laufenden.

Die Rückkehr an die Laborschule war insofern eher eine Verlagerung des Arbeitsschwerpunkts als ein Neustart. Dass ich früher als der Abordnungsvertrag vorsah zurückgekehrt bin, hatte mit der Tatsache zu tun, dass eine neue Schulleitung an der LS etabliert werden sollte. Ich war angesprochen worden, ob ich denn an einem solchen Amt Interesse hätte. In einer bestimmten Personalkonstellation konnte ich mir dies vorstellen. Die Atmosphäre im Kollegium war inzwischen weniger von Konfrontation gekennzeichnet, was u. a. auch darauf zurückzuführen war, dass es einige personelle Veränderungen durch Neueinstellungen gegeben hatte.

Ihre 1983 begonnene Tätigkeit als Mitglied der Schulleitung hatten Sie vorhin ja bereits einmal angesprochen – und in diesem Zusammenhang auch von einer „Konsolidierung der Laborschule“ gesprochen, zu der das neue Schulleitungsteam einen Beitrag habe leisten können. Wie müssen wir uns diese „Konsolidierung“ konkret vorstellen? Worauf wurde hier reagiert und wie wurde vorgegangen?

Mit Konsolidierung meinte ich, dass im Laufe der Zeit durch personelle Entscheidungen und strukturelle Maßnahmen eine nützliche Routine und Verlässlichkeit im Schulalltag entstanden ist. Im Unterschied zu den ersten Jahren gab es ein Schulleitungsteam, das sich im Rahmen eines Geschäftsverteilungsplans die Arbeit teilte, für weitere Aufgaben waren bestimmte Personen zuständig, die

Konferenztermine wurden zu Schuljahresbeginn festgelegt, vereinbarte oder vorgegebene Ordnungen regelten Zusammenarbeit und -leben. Im Nachhinein deutete ich diese Entwicklung aus der Einsicht aller, die in und außerhalb der Schule für deren Wohl verantwortlich waren, dass ein konstruktives, respektvolles Miteinander nur von Vorteil sein kann. Sicher spielte dabei auch eine Rolle, dass neue Lehrkräfte unbefangen von Querelen und Krisen der Gründungsjahre ihren Beruf ausübten. Bei allem Ärger, der phasenweise die Beziehungen im Kollegium störte, wurde von allen darauf geachtet, dass Schüler*innen davon nichts zu spüren bekamen. Dass wir mit der Laborschulpädagogik auf einem spannenden Weg waren, schlossen wir u. a. aus dem regen öffentlichen Interesse. Berichte in Zeitungen, Zeitschriften sowie Funk und Fernsehen, vor allem aber die vielen Besucheranfragen verstanden wir als Bestätigung und stärkten Zusammenhalt und Identifikation mit der Schule.

Bereits wenige Jahre später, im Sommer 1987, verließen Sie die Laborschule dann erneut – und dieses Mal endgültig –, um eine Stelle als Schulleiter an der Olof-Palme-Gesamtschule in Hiddenhausen anzutreten. Was hat Sie damals zu diesem Schritt veranlasst? Und: Inwiefern haben Ihre bis dahin gesammelten Laborschulerfahrungen Sie in Ihrem weiteren Berufsleben und Berufsverständnis geprägt und beeinflusst?

Eigentlich hatte ich mich damit abgefunden, weiter Organisationsleiter an der Laborschule zu bleiben. Da erreichte mich ein Anruf des Gemeindedirektors von Hiddenhausen (Kreis Herford), ob ich mich denn auf die Stelle des Schulleiters der neu gegründeten Gesamtschule bewerben könnte. Er würde das sehr begrüßen. Woher er von mir wusste, weiß ich nicht. Auf die Frage, wann denn Bewerbungsschluss sei, antwortete er: „Übermorgen.“ Nach einer Ortsbesichtigung und einem ausführlichen Gespräch mit meiner Frau habe ich ein kurzes Bewerbungsschreiben losgeschickt. Gewünschte Unterlagen habe ich dann nachgereicht. Dass ich unter mehreren Bewerbern ausgewählt wurde, hat mich sehr gefreut. Ich empfand dies auch als Umsetzung eines ungeschriebenen Auftrags der Laborschule, nach dem man nach einigen Jahren Arbeit an dieser Einrichtung ins Regelschulwesen wechselt, um dort gewonnene Erfahrungen und Erkenntnisse anderenorts einfließen zu lassen. Genau dies reizte mich auch: eine neue Gesamtschule so zu gestalten, dass Hentig'sche Maximen erkennbar und spürbar werden.

Ich war zwar mit 39 Jahren noch relativ jung für dieses Amt, verfügte aber über reichlich Ideen, wie diese neue Schule aussehen sollte. Was mir wichtig war: Schule als Ort des Lernens und des Zusammenlebens; eine Atmosphäre von gegenseitigem Respekt und Anerkennung; HvH-Leitlinien wie „Die Menschen stärken, die Sachen klären“, „Räume, Regeln, Rituale“; Lernen durch Erfahrung; auf-richten statt unter-richten; bei jedem Kind Stärken erkennen und hervorheben statt Fehler suchen und benoten; der Unterschiedlichkeit der Kinder durch entsprechende

Angebote gerecht werden; Gleichschritt im Unterricht vermeiden; außerunterrichtliche Lerngelegenheiten schaffen; Schülerinnen und Schüler in Planung und Vorgehensweise einbeziehen. All dies hatte ich an der Laborschule gelernt, die für mich eine Art dritte Ausbildungsphase nach denen in Universität und Referendariat darstellte. Ich habe an der LS eigentlich erst begriffen, was Pädagogik bedeutet. Schule neu denken, die Vormittags-Hausaufgaben-Noten-Beamtenmentalitäts-Schule überwinden: das war meine Überzeugung. Dass es nur eine integrierte Gesamtschule sein konnte, an der ich würde arbeiten können, ergab sich logisch aus der Tatsache, dass das antiquierte, hierarchisch zergliederte Schulsystem grundlegende entwicklungspsychologische Sachverhalte leugnet und seine Existenz nach meiner festen Überzeugung mit dem Gleichheitsanspruch des Grundgesetzes nicht vereinbar ist.

Ich habe an der Laborschule aber auch gelernt, was ich nicht übernehmen wollte. Das betraf vor allem die Art und die Formen der Zusammenarbeit im Kollegium und in der Schulleitung. Geschäftsverteilungsplan, Konferenzordnung (keine Lehrerkonferenz länger als zwei Stunden!), wöchentliche Mitteilungen, brauchbare Arbeitsplätze, Gelegenheiten zum informellen Gedankenaustausch mögen als Stichworte genügen. Dass die Olof-Palme-Gesamtschule von Insidern als Ableger der Laborschule gesehen wurde, lag aber wohl weniger an der konzeptionellen Ausrichtung. Meine Anregung, die Klassen nicht mit Nummern oder Buchstaben zu bezeichnen, sondern wie an der LS mit Farben, fand breite Zustimmung. Nicht nur Menschen sind einzigartig, sondern auch Gruppen in ihrer Konstellation. Wenn man die Farbe einer Klasse nannte, wusste man zugleich auch den Jahrgang.

Nach 25 Jahren Schulleitertätigkeit bin ich 2012 pensioniert worden. Bei der Einweihungsfeier der OPG hatte der schwedische Botschafter der Schule das Motto „friedlich, freundlich, fröhlich“ geschenkt. Dass ich mich diesem Motto verpflichtet fühlte, habe ich in jeder Beziehung der Laborschule zu verdanken.

Gespräch mit Klaus-Dieter Lenzen

„Wir kamen in der Laborschule nicht als unbeschriebene Blätter an, sondern als beschriebene“

*Klaus-Dieter Lenzen (*1946) studierte von 1966 bis 1972 Germanistik sowie Musik- und Theaterwissenschaft in Tübingen, Wien und Frankfurt am Main und arbeitete danach unter anderem als Erzieher im Frankfurter Projekt „Kita 2000“ sowie als Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Koblenz. Von 1976 bis 2006 war er als wissenschaftlicher Angestellter in den Stufen I und II der Laborschule beschäftigt, davon 1993 bis 1999 an die Wissenschaftliche Einrichtung der Laborschule an der Fakultät für Pädagogik abgeordnet. Von 2002 bis 2004 übernahm er darüber hinaus eine Vertretungsprofessur „Schulpädagogik“ an der Universität Kassel. Das Gespräch mit Herrn Lenzen wurde zwischen Juni und September 2020 schriftlich per E-Mail von Nicole Freke und Christian Timo Zenke geführt.*

Lieber Dieter, wir freuen uns sehr, dass du dich bereit erklärt hast, mit uns ein schriftliches Gespräch über deine Zeit an der Laborschule zu führen – und zwar mit besonderem Blick auf deren Anfangsjahre. Interessieren würde uns zunächst einmal, wie und wann du zur Laborschule gekommen bist. Was war deine damalige Motivation, dich zu bewerben? Und: Was waren deine ersten Tätigkeiten? Wo warst du eingesetzt?

Die Stelle in der Laborschule habe ich 1976 „angetreten“. Sie war in der Zeitschrift *betrifft: erziehung* ausgeschrieben gewesen. Der Arbeitsbereich war, wenn ich mich recht erinnere, etwas schwammig mit „Forschung/Entwicklung im Bereich der Eingangsstufe“ angegeben. Es ging, wie sich später herausstellte, um eine der wenigen Wissenschaftlerstellen (= Nicht-Lehrer-Stellen), die in der Laborschule geführt wurden. Sie sollte die Mitarbeit auch von solchen Kolleginnen und Kollegen möglich machen, die nicht die Lehrerausbildung absolviert hatten, aber andere schulrelevante Qualifikationen nachweisen konnten. Meine Vorgängerin war die Psychologin Dr. Elke Callies; sie hatte eine Professur in Berlin in Aussicht und verließ deshalb die Laborschule.

Mich hat die Ausschreibung aus mehreren Gründen angesprochen:

- Die Laborschule wurde damals als eines der Leuchtturmprojekte der Schulreform gefeiert;
- Hartmut von Hentig galt quasi als Papst der Schulreform, seine Schriften und Medienauftritte faszinierten auch mich;
- der angedeutete Arbeitsbereich schien im Zwischenbereich von Schulpraxis und wissenschaftlicher Arbeit zu liegen, was ich besonders attraktiv fand;
- in der Ausschreibung fand ich Anknüpfungspunkte für meine Qualifikation als Spielpädagoge/Theaterpädagoge;
- ich sah die Chance, in einer ungewöhnlichen Schule eine feste Stelle zu bekommen.

Zu meinem Erfahrungshintergrund: Anschließend an das Studium der Germanistik, Musik- und Theaterwissenschaft hatte ich mich auf die Schwerpunkte „Ästhetische Erziehung“ und insbesondere „Spiel- und Theaterpädagogik“ konzentriert;

- 1972–1976 Mitarbeit beim Aufbau des Projekts „Kita 2000“ in Frankfurt, Tätigkeit als Erzieher;
- 1975–1977 Lehraufträge an der FH Koblenz im Bereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Thema „Spielpädagogik im Vorschulalter“;
- Abschluss der Buchpublikation „Kinderkultur. Die sanfte Anpassung“, im Fischer-Verlag erschienen.¹

In den ersten Laborschuljahren habe ich in der Eingangsstufe der Laborschule gearbeitet. Konkret ging es vor allem um die Betreuung einer jahrgangsgemischten Gruppe und um Curriculum-Entwicklungsarbeit. Für wissenschaftliche Arbeit im engeren Sinne blieb keine Zeit. Meine Kollegin / meine Kollegen auf der „Fläche 1“ waren damals Gisela Everts (später Kinderbuchladen), Alfred Scheer (Mitglied der Aufbaukommission, verstorben) und Ralf Köhler (wechselte später an eine Schule nach Hessen); danach Brigitte Goetze-Emer u. a. Wir haben von Anfang an in einem „Flächen-Team“ gearbeitet und aus dem schlüssigen, dem Großraum angemessenen Konzept auch unsere Kraft bezogen. Der Unterricht in der eigenen „Stammgruppe“ wurde beständig ergänzt durch Projekte, die von allen vier Gruppen der „Fläche“ nebeneinander und gemeinsam betrieben wurden. Schnittstelle war die tägliche Versammlung, in der Ergebnisse, Pläne, Schaustücke, Szenen etc. präsentiert wurden. Mit dem Teamkonzept haben wir uns in deutlichem Gegensatz zu an der Laborschule damals vorherrschenden individualistischen Arbeitsstilen befunden.

¹ Klaus-Dieter Lenzen (1978): *Kinderkultur, die sanfte Anpassung*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Parallel habe ich mich in der Gremienarbeit engagiert (Lehrerkonferenz, Curriculumrat LS/OS, Vorsitzender des Konvents). Hierzu kann ich keine Jahreszahlen mehr angeben. Konflikte innerhalb der Schule („Buchkonflikt“) und die Abwehr der politischen Gegenreform (CDU-Forderung nach Schließung der Schule u. a. durch Herrn Rödding) haben damals viel Kraft gekostet.

Bevor wir auf die angesprochene Gremienarbeit und die innerschulischen Konflikte eingehen, würden wir gerne zunächst noch einmal einen etwas detaillierteren Blick auf deine pädagogische Arbeit in der Eingangsstufe werfen. Genau wie der Rest der Schule wurde ja auch die Stufe I erst nach und nach aufgefüllt – mit der Folge, dass (wenn wir richtig gerechnet haben) erst zu Beginn des Schuljahres 1976/1977 das Haus 1 das erste Mal richtig „voll“ war. Inwiefern hatte sich bis dahin denn überhaupt bereits so etwas wie ein pädagogischer Alltag in der Eingangsstufe entwickelt? Wie also sah das von dir beschriebene „schlüssige, dem Großraum angemessene Konzept“ konkret aus? Und, damit zusammenhängend: Wie müssen wir uns einen „normalen“ Eingangsstufen-Schultag zwischen „jahrgangsgemischter Gruppe“ und „Flächen-Team“ in deinem ersten Jahr an der Laborschule vorstellen?

Ihr stellt, wenn ich richtig mitgezählt habe, zwei Fragen. Beide sind miteinander verbunden.

Die *erste* Frage betrifft den „pädagogischen Alltag in der Eingangsstufe“: Wie sah er um 1976/77 in der gerade erst komplett besetzten Eingangsstufe aus, wie hat er sich entwickelt?

Ich hatte in Frankfurt einige Jahre in einem innovativen Vorschulprojekt (s.o.) gearbeitet, hier auch mit einer Grundschulklasse kooperiert, ich kannte also die Arbeit mit Kindern dieser Altersstufe. Dennoch waren die ersten Eindrücke an der Laborschule verwirrend – und faszinierend zugleich. Die Schule folgte einer eigenen Sprache. Es war von „Wichs“, „Flächen“, „EBs“, „Sowi“, „Nawi“, von einer Gruppe ocker, gelb oder zinnober die Rede. (Die ursprüngliche Bezeichnung „Block I, Block II, Block III“ wurde kurzerhand in „Stufe I, II, III, IV umgewandelt, nachdem ein OS-Kollege sich empört hatte, das klinge ja wie Kasernenhof oder KZ.) Außerdem wurde eine eigene pädagogische Terminologie benutzt. Man sprach von „Übergängen“, vom „Tageslauf“, von „situationsorientiertem“, „individualisierendem Lernen“, „ganzheitlichem Lernen“ und vom Lernen „vom Kinde aus“.

Hinzu kam der für mich völlig ungewöhnliche Raum, in dem die offene Pädagogik stattfinden sollte. Ich konnte zu Beginn eine Zeit lang hospitieren und stellte bald fest, dass die Kinder die Regeln, die in diesem offenen Raum gelten sollten, kannten und weitgehend auch befolgten. Sie verhielten sich in dieser Umgebung so, als wäre das alles das Selbstverständlichste der Welt. Sie betraten den Raum

durch eine der farblich gekennzeichneten Türen, durch „ihre Tür“, legten ihre Sachen unten in ihrem Fach ab und liefen in ihre „Gruppenecke“, auf den Platz ihrer „Stammfläche“. „Guten Morgen, Gisela“ oder „guten Morgen, Dieter“. Die Kinder kamen schubweise, mal von den Eltern gebracht, mal vom Schulbus vor die Schule gesetzt. Sie wussten: Bis zum regulären Unterrichtsbeginn hatten sie häufig noch etwas Zeit, sich ein Spiel auszusuchen oder mit anderen Kindern zu reden. Erst wenn die letzten „Buskinder“ um 8.30 Uhr (oder war es 9.00 Uhr?) angekommen waren, konnte der reguläre Unterricht in den vier „Stammgruppen“ der „ersten Fläche“ beginnen. Die „Lernzeit“, auch „Morgenzeit“ genannt, begann mit einer „kleinen Versammlung“ der Gruppe, in der Arbeitsanweisungen und Rückmeldungen gegeben wurden, in der auch Zeit zum Erzählen war. Die Kinder blieben in dieser „Lernzeit“ im Umkreis ihrer Gruppen, sie arbeiteten hier aber meist individuell. Feste Tischgruppen gab es (noch) nicht, ebenso wenig individuelle Tagespläne. Einige Kinder bearbeiteten ihre „Mathekurse“, andere erlasen Texte, wieder andere schrieben weiter an ihren Geschichten oder malten ein Bild. Die „Stammgruppenlehrerin“ / der „Stammgruppenlehrer“ hatte Arbeitsunterlagen vorbereitet, aber die Kinder konnten in der Reihenfolge dennoch wählen. Neben der Einzelarbeit konnte es auch Kleingruppen geben. Sie arbeiteten z. B. an einem Erstlesekurs, betreut von der Lehrkraft. Die Kinder des Vorschuljahres hatten die Freiheit, am Rande ihrer Gruppe zu spielen – oder sich am Erstlesekurs zu beteiligen.

Im Anschluss an diese zweite Phase des „Tageslaufs“ – die erste Phase war die des „Ankommens“ gewesen – gab es eine kurze Pause. Frühstück in der Gruppe, danach konnten alle Kinder die Spielangebote auf der Fläche (Bauklötze, Spiele, ...) nutzen und auch nach draußen gehen. Es folgte die „Versammlung“ von allen vier Gruppen der Fläche (3. Phase): Wir saßen in einem großen Kreis, lasen aus einem Buch vor, sangen Lieder, erinnerten an Verhaltensregeln, stellten Unterrichtsergebnisse vor. Die dann folgende 4. Phase des „Tageslaufs“ war weniger den „Kulturtechniken“ gewidmet als vielmehr bestimmten Sachthemen. Auch in dieser Phase wurde wieder im Gruppenverband gearbeitet. Jetzt befassten sich aber alle Kinder der Gruppe gemeinsam mit ihrem „Gruppen-Thema“; man konnte also nicht wahlweise etwas völlig anderes machen. Es wurde themenzentriert differenziert gearbeitet. Jede Gruppe einer „Stammfläche“ konnte ihr eigenes Thema wählen; jede folgte insofern einem eigenen Curriculum. Die einen gingen in die Bibliothek, die anderen befassten sich mit dem Thema „Wald“, wieder andere mit den „Berufen der Eltern“ etc. – So viel zu dem von den Lehrerinnen und Lehrern betreuten Schulvormittag. Er schloss ab mit dem Mittagessen in der Schulmensa und der anschließenden langen Pause.



Abb. 1: Flächenversammlung im Haus 1 der Laborschule im Sommer 1977.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04870.

Der Nachmittag wurde auf der „Fläche 1“ von den Erzieherinnen Heide Jürgen und Melanie Remling betreut. Er war ähnlich in Phasen untergliedert, aber frei von schulischen Anforderungen im engeren Sinne. Es wurde viel gebastelt, gemalt, gewerkelt und es gab auch eine Phase für das freie Spiel. Der Nachmittag endete mit der „Buszeit“.

Ich erinnere mich nicht mehr daran, wie die Zeitabschnitte genau eingeteilt waren, um wie viel Uhr also welche Phase endete und eine neue begann (nachlesbar in der Stufe-I-Dokumentation, Impuls-Reihe²). Wichtig war: Nicht ein Stundenplan sollte den Tag strukturieren, sondern ein entspannter, in größere Phasen aufgeteilter „Tageslauf“. Der war im Groben auch zwischen den „Flächen“ abgesprochen, so dass die Kinder z. B. zur gleichen Zeit in die Pause hinausliefen und dann auch wieder in ihre Gruppen kamen. Die Eckdaten waren in einer Veröffentlichung festgehalten (Harder u. a.: Eingangsstufe³), die ich gelesen hatte.

2 Autorengruppe Laborschule (1982): *Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Eine Dokumentation* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 3). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

3 Johanna Harder & Elke Calliess (1974): Beiträge zur Planung der Eingangsstufe an der Laborschule (Block I). In: Universität Bielefeld (Hg.): *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 4* (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett, S. 13–85.

Aber es waren eben nur diese Eckdaten, die verbindlich waren, alles andere war frei. Die Schule war ein Großraum, ein offener Raum, ein Freiraum für neue und alte Ideen. Jede „Fläche“ konnte so ziemlich machen, was sie wollte. Auf einigen „Flächen“ folgte jede einzelne Stammgruppe einem eigenen Konzept, jeweils natürlich dem ihrer Lehrerin/ihrer Lehrers.

Eure *zweite* Frage zielt konkreter auf den normalen, zwischen Arbeit in der „jahrgangsgemischten Gruppe“ und „Flächen-Team“ gestalteten Schulalltag.

Die schon länger in der Eingangsstufe arbeitenden beiden Lehrkräfte der „ersten Fläche“ (Gisela Everts, Alfred Scheer) hatten nach einem Kollegen / einer Kollegin gesucht, der/die in ihr „Team“ passte, d. h. zu den Vorstellungen, die sie schon gebildet hatten. Sie setzten u. a. auf „Teamfähigkeit“. Mir kam diese Orientierung sehr entgegen. Ich konnte von ihnen und mit ihnen lernen. Wir entwickelten unser Konzept gemeinsam und fühlten uns auch gemeinsam verantwortlich. Einmal wöchentlich saßen wir abends in der „Teamsitzung“ zusammen, sprachen über einzelne Kinder, über Gestaltungs- und Ordnungsprobleme (Einrichtung einer Bühne, Ordnung im „Fahrradkeller“, Aufräumen in der Küche) und vor allem über die Abschnitte des Schulalltages, die uns alle drei (später vier) betrafen, über die tägliche gemeinsame Versammlung und über die „Gruppenzeit“, den vierten Zeitabschnitt (s.o.), den wir bald „Projektzeit“ nannten. Wir entwickelten eine Reihe von „Projektthemen“ so, dass wir in den vier Gruppen der „ersten Fläche“ verbindlich daran arbeiten konnten. Die Kinder blieben dabei zwar in ihrem Gruppenverband, aber wir arbeiteten gemeinsam an dem einen Projektthema. Es war auch optisch auf der „Fläche“ präsent durch ein Plakat, durch Gegenstände oder ein Bild. Mal war es so, dass jede Stammgruppe = Projektgruppe in ähnlichen Schrittfolgen arbeitete, mal zerlegten wir das Projektthema in einzelne Aspekte und die Gruppen gingen sozusagen arbeitsteilig vor, um am Ende ihre Ergebnisse in einer großen Präsentation zusammenzutragen. Große Projekte dieser Art trugen Titel wie „Ein Eltern-Kinder-Fest“, „Das Musikprojekt“, „Das Naturkundeprojekt“, „Das Mittelalterprojekt“, „Das Festessen“, „In Bielefeld wohnen“. Die Versammlungen, die der „Projektzeit“ jeweils vorangingen, dienten mehr und mehr dazu, die Projekte zu koordinieren, neue Ideen von Kindern zu sammeln, Zwischenergebnisse zu erarbeiten und den Projektabschluss in Form eines Festes, einer Ausstellung, einer Theateraufführung anzubahnen.

Das alles musste gut vorbereitet werden. Wir taten das in den erwähnten „Teamsitzungen“, an denen auch die Kolleginnen der Nachmittagsbetreuung beteiligt waren. Im Rückblick denke ich, dass wir im Team zu wenig über die „Lernzeit“, den zweiten Abschnitt des Tages reflektiert haben, über Differenzierungsmaßnahmen also oder die Integration von, wie wir damals sagten „potentiellen Sonderschulkindern“. Aber die wöchentlichen Teamabende waren ohnehin schon vollgepackt mit anderen Themen. Exkursionen wurden geplant, ein „Tanzfest“ mit Eltern, eine „Elternschule“, die Gestaltung des „Übergangs“ u. a.

Die skizzierte Planungs- und Arbeitspraxis geschah vor dem Hintergrund der geschilderten Strukturdaten. Die entscheidenden Konkretionen, d. h. die wirkliche Gestaltungselemente des pädagogischen Alltags, wurden erst in unserer Teamarbeit ausgedacht. Wir entwickelten unser Konzept in den Anfangsjahren suchend und experimentierend, wurden mit der Zeit aber entschieden routinierter, sicherer und auch kreativer.

Wenn du davon sprichst, dass ihr „suchend und experimentierend“ vorgegangen seid: Wie genau müssen wir uns dieses Vorgehen vorstellen? Gab es vielleicht auch „Experimente“, die gescheitert sind – oder zumindest zu ganz anderen Ergebnissen geführt haben als gedacht? Und (erneut eine damit zusammenhängende zweite Frage): Welche Rolle spielte bei alledem die Wissenschaft, eure Rolle als „Lehrer-Forscher“?

Die erste Frage betrifft unser Vorgehen bei Entwicklungsvorhaben im unmittelbaren Arbeitsfeld (Stufe I). Den Kern unseres „suchenden und experimentierenden“ Vorgehens beschreibe ich am Beispiel „Entwicklung des Projektunterrichts“. Die Frage betrifft in einem weiteren Sinne aber auch den suchenden und experimentierenden Umgang mit den Strukturen der Laborschule, also die diversen kleinen „Versuche innerhalb des Versuchs“, die mehr oder weniger erfolgreich zu Veränderungen geführt haben.

„Suchend und experimentierend“ vorzugehen, das ist für einen Handwerker, der innerhalb einer Werkstatt arbeitet – in unserem Falle in einer „Curriculumwerkstatt“ – keine alltägliche Strategie. Wir haben sie aber verfolgt. Trial and error. Wir probierten neue Lehr- und Lernformen aus, reflektierten sie in der Gruppe der „Lehrer-Forscher“, variierten sie, vermieden Fehler und Schwächen, die wir wahrgenommen hatten, und gingen dann in eine nächste Entwicklungsrunde. Dieses Vorgehen war sozusagen urwüchsig. Es war von keiner methodischen Reflexion begleitet. Es war Lernen durch Erfahrung ohne Methodisierung der Erfahrung. Ich kann es am besten am Beispiel „Entwicklung eines Konzepts für den Projektunterricht in der Eingangsstufe“ deutlich machen (ein wenig mein Steckenpferdthema):

Wir wollten versuchen, die hohen Ansprüche, die auf ziemlich abstrakter Ebene von Hentigs Konzept ausgingen, zu konkretisieren, d. h., in die schulische Praxis zu übersetzen. Hentig sagte: Die Schule muss „das Leben zulassen“ und wir rätselten, was das für unsere Schulkinder bedeuten könnte, suchten nach entsprechenden Themen und Arbeitsformen, arbeiteten nicht nur in der Schule, sondern auch draußen, bezogen die Elternhäuser mit ein und die Spielthemen der Kinder. Wir präsentierten uns mitsamt den Kindern und den Unterrichtsergebnissen sogar in einem Stadtteil, aus dem unsere „bildungsfernen Unterschichtenkinder“ kamen. Die Rahmenthemen unserer Projekte bezogen sich auf die Kinder der vier „Stammgruppen“ einer „Fläche“. Abweichend von der in der Literatur damals

erst langsam entwickelten Methodik des Projektunterrichts leiteten wir die Projektthemen nicht aus dem Bedürfnis- und Fragehorizont der Kinder ab, sondern wir legten sie fest (übrigens auch unabhängig von Lehrplänen oder Rahmenrichtlinien). Im Verlauf eines über mehrere Wochen verlaufenden Projektes wurden die Bedürfnisse und Interessen der Kinder dann aber leitend. – Wir entwickelten so eine ganze Reihe von Projekten („Musikprojekt“, „Festessen mit Eltern“, „Draußen – ein Naturkunde-Projekt“, „Leben früher – das Mittelalter-Projekt“ ...), schrieben einige auch auf, besonders die geglückten, und ließen von anderen die Finger, weil wir sie als weniger erfolgreich erlebt hatten. Hier gab es also ein Scheitern oder ein Gelingen, aber keine empirische Überprüfung, keine systematische Evaluation dazu.

Beim Aufschreiben traten neben den Projektthemen und Projektverläufen mehr und mehr auch die methodischen Varianten des Projektunterrichts ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit (Kriterien, didaktische Begründungen, Phasenpläne ...); das methodische Gerüst unserer Arbeit wurde greifbarer. Wir variierten es immer wieder neu und hielten die methodischen Möglichkeiten auch fest. Das war innovativ; wir konnten das authentisch neu erworbene Wissen anderen Lehrerinnen und Lehrern guten Gewissens anbieten. „Projektunterricht“ war damals noch kein gebräuchliches Unterrichtsverfahren. Er gehörte zwar irgendwie in den Horizont der Reformpädagogik, war mit hohen Ansprüchen verbunden, aber wenig erprobt, erst recht für die Primarstufe noch kaum entwickelt. Erst mit Dagmar Hänsels „Projektbuch“⁴ wurde der Projektunterricht in der Literatur als notwendig und praktisch realisierbar dargestellt; in dieser Publikation waren wir vertreten.

Der skizzierte Arbeitsprozess war allerdings methodisch kaum strukturiert bzw. gesichert. Wir diskutierten, konkretisierten für unsere Gruppen nächste Arbeitsschritte, sprachen wieder darüber, schrieben Texte, in denen Abläufe festgehalten wurden, gingen nächste Schritte, sprachen wieder, probierten weiter. Ab und zu, insbesondere dann, wenn wir schrieben, bezogen wir Literatur mit ein. Das reflexive Zentrum waren wir selbst: die Lehrerinnen und Lehrer, die agieren mussten und die gleichzeitig entwickeln wollten und die Freiheit hatten, das zu tun. Der Begriff „Curriculumwerkstatt“, der in der Laborschulentwicklung später fallen gelassen wurde – Theodor Schulze sprach von einem notwendigen „Paradigmenwechsel“ –, ist für diese Phase ziemlich zutreffend. In unserer Werkstatt gab es tägliche Kooperationen, eine wöchentliche Reflexion, gute Gespräche, zunehmend bessere Werkzeuge (Methoden) und schon mal ein Arbeitswochenende auf der Hallig Hooge mit Textentwürfen und Textkritik.

⁴ Dagmar Hänsel (1986) (Hg.): *Das Projektbuch Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz. Darin enthaltene Beiträge von Lehrerinnen und Lehrern der Laborschule: Christine Biermann, Gerd Büttner, Klaus-Dieter Lenzen & Gerhild Schulz: Laborschule (Stufe II): Lernen körpernah: Das Projekt „Körper, Ernährung, Gesundheit“ (S. 140–160); Ulrich Bosse: Laborschule (Eingangsstufe): Kinder in allen Ländern (S. 114–139); Ruth Görlich-Kreitmann: Laborschule (Eingangsstufe): Das Indianerprojekt (S. 87–113).

So viel zu der Arbeitsweise „Suchen und Experimentieren“, zumindest zu *einer Seite* dieser Arbeitsweise. Sie war, wie gesagt, methodisch wenig reflektiert und erst recht nicht experimentell ausgerichtet im Sinne empirischer Forschung. Aber ich habe sie als sehr kollegial, kreativ und produktiv erlebt.

Nun zu einer anderen Seite dieser suchenden und experimentierenden Arbeitsweise. Die Wortwahl knüpft ja unmittelbar an die Namensgebung unseres Reformprojekts an: Es wurde (und wird) *Versuchsschule*, *Curriculumwerkstatt* und *Laborschule* genannt. Ich habe in den ersten Jahren gemerkt, dass wir einen relativ großen Freiraum zur Entwicklung neuer Ideen und Vorhaben hatten; ich habe diesen Freiraum auch genutzt. Aber ich habe schon bald gemerkt bzw. erfahren müssen, dass dieser offene Erprobungsraum auch deutliche Grenzen hatte. Die Grenzen wurden erstmals deutlich, als eine Gruppe von LehrerInnen – zwei von ihnen waren meine unmittelbaren Kollegen – ein Buch veröffentlichte, dem der Anschluss an die Laborschulidee offiziell verweigert wurde, weil es sich kritisch verhielt. Das Buch kam sozusagen auf den Laborschulindex; die Schreiberinnen und Schreiber wurden zu Dissidenten. Ich war an diesem „Buchkonflikt“ nicht beteiligt. Ich war hin und her gerissen. An der Auseinandersetzung habe ich – ziemlich fassungslos – als Laborschulneuling überwiegend beobachtend teilgenommen.

Die Grenzen der Versuchsschule wurden für mich nicht nur in diesem großen Konflikt, sondern auch im Kleinen deutlich. Unsere Hausphilosophie sagte damals (ich karikiere): Jede und jeder arbeitet individuell; Lehrer sind dann authentisch, wenn sie „ihrer Pädagogik“ folgen. Strukturbezogene Absprachen legen zu sehr fest. Bloß keine Tests. Noten sind des Teufels. Diagnostische Tests auch. Empirische Verfahren ebenso. Lernziele gehören in die alte Pädagogik, die wir überwinden; die akademischen Fachdidaktiker sind zu wenig ganzheitlich; zwischen Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung klafft ohnehin eine kaum überwindbare Lücke. Wir sind auf der Seite der Schülerwirklichkeit; die Forscher bewegen sich in theoretischen Konstrukten.

Ich hatte Denksperren dieser Art anfänglich auch selbst im Kopf; sie haben mich mehr und mehr aber gestört, da sie neue Entwicklungsvorhaben blockierten:

- So den Versuch, eine „Stufe-I-Dokumentation“ zu erstellen (IMPULS-Reihe). Das war vielen Kolleginnen und Kollegen damals zu „vereinheitlichend“. Die Dokumentation wurde trotzdem fertig und dann auch viel benutzt.⁵
- Weiter den Versuch, „Übergangskriterien“ von der Stufe I zur Stufe II zu formulieren. Gemeint waren Kriterien, die unsere Übergangsgespräche und die Beurteilungen strukturieren sollten. Der Versuch scheiterte mehr oder weniger, eher mehr.

5 Autorengruppe Laborschule 1982 (Siehe oben, Fußnote 2.)

- Auch den Versuch, methodisch gesichert über „potentielle Sonderschülerinnen und Sonderschüler“ zu arbeiten. Wir hatten diese über das normale Aufnahmeverfahren im Haus, wussten aber nicht, wie viele es waren, verfügten über keine diagnostischen Kompetenzen und auch über keine speziellen Förderkonzepte. Ich habe damals mit Prof. Klaus Treumann (Uni Bielefeld, AG 9: Medienforschung, Forschungsmethoden, Jugendforschung) kooperiert und eine Zusammenarbeit mit der Laborschule angebahnt. Die Kooperation wurde von Seiten der Stufe I nach einem Schuljahr abgebrochen. Jahre später hat Irene Demmer-Diekmann das Thema zum Glück aufgenommen.
- Ähnlich scheiterte die Kooperation mit einem Professor für Sachunterricht, die ich vermitteln und mitgestalten wollte. Niemand wollte mit in das Vorhaben einsteigen. Begründung: „Wir arbeiten hier anders“ („Situationsorientierter Ansatz“, „Lernen am Tageslauf entlang“, ...). Es hat mich damals sehr geärgert, weil ich eine kooperative Arbeit im Bereich des Sachunterrichts für besonders wichtig hielt und auch dachte, dass dazu ein Austausch zwischen Fachdidaktik und Schulpraxis besonders fruchtbar sein könnte.
- Wir – einige Lehrerinnen und Lehrer aus der Stufe I – stellten bald fest, dass die ursprünglich gedachte Übergangsregelung („Jedes Kind geht zu seinem achten Geburtstag in den Block II = Stufe II über“) organisatorisch kaum zu machen war und pädagogisch kaum gestaltet werden konnte. Wir regten eine Veränderung zunächst in der Stufe I an und gingen dann den korrekten Gang durch alle Gremien. Ein mühsamer, langer Weg! Der Antrag wurde m.E. sehr überbewertet, so als würde es um eine Änderung des Grundgesetzes gehen. Er ging dann aber durch (gemeinsamer Curriculumrat von LS und OS). Die aktuelle Praxis entspricht bis heute dem damaligen Änderungsbeschluss.
- Gemeinsam mit einigen Kolleginnen und Kollegen und den Sozialarbeitern der Schule habe ich später versucht, so etwas wie einen eigenen Bereich „Betreuung und Beratung“ zu etablieren, innerhalb der EB-Struktur oder als Ergänzung dazu, weil wir der Meinung waren, dass es im Bereich des sozialen Verhaltens, der Beratung und Prävention keine gebündelte und von einem gemeinsamen Konzept getragene Kompetenz gab. Der Versuch scheiterte, das Problem blieb.

So hatte das „suchende und experimentierende“ Vorgehen an der Laborschule seine großen Chancen und Freiräume – und auch seine (historischen) Grenzen.

Eure zweite Frage betrifft die Rolle der Wissenschaft in unseren Entwicklungsvorhaben bzw. unsere Rolle als „Lehrer-Forscher“. Wir bezogen uns damals sehr gläubig auf die Erziehungsphilosophie des Wissenschaftlichen Leiters Hartmut von Hentig, lasen ihn und Beiträge in Zeitschriften wie *Päd. Extra* und *betrifft: erziehung*. Fachdidaktische Probleme interessierten uns in unserem Lehrer-Forscher-Team (1. Fläche) sehr, sie spielten in der Hausphilosophie aber nur eine

untergeordnete Rolle. Eine für „Lehrer-Forscher“ brauchbare Methodik von Handlungsforschung war, anders als heute, damals nicht verfügbar bzw. wir hatten keine Kenntnis davon. Mir scheint auch fraglich, ob wir sie, so arrogant wie wir drauf waren, genutzt hätten.

Ich habe mich immer wieder darum bemüht, die verstreuten Forschungsstunden zu bündeln, um effektiver arbeiten zu können (etwa im Sinne der heutigen FEPs). Das war ziemlich blauäugig von mir. Die Kolleginnen und Kollegen hielten natürlich an den Stunden gerne fest und nutzten sie, ähnlich wie ich, für die kleinen eigenen Entwicklungsvorhaben.

Dass es gegenüber der universitären Forschung eine fundierte Distanz von Seiten der Laborschule aus gab, habe ich erst langsam begriffen. Ziemlich naiv habe ich am Anfang gedacht, dass jede Kooperation mit den Forscherinnen und Forschern der Reformuniversität nützlich sein würde. Erst langsam wurde mir klar, dass wir auch in dieser Hinsicht in unserer Laborschulphilosophie ge- bzw. befangen waren. Hartmut von Hentig wahrte die Distanz zur universitären Forschung selbstherrlich. Die Mehrheit folgte ihm (manchmal auch zweifelnd, verärgert). Erst mit der Umstrukturierung (Wissenschaftlicher Beirat, FEPs etc.) wurde dieser Bann gebrochen.

P.S. Noch mal zum Stichwort „forschend und experimentierend“: Ich lese gerade von Jürgen Oelkers das Buch *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*⁶. Da steht bezogen auf den Begriff des pädagogischen Laboratoriums (der Landschulheime) auf Seite 24: „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.“ Stimmt mich nachdenklich.

Du hast gerade beschrieben, dass es bereits früh so etwas wie eine „Hausphilosophie“ der Laborschule gab: einen „eingegrenzten Erprobungsraum“, dessen Regeln nicht einfach so geändert werden konnten und sich zuweilen eher wie ein „Grundgesetz“ anfühlten (ein Umstand, der ja sehr gut auch zu Jürgen Oelkers’ These von der vorgegebenen „Versuchsanordnung“ pädagogischer Experimente passt). Was war denn dein Eindruck, wann und wie diese „Hausphilosophie“ entstanden ist? Handelte es sich dabei um ein Ergebnis der Aufbaukommissionsjahre oder gab es diesbezüglich andere entscheidende Faktoren?

⁶ Jürgen Oelkers (2011): *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Ihr stellt interessante Fragen. Die nach der „Hausphilosophie der Laborschule in den Gründungsjahren“ wäre eine Dissertation wert. Ich belasse es bei ein paar Erinnerungen. – Während ich nachdenke, fällt mir auf, dass ich mit wechselndem Abstand unterschiedlich auf das gucke, was ich „Hausphilosophie“ genannt habe: Hatte ich mich als junger, gerade erst eingestellter Mitarbeiter der Schule mit den meisten Gedanken der „Hausphilosophie“ identifiziert, so urteile ich heute aus einer größeren lebensgeschichtlichen Distanz und mit anderem Wissen skeptischer. Ich versuche, diese „Zeitschiene“ in meinen Anmerkungen deutlich zu machen. Zum Anfang: Auf das Auswahlgespräch war ich gut vorbereitet. Ich hatte die sogenannten „Grünen Bücher“⁷ gelesen und auch einige Aufsätze Hartmut von Hentigs. Die Bücher skizzierten Grundannahmen und Anordnungen der Schulprojekte, die ich dann ja kennenlernen durfte. Und ich sah: Das ist keine graue Theorie, sondern Wirklichkeit. Diese Schulen gibt es tatsächlich und sie folgen z. T. auch den in den Büchern festgehaltenen Anordnungen. Ich sah die „Schulprojekte“, zwei Schulen, die ganz anders waren als die, die ich zuvor kennengelernt hatte. Hentig hat ja immer größten Wert darauf gelegt, dass es sich hier nicht um „Alternativschulen“ handle und auch nicht um „Schulversuche“, sondern um staatliche Versuchsschulen – und doch waren es für mich am Anfang „Alternativschulen“. Absolut einleuchtende und überzeugende „Alternativen zur traditionellen Schule“. Überzeugend waren sie für mich u. a. deshalb, weil in ihren schulorganisatorischen Strukturen Prinzipien einer neuen Schulpädagogik folgerichtig umgesetzt schienen. Kein Stundenplan mehr, sondern – eben alternativ – ein lockerer Tagesablauf. Aufhebung der Fächergrenzen – auch das alternativ – ein ganzheitliches und/oder fächerübergreifendes Lernen in Erfahrungsbereichen. Kündigung der traditionellen Leistungsbeurteilung, also keine Noten mehr – stattdessen schriftliche Berichte. Verzicht auf das traditionelle Schulcurriculum – stattdessen „Curriculumwerkstatt“, „Laborschule“, „Versuchsschule“. Solche konzeptrelevanten Bausteine der alternativ-erneuerten Schule waren tatsächlich grundlegend. Hentig hat sie in Publikationen wie „Was ist eine humane Schule“⁸ und „Schule neu

7 Gemeint sind die beiden im Ernst-Klett-Verlag erschienenen Gründungsbände der Bielefelder Schulprojekte (mit grünem Einband): Hartmut von Hentig: *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart, des Quickborner Teams und Annegret Harnischfeger, Diether Hopf, Ludwig Huber, Christoph Oehler und Hans Herbert Wilhelmi (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 1). Stuttgart: Ernst Klett; Hartmut von Hentig (1971): *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 2). Stuttgart: Ernst Klett.

8 Hartmut von Hentig (1976): *Was ist eine humane Schule?* München, Wien: Hanser.

denken“⁹ ausgeführt und begründet. Diese Bausteine gehörten zur „Philosophie des Hauses“. Für mich waren sie einleuchtend und verpflichtend, auch weil ich in den Strukturen arbeitete, die aus dieser Philosophie abgeleitet waren. Ja, das war ein Stück „Hausphilosophie“!

Einen zweiten, wohl nicht ganz so gewichtigen Teil der „Philosophie des Hauses“ brachten wir – Lehrerinnen und Lehrer der 68er-Generation – mit. Wir hatten sie sozusagen im Rucksack dabei. Wir, jedenfalls viele von uns, hatten Adorno, Habermas, Marcuse gelesen, hatten zum „Positivismus-Streit in der Dt. Soziologie“ unsere Meinung gebildet, Kurse zur „marxistischen Ökonomie des Bildungswesens“ absolviert und waren vielleicht in der Kinderladen-Bewegung aktiv gewesen. Andere brachten Erfahrungen z. B. aus dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) mit und plädierten für eine „situationsorientierte Pädagogik“. Es waren nicht nur private Leseerlebnisse, die wir da mitbrachten, sondern sozusagen Bestandteile unserer Ausbildung. Wir kamen in der Laborschule nicht als unbeschriebene Blätter an, sondern als beschriebene. Und natürlich versuchten wir, unsere eigenen philosophischen „Rucksackimporte“ auch einzubringen. In einigen Punkten gelang das problemlos. Zum Beispiel passte Herbert Marcuses Kritik am Leistungsprinzip und an der Leistungsgesellschaft ganz gut. Ebenso die neue Auseinandersetzung mit der psychoanalytischen Lehre, das Diktum „Bedürfnisorientierung“ und natürlich der „situationsorientierte Ansatz“ des DJI.

In anderen Punkten scheiterten die Importe, stießen sogar auf erbitterten Widerstand. Alles, was irgendwie aus der linken, marxistisch orientierten Ecke kam, wurde abgewiesen. Auch dazu ein Beispiel: Es gab den am Schichtenmodell (Dahrendorf u. a.) orientierten Aufnahmeschlüssel und damit die Verpflichtung, jährlich einen bestimmten Prozentsatz von „Unterschichtenkindern“ aufzunehmen. Eine „Arbeiterkinderpädagogik“ aber verstieß gegen die Grundsätze der „Hausphilosophie“, schon weil die Wortwahl nicht passte. Das lag terminologisch zu nahe am Begriff der sozialen „Klasse“ statt an dem der sozialen „Schicht“. Es wäre eine Anleihe aus einer falschen Ecke gewesen. Weitgehend ausgeschlossen wurden auch die filigranen Reflexionen der Fachdidaktiker. Sie entstanden angeblich in zu großer Entfernung „zum realen Leben“ der Kinder. Hentig machte sich gerne über die universitären Fachdidaktiker lustig. Und nicht zuletzt, vielleicht am folgenreichsten: Systematisch ausgeschlossen wurden alle Verfahren, die einer empirischen Überprüfung der Versuchsanordnungen gedient hätten. Die „Fliegenbeinzählerei“ der empirischen Forschung (quantitativ und qualitativ) sollte nicht sein. Sie passte angeblich nicht zum großen Schulentwurf. Erst mit der Neuordnung des Forschungsbetriebes wurden einige der genannten Ausgrenzungen aufgehoben. Die „Abgängeruntersuchung“ und die Teilnahme an der „PISA“-Studie

9 Hartmut von Hentig (1993): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen*. München, Wien: Carl Hanser.

sind Beispiele für die Überwindung von Grenzen der traditionellen „Hausphilosophie“. Vielen Dank an K. J. Tillmann! Er war derjenige, dem es gelang, eine effektive Forschungs- und Entwicklungsarbeit kooperativ zu entwickeln und die Ausgrenzungen der traditionellen „Hausphilosophie“ aufzuheben, ohne diese Philosophie damit ganz aufzugeben.

Ich war von der ursprünglichen „Hausphilosophie der Laborschule“ lange Jahre überzeugt und habe sie mit vertreten. Sie lieferte uns Argumente gegenüber Bedenken von besorgten Eltern und gegenüber den Lehrerkollegen, die noch nicht so progressiv waren, wie wir selbst uns vorkamen. Erst später habe ich bemerkt, dass die „Hausphilosophie“ der Laborschule eine eklektizistische Philosophie war. Hentig hatte sich mal hier, mal dort bedient, immer etwas Besonderes herausgesucht. „Altersgemischte Gruppen“ siehe Peter Petersen. „Laborschule“ und „Experimentalschule“ siehe u. a. die Tradition der Landschulheime, z. T. terminologisch gleich. Die Schule sei „a place to grow up in“ zitiert Hentig einen amerikanischen Zeitgenossen und macht daraus „Schule als Lebensraum“. Von John Dewey wird der Gedanke übernommen, die Schule könne eine demokratische Gesellschaft im Kleinen bilden. Nicht zu vergessen, um die Antike auch einzubeziehen: Die Schule ist eine „Polis“, das macht sie anschlussfähig an die Tradition der humanistischen Bildung. Auch die Gedanken des „ganzheitlichen Lernens“, des Nicht-Buchlernens etc. waren historisch vorformuliert. Im Hause wurden selbstverständlich Begriffe und Sprachbilder aus dem Jargon der traditionellen Reformpädagogik benutzt: Man solle „vom Kinde“ aus denken; die Schülerinnen und Schüler sollten da „abgeholt werden“, wo sie gerade stehen und „mit Kopf, Herz und Hand“ lernen.

Nur ein Teil dieser Bezüge wurde im philosophischen Gesamtkonzept der Laborschule auch historisch ausgewiesen, ein anderer Teil wurde unkommentiert übernommen. Hentig spielte mit den Bezügen, er zelebrierte sich als Universalgelehrter, der in der antiken Philosophie ebenso zu Hause schien wie in der modernen amerikanischen Soziologie. In das eklektizistische System konnten neue Elemente aufgenommen werden, wenn sie attraktiv genug waren und passten. Andere, problematische und kritische, wurde abgewiesen.

Dass die „Hausphilosophie“ der Laborschule neben dem Image der „offenen Schule“ auch diese zweite, elitär-abweisende Seite hatte, habe ich erst ziemlich spät bemerkt. Heute denke ich: Insgesamt waren die Philosopheme der Laborschule nicht neu. Neu war nur, dass sie zu einer Systematik zusammengestellt wurden, die als „Philosophie der modernen Schule“ in Stellung gebracht werden konnte. Es ging, auch wenn die Laborschule keine Alternativschule sein wollte (s.o.), doch um eine Philosophie von „gesammelten Alternativen zur traditionellen Schule“. Der moderne neue Schulentwurf beeindruckte vor allem dadurch, dass er zahlreiche in der Schulgeschichte verstreute Impulse zu einer plausiblen, in sich stimmigen und dazu irgendwie artistischen Kollage zusammenfasste. Die

Gesamtkonstruktion war schließlich so überzeugend, dass man die Herkunft der einzelnen Zutaten bald nicht mehr sah. – So weit meine späte, aus großer Entfernung formulierte Einschätzung. Sie ist mit den Jahren erst langsam zu Stande gekommen. Am Anfang war auch ich vor allem eins: ich war fasziniert von diesem neuen Schulgebilde.

In meiner gesamten Laborschulzeit war ich eingebunden in Teamstrukturen (s.o.). Aus Überzeugung. Auch nach dem Übergang in die Stufe II (1985) habe ich in Teamstrukturen gearbeitet (Kolleginnen und Kollegen: Christine Biermann, Brigitte Lintzen, Gerd Büttner, Brunhild Zimmer, Gerhild Schulz u. a.). Erst in Teams oder Interessengruppen haben wir die Kraft entwickelt, einzelne Eckpunkte der „Hausphilosophie“ auch kritisch zu hinterfragen. Es waren jeweils die „Eckpunkte“, an denen wir uns auch praktisch abarbeiten mussten, die uns also in der Alltagsarbeit Schwierigkeiten machten. So kritisierten Eltern immer wieder, dass die schulischen Leistungen ihrer Kinder zu gering seien. Unter diesem Druck setzten wir uns mit der Leistungsfrage auseinander. Wir versuchten die curricularen Strukturen verlässlicher zu machen, Leistungskriterien zu diskutieren, in den Unterricht mehr Übungsanteile aufzunehmen und ließen uns dabei sogar von externen Moderatorinnen und Lehrenden der Universität beraten, weil wir immer wieder bemerkten, dass wir keine Chance hatten, die Leistungsdebatte in die schulinterne Diskussion einzubringen. Die Blockade war total. Hier durfte nicht weiter nachgedacht und auch nicht weiterentwickelt werden. Wir wurden als die alten „leistungsgeilen“ Pädagogen abserviert und bekamen sogar zu hören, unsere Arbeit stünde nicht mehr auf dem Boden der Laborschulpädagogik. Ähnlich war das in anderen Punkten: Wir hatten den Eindruck, dass im Bereich von „Kunst und Musik“ oder „Nawi“ zu wenig „rauskam“, haben uns aber nicht getraut, eine entsprechende Diskussion in Gang zu bringen. Sie hätte ein Strukturelement der „Hausphilosophie“ berührt: die EB-Organisation. Und nicht zuletzt: Für das geregelte soziale Zusammenleben gab es in unserer Schule, so hatten wir den Eindruck, zu wenig Vereinbarungen, Rituale, Regeln. Der Schulpsychologe teilte die Einschätzung. Wir haben mit ihm eng zusammengearbeitet und Regelungen für den Bereich unseres Arbeitsfeldes erarbeitet, die sowohl die Zusammenarbeit von uns Lehrerinnen und Lehrern als auch die unserer Schülerinnen und Schüler betrafen. Von einer darüber (über die Stufe) hinausgehenden Neuordnung von Kooperationsregeln, die für die gesamte Schule relevant geworden wäre, haben wir zum Glück die Finger gelassen. Auch hier war der Widerstand zu groß.

Auf die kritikabweisende Seite der „Hausphilosophie“ stieß ich nicht nur in der praktischen Arbeit, sondern ich bemerkte sie auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Ich habe eine Zeit lang in der Zeitschrift *Das Argument* mitgearbeitet (Bücher rezensiert, einen Aufsatz geschrieben). In dieser Zeitschrift erschien eine frühe, wie ich fand, sehr fundierte Auseinandersetzung mit dem Konzept

der „Alternativschulen“¹⁰. Später habe ich die „Dogmengeschichte der Reformpädagogik“ von Jürgen Oelkers¹¹ gelesen. Beide Arbeiten haben mich sehr beeindruckt, auch und obwohl ich meine Schule und meine Arbeit durch sie damals sehr in Frage gestellt sah. Das hat mich nachdenklich gemacht. Ich habe versucht, eine eigene Position dazu zu entwickeln und habe die genannten kritischen Ansätze auch in die Schuldiskussion eingebracht, u. a. durch einen eigenen Buchbeitrag zur „Kritik der Alternativschulpädagogik“¹². Die Reaktion war gleich null. Schweigen im Walde. Mit so etwas, so hatte ich den Eindruck, musste und wollte „die Hausphilosophie“ sich nicht befassen.

Damals habe ich begriffen: Die „Hausphilosophie“ der Laborschule hatte auch eine Legitimationsfunktion; an ihren Grenzen standen Denkverbote. Sie hob hervor, dass es in dieser Schule um etwas Besonderes, um besonders originelle und kulturtragende Prinzipien ging, die sozusagen über jede Kritik erhaben waren. Die „Hausphilosophie“ zelebrierte den Status des Besonderen, ihre Sätze waren auch Werbeslogans. Um den Charakter des Ungewöhnlichen und Großartigen zu stützen, wurden in dieser Philosophie Bezeichnungen, Sprachbilder und Metaphern benutzt, die einen staunen ließen. Sie klangen gut und machten uns gleichzeitig unverständlich. (Während einer Fortbildung monierte ein Regelschulkollege: „Jetzt hört mal auf mit eurem Laborschul-Chinesisch!“) Hochliegende Gänge hießen „Wichs“, der Schulflur war eine „Schulstraße“, Kurse dienten dem Erlernen von „skills“, Fachbereiche hießen „Erfahrungsbereiche“, die Schule verfügte über einen „Curriculumrat“, sie war eine „Polis“ und ein „Labor“ und die Lehrer wurden „Lehrer-Forscher“ genannt, ohne dass ihre neue Arbeitsweise erklärt worden wäre. Nicht zuletzt: Der Wissenschaftliche Leiter der einmaligen Schule war ein Genie der Selbstinszenierung. Er verfügte über ein enormes rhetorisches Geschick, das er nicht nur in Vorträgen und Publikationen, sondern auch in der alltäglichen Gremienarbeit unter Beweis stellte. (Oelkers hat sehr detailgenau nachgewiesen, welche Bedeutung die Inszenierung zum Besonderen hin in der Geschichte der Schulversuche hatte.)

Zu Philosophien gehören häufig auch philosophische Zirkel. Im Kreis von Vertrauten werden philosophische Gedanken hin und her bewegt. Auch an der Laborschule gab es in diesem Sinne philosophische Zirkel. Sie waren allerdings nicht institutionalisiert, nicht einberufen oder eingerichtet. Der zentrale philosophische Zirkel gruppierte sich um Hentig selbst. Von Außenstehenden wurden

10 Adalbert Rang & Brita Rang-Dudzig (1978): Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Zur Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte. In: *Das Argument* (Sonderband 21: Schule und Erziehung). Berlin: Argument-Verlag, S. 6–62.

11 Jürgen Oelkers (1989): *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte*. München: Juventa.

12 Klaus-Dieter Lenzen (1980): Laborschule Bielefeld – alternative Insel oder Modell? In: Georg Auernheimer & Karl-Heinz Heinemann (Hg.): *Alternativen für die Schule. Alternativschulbewegung und demokratische Praxis*. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 153–172.

die Kolleginnen und Kollegen, die diesem Zirkel zugerechnet wurden, ironisch „Jüngerinnen und Jünger“ genannt. Dieser nicht offizielle, aber doch irgendwie funktionierende Zirkel stützte nicht nur alle Grundannahmen der Laborschul-Hausphilosophie, sondern er stabilisierte auch den Charakter des Besonderen und Außergewöhnlichen der Laborschulwelt (Laborschule als „Zipfel einer besseren Welt“, so Annemarie von der Groeben und Maria Rieger in einem Buchtitel¹³). Drumherum gab es Gruppen von Gleichgültigen und auch viele Arbeitskreise, zeitweise eine Gewerkschaftsgruppe, außerdem eine sogenannte „Donnerstags-Gruppe“, die sich z. B. mit Themen wie „Alternativschulkritik“ und „Integration von sog. Sonderschülerinnen und -schülern an der Laborschule“ befasste.

Als ich nach Bielefeld kam, bin ich in eine WG gezogen. Wir fanden ein großes Landhaus „Am Sennberg“ (Nähe Steinhagen), in dem die Firma Dürrkop zuvor sehr viele sogenannte „Gastarbeiter“ untergebracht hatte, was man unter anderem daran erkennen konnte, dass in einem Waschraum noch 13 Waschbecken in zwei Reihen angeordnet waren und der Dushraum nebenan über zehn Duschen verfügte. Wir waren zwischen zehn und zwölf überwiegend junge, meist alleinstehende Leute (das mit den Duschen passte also in etwa), Lehrende aus dem Oberstufen-Kolleg, aus der Laborschule und aus der Uni. Jeder hatte seinen eigenen Raum (und sein eigenes Waschbecken). Unten gab es die Gemeinschaftsküche und eine Deele, die als Wohnzimmer eingerichtet war. Unter dem Dach hatten wir in einem riesigen Raum unsere Bücherregale zusammengestellt und eine Art Lese- und Arbeitsaal installiert. Hier oben herrschte absolute Arbeitsruhe – auch weil hier tatsächlich viel gearbeitet wurde. Hier entstanden u. a. AMBOS- und IMPULS-Publikationen. Aber unten, an dem großen Küchentisch, haben wir tage- und nächtelang u. a. über die Laborschule bzw. über die Schulprojekte diskutiert. Die offizielle Laborschul-Philosophie war so angelegt, dass sie Dissidentengruppen, Debattierclubs und Zirkel von Abweichlern nahezu herausforderte. Positiv gewendet: Ich habe der Laborschule u. a. das beständige Nachdenken über „Schule“ zu verdanken.

Die „Hausphilosophie“ der Laborschule, so wie du sie beschreibst, bezog sich ja in erster Linie auf bestimmte *Vorstellungen* von Schule: also auf Ideen, Begriffe und historische Bezüge. Würdest du denn sagen, dass dieser Haus-*Philosophie* auch eine spezifische pädagogische Haus-*Praxis* zur Seite stand? Gab es also – jenseits des Sprechens *über* Schule – auch tatsächlich so etwas wie eine gemeinsame „Laborschulpädagogik“ und/oder „Laborschuldidaktik“, die beim Gang durch das Gebäude sowie (auf die einzelne Schülerbiographie bezogen) beim Gang durch die Jahrgänge sichtbar wurde?

13 Annemarie von der Groeben & Maria Friederike Rieger (1991): *Ein Zipfel der besseren Welt. Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule*. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Zum „Gang durch das Gebäude“: Ihn sind im Laufe der Jahre ja nicht nur wir Lehrerinnen und Lehrer und die Schülerinnen und Schüler gegangen, sondern auch viele Besucherinnen und Besucher. In den Anfangsjahren war fast täglich Besuch da, später gab es reduzierte, feste Besuchstage. Wenn ich versuche, den fremden (ethnographischen) Blick des Besuchers einzunehmen, dann fällt es mir etwas leichter, Eindrücke von der „Laborschulpädagogik“ und „-didaktik“ aufzuschreiben und zu sortieren. Ich hänge mich an Stichworten entlang, die Besucher so auch in ihr Hospitations-Tagebuch eintragen könnten. Im Folgenden werde ich die Gäste bei einem „Gang durch das Gebäude“ begleiten. Wir werden an ganz unterschiedlichen Stationen haltmachen.

Großraum, Flächen, Einrichtung: Der erste Eindruck ist verwirrend: eine Schule, zwei Schulgebäude, beide großflächig, nach Art eines Groß-Lern-Büroraumes ausgelegt. Das kleinere Gebäude der Stufe I umfasst einen noch relativ übersichtlich und liebevoll organisierten Großraum. Die vier Flächen sind gegliedert und wirken betreut. Sie umfassen jeweils Arbeitsbereiche für drei oder vier Gruppen, pro „Fläche“ eine kleine Küche, Spielflächen, Ecken für den Rückzug, einen „Nassraum“ etc. Die Beobachtungsdichte ist hier relativ hoch, die Verantwortlichkeiten sind abgesprochen und werden meist eingehalten.

Im Hauptgebäude (ab Stufe II) wirkt der Großraum dann wirklich extrem groß: unübersichtlich, auch konfus, irritierend, chaotisch. Die Beobachtungs- und Verantwortlichkeitsdichte ist hier relativ gering. Umgeworfene Stühle bleiben liegen. Pinnwände stehen wild in der Gegend herum. Dazwischen Sofas, die für den Sperrmüll vielleicht noch zu schade waren und der täglich selbst produzierte Müll. Hentig hat diese Misere etwas krasser beschrieben, als wir sie bei unserem Rundgang erleben: „Es geht darum, wie gleichgültig einem die Ansprüche und Maßstäbe anderer sind. Unsere Kinder und eine nicht unbeträchtliche Zahl von Erwachsenen finden es keiner noch so geringen Empfindung oder Überlegung wert, in welchem Zustand der gemeinsam benutzte Raum – ein Großraum für z.Z. 240 Kinder – und alle darin enthaltenen Geräte, Möbel, Teppiche, Wände die jeweilige Tätigkeit oder Laune überstehen; wie denen zumute ist, die saubermachen; wie dies auf die zahlreichen Besucher wirkt; wie ihre Mitschüler, Kollegen, Mitarbeiter damit zurecht kommen. Die Dinge – Papier, Cola-Flaschen, Obstschalen, Stullen, Papp-Trinkbecher, Kaugummi – fallen ihnen aus den Händen oder dem Mund, wo sie gerade stehen.“¹⁴

Der Autor der Anklage rechnet solche Phänomene ziemlich pauschal zur „Sozialpathologie der Schule“. Er sagt an einer anderen Stelle, dass er nur das Verhalten der Kinder (und der Erwachsenen) beobachtet, noch nicht irgendwelche pädagogischen Maßnahmen vorgeschlagen habe. Insofern ist sein Urteil sozusagen

14 Hartmut von Hentig (1976): Sozialpathologie der Schule. In: ders.: *Was ist eine humane Schule?* München, Wien: Hanser, S. 67 f.

unvollständig, vielleicht auch etwas vorschnell. Wie wäre es ausgefallen, wenn er die zu diesem Zeitpunkt wohlgeordnete Eingangsstufe vor Augen gehabt hätte? Oder die Bibliothek? Oder die Werkstatt? Könnte es nicht sein, dass die Schularchitekten ein verdrehtes Bild davon hatten, wie eine offene Versuchsschule aussehen soll, dass dieser Riesenraum pädagogisch einfach nicht zu füllen war? Oder dass es für die Schülerinnen und Schüler keine allgemeinen Vereinbarungen zur Nutzung des Großraumes gab, keine verbindliche Einführung, kein Reglement? Die Besuchergruppe diskutiert lebhaft. Ich rücke mit meiner Meinung nicht raus aber ich denke im Stillen: Wenn man eine Schule so einrichtet, so präsentiert und so betreut, dass die Schülerinnen und Schüler denken müssen, es handle sich hier um einen besonders attraktiv ausgestatteten, dazu überdachten Abenteuerspielplatz, dann muss man sich nicht wundern, wenn Kinder, die von der Laborschulpädagogik und ihrem Lernen wenig Ahnung haben, diesen schulischen Abenteuerspielplatz auch entsprechend nutzen: rasend, rennend, spielend, tobend. (Auch diesen Bewegungszwang beschreibt Hentig, s.o.)



Abb. 2: Palisaden im Großraum der Laborschule im Sommer 1977.

Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04877.

Es gibt allerdings auch im Hauptgebäude der Schule eine Reihe von Initiativen, die darauf ausgerichtet sind, Schutz vor den Folgen des offenen Raumes zu schaffen. Meist sind es eher defensive, das Lärm- und Bewegungschaos abwehrende Maßnahmen. Auf einer „Fläche“ werden Palisaden gebaut, auf anderen sogenannte „Buden“. Beide Impulse rebellieren gegen die Großraum-Architektur der

Versuchsschule. Zu meinem Bild vom schulischen Abenteuerspielplatz passen sie ganz gut: Buden gehören zu einem solchen Spielplatz ebenso wie Palisaden. Beide Bretterkonstruktionen werden aus rustikal wirkenden Schwartenbrettern gefertigt.

Laborschulpädagogik, Typisches: Ein Besucher fragt, ob es eine in sich zusammenhängende, allgemein begründete „Laborschulpädagogik“ gebe. Ich antworte (aus meiner heutigen Sicht): Es gibt die Begriffe „Laborschule“ und „Laborschulpädagogik“, aber es gibt kein Kompendium pädagogischer Handlungsanweisungen wie etwa in der Montessori- oder die Freinet-Pädagogik. Der Initiator der Laborschule hat eine für unsere Bildungslandschaft einmalige Universitätsschule entworfen, ausführlich begründet, in den Jahren der Bildungsreform durchgesetzt und in den ersten Versuchsjahren auch begleitet. Er hat keine „Laborschulpädagogik“ entworfen, allenfalls Prinzipien, denen sie vielleicht folgen könnte. Die wirklich tragenden Beiträge zur „Laborschulpädagogik“ kommen in der Summe „von unten“. Sie resultieren, so meine Einschätzung, aus einer Praxis, die Freiheiten der Versuchsanordnung nutzte und von den vorformulierten Prinzipien der Versuchsschule dabei inspiriert wurde.

Ich empfehle den Besuchern, ihren „fremden Blick“ zu nutzen und Eindrücke zu sammeln. Zusammen genommen würden diese Eindrücke – wir setzen unseren „Gang durch das Gebäude“ jetzt fort – vielleicht ein Stück „Laborschulpädagogik“ sichtbar machen.



Abb. 3: Blick auf den Eingangsbereich der Laborschule Mitte der 1970er Jahre.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04811.

Ankommen: Die Schülerinnen und Schüler kommen aus verschiedenen Stadtteilen. Sie kommen mit Bus, Bahn, Elternauto, zu Fuß und mit Fahrrädern. Schon die Kinder der Eingangsstufe I, erst recht die aus der Stufe II, bewegen sich sehr selbständig auf die Schule zu und auch sehr selbstbewusst wieder von der Schule weg. Die Laborschule ist eine Angebotsschule. Das Benutzen der öffentlichen Verkehrsmittel fällt den meisten Schülern nicht schwer und es gefällt ihnen. Es macht sie selbständig. Wenn sie ankommen, tragen sie sich in ein Gruppenbuch ein. Meist haben sie noch Zeit, Kontakt zu Freundinnen/Freunden aufzunehmen. Nur selten sind es Freundinnen/ Freunde aus dem Stadtteil, meist sind es Schulfreundschaften.

Ansprache/Kommunikation: Sie begrüßen die Lehrerin / den Lehrer nicht mit einem gemeinsamen „Guten Morgen, Frau ... / Herr ...“, sondern sie „trudeln ein“, sind einfach da und sagen „Hallo Dieter“. Erst in der nachfolgenden Gruppenversammlung wird es eine gemeinsame Begrüßung geben. In der Laborschule duzen sich (fast) alle: Nicht nur die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch alle Lehrerinnen die Lehrer, die Sekretärinnen die Lehrer, die Werkmeister die Hausmeister, die Eltern die Lehrer etc. Nur Hentig wird als Herr von Hentig angesprochen. Ausnahme: Die Schülerinnen und Schüler dürfen Hentig duzen. Sie sagen „Hartmut“. Er selbst spricht (in Konferenzen und Veröffentlichungen) von sich nicht nur in der „Ich-Form“, sondern er benutzt auch gerne seinen Nachnamen, wenn er von sich spricht: „Hentig meint hierzu ...“ Oder er benutzt die Bezeichnung seiner Funktion: „Der Wissenschaftliche Leiter muss in dieser Frage ...“ Weiter fällt auf: In der Laborschulsprache werden ungewöhnlich vielen Kosenamen und Diminutive benutzt: Die Bibliothek heißt „Bibi“, die Bibliothekarin heißt „Botzi“, die von Johanna Harder entworfenen Arbeitsblätter heißen „Hardi-Blätter“, Lehrerinnen und Lehrer heißen „Claudi“, „Biggi“, „Tine“ usw. (Wer mit Vornamen „Willi“ oder „Uli“ heißt, hat noch mal Glück gehabt! Darauf mich „Didi“ zu nennen, ist zum Glück niemand gekommen.)

Verhältnis von Schülerinnen/Schülern zu Lehrerinnen/Lehrern: Dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrerinnen und Lehrer duzen, ist in den Gründungsjahren der Schulprojekte noch ungewöhnlich; heute wird es bisweilen auch an Regelgrund- oder Gesamtschulen praktiziert. Dabei geht es nicht nur um eine Formsache, sondern auch um die Frage von Autorität bzw. von „professioneller Distanz“. Die Schüler-Lehrer-Beziehung wird in der Laborschulpädagogik neu austariert: Fachliche Autorität wird von autoritärem Verhalten unterschieden. Man geht freundschaftlich miteinander um, zumindest freundlich. Auch in diesem Punkt gibt es einen Zusammenhang zwischen der Laborschulpraxis und den Prinzipien, die Hentig – nicht unproblematisch – so formuliert: „Dazu gehört die Aufhebung der üblichen Trennung zwischen professioneller Erziehung und persönlichem Umgang, die die entsprechenden Trennungen in allen anderen Bereichen unseres

sozialen Lebens ja nur abbildet. Freundschaft, die bei den alten Griechen eine politische Kategorie war, wird dadurch zu einer pädagogischen und sozialen: in der Freundschaft kann man lernen, etwas für andere zu tun und dies nicht für einen Verlust an sich selbst zu halten – und nicht für eine Ausnahme wie das, was man aus Liebe tut.“¹⁵

Tages-/Stundenplan/Fächerorientierung: Nicht nur in der Eingangsstufe, sondern auch im dritten und vierten Schuljahr sind die „Fächergrenzen“ weitgehend aufgehoben. In dem Tagesplanabschnitt, der in einigen Gruppen der Stufe I „Lernzeit“ genannt wird, arbeiten die Kinder individuell an völlig verschiedenen Thematiken. Einige arbeiten ihre Mathe-Materialien durch, andere schreiben freie Geschichten, wieder andere bearbeiten einen Rechtschreibkurs oder sie üben das Lesen eines einfachen Textes. Auch in der Stufe II ist diese offene Arbeitsform gebräuchlich, sie wird hier „LRS“ genannt = Lesen, Rechnen, Schreiben (nicht = Leserechtschreibschwäche). Die Vorteile: Die Schülerinnen und Schüler machen das, was sie machen, gerne. Nachteile: Sie setzen sich nicht mit ihren Schwächen auseinander und meiden die Auseinandersetzung mit weniger beliebten Themen. Außerdem gibt es wenig thematische Kooperationen zwischen den Schülern (Tandem, Partnerarbeiten etc.). Nicht zuletzt: Können wirklich alle Texte, Matheaufgaben, Geschichten etc. durchgesehen werden? Und kann es zu den vielen Arbeitsergebnissen auch die vielen verstreuten Rückmeldungen geben? „Individualisierendes Lernen“ ist ein Zauberbegriff in der Laborschule. Warum heißt es nicht „individuelles Lernen“? Das wäre ein ebenso klarer wie selbstverständlicher Begriff. Dazu ein entzauberter. Schließlich lernt jeder individuell.

Ausstattung / Organisation / „classroom management“: Die Gruppenbereiche sind dezentral organisiert: Es gibt mobile Tafeln und auch solche an Wänden, aber nirgends sind Stuhlreihen auf ein Lehrzentrum hin ausgerichtet. Die Lehrerinnen und Lehrer haben kein „Pult“, nur wenige haben einen Schreibtisch. Das Zentrum, von dem aus doziert werden könnte, ist abgeschafft. So müssen Besucherinnen und Besucher auch manchmal nach den Lehrerinnen und Lehrern suchen, obwohl sie doch da sind: Sie hocken mit den Kindern am Boden, liegen auf einem Vorleseteppich oder sitzen mit in einem Stuhlkreis.

In der Stufe I fällt auf, dass alle Materialien (Hefte, Stifte, Lineale etc.) immer schon da sind. Sie werden zentral beschafft. Die Eltern zahlen dafür einen monatlichen Beitrag. Die Lehrerinnen/Lehrer kaufen die notwendigen Materialien ein. Kinder, die neu aus der Stufe I in die Stufe II kommen, fragen am Anfang gewöhnlich: „Wo sind hier die Stifte?“ In der Stufe II wird die Verantwortung an

15 Hartmut von Hentig (1976): Vier Generationen – vier Welten? In: ders.: *Was ist eine humane Schule?* München, Wien: Hanser, S. 52. (Innerhalb des Zitats verweist der Autor nicht auf Plato, sondern auf Hannah Arendt (1960): *Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten. Rede über Lessing.* München: Piper.)

die Familien bzw. die Schüler zurückgegeben; sie müssen sich darum kümmern, dass die Federmappe gut ausgestattet ist. Auch Verantwortung ist „gestuft“. Zu den Arbeitsmaterialien gehören sowohl in der Stufe I wie in der Stufe II vor allem die „Übungshefte“, die gewöhnlich ein Mathematikbuch oder ein Sprachbuch ergänzen. In diesen Heften arbeiten sich die Kinder vorwärts. Außerdem haben sie oft noch ein „Geschichtenheft“ zum freien Schreiben von Geschichten zur Verfügung. In einigen Heften steht fast nichts, in anderen Heften weiten sich die Geschichten zu Romanen. Darüber, ob diese Texte von Lehrern auch korrigiert oder sprachlich bearbeitet werden sollen, gibt es im Kollegium der Stufe I/II unterschiedliche Ansichten. Jedes Kind hat ein eigenes Fach mit Ablage, dazu einen Schrank für Kleidung, Tasche etc. In einigen Gruppen gibt es einen „Briefkasten“. Er ist bestimmt für Briefe, die Kinder untereinander schreiben, oder auch für Briefe von Lehrer*innen an Schüler*innen, bzw. von Schüler*innen an Lehrer*innen.

Verhandlungen: Im offenen Raum treffen Kommunikationsinteressen aufeinander. Die eine Gruppe ist gerade in einem sensiblen Konfliktgespräch; die andere will gerade einen Geburtstag feiern. In einigen Fällen sehen sich Lehrerinnen und Lehrer genötigt, Kontakt zu den zu lauten, zu wilden, zu bewegten Nachbarn aufzunehmen. In anderen Fällen sind es die Schülerinnen und Schüler, die als Verhandlungspartnerinnen und -partner ausgesendet werden: „Könnt ihr bitte etwas leiser sein? Wir machen gerade Versammlung?!“ – Solche Verhandlungen beziehen sich in der Regel auf die Kategorien Lautstärke und Bewegung. Zum allgemeinen Konsens gehört ohnehin: Laute Spiele, spontanes Singen, Musikunterricht überhaupt sind in diesen Räumen kaum möglich. Häufig sagen Lehrerinnen/Lehrer in der Stufe II: „Hier wird nicht gerannt!“, was ganz offensichtlich nicht stimmt, weil die Schülerinnen und Schüler eben doch rennen. Entsprechende Verhandlungen zwischen den Gruppen sind häufig. Sie gehören zu den zahlreichen Redeanlässen für Kinder (s.u.).

Regeln/Absprachen: Im Haus 1 sind bestimmte Regeln sehr nah gesetzt. Den Kindern wird gesagt, wo die nassen Schuhe hinkommen, wo das Badezeug (nach dem Schwimmunterricht) aufgehängt wird und dass Jacken/Anoraks an die markierten Haken gehören. Gefrühstückt wird in der Gruppe gemeinsam. In den Pausen können die Kinder aus verschiedenen Angeboten frei auswählen. Der Unterricht beginnt mit einer Gruppenversammlung; auch das ist eine Regel. Um zu ihrer Unterrichtsfläche zu gelangen, sollen die Kinder eine bestimmte Eingangstür (farblich markiert) benutzen ... Solche Regeln und Absprachen sind in der Eingangsstufe sowohl auf den Flächen vereinbart als auch zwischen ihnen. In der Stufe II gibt es entsprechende Regelungen ebenfalls. Sie sind aber nicht so nah gesetzt und leichter zu umgehen. Beispiel: Ältere Schülerinnen und Schüler nutzen Abkürzungswege durch den offenen Raum, obwohl sie eigentlich über die Schulstraße gehen sollten; sie rennen quer durch irgendwelche Unterrichtssituationen von jüngeren Schülern

z. B. eines dritten Schuljahres. Die Absprachen und Regeln in der Stufe II sind häufig lokalisiert: Sie haben innerhalb einer Gruppe und zwischen benachbarten Gruppen Gültigkeit, nicht aber darüber hinaus. Ich ergänze: Wir haben versucht, entsprechende Absprachen in der gesamten Stufe II und darüber hinaus verbindlich zu machen – mit mehr oder weniger großem Erfolg.

Prinzip der flexiblen Nutzung: In der Eingangsstufe gibt es neben Einzel- und Kleingruppentischen auch größere Tischflächen, die für gemeinsame Arbeiten der ganzen Stammgruppe gedacht sind. (In der Erstausstattung waren solche Möbel so nicht vorgesehen, die Laborschulwerkstatt produzierte auf Anfrage und Bitten hin entsprechende Arbeitsplatten.) In der Stufe II sind die Gruppen zu groß; sie können um solche Tischplatten herum nicht mehr platziert werden. Hier sind meist nur Einzeltische vorhanden, die nach Bedarf zusammengeschoben werden können. Es gibt keine Sitzordnungen (festen Arbeitspartnerschaften). Jede und jeder setzt sich, so wie sie und er das gerade will. Irgendwo dazwischen die Lehrerinnen und Lehrer. „Tischgruppenarbeit“, Formen von Partnerarbeit etc. werden erst langsam entwickelt (z. T. durch die Praxis anderer Gesamtschulen und durch andere Grundschulen inspiriert).



Abb. 4: Flexible Raumnutzung in einer Gruppe der Stufe II im Frühjahr 1979.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04940.

Versammlung. Ein Ort für Alltagskommunikation, Diskussion, Information, Lektüre. Zu jedem Gruppenbereich gehört ein Versammlungskreis. Diese „Einrichtung“ hat sich mit den Jahren überall durchgesetzt und wurde zunehmend professioneller

ausgestaltet. Am Anfang sitzen alle im Kreis auf dem Fußboden, später auf Polsterkissen; schließlich werden für viele Gruppen auch im Haus II Bänke angeschafft. In der Versammlung ist Raum für: Berichte vom Vortag, für Planungsgespräche, Diskussionen, Besprechung von „Diensten“, Bearbeitung von Konflikten, Gruppenreferate, Vorlesen etc. Die Versammlung ist eine Einrichtung für die Gemeinschaft der Gruppe. Darin geht es um Dinge, die alle Schülerinnen und Schüler einer Gruppe betreffen. Sie ist sozusagen ein Gegenpol zum Prinzip des „individualisierenden Lernens“. Viele Kinder nutzen die alltäglichen Redesituationen gerne. Den Besuchern fällt auf, dass die Kinder der Laborschule gerne reden, diskutieren und gut frei sprechen. Sie diskutieren nicht nur untereinander, sondern auch mit den Erwachsenen. Einige diskutieren pausenlos.

Pausen: Die Kinder haben ein relativ großes Pausenangebot. Schon die Stufe-I-Kinder nutzen das, indem sie den Schulraum z. B. Richtung Spielplatz verlassen oder indem sie im Schulraum selbst bleiben, hier lesen, sich ein Spiel vornehmen, in die Bibliothek gehen. Das Pausenangebot erweitert sich in der Stufe II erheblich: Der Schulzoo wird jetzt besucht, eine Teestube wird betrieben, auf dem Abenteuerspielplatz kann weiter an Buden und Brücken gehämmert und gesägt werden. Für einige Kinder ist das Pausenangebot so interessant, dass sie daran erinnert werden müssen, auch ihr Pausenbrot zu essen. In den Pausen „haben die Kinder frei“ und sie sind frei in der Wahl ihrer Aktivitäten.

Bibliothek und Werkstatt, zwei Sonderbereiche: Mit dem Eintritt in die Schulbibliothek scheinen viele Probleme, die man auf den Großraum schieben kann, plötzlich wie weggeblasen. Daran, dass man in der Bibliothek besonders leise sein soll, halten sich eigentlich alle, auch wenn Ilse Botzenhardt („Botzi“) weit entfernt an ihrem Schreibtisch sitzt. Sie kennt alle Schülerinnen und Schüler der Schule mit Vornamen. Die Abgabe und das Ausleihen von Büchern geschehen nach einfachen Regeln, für alle völlig selbstverständlich. Vom dritten Schuljahr an darf man drei Bücher ausleihen. Die Bibliothek ist ein großer Ruheraum. Es gibt ein umfangreiches Medien-, insbesondere Bücherangebot, aber es gibt keine Ordnungsprobleme. Hentigs Beschreibung der chaotischen, rennenden, schreienden, Müll produzierenden Kinder gilt für den Bereich der Bibliothek nicht. Auch die Werkstatt – sie wird ab Stufe II von allen Schülerinnen und Schülern genutzt – ist eine pädagogische Insel. Hier wird bedenkenlos guter Frontalunterricht praktiziert: Ein Werkmeister erklärt den Kindern die Funktion der großen Bohrmaschine, die Notwendigkeit des Tragens der Schutzbrille. Weitere Sicherheitsmaßnahmen: Bitte keine Halsketten tragen und die Haare zusammenbinden! Wer sich daran hält, kann die große Bohrmaschine benutzen. Differenzierung ist im Werkstattunterricht allenfalls eine am Material. Um mit der Laubsäge arbeiten zu lernen, bekommen die Kinder unterschiedliche Formvorgaben, aber sie sägen alle. Weiterführende Differenzierung gibt es in der Werkstatt erst später, z. B. wenn es um das Erstellen von Objekten

für Semesterarbeiten geht. Ich kommentiere abschließend: In beiden Bereichen, in der Bibliothek wie auch in der Werkstatt, wird Laborschulpädagogik sehr erfolgreich „betrieben“. Das fällt in den Anfangsjahren gerade deshalb auf, weil andere Großraum-Bereiche noch nach pädagogischen Lösungen suchen (s.o.).



Abb. 5: Blick vom Schulzoo in den Großraum des Haus 2 im Sommer 1977.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04880.

So viel zum „Gang durch das Gebäude“, zu meinem und dem der Besucher. Unterwegs sind uns Kinder begegnet, die im dritten Schuljahr gerade den „Frühbeginn Englisch“ genießen. Sie sprechen die Laborschulbesucher gerne an, um ihre ersten englischen Sätze auszuprobieren: „What’s your name?“, „How old are you?“ Die Besucher antworten brav. Ob sie den Eindruck haben, dass es so etwas wie eine „Laborschulpädagogik“ gibt, wurden sie am Ende nicht gefragt. Sie haben Eindrücke wie Mosaiksteine gesammelt. Das ist, denke ich, eine sehr angemessene Rezeption, schließlich besteht die „Laborschulpädagogik“ tatsächlich aus einer Sammlung von Mosaiksteinen. Neben den genannten Eindrücken wären auch noch die ins OS ausgelagerten Theaterprojekte zu nennen, der Schulzirkus in der Sporthalle, die Schulfeste und die Schulfahrten, die freien Spiele der Kinder, darunter ihre Versuche, „richtige Schule“ zu spielen und nicht zuletzt die monatlichen Elternabende bzw. sogenannte „Eltern-Kinder-Nachmittage“.

Insgesamt: Viele Beiträge zu einer „Laborschulpädagogik“ aber kein System, eher eine offene, stets revidier- und erweiterbare reformpädagogische Sammlung. Neben den benannten Nachteilen hat diese Konstruktion den Vorteil, dass engagierte Lehrerinnen und Lehrer sich mit ihren Projekten einbringen können, mit dem, was sie persönlich für besonders wichtig halten. Der Wunsch, das Vorhandene wenigstens in einer einfachen Übersicht festzuhalten und überschaubar zu machen kam – wie andere Bemühungen um Systematisierung – vor allem „von unten“. Der „Strukturplan“ wurde anfänglich als laborschulfremd abgelehnt und schuf dann doch einen gewissen Überblick über die „Laborschulpädagogik“¹⁶.

Vielen Dank, dass du uns so anschaulich bei einem „Gang durch das Gebäude“ der Laborschule der 1970er Jahre mitgenommen hast! Verstehen wir das richtig, dass es also auf der einen Seite eine Art offizielle „Hausphilosophie“ gab, die eher „von oben“ (also insbesondere von Hartmut von Hentig und dessen „philosophischem Zirkel“) geprägt wurde, und auf der anderen Seite eine Art unsystematische, von jener Hausphilosophie lediglich „inspirierte“ Laborschulpraxis, die eher „von unten“ (also von den Lehrerinnen und Lehrern unter alltäglicher Ausnutzung der „Freiheiten der Versuchsanordnung“) entwickelt wurde? Und falls ja: Wie müssen wir uns in diesem Zusammenhang gerade auch die *Entwicklung* eben dieses Zusammenspiels vorstellen? Hast du beispielsweise den Eindruck, dass sich beide Seiten über die Jahre (und nun meinen wir: auch über die 1970er Jahre hinaus) einander angenähert haben?

Ihr stellt also wieder zwei Fragen. Die erste betrifft den Schulzustand in den 1970er Jahren bzw. die Eindrücke, die ich über diese Zeit aufgeschrieben habe. Ja, die Versuchsschule hatte m.E. diese „zwei Seiten“: Die eine 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. Große Auftritte waren nicht ihre Sache. Ihr „Publikum“ waren die Kollegen, die Kinder und ihre Eltern. Diese Praxisposition aber wurde zunehmend schulalltagsbestimmend.

In der Regel bestand zwischen den „beiden Seiten“ ein Spannungsverhältnis, das sich phasenweise aufschaukeln oder abschwächen konnte. In der Phase des „Buchkonflikts“ gewann dieses Spannungsverhältnis eine institutionsbedrohende Schärfe, weil die eine, die eher praktisch orientierte, alltagsbestimmende Seite plötzlich

16 Vgl. *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 (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 1). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

übergriffig wurde. Sie trat mit eigenen Theoremen auf und kritisierte Eckpunkte der Hentig'schen Hausphilosophie. Sie gebärdete sich antiautoritär und versuchte sich auf einem Terrain ins Spiel zu bringen, auf dem Hentig und seine Anhängerinnen und Anhänger eigentlich das Hausrecht / das Sagen hatten bzw. behalten wollten.

Ich suche vergeblich nach einem Bild für die hausgemachten, zum Teil unterschwelligen, zu einem anderen Teil offen ausgetragenen Spannungs- und Streit-situationen in der Versuchsschule. Auf dem Boden des Grundgesetzes bewegen sich ja viele Meinungen, aber das Bild vom „Grundgesetz“ und von dem Spielraum, den es zulässt, passt für die Versuchsschule nur bedingt. Auch das Bild vom „Oben“ (der Theorie) und dem „Unten“ (der Praxis), das ich benutzt habe, hilft nicht weiter. Als ihr in eurer Frage von den „zwei Seiten“ der Versuchsschule gesprochen habt, musste ich sofort an die zwei Seiten eines Schiffes denken. „Steuerbord“ und „Backbord“, das ist ein Bild, mit dem ich etwas anfangen kann! In der Laborschule saßen wir ja – gezwungenermaßen – immer alle in einem Boot, allerdings an sehr verschiedenen Plätzen, ohne klare „Kommandostrukturen“ und mit unterschiedlichen Reisezielen im Kopf. Weder im Falle leichter Brisen noch bei heftigen Stürmen gab es ein effektives Krisenmanagement. Die „beiden Seiten“ hatten genug mit sich selbst zu tun; sie waren nicht in der Lage zu moderieren. Weder ein Gremium noch der Wissenschaftliche Leiter waren in der Lage, Dissense wirklich zu nutzen und sie in einen produktiven Schulentwicklungsprozess münden zu lassen. Stattdessen wurde diskutiert. Auf der Stelle tretend (und sitzend) wurde endlos diskutiert! Und die da diskutierten – ich beziehe mich mit ein – verfolgten nicht die von Hentig postulierte „Konsenstheorie“, sondern sie wollten schlicht und einfach auch Recht haben und etwas durchsetzen. Mit anderen Worten: Eine Strategie des produktiven, handlungsorientierten Zusammenspiels war lange Zeit blockiert. – So viel zu der ersten Frage.

Die zweite Frage zielt darauf, ob es die „*Entwicklung* eines Zusammenspiels“ zwischen den „beiden Seiten“ gegeben habe. Ja, es gab nicht nur Konflikte und Streit. Vielmehr ließen sich die „beiden Seiten“ in seltenen produktiven Momenten auch voneinander „inspirieren“. Zum Glück hat es solche Entwicklungsschritte auch gegeben; sie hätten systematisch gestärkt werden müssen. Ich benenne nur einige:

- „Der Strukturplan“¹⁷ vermittelte zwischen „beiden Seiten“. Das Kollegium bekam einen Boden unter die Füße. Das waren nicht Gedankenflüge, wie das Kollegium sie aus der Diskussion um die „Schule als Lebensraum“ kannte, sondern es waren praxisrelevante Strukturen, die Übergänge regelten, die Feste und Klassenfahrten-Zeiten etc. festlegten. Der „Strukturplan“ gab der Schule sozusagen ein Rückgrat, das „beide Seiten“ trug.

17 Siehe oben, Fußnote 16.

- In den Anfangsphasen gab es kaum Publikationen „von unten“. Hentig publizierte und sprach unermüdlich und in allen Medien über „die Schule“ allgemein und über „seine Schule“. Die „Curriculumwerkstatt“ Laborschule aber, wir, die Praxisseite also, brachten kaum etwas zu Stande. Erst langsam, sehr langsam entwickelte sich auch eine Publikationspraxis „von unten“. Nach Hentigs Ausscheiden war es vor allem Will Lütgert, der sich um die Einrichtung einer eigenen Publikationsreihe (IMPULS) gekümmert hat, und es waren viele Kolleginnen und Kollegen, die ihre Unterrichtseinheiten und -erfahrungen dann auch aufzeichneten. Sie stellten in der Publikationsreihe IMPULS „Bausteine“ für eine verlässliche Praxis zusammen. Das festigte das Selbstkonzept der einzelnen Erfahrungsbereiche (EBs) und das Zusammenspiel zwischen den „beiden Seiten“.
- Es gab in der Alltagspraxis eine Reihe von Trends, die dazu beitrugen, die Dichotomie der beiden Seiten aufzulösen. Dazu zählte z. B. eine zunehmende Wertschätzung von Kooperation und Teamarbeit. Der Kult um die großen Einzelnen wurde langsam vom Ideal solider Kooperation abgelöst. Dazu gehörte nicht nur die Kooperation in Lehrer*innen-Teams, sondern auch die zwischen Wissenschaftler*innen und Lehrer*innen, zwischen Universität und Schule. Auch das stärkte das Zusammenspiel der „beiden Seiten“.
- Die Spannung zwischen „oben“ und „unten“ wurde meines Erachtens auch dadurch gemildert, dass die Regelschul-Praxis und die allgemeine schulpädagogische Diskussion das Bielefelder Experiment entzauberten. Anregungen aus der Laborschule wurden von Regelschulen übernommen und erfolgreich weitergeführt; Hentigs Begrifflichkeiten („Schule als Erfahrungsraum“) wurden, leicht abgewandelt, sogar in die Programmatik für das Regelschulsystem übernommen.¹⁸ Die Avantgarde-Stimmung der Laborschule verblasste; das nahm der internen Auseinandersetzung zwischen „beiden Seiten“ die Schärfe.
- Ein besonders wichtiger Schritt wurde meines Erachtens mit der Neuorganisation des Forschungs- und Entwicklungsbetriebes gemacht, d. h. mit der Zuordnung an die Fakultät für Pädagogik, mit der Einrichtung eines Beirats, der Bindung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit an eine Antragspraxis. Also mit der Etablierung einer wirklich effektiven Versuchsschularbeit. Die Diskussion zwischen den „beiden Seiten“ wurde produktiv gemacht (kontrolliert, zeitlich geordnet, reflektiert). Klaus-Jürgen Tillmann ist es gelungen, die „Hausphilosophie“ produktiv mit der Basisarbeit der Schule in Verbindung zu bringen, sie zu nutzen und zu professionalisieren. Er hat dabei sehr genau analysiert, worin die

18 Vgl. Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

besonderen Chancen und Schwierigkeiten – auch die notwendigen Spannungen – einer Versuchsschule grundsätzlich bestehen.¹⁹

Nach einer auf die Zukunft gerichteten Einschätzung habt ihr nicht gefragt. Hier kommt sie ungefragt:

In der Erziehungswissenschaft wird zur Zeit heftig diskutiert, welche Bedeutung die historische Reformpädagogik für die aktuelle Schulreform (noch) hat. Reformschulen sind aufgefordert, ihre historischen Quellen auszuweisen und, wenn notwendig, sich einer radikalen Kritik zu unterziehen.²⁰ Auch die Laborschule muss m.E. ihr gewaltiges Erbe kritisch überdenken und im Rückblick auf die eigene Geschichte neue Perspektiven entwickeln. Welches sind die wirklich tragfähigen Elemente einer reformorientierten Versuchsschule – und was kann als Dekor, Absichtserklärung und Kult zur Seite gelegt werden?

Mir wird am Ende meines persönlichen Rückblicks zweierlei klar: Zum einen sehe ich, woran ich in meiner pädagogischen Arbeit festhalten und was ich verändern würde (wenn ich dazu die Gelegenheit hätte). Ein kooperativer Arbeitsstil (Teams) wäre mir weiterhin unverzichtbar, den projektorientierten Sachunterricht würde ich um ein großes Sortiment von Kleinformen erweitern und mit dem Erlernen der „Kulturtechniken“ viel stärker verbinden. „Förderung und Integration“ würde ich meinem Team als Arbeitsschwerpunkt vorschlagen und entsprechende praxisbegleitende Fortbildungen organisieren ... Zum anderen wird mir am Ende des Rückblicks auch klarer, woran die Schule insgesamt festhalten sollte und was sie verändern könnte. Sie sollte eine für kreative Innovationen stets offene Institution bleiben aber gleichzeitig mehr Ordnung versuchen, indem sie Arbeits- und Beratungsprozesse vereinfacht und effektiviert. Hentigs Althilologen-Idee von der „Schule als Polis“ müsste zu einem praktikablen Demokratiemodell weitergeführt werden. Seine Vision von der „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ sollte schlüssig mit den Dimensionen des „Lern- und Leistungsraums“ verknüpft werden. Die „Schule für alle Kinder“ braucht – in der Zukunft erst recht – zusätzliche Kompetenz, um auch diejenigen zu fördern, die in „bildungsfernen Familien“ groß werden ... Hentig titelte: „Schule neu denken“²¹. Auch die Versuchsschule muss regelmäßig auf den Prüfstand und, wenn notwendig, nicht nur neu gedacht, sondern auch neu gestaltet werden.

Lieber Dieter, nun hast du unsere Abschlussfrage tatsächlich bereits vorweggenommen – und auch gleich beantwortet ... In diesem Sinne: Vielen Dank für dieses ausführliche Gespräch!

19 Ludwig Huber & Klaus-Jürgen Tillmann (2005): *Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen* (IMPULS/ AMBOS Sonderband). Bielefeld: Eigenverlag.

20 Vgl. Theodor Schulze (2011): Thesen zur deutschen Reformpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, S. 780–785., sowie Jürgen Oelkers (2011): Replik auf Theodor Schulze, a.a.O., S.780–785.

21 Hentig 1993 (Siehe oben, Fußnote 9.)

Gespräch mit Christine Biermann

„Die Laborschule war ja auch immer hochpolitisiert“

*Christine Biermann (*1954) studierte von 1973 bis 1977 an der Pädagogischen Hochschule in Münster und arbeitete im Anschluss an ihr Referendariat zunächst als angestellte Lehrerin an einer Grundschule in Ahlen/Westfalen, bevor sie im August 1979 eine Stelle als Lehrerin für Grund- und Hauptschule an der Laborschule annahm. Dort war sie – unterbrochen durch mehrere Jahre als Abgeordnete Lehrerin an der Universität Bielefeld (1996–2000) sowie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule (2000–2005) – über sämtliche Stufen hinweg als Stammgruppenlehrerin tätig und hatte darüber hinaus von 2006 bis zu ihrer Pensionierung im Jahr 2018 das Amt der Didaktischen Leitung inne. Im Jahr 2006 promovierte Christine Biermann an der Universität Bielefeld zum Thema „Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht“. Das Gespräch mit Christine Biermann fand am 3. März 2022 in der Laborschule statt und wurde geführt von Rainer Devantié, Nicole Freke und Christian Timo Zenke.*

Liebe Christine, vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, ein Gespräch mit uns über deine Zeit an der Laborschule zu führen! Du bist im Jahr 1979 als Lehrerin an die Laborschule gekommen. Kannst du dich noch erinnern, wie es dazu gekommen ist? Wann und wie bist du das erste Mal auf die Laborschule aufmerksam geworden?

Ich kann mich noch sehr gut daran erinnern. Damals habe ich ein verkürztes Referendariat an einer Grundschule in Ahlen/Westfalen gemacht, das nur ein gutes Jahr dauerte – und anschließend war ich dann in derselben Schule als angestellte Lehrerin beschäftigt. Während meines Studiums hatte ich mich bereits sehr viel mit Alternativschulen beschäftigt, war bei einer Exkursion nach Hannover in die Glockseeschule dabei gewesen, hatte mich mit freien Schulbewegungen auseinandergesetzt und so weiter. Und nun übernahm ich direkt ein erstes Schuljahr in Ahlen und musste dort auch das erste Mal selbst Noten geben – und das war so ein Knackpunkt. Die Schule lag mitten im Zechenviertel, so dass wir achtzig Prozent türkische Kinder hatten, weshalb ich auch anfang, Türkisch zu lernen. Die

reinen Türkischklassen, in denen die Kinder zum Teil überhaupt kein Deutsch konnten, waren aber notenfrei: Dort durfte ich ohne Noten zu geben unterrichten, die liefen quasi zunächst außer Konkurrenz. Wir waren als Referendar*innen der erste Jahrgang damals, der nicht sofort übernommen wurde, sondern Anstellungsverträge bekam – und zwar zunächst nur für dreizehn Stunden. Das blieb diese eine Stunde unter der Hälfte, damit man uns zum Beispiel überhaupt keine Ferien zahlen musste und auch keine Feiertage, weshalb ich nebenbei noch etwas anderes dazuverdienen musste, sonst hätte es vorne und hinten nicht gereicht. Mein Mann studierte damals noch. Aber ich war unglücklich in der Schule – trotz des guten Kollegiums –, was sich vor allen Dingen an dieser Notengebung festmachte. Egal wie man Kinder förderte, wie sehr sie sich verbesserten: Man konnte es nicht in Noten ausdrücken. Ja, Noten waren für mich von Anbeginn an ungerecht und machten zu viele Kinder nieder: Diejenigen die gut lernten, kriegten ihre guten Noten – das war überhaupt kein Problem. Aber was war mit denjenigen, die Schwierigkeiten hatten? Mit dieser Frage hatte ich mich im Studium bereits beschäftigt und nun führte sie mit dazu, dass ich mich nach neuen Möglichkeiten umsah.

Hinzu kam dann noch meine persönliche Situation: Ich trennte mich von meinem ersten Mann und wollte einfach etwas anderes; ich wollte aus Ahlen, dieser Kleinstadt raus. Und dann las ich in einer Grundschulzeitschrift, die ich zu dem Zeitpunkt abonniert hatte, eine Ausschreibung. Damals waren die Stellen an der Laborschule ja noch in der *ZEIT* und in diversen Gewerkschaftszeitungen und Fachzeitschriften ausgeschrieben – und dann habe ich mich in relativ kurzer Zeit beworben und wurde auch eingeladen. Bei dem Ganzen hatte ich allerdings so ein komisches Grummeln im Hintergrund: Ich kam ja gebürtig aus Bielefeld und wollte eigentlich nicht dorthin zurück, sondern wäre gerne nach Köln oder sonst irgendwohin gegangen – auch Hannover hatte ich überlegt. Es war also eine Mischung aus großer Unzufriedenheit schon in der ersten Zeit in der Regelschule und einem Wunsch nach persönlicher Veränderung. Ich habe dann in meinem Bewerbungsschreiben geschrieben, was ich alles machen würde und warum ich mich an der Laborschule bewerbe. Das musste man damals: Man musste Visionen aufblättern – so ein bisschen wie heute auch die Bewerbungsgespräche sind. Und am Ende habe ich dann – ich war ja erst gut 24 Jahre alt und hatte daher noch nicht besonders viel Schulerfahrung – drunter geschrieben: „Und ich hätte noch viel, viel mehr Ideen. Sie sollten mich mal einladen. Dann würde ich ihnen das alles erzählen.“ Ich bin also relativ offensiv aufgetreten – und dann haben sie mich tatsächlich eingeladen.

Hattest du zu diesem Zeitpunkt denn schon ein bestimmtes Bild von der Laborschule?

Ich hatte mich in den letzten Jahren eher von Bielefeld ferngehalten. 1973 war ich ja zum Studium nach Münster gegangen und danach nur noch besuchsweise in Bielefeld gewesen – man koppelt sich dann ja auch vom Elternhaus ab –, weshalb ich die Laborschule eigentlich überhaupt nicht so richtig wahrgenommen hatte. Dadurch, dass ich im Osten von Bielefeld aufgewachsen war, hatte ich diese Veränderungen hier auch gar nicht so mitgekriegt. Zwar tauchte die Laborschule im Studium mal so ganz nebenbei auf, aber die freie Schulbewegung oder die Alternativschulbewegung – mit Einrichtungen wie der Glockseeschule, die ja auch schon ein bisschen länger liefen – waren für mich interessanter gewesen. In Vorbereitung auf das Auswahlgespräch an der Laborschule habe ich dann das umstrittene *rororo*-Buch¹ gelesen – und das hat mich in vielem total angesprochen: was den Projektunterricht betraf, aber auch was die sogenannte Arbeiterkinddidaktik anging. Ich war ja selber ein Arbeiterkind und dass sich da Lehrer*innen Gedanken darüber machten, sprach mich nochmal besonders an. Anders als heute, wo es in den Universitäten eigene Arbeitsgruppen und Professuren gibt, die sich mit diesem Thema beschäftigen, gab es das damals alles noch nicht. Ich hatte auch zum Teil so meine Schwierigkeiten gehabt im Studium, gerade was die Wissenschaftssprache betraf. Also habe ich mich dann mit diesem Buch beschäftigt, wobei mich – wie schon gesagt – vieles ansprach, aber nicht alles. Schwerpunktmäßig habe ich vor allem die Sachen aus der Primarstufe gelesen, also das, was Uta Görlich geschrieben hatte, das, was Gisela von Alten, Gisela Everts, Alfred Scheer und Cordula Haux geschrieben hatten. Das waren ja auch weniger die ganz kämpferischen oder zugespitzten Sachen – und das knüpfte auch gut an die Kritik an, die ich am Schulsystem hatte. Es plopte also vieles auf, was ich erst einmal hochinteressant fand: Zensurenfreiheit, selbstständiges Lernen der Kinder, Teamarbeit der Erwachsenen, Projektunterricht usw.

Und dann kam die Auswahltagung: Das fing an mit einem Social-Event-Abend, bei dem fast das ganze Kollegium und auch Hartmut von Hentig dabei waren. Ich war erschlagen! Ich war damals ja noch jung und kam quasi von der PH und hab gedacht: „Oh nee, ob das was für dich ist? Das sind ja so gebildete Menschen hier.“ Und dann ging es am nächsten Morgen los mit Hospitationen. Da weiß ich noch genau, wo ich war: auf der ersten Fläche im Haus 1 bei Alfred Scheer in der Gruppe. Und da habe ich das gemacht, was ich konnte: Hab ein bisschen geholfen, hab Kinder getröstet und beim Lernen unterstützt – so wie man dann agiert. Man wurde aber schärfstens beobachtet, das war mir schon klar. Und dann ging es weiter: Mittagessen – und die ersten Diskussionen. Da saßen dann acht

1 Lehrergruppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Leute, hauptsächlich Frauen, die sich alle auf diese Stelle beworben hatten, in einer Runde. Und dann merkte ich schon, da waren Bewerber*innen, die schon viel Schulerfahrung hatten, ziemlich frustriert waren, dann aber versuchten, sich im Gespräch stark zu profilieren. Ich habe anfangs einfach erst einmal das erzählt, was ich aktuell machen würde, dass ich eigentlich die Schule, an der ich arbeiten würde, ganz interessant finde, es aber völlig ungerecht sei, dass wir achtzig Prozent türkische Kinder hätten und nebenan die katholische Grundschule nur drei türkische Kinder, und dass ich türkische Kolleginnen und Kollegen hätte und wir einmal in der Woche zusammen kochen und Türkisch lernen würden. Irgendwann haben sie mir dann die Frage gestellt, warum ich denn da eigentlich weg wollte, wenn es mir da so gut gefiele. Und dann habe ich dargelegt, warum: Also hauptsächlich spielte da die Notengebung eine ganz große Rolle. An diesem ersten Tag abends, als ich bei meinen Eltern war, die noch in Bielefeld wohnten, habe ich meiner Mutter erzählt: „Ich glaub, in diese Schule will ich nicht. Die sind ja verrückt da. Acht Leute in so eine Diskussionsrunde zu setzen. Das ist kein gutes Verfahren. Das ist überhaupt nicht gut, weil das zu Konkurrenz läuft. Das ist doch das, was sie eigentlich gar nicht wollen.“

Und dann gab es noch einen zweiten Tag – und ich war eher so ein bisschen entsetzt über dieses ganze Verfahren und ehrlich gesagt auch ein bisschen eingeschüchtert. Dementsprechend habe ich mir auch ausgerechnet, dass ich da eigentlich überhaupt keine Chance hätte, schließlich war ich ja auch die Jüngste unter den Leuten, die sich da beworben hatten. Ich kriegte dann aber relativ schnell, ein paar Tage später, die Zusage und war völlig verblüfft darüber. Ich weiß auch gar nicht, ob ich mich da schon so richtig gefreut habe oder nicht. Gut, das bedeutete natürlich auch eine volle Planstelle, das war dann auch nochmal eine andere Situation. Sie haben mir dann nachher noch einmal eine Rückmeldung gegeben. Alfred hat mir zum Beispiel erzählt, dass sie mich schon sehr genau beobachtet hätten – und: Das wäre gut gewesen, was sie gesehen hätten. Ich weiß sogar noch, welchen Haus-1-Schüler ich auf dem Schoß hatte und wann der später entlassen wurde. Es ist irgendwie witzig, an was für Einzelheiten man sich so erinnert.

Kannst du dich denn auch noch an deinen ersten Tag bzw. an deine erste Zeit in der Laborschule erinnern?

An die erste Zeit auf jeden Fall, aber an meinen ersten Tag eher nicht – da ging einfach persönlich bei mir ganz viel drunter und drüber. Ich bin das erste halbe Jahr jeden Tag von Ahlen aus gefahren und nur in so Situationen, wo mal ein Elternabend oder so etwas war, bin ich dann entweder bei meinen Eltern oder zunehmend auch bei Gisela von Alten, meiner neuen Kollegin auf der 2. Fläche, geblieben. Ich suchte dann eine eigene Wohnung, wusste aber auch nicht so richtig, wonach ich suchen sollte. Also da lief so vieles chaotisch in meinem Privatle-

ben. Aber es ging irgendwie. Also man hat ja viel mehr Kraft als junge Frau. Und ich weiß, dass ich jedenfalls oft nachmittags nach Hause gefahren bin, es waren ja immerhin achtzig Kilometer durch ganz Bielefeld und über die Autobahn: Fenster runter, eine Zigarette nach der nächsten mit lauter Musik. Ich war anfangs einfach nur fertig.

Ich fing also im Haus 1 auf der zweiten Fläche an, als Nachfolgerin von Cordula Haux in der violetten Gruppe. Mit mir auf der Fläche waren noch Gisela von Alten, die ich schon erwähnte, und Uta Görlich – und das ging auch erst einmal gut. Die haben mich sofort unter ihre Fittiche genommen und mir viel erläutert und erklärt. Uta war oben auf dem Wich, Gisela war direkt neben mir. Mit altersgemischten Gruppen hatte ich natürlich überhaupt noch nicht gearbeitet. Ich war als Regel-Grundschullehrerin ausgebildet und hatte an der PH Münster eine gute didaktische Ausbildung im Bereich Sachunterricht und Mathematik erhalten. Das konnte ich auch gut anwenden. Aber dass ich diesen Kindern jetzt zusätzlich noch Lesen und Schreiben beibringen sollte, das war damals noch keine Pflicht im Studium gewesen. Das war zum Beispiel so etwas, wo ich dachte: „Oh, stell dir vor, die lernen das alles nicht, und die können nach anderthalb oder zwei Jahren immer noch nicht Lesen und Schreiben.“ Also: Das machte mir schon ziemlich was aus. Und dazu kam noch ein weiterer Punkt, an den ich mich in dieser ersten Zeit oder überhaupt in diesem ersten Jahr erinnere: Ich kriegte eine Gruppe mit acht „Nullern“ und vier Kindern, die ich von Cordula übernahm. Zwölf Kinder waren also insgesamt in der Gruppe – mehr nicht. Die vier Kinder, die ich übernahm, waren aber absolute Kracher, mit zum Teil „desolaten Elternhäusern“. Ich weiß noch, irgendwann hat der Vater eines Jungen mich einmal beim Hausbesuch mit der Bierflasche bedroht. Also, es gab ja solche und solche Kinder damals wie heute. Aber solche – eben die andere Sorte – kriegte ich auch zuhauf: drei Uni-Professoren, Lehrerinnen und Lehrer, Psychologinnen und so weiter. Ich hab gedacht: „Wie schrecklich! Wie finden die dich junges Ding eigentlich?“ Und dann eine ziemlich chaotische, aber nette Kollegiatin, alleinerziehende Mutter, da haben wir hinterher noch die Enkelkinder im Haus 1 gehabt. Das war für mich zunächst sehr einschüchternd, aber alle Eltern der Gruppe nahmen mich gut auf, und wir waren so ein bisschen wie eine Familie. Lange Elternabende, lange Diskussionen, viel Unterstützung.

Dann tauchten aber die ersten Konflikte auf, und zwar nicht mit den Eltern, was ich eher erwartet hatte, sondern mit den „Nachmittagsleuten“. Es gab damals eine starke Trennung zwischen Vormittag und Nachmittag: Vormittags fand „Schule“ statt und nachmittags fand Basteln, Rausgehen, Musik und sonst etwas statt. Bei mir auf der Fläche waren zwei Frauen älteren Semesters – aus meiner damaligen Sicht –, die nutzten unseren ganzen Bereich – es gab keinen Extrabereich für den Nachmittag. Da kam es natürlich zu Konflikten: Jeden Morgen, wenn ich ankam

– und ich versuchte immer um 8 Uhr da zu sein, trotz der Fahrerei, was gar nicht so einfach war – waren meine Tische oft mit Farbe verdreckt. Und das waren erst die Anfänge. Das hatte natürlich auch etwas mit Statusfragen – vor allen Dingen aus ihrer Sicht – zu tun. Das Offensichtliche – die unterschiedlichen Vorstellungen von Aufräumen, von Sauberkeit und so etwas – das war nicht so ganz einfach, das zu lösen. Aber daran hatte ich eigentlich Interesse.

Im ersten Jahr ging es also auch schon ein bisschen mit Konflikten los – und auch mit drei Lehrerinnen auf einer offenen Fläche zu sein, ist natürlich nicht so ganz einfach. Uta hatte zwischendurch das Gefühl, ich machte mehr mit Gisela zusammen – war ja auch so, wir waren uns auch persönlich näher. Gisela ging aber nach einem Jahr an die Uni, als Abgeordnete Lehrerin. Und dann kam eine ganz junge Kollegin, die war nochmal jünger als ich. Die ist aber nicht lange in der Laborschule geblieben. Und Uta stürzte sich auf diese neue Kollegin. Uta wusste ja auch viel mehr „vom Geschäft“, aber damit war ich so ein bisschen außen vor. Ich hatte aber auch vorher schon viel Kontakt zur ersten Fläche. Da machten sie echte Teamarbeit zu viert! Da waren Dieter Lenzen, Gisela Everts – die dann später den Kinderbuchladen „Kronenklauer“ gegründet hat –, Alfred Scheer und ein weiterer Kollege – Ralf hieß der. Sie machten als Team ganz viele Projekte, was mir total gut gefiel, so dass ich mich deutlich dorthin orientierte.

Ja, also so fing ich an, mich ein Stück zu orientieren, dazuzulernen, immer noch im Zweifel, ob es mir eigentlich gelingen würde, diesen Kindern genügend „beizubringen“ und eine Balance hinzubekommen zwischen dem „sie zu lassen“, ihnen über Hürden hinwegzuhelfen und sinnvoll didaktisch zu steuern. Ich kannte ja diesen Unterricht nicht, wo man anbietet und erst einmal abwartet. Und dann diese verschiedenen Möglichkeiten, die die heterogenen Gruppen boten. Das musste ich ja alles lernen. Materialien, die in diesem und auch in meinem Sinne wirkten, hatte ich ja auch noch nicht. Da haben mir die Frauen auf meiner Fläche – oder überhaupt die meisten Leute im Haus 1 – viel geholfen. Eine richtige systematische Konzeptentwicklung, das gab es aber überhaupt noch nicht. Ich hatte ja zwei volle Stunden weniger als an der Regelschule zu unterrichten, alle hatten zwei Stunden weniger in der Laborschule zu unterrichten. Ich habe diese Zeit an anderer Stelle im Rückblick mal überschrieben mit: „Jeder forscht vor sich hin.“ Und so war das auch. Und, klar, ich lernte dann so Leute kennen wie Johanna Harder, die war sozusagen die Lichtgestalt im Haus 1. Sie war in der Aufbaukommission gewesen. Ich merkte aber trotzdem gleich: Das war nicht meins. Also morgens da schon die Blätter alle liegen haben und als Erwachsene eigentlich den ganzen Tag in der Schule verbringen, um alles vorzubereiten und dann das „Handturnen“ am Morgen und so weiter – das fand ich alles zu betulich, zu bürgerlich. Nee, also das war gar nicht meins.



Abb.1: Christine Biermann mit ihrer Gruppe der Stufe I auf dem Bielefelder Wochenmarkt Anfang der 1980er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Christine Biermann.

Ich habe später bei vielen anderen Kolleg*innen, die gekommen sind, immer wieder mitverfolgt: Man entwickelt sich im Laufe der Jahre und ordnet sich so ein Stück weit ein, je nachdem, mit was für Ideen man kommt, mit was für einer Ausbildung man kommt, was für eine eigene Schulbildung man selber hatte und – sehr wichtig: auf was für Leute man stößt. Damals war alles noch sehr frei: Da konnte man auch Dinge machen, die ganz anders waren – allerdings eigentlich nicht alleine. Wir haben zu Anfang der 1980er Jahre einmal – das ist jetzt ein kleiner Sprung – mit der Betriebsgruppe der GEW von LS und OS eine Tagung zur Frage „Sind wir eigentlich eine Alternativschule?“ veranstaltet, im Rahmen derer wir uns vergewissern wollten: Was unterscheidet uns eigentlich von Alternativschulen? Zum Beispiel von der Glockseeschule? Ich war während des Studiums ja in Hannover gewesen und da war mein Fazit: „Nein, da könnte ich nicht unterrichten. Dieses Chaos, dieses Warten und Vertrauen darauf, dass die Kinder schon kommen und lernen – und wenn das Jahre dauert.“ Ich habe immer gesagt: „Das ist ziemlich arrogant. Wir alle haben unser Abitur und unser Studium und dann stellen wir uns hin und glauben, dass Kinder immer neugierig sind. Auch bei Kindern ist das doch so, dass sie unterschiedliche Anregungen kriegen – und Kinder aus einem Haushalt, in dem es kaum Anregung gibt oder in dem den ganzen Nachmittag Fernsehen geguckt wird, die kommen doch mit ganz anderen

Vorerfahrungen!“ Das habe ich auch in den ersten Jahren hier sofort gespürt: Man muss manchen Kindern auch über Hürden hinweghelfen oder ihnen erst einmal etwas zeigen, damit sie neugierig werden.

Wir haben darüber viele Diskussionen geführt, was der richtige Weg sein könnte. Und wir haben es auch irgendwann festgeschrieben, z. B. durch so etwas wie Übergangsqualifikationen: dass wir den Kindern auf der einen Seite ganz viel Freiheit lassen wollen und dass wir auf der anderen Seite Curricula im Blick haben, also im Sinne exemplarischen Lernens.

Würdest du denn sagen, dass es bei aller Verschiedenheit dennoch so etwas wie eine gemeinsame Laborschulpädagogik gab? Also gewisse Kernideen oder Kernwerte, auf die sich alle einigen konnten?

Also ja, wenn man die Kernthemen nimmt, gab es so etwas auf jeden Fall: Das Individuelle achten, dorthin gucken, wo die Interessen der Kinder sind, die Überzeugung, dass sich mit Motivation eben deutlich mehr lernen lässt, als wenn man Lernen einheitsmäßig verordnet, dass man möglichst ganzheitlich an Themen in Projekten herangeht. Das sind so die Kernthemen – aber alles darüber hinaus? Es hat zum Beispiel über viele Jahre in der Primarstufe immer wieder diese Diskussionen darum gegeben, ob es denn nun so eine Art von verbindlichem Curriculum mit Beispielthemen oder auch Kompetenzen geben sollte oder ob man alles situativ angeht. Also mit diesem situativen Ansatz, das konnte ich nachher nicht mehr hören. Es reicht nicht allein darauf zu warten, was Kinder an Ideen einbringen. Man muss sich schon im Sinne von Negt und Klafki Gedanken über Schlüsselkompetenzen und -themen machen – und zwar von Anfang an. Ich habe mir von Anbeginn ja diese elf Jahre Schulzeit angeschaut.

Ich war immer neugierig auf die ganze Schule, und ich habe dann ja auch im Laufe der Jahrzehnte alle Stufen durchlaufen. Ich habe nie nur aufs Haus 1 geschaut, sondern immer gefragt: Wie geht es weiter? Ich habe immer ein Interesse daran gehabt, diese Verbindungen sehen, z. B. mit formulierten Übergangsqualifikationen. Also die Kernidee? Ja. Auch die Kernidee, dass wir eigentlich gut wissen, wie man Schule weiterentwickeln kann. Ich fand das natürlich spannend, das auch mit anderen Leuten zu tun. Ich bin dann sehr schnell von Tassilo Knauff angesprochen worden, der ja damals schon Professor für Grundschuldidaktik war und auch seine eigene Tochter hier in der Laborschule hatte. Der fragte mich, ob ich nicht Lust hätte zu schreiben, und so bin ich ziemlich schnell beim Friedrich Verlag gelandet, dem ich über viele Jahre in unterschiedlichen Funktionen treu geblieben bin, und habe dann schon 1981 meine erste Veröffentlichung gehabt – übrigens zum Thema „Demokratie in der Grundschule“.²

2 Christine Biermann (1981): Früh übt sich ... auch Mitbestimmung. Mitbestimmung in der Eingangsstufe: Tages- und Wochenpläne – von Schülern erstellt. In: *arbeiten + lernen* 3 (Heft 16, Juli/August 1981), S. 21–23.

Du hast jetzt viel über Unterschiede und Gemeinsamkeiten *innerhalb* des Haus 1 berichtet und gleichzeitig bereits erwähnt, dass du später noch die *ganze* Laborschule durchlaufen hast. Wie hast du vor diesem Hintergrund denn auf Kollegiumsebene das Verhältnis der Stufen untereinander sowie das Verhältnis zwischen Haus 1 und Haus 2 wahrgenommen?

Das ist und bleibt ein großes Problem durch die räumliche Trennung. Wenn man im Haus 1 unterrichtet, dann ist man auch erst einmal auf die eine Stufe konzentriert und macht untereinander etwas, aber ich kannte relativ schnell aus allen Stufen Kolleg*innen, zum Beispiel über meine Gewerkschaftsarbeit oder über die so berühmt-berüchtigte „Donnerstagsgruppe“. Ich bin dann ja nach drei Jahren – gemeinsam mit Dieter Lenzen – in die Stufe II gegangen, weil wir das Gefühl hatten, für die Stufe I kriegen wir mit diesen 14 Lehrer*innen, die dort unterrichten, nicht so etwas wie ein Konzept gestrickt. Und da war so eine Idee von Dieter und mir damals, dass wir in die Stufe II gehen und da einen Jahrgang – mit einer dritten Person, das war Gerhild Schulz – haben, in dem wir gezielt Konzeptentwicklung machen können. Also: ein Kerncurriculum entwickeln, fachdidaktisch arbeiten, exemplarische Projekte entwickeln, verbindliche Absprachen treffen, Übergangsqualifikationen aufstellen – das wollten ganz viele Kolleg*innen überhaupt nicht. Also ich könnte jetzt nicht sagen, da habe es eine Fraktion gegeben, die das gar nicht wollte, und eine andere, die das unbedingt wollte – nein! Aber ich habe relativ schnell mit denen zusammengearbeitet, die meinten, dass es so etwas wie Konzeptentwicklung und Absprachen geben müsse, damit es auch zwischen den Stufen besser funktioniert. Ich kriegte dann von Lehrer*innen der Sekundarstufe mit, dass sie darüber klagten, dass in der Primarstufe nicht genug gelernt würde. Andererseits: Das ist ja heute immer noch so. Der Abnehmende sagt: „Es ist nicht genug gelernt worden“ – und die Abgebenden sagen: „Ja, ihr macht das ja auch alles falsch.“ Das Erste, was Dieter noch während der Zeit in der Stufe I herausbrachte, noch bevor er mit mir in die Stufe II wechselte, war eine Haus-1-Veröffentlichung – mit vielen Fotos, aber in einem zweiten Teil bereits mit Vorschlägen für ein Kerncurriculum und Übergangsqualifikationen³. In der Stufe II haben wir dann relativ schnell mit der Konzeptentwicklung angefangen: Mit einer Mischung aus viel Projektunterricht – wir haben dazu ja dann auch ganz viel veröffentlicht – aber auch aufgefächertem Unterricht. Also nicht mehr dieses ganz offene Arbeiten, sondern auch die Fachdidaktik der einzelnen Fächer bedeutsam machen und versehen mit weiteren Übergangsqualifikationen in die nächste Stufe, das war dann die Stufe III. Das hat dann letztlich einige Jahre gedauert, bis wir das dann auch aufgeschrieben haben.

3 Autorengruppe Laborschule (1982): *Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Eine Dokumentation*. Unter Mitarbeit von Klaus-Dieter Lenzen und Birgit Stüwe (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 3). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.



Abb. 2: Christine Biermann (Mitte) beim Zirkusprojekt in der Stufe II.
Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Christine Biermann.

Und wie wurde das im Kollegium aufgenommen? Du hast gerade gesagt, diese Ideen hätten nicht alle vertreten.

Ja, teilweise wurde einfach etwas ganz anderes gemacht. Also im Haus 1 machten schon die einen dies und die anderen das. Da gab es immer so ein bisschen ein Flächenmotto, schließlich taten sich die Leute in den meisten Fällen zusammen, die bestimmte Dinge gemeinsam machten. Die erste Fläche stand für Projektarbeit, das waren so eher die „Linken“. Die zweite Fläche machte das so ähnlich. Die dritte Fläche, das war die Schar um Johanna Harder. Johanna Harder, die arbeitete mit Peggy Glasenapp, einer Erzieherin, ganz eng zusammen – da verzahnten sich Vormittag und Nachmittag viel stärker. Das fand ich schon damals ganz interessant. Auf dieser Fläche wurde hoch individualisiert gearbeitet. Projekte spielten gar keine Rolle. Nur Brunhild Zimmer, die auch dort arbeitete, machte so ihr eigenes Ding. Und bei der vierten Fläche war es immer so: Da waren Barbara Rathert, lange Zeit auch Martin Sandmeyer – und andere. Diese Fläche war also immer eher so gemischt, die konnte man nicht so eindeutig einordnen.

Und in der Stufe II – in der es damals ja nur zwei Jahrgänge gab –, war es dann so, dass es in dem einen Jahrgang mit uns ein Team gab, das eine gemeinsame Konzeption entwickelte, während es im anderen Jahrgang Heide Bambach und andere wie später Martin Sandmeyer gab, die eher einzeln arbeiteten. Also Heide

hatte *ihren* Stil – und Martin *seinen*. Die dritte Person war dann meistens wechselnd. Das hat sich ja dann quasi vier Mal während meiner acht Jahre in der Stufe II wiederholt. Irgendwann hatten wir vier – Dieter, Gerhild, Gerd Büttner war auch noch in unserem Team, und ich – dann unser Konzept stehen, das tatsächlich ganz anders war als das, was später Heide Bambach veröffentlichte. Wir haben ein Konzept vorgelegt, das z. B. fächerbezogenen Unterricht und Projekte verzahnte. Wir haben allgemeine Lernziele mit Übergangsqualifikationen von Stufe II nach Stufe III verknüpft. Wir wollten weg vom situativen Ansatz zu mehr Verbindlichkeiten, wollten aber weiterhin das Individuum im Fokus halten *und* das Gruppengeschehen mit sinnvollen Inhalten – eben durch z. B. unterschiedliche Projekte – versehen.

Aber noch einmal zurück zur Frage, wie das angesehen wurde. Da gab es, schon richtig, ich will nicht „Konkurrenz“ sagen – das ist das falsche Wort –, aber wir hatten so unterschiedliche Ideen, das merkten natürlich auch selbst die Eltern. Sehr überraschend war dann, dass Hentig versucht hat, die Veröffentlichung unserer Stufe-II-Konzeption zu verhindern: Das ginge nicht, dass es zwei Konzepte in einer Stufe gäbe. Heide Bambach hatte nämlich ihre Ideen zur Arbeit in der Stufe II auch schon teils aufgeschrieben. Dann haben wir gesagt: „Ja gut, dann machen wir ein gemeinsames Buch mit Heide Bambach.“ Also Diskussionen hin und her. Unser Buch ist veröffentlicht worden⁴ und Heide hat dann ihr Buch einige Jahre später veröffentlicht⁵. Wir haben in unserem Vorwort Folgendes vorab geschrieben: „Wenn in diesem Band neben den allgemeinen Informationen zur Stufe II *ein Konzept* aufgeschrieben ist [...], in einem zweiten Dokumentationsband dann *ein zweites Konzept* veröffentlicht wird, so kann dies als ‚System-Schwäche‘ oder auch als methodische Vielfalt ausgelegt werden. Da wir unterschiedliche pädagogische Arbeitsweisen nicht verschweigen, eher in die Diskussion bringen wollen, veröffentlichen wir beide Konzepte. Wer den IMPULS-Band 12 gelesen hat, sollte deshalb auch den Band 13 lesen; das gleiche gilt umgekehrt [...].“⁶

Ja, es war schon deutlich spürbar: Wir kriegten unsere Unterstützung von vielen Kolleg*innen und Heide kriegte sie von anderer Seite. Also da waren schon so „Fraktionen“ deutlich spürbar.

4 Autorengruppe Laborschule (1986): *Schulalltag in der Stufe II der Laborschule (3. und 4. Schuljahr). Band I* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 12). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

5 Heide Bambach (1989): *Tageslauf statt Stundenplan. Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 13). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

6 Ebenda, S. 4.

Wie muss man sich so eine Intervention Hentigs denn vorstellen? Und damit zusammenhängend: Was für eine Rolle hatte Hentig denn ganz allgemein in dieser Zeit?

Ach, er war an ganz vielen Stellen gar nicht sichtbar – für uns, die wir im Haus 1 waren, fast gar nicht. Der hatte hier oben im Haus 2, da, wo das Zimmer mit seinen alten Möbeln jetzt auch noch ist, sein Büro. In der Uni war er, soweit ich weiß, überhaupt nicht mehr. Er akzeptierte ja letztlich die Fakultät nicht und umgekehrt war das genauso. Er war nicht beliebt in der Uni – überhaupt nicht. Also: Wo nahmen wir ihn wahr? Es gab manchmal Gesamtkonferenzen, wo er dann auftrat, aber *inhaltlich* habe ich ihn in den ersten Jahren gar nicht so richtig wahrgenommen. Er hat nicht geleitet, er hat nicht angeregt. Deshalb sage ich das mal ganz persönlich: Er war für mich keine Lichtgestalt. Ich hab ihn nie auf einen Sockel gehoben – so wie es andere Kolleg*innen getan haben –, weil ich ihn, ehrlich gesagt, zwar meistens freundlich, aber für die Schule eher abwesend erlebt habe. Als ich dann hier in der Stufe II war, wurden die ersten Filme⁷ gedreht, da habe ich mehr mit ihm zu tun gehabt. An eine Sache kann ich mich noch erinnern: Da war zunächst dieser Konflikt mit dem Stufe-II-Buch, wo er während einer Diskussion auf Feld 3 aufstand und sagte: „Und ich werde verhindern, dass dieses Buch erscheint!“ Aber dann sind wir später wieder ins Gespräch gekommen. So ist er mir zum Beispiel einmal auf der Schulstraße entgegengekommen und hat mich fast umarmt – wobei dieses Körperliche, das war ja nicht sein Ding – und sagte zu mir: „Ja, so stelle ich mir Mathematikunterricht im Grundschulalter vor!“ Er hatte etwas gesehen, das bei mir gefilmt worden war, und das hatte ihm gut gefallen. Das war ja doch recht bewundernswert an ihm: Er konnte in einen Konflikt mit Personen gehen – viele haben wir Beide nicht gehabt – aber später dann auch wieder sagen: „Ja, das finde ich gut.“ Aber als Wissenschaftlichen Leiter habe ich ihn überhaupt nicht wahrgenommen.

Stichwort Leitung: Welche Rolle hat denn die Schulleitung in dieser Zeit eingenommen?

Eingestellt worden bin ich von einem kommissarischen Leiter – das war damals Gerfried Stanzel. Der ging dann nach Leopoldshöhe und gründete da die Gesamtschule, woraufhin Helmut Schmerbitz für ein oder zwei Jahre kommissarischer Leiter wurde. Und dann gab es die Aufforderung vom Ministerium, jetzt müsse die Laborschule mal eine richtige Leitung mit verschiedenen Funktionen bekommen. Da setzten sich die verschiedenen Fraktionen erst einmal für sich zusammen und überlegten, wer es machen könne – weil das natürlich auch ein

⁷ Gemeint ist die Ende der 1980er Jahre von Hartmut von Hentig, Siegfried Kätsch und Wolfgang Kosiek realisierte, insgesamt 5 Teile umfassende Filmreihe „Die Laborschule an der Universität Bielefeld“.

Stück paritätisch sein sollte. Die ganzen Entscheidungen sind alle noch so im Nachklapp dieses Buchkonfliktes zu sehen. Wir trafen uns also in einer großen WG im Schürmannshof und beratschlagten. Dazu muss man wissen, dass es damals rund um Bielefeld viele WGs mit Personen aus der Laborschule und dem Oberstufen-Kolleg gab – und da fanden immer viele Treffen statt. Dort traf sich dann also die eine Fraktion, die Gewerkschafts- und Donnerstagsgruppe, und überlegte: „Wie besetzen wir jetzt eigentlich diese Schulleitung? Welche Anteile wollen wir?“ Ob die anderen das genauso gemacht haben, weiß ich nicht. Das war nicht so eine eindeutige homogene Gruppe – wir ja eigentlich auch nicht – und die trafen sich auch nicht so regelmäßig wie wir, glaube ich zumindest. Wir trafen uns ja wirklich jeden Donnerstag, und es gab noch alle zwei Wochen eine Betriebsgruppensitzung mit dem OS zusammen. Da war ich relativ schnell im Vorstand, weil ich angesprochen worden war. Also wir sahen uns ganz regelmäßig und hatten dann als Beschluss, dass Alfred Scheer die Primarstufenleitung machen sollte, die Didaktische Leitung sollte Helga Kübler machen – die kam auch aus der Donnerstagsgruppe. Die andere Gruppe benannte nach meiner Erinnerung Helmut Schmerbitz und Erich Heine. Also vier Stellen waren zu besetzen – und das sollte von den „Lagern“ zuzusagen *pari pari* geschehen.

Ja, und dann wurde das weitergereicht. Die Uni war damals ja noch für uns zuständig – also die regelten das alles noch mit dem Personal. Und dann hieß es von Uni-Seite, Alfred Scheer könne auf keinen Fall Primarstufenleiter werden, der sei im Buchkonflikt aufgefallen und der würde sich nicht loyal als Schulleitungsmitglied verhalten können. Da haben wir von der Schule um ein Gespräch mit dem Rektor gebeten. Da war ich dann also mit anderen, ich weiß nicht mehr, wer daran sonst noch teilgenommen hat, zu einem Gespräch bei Grottemeyer, dem Rektor, und Firnhaber, dem Kanzler – aber Alfred Scheer ist es am Ende leider nicht geworden. Die Primarstufenleitung hat dann Heide Bambach übernommen, Helga Kübler wurde Didaktische Leiterin, Helmut Schmerbitz wurde Sek.-I-Leiter und Erich Heine Organisationsleiter und stellvertretender Schulleiter. Wir sollten – das war von vornherein klar – von außen einen Schulleiter bekommen. Das hatte die Uni bzw. das Ministerium im OS ja vorher schon – allerdings erfolglos – mit Krauthausen probiert. Und dann kam also Ekkehart Hoffmann in die Laborschule. Vorher hatten wir eine richtig große Auswahltagung mit vielen Bewerber*innen – waren eigentlich Frauen dabei? ... ich weiß es nicht mehr. Wir durften mitbestimmen. Ich war bei Hoffmann von Anfang an skeptisch: Wie er da saß mit seinen Cowboystiefeln. Das war so ein Typ Mann – nein, nicht mein Fall. Und dann entpuppte er sich ja auch als wirklich kein guter Schulleiter. Er hatte einfach zu wenig Ahnung, was Laborschule bedeutet. Er wollte leiten, aber konnte es nicht. Er war schlecht in der Kommunikation, er holte sich seine Unterstützung nur bei wenigen Menschen im Kollegium. Er hat ja dann auch nur ein paar Jahre hier durchgehalten – und das war auch gut so. Danach hat er eine „klassische

Gesamtschule“ geleitet – in Rödinghausen. Da ging er dann mit Pastor, Arzt und Apotheker zum Stammtisch, das gefiel ihm besser. Das war überschaubarer und vermutlich waren die Kolleg*innen nicht so renitent wie in der Laborschule.

Und hat die neu zusammengestellte Schulleitung ihre Leitungsrolle dann ausgefüllt und angenommen? Oder anders gefragt: Welche Rolle hat die Schulleitung in den 1980er Jahren im Alltag gespielt?

Keine besonders große – auf der einen Seite. Auf der anderen Seite hat sie natürlich schon eine Rolle gespielt, weil sie ja natürlich Macht hatte, z. B. Leute einzustellen. Aber das, was hier an Selbstverwaltung bis zu dem Zeitpunkt gelaufen war, das lief ja weiter. Also es gab für alles Kommissionen oder Personen aus dem Kollegium. Ich habe zum Beispiel über viele Jahre gemeinsam mit einem Kollegen und mit einer Sekretärin zusammen, Frau Stadelmann, die Nachrücker*innen ausgesucht und der Schulleitung sowie den Stufenkonferenzen vorgeschlagen. Ein anderes Beispiel war die Schulkonferenz – die hieß damals LSK, also Laborschulkonferenz – in der paritätisch Eltern und Schüler*innen und Kolleg*innen drinsaßen: Die hab ich über einige Jahre geleitet und der Schulleiter kam dann zu mir und machte mit mir die Einladungen fertig. Es gab damals einen großen Mitbestimmungswillen und -einsatz: Also wenn dann wieder irgendwas aus dem Ministerium oder von der Uni kam, dann haben wir manchmal gesagt „Machen wir nicht!“, „Entscheiden wir selbst“. Da war also so ein ganz starkes politisches Gefühl von „Wir sind hier die Schule, mit allem, was dazugehört!“.

Du hast jetzt mehrmals den Begriff der Fraktion benutzt und das auch mit dem Buchkonflikt verbunden. Kannst du das vielleicht nochmal versuchen zu erläutern, was man sich unter diesen „Fraktionen“ vorstellen muss?

Also die eine Fraktion, die Gewerkschafts-Donnerstagsgruppen-Fraktion konnte man ziemlich genau bestimmen. Da waren einige Menschen in der einen oder anderen Gruppe oder auch in beiden. An vielen Stellen waren die Menschen gar nicht unbedingt einer Meinung, aber das war eher so die gewerkschaftlich links orientierte Fraktion, die zum Teil aus diesem Buch hervorgegangen war. Sie fanden, dass die Schule und auch vor allen Dingen Hentig und einige Anhänger*innen zu bürgerlich agierten, dass sie nicht darauf guckten, dass hier eine gute Mischung von Schüler*innen, im Sinne des alten Aufnahmeschlüssels, entstand. Aus unserer Gruppe kamen so Vorschläge wie: „Wir müssen dafür sorgen, dass wir diese 60% Arbeiterkinder, die angedacht sind, auch wirklich erreichen!“ Wir haben dann Hauswurfsendungen in Baumheide verteilt und Werbeveranstaltungen in dortigen Kindergärten gemacht, stellten nachher aber zum Beispiel fest, dass diese armen Kinder dann über eine Stunde mit dem Bus durch die Stadt gekarrt wurden. Das konnte es also auch nicht sein. Also wir wollten eher so etwas wie eine „Schule für alle“, verbunden mit einem linken Anspruch von Projektarbeit und politischer Arbeit.

Und das andere waren, böse gesagt, die „Hentig-Jüngerinnen“ – das waren nämlich eigentlich nur Frauen. Und dann gab es aber darum herum Leute, die eher dieser Position nahe waren – oder eher nicht zu *uns* gehörten und sich dadurch absetzten. Als „Hentig-Jüngerinnen“ galten so Frauen wie Heide Bambach und Barbara Rathert. Susanne Thurn hat sich – später – immer dagegen gewehrt, dass sie dazugehört habe. Sie sagte immer: „Aber ich bin doch auch Gewerkschafterin.“ Und ich hab dann immer gesagt: „Aber in unserer Gruppe warst du trotzdem nicht und wolltest da auch nicht rein.“ So Leute wie Helmut Schmerbitz oder Erich Heine gehörten in gewisser Weise auch dazu, waren aber nicht so eng mit Hentig. Im Grund genommen gab es aber folgende Unterscheidung: Es gab die, die bei Hentig auf dem Ringstuf in Pödinghausen eingeladen waren, und es gab die, die nicht eingeladen wurden. Und man war auch stolz darauf, dass man nicht eingeladen wurde – es zeichnete einen ja auch aus, dass man zu einer anderen – in unseren Augen – politisch-fortschrittlicheren Gruppierung gehörte.

Das verwischte sich aber letztlich in der Zusammenarbeit in den 1990er Jahren immer mehr. Und: Geredet haben wir ohnehin alle miteinander. Aber es gab schon Situationen, wo heiße Diskussionen gelaufen sind. Also zum Beispiel erinnere ich mich, dass eine Kollegin eine Doktorarbeit geschrieben hatte – eine „kritische Rekonstruktion“ des Lehrer-Forscher-Modells – und da wurden Personen aus der Schule – eben aus der linken Fraktion – namentlich benannt und angegriffen, als Neomarxisten beschimpft und in die „DDR-Ecke“ gestellt. Ich hatte damals die offizielle Gegenlese und habe diese Veröffentlichung stark kritisiert, weil sie mit Falschdarstellungen und persönlichen Angriffen gearbeitet hat. Also das ist Anfang der 1990er Jahre gewesen.

Aber wieder einige Jahre später spielte es im Miteinander und in der Zusammenarbeit gar keine Rolle mehr. Was aber immer eine Rolle gespielt hat war: Auf wen trifft man hier als Erstes? Wer führt einen eigentlich in die Schule ein? Unter welchem Motto wird man hier auch eingeführt? Was erzählt man eigentlich von der Idee der Schule? Deswegen finde ich den Neuenkreis der Schule ja auch immens wichtig. Neben all den persönlichen Geschichten, die dann – eher zufällig – in einem Jahrgang oder über Social Events laufen, ist es total wichtig, auch in so eine „Tradition“ eingeführt zu werden, wo über die Gründungsidee und einen gemeinsamen Geist erzählt wird. Ein eigenes Bild müssen sich die neuen Kolleg*innen dann selbst machen.

Du hast vorhin schon einmal das Thema „Forschung“ angesprochen – und uns würde in diesem Zusammenhang sehr interessieren, wie du damals die Idee der Lehrer*innen-Forschung wahrgenommen und vielleicht auch selbst ausgefüllt hast. Wie also wurde da geforscht? Und: Was waren die Themen, zu denen geforscht wurde?

Wie vorhin bereits angedeutet, war das in der Zeit, in der ich kam, so, dass jeder vor sich „hinforschte“ und es nur einige wenige Forschungsgruppen gab. Später hatten einige gemeinsam schon mal ein Projekt, aber es gab keinen – für alle – transparenten Forschungsplan. Hentig musste – ich weiß gar nicht, in welchen Abständen – immer mal wieder Rechenschaft über die Forschung abgeben und dann aufführen, was alles an Themen bearbeitet worden sei, aber ich kann mich nicht erinnern, dass ich das mal gesehen hätte. Als ich dann 1982 in der Stufe II war, da haben wir – das schon benannte Team – die Forschung für uns systematisiert. Da haben wir z. B. große Jahrgangprojekte geplant und durchgeführt, z. B. „Körper, Ernährung, Gesundheit“ – das ist so ein Klassiker, der ja auch ein paar-mal revidiert worden ist und aufgeschrieben wurde.⁸ Wir haben auch Theaterstücke aufgeführt. Ich war 1985 das erste Mal in Nicaragua und als ich wiederkam, fand sofort ein Projekt statt mit einem Theaterstück als Produkt – das hieß „Leben in der Dritten Welt“. Wir arbeiteten bei diesem Thema auch mit dem Welthaus zusammen – wobei „wir“ jetzt immer heißt Dieter, Gerhild, Gerd Büttner und ich, später auch Brunhild Zimmer, mit der ich ab 1987 eine Gruppe gemeinsam betreut habe. Also wir waren ein Team und da kamen dann Jahrespraktikanten oder sonstige Leute, wie z. B. regelmäßig Student*innen, noch dazu.

Und so sind wir peu à peu an bestimmte Themen und Fächer herangegangen. Wir waren auch Spezialist*innen für bestimmte Bereiche – ich zum Beispiel für Mathematik. Da haben wir auch fachdidaktisch gearbeitet: Wie kriegt man die große Heterogenität methodisch-didaktisch umgesetzt? Was ist mit gutem Material, das nicht nur aus Arbeitsblättern besteht? Wie bekommt man dann aber auch die gewünschte Offenheit in den Unterricht, das individuelle Arbeiten? Daraus haben wir dann eine Art Gesamtkonzeption für die Stufe II geschrieben: Gerhild war für den Deutschbereich und Sport zuständig, da ging's z. B. um Lektüre und um Rechtschreibunterricht, Dieter war für den künstlerischen Bereich verantwortlich und Ulrike Kraaz hat ein Englisch-Konzept aufgeschrieben – und diese Art der Unterrichtsentwicklung und Forschung gab es natürlich im Sekundarstufenbereich auch. Also Leute wie Annelie Wachendorff, Christoph Heuser, Dieter Schluckebier oder Gerd Stumpf machten das ähnlich. Da ist auch viel Jahrgangsarbeit gemacht worden: Diese Leute haben über Jahre probiert, mit einem Team einen ganzen Jahrgang abzudecken, haben dann zum Teil fachfremd unterrichtet, damit sie eine Einheit für sich bildeten. Dann haben sie Konzepte – auch mit viel Projektarbeit – für den ganzen Jahrgang entwickelt. Ja, das war eigentlich die Arbeitsweise, wie wir die Forschungszeiten genutzt haben – und meistens mündete es, wenn's gut lief, tatsächlich auch in einer Veröffentlichung.

8 Christine Biermann, Gerd Büttner, Klaus-Dieter Lenzen & Gerhild Schulz (o. J.): *Projekt „Körper, Ernährung, Gesundheit“*. *Projektunterricht Primarstufe* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 6). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

Wir haben auf das Publizieren immer schon Wert gelegt, weil wir damals schon gesagt haben: „Wir wollen ja irgendwie mit der Welt darüber kommunizieren, was wir hier tun.“ Wir hatten mehr als ein „Sendungsbewusstsein“, wir hatten einen Anspruch an gemeinsame Diskussionen mit anderen Schulen und sind auch viel unterwegs gewesen und haben Vorträge auf GGG- und GEW-Kongressen und in Schulen gehalten.

Gab es denn jenseits der Veröffentlichungen auch eine andere Art von systematisch hergestellter Öffentlichkeit innerhalb der Schule, im Rahmen derer man erfahren konnte, an was die anderen gerade arbeiten? Oder anders formuliert: Wie erfuhr man überhaupt, woran die anderen gerade arbeiten?

Das war auch eher auf so einer persönlichen Ebene. Also etwas Systematisches, dass sich alle erzählten, woran sie arbeiteten, das gab es nicht. Ich wusste das immer eher von den Leuten, mit denen ich sonst auch zu tun hatte. Ab 1990 bin ich mit einer Gruppe dann ja auch in die Stufe III hochgegangen, habe also zunächst die Jahrgänge 3, 4 und anschließend 5, 6 und 7 begleitet. In der 5 bin ich dafür mit Marlene Schütte im Betreuungsteam zusammengegangen, die die Gruppe dann bis zur 10 als Betreuungslehrerin nach oben begleitet hat. Weil ich gesagt habe: „Fünf Jahre reichen, die Kinder müssen jetzt auch mal was anderes sehen.“ Und dann bin ich wieder runtergegangen in das 5. Schuljahr und hab nochmal 5, 6, 7 gemacht – das war von 1993 bis 1996 – und dann habe ich an der Uni angefangen. Also ich hatte zu diesem Zeitpunkt drei Jahre Eingangsstufe und acht Jahre Stufe II gemacht. Dann haben wir schon angefangen, uns so nach oben hin zu verzahnen mit bestimmten Themen und über mehrere Jahrgänge hinweg Dinge zu machen. Ab 1990 haben Marlene und ich mit Christoph Heuser und Annelie Wachendorff schon sehr früh Mädchen-Jungen-Konferenzen entwickelt, dann irgendwann das Kita-Praktikum probeweise durchgeführt und in 5 den Haushaltspass, der zunächst von Gerhild, Dieter, Brunhild und mir für die Stufe II geplant worden war. Mit Annelie, Christoph, Marlene und mir – da waren wir schon ein Forschungsteam im „neuen Modell“ nach der Einrichtung der WE. Wir haben uns im Rahmen unserer Forschung schon zum Teil im Unterricht beobachtet und haben Sequenzen gefilmt. Das war die Zeit, als Hentig 1987 ging und zunächst Theodor Schulze kam und dann Will Lütgert.

Bevor wir gleich noch ausführlicher auf diese Übergangsphase zu sprechen kommen, würde uns zunächst noch kurz interessieren, wie du die Zusammenarbeit zwischen Laborschule und Uni vor der späteren Strukturreform wahrgenommen hast – also so bis 1987/1988.

Tja, wo hatte ich denn Zusammenarbeit mit der Uni? Ich weiß, dass ich in den 1980er Jahren mal einen Lehrauftrag an der Uni hatte: Gemeinsam mit Uli Mai, der Professor bei den Geografen war, und Professor Lauber, der bei den Soziologen

war, haben wir zu dritt ein interdisziplinäres Seminar über zwei Semester durchgeführt, in dem die Studierenden Unterrichtseinheiten zum Thema „Dritte Welt“ entwickeln sollten – und das habe ich zweimal gemacht. Susanne Miller, heute Professorin an der Uni Bielefeld, ist damals übrigens als Studentin bei mir gewesen und hat ihre erste Examensarbeit über ein Projekt in der Laborschule geschrieben. Dadurch, dass wir in der Laborschule etwas zum Thema Projektunterricht gemacht haben, spielte natürlich auch Dagmar Hänsel eine Rolle – und die regte auch weitere Veröffentlichungen aus diesem Bereich an.

Aber systematisch lief da gar nichts, sondern eigentlich nur über persönliche Kanäle. Ich weiß aber zum Beispiel, dass ich über die Vermittlung von Prof. Kraft, einem alten Dozenten aus meiner Studienzeit in Münster, das erste Mal beim Landesinstitut in Soest war. Da gab es nämlich Anfang der 1980er Jahre viele Grundschul-Richtlinienkommissionen, und wir waren da als Laborschule überhaupt nicht beteiligt. Ich habe damals schon gesagt: „Das kann doch nicht wahr sein! Wir sind als Laborschule die Versuchsschule des Landes und werden da überhaupt nicht systematisch einbezogen!“ Da war ich dann also ein paarmal in Soest – und andere auch –, aber systematisch lief da gar nichts. Ich meine, da war ja lange Zeit Frau Behler Kultusministerin: Die kam aus Bielefeld, war von der SPD und hat diese Schule nicht *einmal* betreten, sondern nur Dinge über uns erzählt, die sie vom Hörensagen kannte. In der Zeit haben wir viel Stress gehabt. Wolfgang Meyer-Hesemann zum Beispiel hat als Staatssekretär bei der 25-Jahr-Feier der Schulprojekte 1999 eine Rede gehalten nach dem Motto: „Wir schaffen diese Schule ab, denn alle Schulen werden jetzt zu Versuchsschulen.“

Du hast grad schon den Übergang gegen Ende der 1980er Jahre angesprochen. Hentig ist ja 1987 emeritiert worden, woraufhin sich dann auch ganz viel in der Zusammenarbeit zwischen Uni und Schule geändert hat. Wie hast du denn diesen Übergang, den Weggang Hentigs wahrgenommen? Und zwar sowohl bezogen darauf, was in der Schule passiert ist, als auch bezogen auf die Veränderungen des Lehrer-Forscher-Modells.

Wir haben ja erst einmal einen Aufstand gemacht: „Das geht ja gar nicht, dass man uns hier diese zwei Stunden wegnimmt, und wer erdreistet sich da, das alles jetzt umzuwandeln!“ Früher hatten wir zwar schon Dinge ausprobiert, die jetzt systematisiert werden sollten, z. B. hatten wir uns gegenseitig entlastet, wenn wir geschrieben haben. Aber nein, das wollten wir *so* nicht. Damit entwertet man unsere Arbeit und nachher gibt es dann die Personen, die nur forschen, und die, die nur unterrichten – also davor hatten wir alle auch ein Stück weit Angst. Und ich finde auch, dass man da nach wie vor immer wieder neu hinschauen muss. Und seit 1990, also seit der Einführung des neuen Forschungsmodells, gab es ja auch immer wieder Leute, die *immer* geforscht haben – was aber ja nicht unbedingt schlecht sein muss, weil beispielsweise die Wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen

in der WE ja gar nicht alle Projekte betreuen können. Und in der Zeit, als hier erfahrene Lehrer*innen diese Projekte quasi betreut haben, gab es ja auch eine große Kontinuität und einen großen Output.

Richtig vermisst hat Hentig keiner, weil er ja auch gar nicht richtig geleitet hat. Also er ging, und die ersten Verhandlungen führte hauptsächlich Annemarie von der Groeben als Nachfolgerin von Helga Kübler auf dem Posten der Didaktischen Leitung mit der Universität. Ich meine, da hat es auch so eine Art Vakuum-Situation gegeben, nachdem Ekkehart Hoffmann gegangen war und bevor Susanne Thurn 1990 Schulleiterin wurde. Annemarie führte dann also diese Verhandlungen mit der Fakultät für Pädagogik und der Uni und berichtete immer wieder davon. Es war aber klar, dass da etwas ganz anderes kam: etwas, das wir erst einmal überhaupt nicht wollten, weil ja auch nicht absehbar war, was da für ein Konzept entstehen würde. Und Annemarie ist es sicherlich total zu verdanken, dass die WE so aufgestellt worden ist, wie sie sie mit ausgehandelt hat. Im OS ist ja dann Ludwig Huber Nachfolger von Hentig geworden. Der wurde auf Lebenszeit mit voller Stelle als Wissenschaftlicher Leiter des OS eingestellt, während die Schulleitung am OS weiter auf Zeit lief – also immer für vier Jahre. Die hatten also genau das umgekehrte Modell wie wir an der Laborschule. Diese Diskussion hat es, glaube ich, auch bei uns gegeben – aber ob wir 'ne echte Wahl gehabt hätten, das weiß ich gar nicht. Man gestand uns auch von vornherein deutlich weniger an Mitteln zu als dem Oberstufen-Kolleg – zum Beispiel für Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen. Soweit ich weiß, waren das mindestens fünf, wenn nicht sogar sechs – vielleicht war das aber auch erst nach dem Weggang Hubers ca. 10 Jahre später. An der Laborschule hingegen waren es die halbe Stelle des Wissenschaftlichen Leiters – anfangs waren es ja nur Männer – und drei Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Theodor Schulze als damaliger erster Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule, der zerrieb sich da so bei den Verhandlungen, da das Kollegium immer noch überhaupt nicht von dieser Situation überzeugt war. Das hat er nicht ausgehalten und hat den Job hingeschmissen.

Auf Theodor Schulze folgte dann Will Lütgert und dann war auch irgendwann klar, wie das strukturiert werden sollte, und es gab auch die ersten Wissenschaftlichen Mitarbeiter, die eingestellt wurden – unter anderem Dieter Lenzen. Will Lütgert hat dann die ersten ganz guten Sachen angeregt, zum Beispiel den Sammelband „Einsichten“⁹ herausgegeben, an dem sich viele Kolleginnen und Kollegen beteiligten. Er hat einen ganz guten Anfang hingelegt. Nur, er war ja in gewisser Weise ein Abbild von Hentig – er lief ständig mit einer Fliege um den Hals durchs Haus und meinte, hier und da auch ein paar Alleingänge machen zu können. Da waren wir als Kollegium immer sehr kritisch, haben uns immer wieder positioniert

9 Will Lütgert (Hg.) (1992): *Einsichten. Berichte aus der Bielefelder Laborschule* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 21). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

und waren auch selbstbewusst genug zu sagen, „*Wir* haben hier die Erfahrung und *wir* wissen zumindest erst einmal mehr, was den Schulalltag angeht!“ Das änderte sich dann aber alles ganz, ganz deutlich, als Klaus-Jürgen Tillmann 1994 kam. Das war einfach eine ganz andere Person mit guten Vorstellungen zu Schule, Entwicklung und Forschung und vor allen Dingen einem Standing. Er hatte sich ja in der Schulpädagogik schon einen Namen gemacht!

War denn aber auch bereits vor Klaus-Jürgen Tillmann eine gewisse Systematisierung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule spürbar? Die Trennung von Schule und WE wurde ja bereits zu Beginn der 1990er Jahre, also noch zu Will Lütgerts Zeiten, vollzogen.

Ja, das ging schon Anfang der 1990er Jahre los. Ich weiß, dass wir das sehr ernst nahmen mit den Schwerpunkten, die da für mehrere Jahre gesetzt wurden. Und wir haben dann relativ schnell erreicht – da war Will Lütgert auch noch dran beteiligt und vor allen Dingen schon Susanne Thurn –, dass zum Beispiel dieser Jungen-Mädchen-Schwerpunkt gesetzt wurde. An dem arbeiteten mehrere Kolleg*innen. Unser Projekt hieß „Mädchen und Jungen in der Laborschule“ und „Sozialisation von Mädchen und Jungen in der Laborschule“ – und die Sportler*innen begannen ja auch, etwas dazu zu machen. Relativ schnell kam dann auch der Inklusionsschwerpunkt – und es wurden dann auch Sonderpädagog*innen als wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eingestellt wie zum Beispiel Rainer Benkmann, Rolf Werning, Irene Demmer-Dieckmann. Dann wiederum spielte mal eine Zeitlang Mathematik eine sehr große Rolle. Ja, also es gab Forschungsschwerpunkte, es gab eine Systematisierung und es wurde auch öffentlich mehr über Forschung diskutiert. Man musste dann auch schon Anträge stellen. Es war aber alles noch nicht so ausgefeilt wie später in der Ära Tillmann.

Durch das neue Modell der Forschungsstundenverteilung hatte man dann ja aber in gewisser Hinsicht genau die Situation, von der du vorhin sprachst, dass man sie befürchtet habe: also dass es nun forschende und nichtforschende Lehrerinnen und Lehrer gab. Hatte das dann auch Auswirkungen auf den Alltag?

Na ja, das muss man so auf so eine längere Zeit hin betrachten. Nein, erstmal konnte ja jeder Forschungsstunden beantragen – und da waren Teams natürlich im Vorteil, die schon irgendwie zusammengearbeitet hatten und daher auch schon ein Stück weit erprobt waren. Also da hatte das noch keine großen Auswirkungen. Es gab auch immer wieder Phasen, in denen ganz viele Leute in Forschung einbezogen waren. Also das wechselte schon immer mal wieder über die Jahre. Und es gab auch einige Kolleg*innen, die *durchgehend* mit Forschung begriffen waren. Da waren immer auch viele Schulleitungsmitglieder dabei: also Susanne hat eigentlich immer geforscht, Annemarie hat immer geforscht, Sabine Geist, Uli

Bosse und Uli Hartmann ebenfalls – und auch ich war von der ersten Forschungsperiode 1990 mit dabei. Erst als Lehrerin, später dann als Mitarbeiterin in der WE und dann als Didaktische Leiterin. Aber es gab auch noch andere, die immer geforscht haben: Annelie gehörte dazu, Marlene, und auch zum Teil die Sportler, also Helmut Schmerbitz und Wolfgang Seidensticker beispielsweise. Es gab aber auch einige Kolleg*innen – wenn auch nicht viele –, die gar nicht geforscht haben. Aber gleichzeitig ließ dieses System ja auch das zu – und bei einigen war das auch so etwas wie eine Erleichterung, das nicht unbedingt zu müssen. Das ist es sicherlich bis heute auch. Man muss aber, glaube ich, heute schon aufpassen, dass es nicht noch mehr Personen in der Laborschule werden, die *nie* forschen.

Und wie sah dann der Übergang von Will Lütgert zu Klaus-Jürgen Tillmann aus? Du meinstest vorhin, mit Tillmann habe sich noch mehr verändert.

Klaus-Jürgen war ja, bevor er hier Wissenschaftlicher Leiter wurde, schon im Beirat der Laborschule gewesen. Zu der Zeit leitete er das Landesinstitut in Ludwigsfelde in Brandenburg, das er nach der Wende aufgebaut hatte, und 1992 wurde er dann hier in Bielefeld als Professor berufen (das war er schon in Hamburg gewesen) – und damit war gleichzeitig klar, dass er nicht nur Professor in der Fakultät wurde, sondern später auch Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule werden sollte, was auch 1994 geschah. Und das wollte er auch. Tillmann war gestanden, er war vernetzt, er hatte ein gewisses Alter, war gelassen und er hatte ein Renommee. Und: Er war auch selbst einige Jahre Lehrer gewesen, hatte an der PH eine Ausbildung gemacht, hatte dann promoviert ... Und er hat sich ja hier auch sauwohl gefühlt: Er ist viel in der Schule gewesen, er hatte ein Zimmer hier, das er auch bestimmt an zwei Tagen in der Woche genutzt hat, er hat hier in den Pausen mit den Kolleg*innen gesessen und ist mit einigen abends sein Bier trinken gegangen. Ja, das war einfach auch ein klug agierender, weil kommunikativ guter Leiter. Er hat die gesamte Forschung systematisiert – und wir gemeinsam mit ihm. Susanne war ja ab 1990 Schulleiterin und Annemarie war Didaktische Leiterin – das passte auch in der Zusammenarbeit. Und er hatte natürlich auch in der WE Leute, die den „Laden“ kannten: so wie Dieter Lenzen, der ja über lange Jahre Wissenschaftlicher Mitarbeiter war.

Du selbst bist dann ja 1996 erst an die Uni gegangen und dann von 2000 bis 2004 auch in die Wissenschaftliche Einrichtung der Laborschule. Hat sich durch diesen zeitlichen, räumlichen, aber auch professionellen Abstand dann auch nochmal deine Perspektive auf die Laborschulforschung geändert?

Ja, ich bin 1996 hier rausgegangen, weil ich merkte, dass für mich etwas anderes passieren musste. Ich war sechs Jahre in der Sekundarstufe gewesen und fand zu dieser Zeit zum Teil einiges kritikwürdig an der Laborschule: Ich fand, dass wir uns nicht genug im Regelschulsystem eingebracht haben, dass wir zu sehr agierten

im Sinne von „Wir sind die beste Schule überhaupt, und jetzt gehen wir raus mit unserem Sendungsbewusstsein“. Annemarie hatte damals ein Buch geschrieben mit dem Titel „Ein Zipfel der besseren Welt“¹⁰ – und das war alles nicht meins. Ich war dann auf Gewerkschaftskongressen und habe die Laborschule vorgestellt oder wir sind nach der Wende sofort in den Osten gefahren und haben z. B. Anfang 1990 in Leipzig in der Uni einen großen Vortrag über die Laborschule gehalten – und dann kamen viele Ost-Kolleg*innen hierhin, wir haben hier wirklich Besucherscharen gehabt, und da entwickelte sich das für mich in so eine Richtung, in der ich uns zu arrogant fand. Also ich fand, das stand uns nicht so, und das ging in so eine falsche Richtung. Ich bin auch rausgegangen, um zu gucken, ob ich irgendwo anders hingehge, ob ich in irgendeine andere Schule gehe. Da hatte ich noch nicht so eine Perspektive von „Ich könnte auch an die Uni gehen“. Zu der Zeit hatte ich viel mit anderen Lehrern und Lehrerinnen zu tun – zum Beispiel über eine Ausbildung in Soest, wo ich zur Moderatorin im Bereich „Sexueller Missbrauch, sexuelle Gewalt“ ausgebildet wurde – und da kriegte ich ganz viel mit von dem, was wir vielleicht leisten könnten, wenn wir uns zugänglicher und auch normaler machten und auch mal zugaben, dass hier auch lange nicht alles gut lief.

Und dann bin ich 1996 mit einer halben Stelle an die Uni gegangen – nicht in die WE, sondern als Lehrerin im Hochschuldienst an die Fakultät für Pädagogik – und die andere halbe Stelle habe ich zunächst in Soest bzw. nach der Moderationsausbildung dort mit Fortbildungen verbracht. In der Uni habe ich viele Seminare angeboten, die auf Praktika vorbereiteten, und ich habe viele Wochenendseminare gemacht und nur in Ausnahmefällen, wenn irgendjemand unbedingt an die Laborschule wollte, habe ich das vermittelt. Nicht weil ich die Laborschule als Praktikumsplatz nicht geeignet fand, sondern weil ich Abstand wollte. Ansonsten habe ich aber von 1996 bis 2000 im Grunde die ganze Schullandschaft Bielefelds für Praktika abgefahren und gleichzeitig geschaut, ob da irgendeine Schule drunter ist, in der ich mir vorstellen könnte zu arbeiten. Ich muss gestehen, in Gymnasien bin ich weniger gewesen, aber da hätte ich auch gar nicht unterrichten dürfen – ich hatte ja „nur“ meine PH-Ausbildung. Aber ich war in allen Gesamtschulen, ich war in einigen Hauptschulen und Realschulen. Ich stellte dann aber fest: „Nee, das ist es nicht, da muss ich wieder Zensuren geben.“ Das war ein ganz wesentlicher Kritikpunkt, der da wiederkehrte. Ich hatte immer viele Bekannte, die in anderen Schulen arbeiteten. Ich habe ja eine ganze Zeitlang in den 1980er Jahren bei der GEW im Vorstand in Bielefeld gearbeitet und hatte darüber ganz viel Verbindung zu Leuten in anderen Schulen. Ja, und dann habe ich mich 2000 auf die WE-Stelle beworben, u. a. weil ich die Idee hatte zu promovieren, so dass

10 Annemarie von der Groeben & Maria Friederike Rieger (1991): *Ein Zipfel der besseren Welt. Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule*. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

dann vielleicht eine PH-Professur irgendwo für mich eine Chance gewesen wäre – also in Baden-Württemberg oder Bayern, wo es noch Pädagogische Hochschulen gibt. Ja, und dann hab ich promoviert, habe Fallstudien gemacht in zwei Gesamtschulen. Mir war aber irgendwann klar, dass ich eigentlich wieder Schule machen wollte, und es war auch klar, dass Annemarie geht und ihre Stelle als Didaktische Leiterin frei wird – und da habe ich mich dann 2005 drauf beworben.

Das war dann so der Werdegang – wirklich in schnellen Schritten. Und ich hab in diesen vier Jahren, die ich dann in der WE war, etliche Forschungsprojekte betreut, habe über einige Jahre mit Wilhelm Schipper, damals Professor für Didaktik der Mathematik, zusammengearbeitet und Mathe-Projekte gemacht. Über diese Forschungsprojekte bin ich der Schule auch wieder nähergekommen, zunächst mal vor allen Dingen der Stufe I, und habe mich auch ein Stück wieder mit der Schule „versöhnt“ bzw. mich auch wieder mehr eingebracht. Aus meiner Tätigkeit als Moderatorin habe ich später Präventionsprojekte in der Laborschule in Gang gesetzt und aufgeschrieben. Und umgekehrt konnte ich die Themen rund um „Liebe, Freundschaft, Sexualität“ damals für meine Moderationstätigkeit gut gebrauchen. Ich habe ja, wie gesagt, über vier, fünf Jahre sowohl Halbjahresfortbildungen angeboten, wo die Lehrer*innen alle vierzehn Tage einen ganzen Tag kamen, oder aber schulinterne Lehrerfortbildungen (SchILfs) zum Thema „Sexueller Missbrauch“ durchgeführt. Und da lernte ich natürlich auch noch einmal ganz viele andere Schulen kennen. Also ich habe immer auch diese Nähe zu anderen Schulen gesucht und gemerkt, dass wir eine bestimmte Ansprache für sie brauchen. Es geht nicht, dass wir uns da wie so ein Leuchtturm hinstellen – dann kommt ganz schnell: „Ja, ihr mit euren Bedingungen ...“ Ende der 1990er Jahre, Anfang der 2000er Jahre liefen gute Projekte der Laborschule mit anderen Schulen, also zum Beispiel die Begleitung von Projektschulen in Ostwestfalen-Lippe über einen längeren Zeitraum von Laborschul-Primarstufenlehrerinnen zum Thema Altersmischung. Das waren viel bessere Konzepte, als sich hinzustellen und einen Vortrag zu halten im Sinne von „Wir machen das alles ganz toll!“.

Würdest du denn sagen, dass sich in der ganzen Zeit, in der du jetzt die Laborschule begleitet hast, das Verhältnis der Laborschule sowohl zum Regelschulsystem im Ganzen als auch zu einzelnen Regelschulen geändert hat?

Ja, auf jeden Fall. Es ist immer noch so, dass es hier in Bielefeld sicherlich bei einigen Schulen noch Vorbehalte uns gegenüber gibt. Aber Susanne war viele Jahre bei der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule und im Sprecherrat der Gesamtschulen der Region und hatte darüber viele Kontakte insbesondere zu Gesamtschulen. Also das wurde peu à peu immer besser. Diese Abwehr, die es insbesondere in den Bielefelder Schulen gab, die gibt es heute so nicht mehr. Und Rainer Devantié hat auch in den letzten Jahren durch seine konstante Kooperation mit den Bielefelder Gesamtschulen für ein noch besseres Verhältnis gesorgt.

Eine weitere wichtige Ebene des Verhältnisses von Laborschule und Regelschulsystem war ja von Anfang, dass die Laborschule auch die Regelschule, das Schulsystem verändern sollte. Wenn du jetzt rückblickend darüber nachdenkst. Würdest du sagen, das ist ihr gelungen?

In einigen Teilen ja. Und einige haben das ja auch persönlich ganz ernst genommen – also gerade Personen, die das gemacht haben, was auch von vornherein mit angedacht war, nämlich dass diejenigen, die hier eine Zeitlang gearbeitet haben, dann rausgehen in die Regelschule. Die Laborschule sollte anregen im Schulsystem, aber um da eine bedeutende Rolle spielen zu können, dafür hat der Wille und der Mut der „Oberen“, d. h. des NRW-Ministeriums – egal, wie es besetzt war – gefehlt. Das haben wir ja auch oft angemahnt und haben gesagt: „Wenn, dann muss da auch was passieren auf der anderen Seite!“ Der Primus-Schulversuch beispielsweise basiert ja im Prinzip auf den Laborschulerfahrungen und -erkenntnissen. Das ist aber alles ziemlich halbherzig gewesen. Also in Nordrhein-Westfalen hätten sie doch schon längst alle Noten abschaffen können, oder? Also ich meine, was wäre das für ein Problem? Und punktuell haben wir sicherlich vieles angeregt. Verändern können wir sowieso nicht, wir können immer nur Veränderungen anregen – und zwar sowohl bei den Menschen, die in den Schulen arbeiten, als auch bei den Leuten, die wirklich Macht haben, etwas zu verändern. Auch im Kleinen. Aber wenn ich mir Englisch in der Grundschule anschau: Das wird jetzt wieder zurückgefahren. Aber damals waren wir ja Wegweiser für ein frühes Englischlernen. Oder auch diese ganzen Mädchen-Jungen-Projekte. Das ist auch hier in Bielefeld ganz viel passiert, weil ich mit Leuten zusammen Fortbildung gemacht habe – mit Uli Boldt beispielsweise aus der Gesamtschule in Schildesche – da ist viel angekommen und auch in Stieghorst. Die haben das alle nicht so richtig gekennzeichnet, dass das von uns ist, aber ist auch egal. Auch mit der Gertrud-Bäumer-Realschule habe ich eine ganze Zeitlang ganz eng mit der Leiterin zusammengearbeitet und viele Fortbildungen dort durchgeführt. Da bin ich kürzlich noch gewesen, und die haben teilweise ihre Mädchen-Jungen-Konferenzen noch und so etwas wie einen Haushaltsspass. Und auch im Bereich Inklusion! Das ist ja auch nicht immer dieses Eins-zu-eins-Übernehmen, sondern überhaupt auf Ideen zu kommen. Zum Beispiel, dass gerade im Bereich von Inklusion eine multiprofessionelle Arbeit wichtig ist. Aber wie bringt man das dann rüber? Das ist ja auch nicht so ganz einfach. Viel läuft natürlich über Besucher und Besucherinnen – also daran merkte man das auch. Es kamen auch immer mehr Leute aus Bielefeld oder aus der näheren Umgebung. Man müsste eigentlich mal diese Besucherlisten daraufhin anschauen, wer woher kommt.

Würdest du vor diesem Hintergrund denn sagen, dass sich in all den Jahren die Wahrnehmung der Laborschule in der Öffentlichkeit geändert hat? Und zwar gerade auch in der Bielefelder Öffentlichkeit?

Ja, ich glaube, das hat sich schon sehr geändert. In den 1970er Jahren ist es noch so gewesen, dass wir die „Doofenschule“ oder die „Laberschule“ genannt wurden und als „linke Kadenschmiede“ verschrien waren. Am OS gab es ja auch etliche bekannt gewordene Berufsverbotsverfahren. OS und LS wurden sowieso erst einmal in einen Topf geworfen. Also ich meine, es war auch Chaos hier und es war schmutzilig und dreckig in der Schule und um die Schule herum – und zwar so, dass man durchaus abgeschreckt sein konnte, wenn man hier vielleicht nur mal so durchlief ... Aber das hat sich verändert! Es gibt immer noch so etwas wie „Ihr mit euren guten Bedingungen!“, also das sagen mir auch immer noch ehemalige Regelschullehrerinnen aus meinem alten GEW-Frauen-Kreis. Oder neulich musste ich mir wieder anhören, als ich einen Vortrag in der VHS über Erinnerungskultur, Demokratiepädagogik und Stolpersteine gehalten habe, das sei aber „sehr laborschullastig“. Und dann hab ich gesagt, ja, aber Demokratiepädagogik in diesem Umfang hätte ich hier noch nirgendwo anders erlebt und da seien *wir* einfach gut – und wo man gut sei, sollte man auch mit Selbstbewusstsein dazu stehen. Also so etwas kriegt man natürlich immer mal wieder erzählt. Aber wir sind schon, glaube ich, insgesamt auch in Bielefeld anerkannt.

Und ich meine, unsere Absolvent*innen sind ja der Beweis dafür, dass das hier funktioniert! In den Jahren, als ich hier Didaktische Leiterin wurde, habe ich relativ schnell Gespräche mit abnehmenden Schulen – die es vorher auch bereits sporadisch gegeben hatte – institutionalisiert. Am Anfang, 2006, gingen noch viele unserer Schulabgänger*innen nach Bethel ins Bodelschwingh-Gymnasium und auch ins Oberstufen-Kolleg, das waren so die Schwerpunktschulen. In Bethel sagten sie immer nur: „Schickt uns noch mehr Laborschüler und -schülerinnen, die arbeiten hier für die Sache, die diskutieren gerne, das sind eifrige Schüler und Schülerinnen!“ Und im Oberstufen-Kolleg war es ganz ähnlich. Also da gab immer mal so ein paar Schüler*innen, bei denen wir manchmal gesagt haben, „Na, ob das so gut ist, wenn die auf das OS gehen ... die haben hier ja gar keinen Quali bekommen“ – aber trotz unserer ansonsten guten Diagnosefähigkeiten haben sie da zum Teil ganz gut gearbeitet, weil sie auch weiter so gut und frei arbeiten konnten. Also diese Schüler*innen haben allemal bewiesen, dass das hier an den meisten Stellen richtig gut funktioniert. Und dann die Absolventenstudie: Ich habe die letzten Jahre – vor und nach meiner Pensionierung – dort mitgearbeitet, und wir haben zusätzlich zur quantitativen Fragebogenerhebung qualitative Gruppeninterviews durchgeführt und ausgewertet. Das ist eine Erfolgsgeschichte für die Laberschule und viele, viele Schüler*innen. Was auch schön für mich ist, jetzt, wo ich mehr Zeit habe: Überall wo ich hinkomme, sei es ins Café oder zum Bäcker oder in die Stadt, ins Theater, überall treffe ich auf ehemalige Schülerinnen und Schüler, und die erinnern sich alle total positiv an die Laberschule. Das finde ich ein Phänomen. Es sind ja nicht immer nur die, die so glänzen durch irgendwelche Universitätskarrieren wie Maja Göpel.

Das wäre zwar nun bereits ein wunderbares Schlusswort, eine kurze letzte Frage hätten wir allerdings trotzdem noch. Und zwar hast du vorhin, als es um die Schulleitung in den 1980er Jahren ging, gesagt, dass ihr als Kollegium oft gegen die Leitung gearbeitet hättet. Im Jahr 2006 bist dann ja selbst in die Leitung gegangen. Wie hast du dieses Gegeneinander dann in dieser neuen Rolle wahrgenommen?

Also wenn ich nicht zwischendurch neun Jahre an der Uni gewesen wäre, ich hätte nie hier in der Schulleitung angefangen. Und das gilt ja für alle anderen auch: ob das Uli Bosse war oder Susanne Thurn, auch Nicole Freke, die waren alle zwischendurch in der Universität. Also erstens: Abstand. Und zweitens hatten die Zeiten sich völlig geändert. Ich hatte mir zwar immer vorgestellt, irgendwann ab einem bestimmten Zeitpunkt vielleicht auch Leitung zu machen – aber nicht in der Laborschule. Dazu hatte ich in der Fern-Uni Hagen Anfang der 2000er Jahre ein Fortbildungsstudium gemacht. Später, als es dann am Ende meiner Uni-Zeit konkret wurde, war mir wichtig: Ich wusste, in was für ein Team ich damals kam. Susanne, mit der war ich auch freundschaftlich verbunden, und mit Uli Bosse ja auch – wenn auch nicht so eng. Den habe ich eigentlich erst wieder durch die Schulleitungszeit näher kennengelernt. Helmut Schmerbitz war auch noch ein Jahr da – und dann kam Uli Hartmann dazu. Sabine Geist war auch schon da, als ich kam: als stellvertretende Schulleiterin. Also das war ein gut funktionierendes, kommunikatives Team. Ich habe mich im Vorfeld dieser Bewerbung aber auch professionell beraten lassen, was es bedeutet, Schulleitung zu machen: dass du nicht von allen geliebt werden kannst; dass du auch manchmal unliebsame Beschlüsse fassen musst; dass du in der Leitung erst einmal so lange im Team diskutieren musst, dass nach außen hin nicht irgendwo etwas dazwischen passt – oder aber, dass du sehr bewusst Unterschiede deutlich machst. Das kann ja auch ein Konzept sein.

Aber vor allen Dingen dieses: dass man nicht mehr von allen geliebt wird. Das hatte ich bei Jupp Asdonk, mit dem ich ab Mitte der 1980er Jahre zusammenlebte und der später mein Mann wurde, mitbekommen, der in der Zeit von 1996 bis 2004 Leiter des Oberstufen-Kollegs war, als ich in der Uni war: Bei ihm sind auch ein, zwei Freundschaften zumindest unterbrochen worden. Und das bahnte sich bei mir auch an einer Stelle an, als ich dann hier in die Leitung ging. Ich habe diesen Konflikt dann einfach sehr offen angesprochen und habe gesagt: „Entweder du kannst das aushalten, dass ich jetzt in der Schulleitung bin und vielleicht auch mal nicht alles erzähle, obwohl du meine Freundin bist – oder unsere Wege trennen sich jetzt hier.“ Abgekühlt hat es sich sicherlich an ein, zwei Stellen auch, aber die meisten – und ich war ja hier dann auch freundschaftlich mit vielen verbunden – haben das mitgetragen, mich eher unterstützt und mir deutlich signalisiert, dass ich das auch gut mache, was ich da mache. Aber ich habe auch mal eine

Zeitlang TZI gemacht, also Themenzentrierte Interaktion, was mir sehr zugute gekommen ist. Da geht es auch um das Leiten und was das bedeutet, aber es geht auch immer darum, dass du guckst und dir möglichst Rückmeldung von Leuten holst, wie du nach außen wirkst und was du tust ... Supervision haben wir dann nachher, als Rainer kam, auch gemacht.

Würdest du denn sagen, dass sich die Rolle der Schulleitung in der Laborschule über die Jahre geändert hat?

Ja klar, die hat sich deutlich gefestigt, und ab einem bestimmten Zeitpunkt ist es dann auch gut gewesen, dass es Schulleitung gegeben hat. Damals um Susannes Schulleitungsbewerbung Ende der 1980er Jahre ist das mit den Fraktionen ja auch noch mal ein Stück weit aufgeplopt – um das nochmal aufzunehmen. Und dass ich da in der Auswahlkommission war und für Susanne gestimmt habe, da habe ich Kritik von einigen Kolleg*innen einstecken müssen ... Das hat sich dann über die Jahre aber alles ein Stück mehr gefestigt, Susanne war sehr anerkannt von allen. Die Gremien haben sich eingespielt und nachher war auch vieles geregelt. Am Anfang musste ja noch alles von allen geregelt werden. Es gab kaum Regeln von außen. Und deswegen war das eine Suchbewegung und da war, wie gesagt, auch viel mehr Oppositionswillen. Das war aber auch eine andere Zeit. Das waren so die Nachklänge der 68er: „Wir lassen uns doch hier von Autoritäten nichts erzählen.“ Also die Schule war ja auch immer hochpolitisiert. Wir waren politisiert! Insofern ist mir bis heute wichtig: Die Schulleitung sollte auf jeden Fall viele Sachen vordenken, vorbereiten, regeln, aber ich würde immer versuchen, das Kollegium in ganz viele Entscheidungen miteinzubeziehen – also was die Jahresthemen betrifft, wie SchiLfs aussehen sollen, in die Vorbereitung dieser SchiLfs und so weiter. Also die Schule lebt davon, dass hier nicht irgendwo eine Schulleitung ist und da ein Kollegium – und ich hoffe, dass das auch weiterhin eine wichtige Prämisse ist. Ich glaube, deswegen konnte ich auch in der Schulleitung sein, weil eines für mich die wichtigste Aufgabe dargestellt hat: „Es kann nicht sein, dass da oben irgendwo die Schulleitung ist und da unten das Kollegium.“ Ekkehart Hoffmanns Tür war zu oft geschlossen. Das ist ein Symbol! Schulleitung soll leiten, ja, aber sie soll nach unseren gemeinsamen Demokratieprämissen – Transparenz und Partizipation – leiten und ihnen genauso verpflichtet sein, wie wir das für alles hier im Haus verstehen.

Anhang



Susanne Thurn

„Offenheit ist für mich persönlich etwas ganz Wichtiges“ – eine autobiographische Selbstdarstellung aus dem Jahr 1990

Susanne Thurn (1947–2021) studierte Grund- und Hauptschullehramt in Geschichte, Politische Bildung, Deutsch und Englisch an den Pädagogischen Hochschulen Köln und Bonn. Nach dem Ersten Staatsexamen 1971 sowie wissenschaftlichen Tätigkeiten als Historikerin unter anderem in Bremen und Amsterdam wechselte sie 1978 als Lehrerin an die Laborschule Bielefeld, die sie von 1990 bis zu ihrer Pensionierung im Jahr 2013 leitete. Parallel zu ihrer Tätigkeit an der Laborschule wurde sie 1993 an der Universität Osnabrück zu Fragen der Geschichtsdidaktik promoviert sowie 2013 zur Honorarprofessorin der Universität Halle-Wittenberg ernannt. Da das ursprünglich für diesen Band geplante (und auch bereits begonnene) schriftliche Interview mit Frau Thurn aufgrund ihres plötzlichen Todes im Oktober 2021 nicht mehr beendet werden konnte, wird an dieser Stelle eine autobiographische Selbstreflexion abgedruckt, die Frau Thurn bereits Ende der 1980er Jahre verfasst hatte. Diese „Selbstdarstellung“, konzipiert als schriftliches Interview, erschien 1990 als Bestandteil der Dissertation „Das Modell des Lehrer-Forschers an der Laborschule“ von Wiltrud Döpp (Bielefeld 1990, S. 279–294) und wird hier leicht gekürzt sowie mit freundlicher Genehmigung von Frau Döpp wiedergegeben. Darüber hinaus wurden einige sprachliche Anpassungen, insbesondere an die neuen deutschen Rechtschreibregeln, vorgenommen.

Warum ich mich an die Laborschule beworben habe und wie es mir dort ergangen ist? Ich glaube, meine Bewerbungsgeschichte dürfte ich eigentlich niemandem erzählen, ich habe sie auch noch niemandem erzählt. Also: Ich war gerade mit meiner zweiten Examensprüfung fertig, hatte auch für das kommende Schuljahr eine Stelle an der Gesamtschule, wollte sie aber nicht wahrnehmen, weil ich durch meine Arbeit vorher (in einem Forschungsprojekt) ein sehr hohes Arbeitslosengeld bekam und die Zeit von Dezember bis Schuljahresende ausschließlich für mich nutzen wollte, zum Lesen und Genießen usw.; ich hatte außerdem auch keine Lust, in dem halben Jahr nur irgendwo als Lückenbüßerin eingesetzt zu werden. Mein damaliger Schulrat jedoch, der auch bei meiner Prüfung dabei gewesen war, hatte der Schulleiterin der Laborschule auf ihre Anfrage hin gesagt, er

wüsste jemanden für sie, und ihr in diesem Zusammenhang wohl meinen Namen genannt. So rief diese mich eines Tages während eines noch laufenden Ausschreibungsverfahrens an und fragte, ob ich mich nicht bewerben wolle.

Ich muss nun allerdings ehrlich gestehen, dass ich zu diesem Zeitpunkt, obwohl ich schon über ein Jahr in Bielefeld war, gar nicht wusste, dass es dort überhaupt so etwas wie eine Laborschule gab. Ich hatte zwar im Rahmen meines Studiums den Namen Hartmut von Hentig schon gehört, konnte damit aber auch nicht mehr verbinden als mit anderen Leuten aus der Geschichte der Pädagogik.

Als mich dann jedoch M. Rieger anrief, dachte ich: Warum eigentlich nicht? Guck dir das in diesem Zusammenhang doch einfach mal an! Und so habe ich mich blitzschnell beworben, habe also innerhalb von drei Stunden alles zusammengesucht, damit die Ausschreibungsfrist gewahrt werden konnte, und mich danach auch schnell noch ein wenig über die Schule selbst informiert. Aber wie das so ist, das einzige Buch, das mir zunächst in die Hände fiel, war das gerade zwei Wochen vorher erschienene Protest-Buch der Bielefelder Lehrerguppe¹. Was darin stand, etwa zum Fach Englisch, fand ich dann allerdings nicht besonders überzeugend, also so, dass ich nach der Lektüre aufgeatmet und gesagt hätte: Ja genau, das ist es! Auch bei den Hospitationen, die zur Auswahltagung gehörten, habe ich vieles gesehen, was mich nach meinem ganzen Idealismus aus dem Referendariat inhaltlich gar nicht so schrecklich begeistert hat. Als dann jedoch die Gesprächsrunden anfangen, wurde es plötzlich spannend für mich, denn Hartmut von Hentig war mit dabei, und ihn fand ich nun doch sehr, sehr anregend – allerdings nur deshalb, weil ich mich mit ihm die ganze Zeit über gestritten habe. Wirklich, die ganzen zwei Auswahltage haben wir uns nur gefetzt – über Unterschichtdidaktik –, aber es war eben ein ausgesprochen spannendes Sich-Fetzen. Ich habe übrigens erst später so richtig begriffen, was ich dabei, wenn man so will, in seinem Sinne alles „falsch“ gesagt habe, denn er musste mich aufgrund meiner Ansichten ja zwangsläufig für eine extreme „Linke“ halten, die die Position der Autorengruppe vertrat.

Damals waren meine Vorstellungen allerdings auch tatsächlich eher unreflektiert geprägt von der 68er-Bewegung, um diesen kurzen Rückblick hier einzufügen. Ich hatte mich beispielsweise bewusst für die Ausbildung als Grund- und Hauptschullehrerin entschieden aus dem Gefühl heraus, etwas für die Arbeiter tun zu müssen, und wollte sozusagen bei den Arbeiterkindern damit anfangen. Meine gesamte Studienzeit und die nachfolgende wissenschaftliche Forschungstätigkeit über haben mich alle damit zusammenhängenden Fragen brennend interessiert; ich wollte die Welt verbessern und habe mich dabei auch mächtig mit meiner eigenen bürgerlichen Vergangenheit herumgeschlagen, also damit, ob ich immer so

1 Lehrerguppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

weitermachen könne und dürfe wie bisher usw. Insbesondere auch nach meinem ersten Staatsexamen habe ich mich im Rahmen eines Forschungsprojektes von A. Kuhn über historisch-politische Friedensarbeit sehr gezielt mit dieser ganzen Problematik beschäftigt, und auch bei meiner zweijährigen Mitarbeit an einem anderen, rein historischen Forschungsprojekt in Amsterdam war es letztlich darum gegangen. Zwar hatte das übergreifende Thema dieses Forschungsprojektes im engeren Sinne nichts mit Erziehung und Bildung zu tun – es handelte sich speziell um den Briefwechsel zwischen Kautzky und Bernstein, d. h. um die Auseinandersetzungen innerhalb der Sozialdemokratie über Revolution und Reform –, aber da dabei die Möglichkeit der Gesellschaftsveränderung durch Bildung immer auch miterörtert worden war, hatte auch hier die erzieherische Problematik indirekt eine wichtige Rolle gespielt. Ich selbst votierte übrigens grundsätzlich für eine radikale Position – und meine auch, dass es so bis heute geblieben ist, wiewohl ich inzwischen mehr modifiziere, also mehr Verständnis für die allmählichen reformerischen Veränderungs Bemühungen aufbringe. Damals jedoch war ich, wie gesagt, noch uneingeschränkt radikal, aber Hartmut von Hentig – um wieder auf die Auswahltagung zurückzukommen – hat mir das Durchhalten meiner Position sehr schwer gemacht, jedoch immer so, dass ich, unterm Strich gesehen, diese zwei Tage ausgesprochen spannend fand, allerdings auch ausgesprochen anstrengend. Ich fühlte mich herausgefordert wie noch nie zuvor, ich musste mein Gehirn anstrengen, um ihm gewachsen zu bleiben, um seine „Fangfragen“ zu merken usw., also, es war wirklich ungemein anstrengend, aber irgendwie auch aufbauend und anregend. Sogar abends beim „Social life“ hat H. von Hentig sich noch neben mich gesetzt und pausenlos weiterdiskutiert über all die großen Streitfragen der – damaligen – Zeit, über die Habermas-Luhmann-Kontroverse, über den Positivismusstreit, über Marxismus und Erkenntnisinteressen usw.; ich weiß gar nicht, wie die anderen, die dabei waren, das erlebt haben müssen, ich denke, sehr unfair. Es war in diesen zwei Tagen so viel auf einmal, dass ich dachte, gleich platzt mein Kopf, aber es hat auch viel Spaß gemacht und mich gereizt – und dies war es dann auch wirklich, was mich an die Schule gebracht hat: diese Form von intellektueller Herausforderung, also eigentlich ein ganz unpädagogisches Interesse.

Ich will nun aber an dieser Stelle doch noch einen Schritt weitergehen, denn es gab auch noch eine andere Ebene von Motiven, die bei meiner Bewerbung eine Rolle gespielt haben. Durch meine ersten Praxiserfahrungen an der Gesamtschule war bei mir so etwas wie eine Praxisbegeisterung entstanden. Die wissenschaftliche Arbeit hatte mir zwar vorher viel Spaß gemacht, und es war zu dieser Zeit auch noch nicht unbedingt mein Lebenstraum gewesen, in den Schuldienst zu gehen – ja, ich war sogar ängstlich, ob sich dort mein Idealismus, gerade bezogen auf die historische Didaktik, würde halten können –, aber so war es dann während des Referendariats gerade nicht gekommen, denn ich bekam, unterstützt durch einen sehr guten, sehr offenen und liberalen Fachleiter, das Gefühl, dass ich gerade das kann: mit jungen Leuten umgehen und in ihren Köpfen was bewegen.

Ich fühlte mich damals tatsächlich frei bei der Auswahl meiner Inhalte und habe während des Referendariats meine kämpferische Herausforderung so weit getrieben, dass ich beispielsweise bei einem der Fachleiterbesuche eine Stunde in Geschichte gemacht habe mit ganz harten Positionen in Bezug auf die Frage, was in unserer Gesellschaft strukturelle Gewalt ist – und es ging. Das hat mir damals ungeheuer viel Selbstvertrauen gegeben und gleichzeitig auch noch Spaß gemacht. Ich weiß noch, dass auch bei meiner Examenstunde der Schulrat R. – also der, der mich später der Laborschule empfahl – anfangs empört hereinkam und über die Unterrichtsentwürfe dieser linken Frau schimpfte; so wie ich könne man das doch nicht sagen, das ginge doch nicht, ja, er war politisch geradezu empört über meinen Radikalismus, aber als er mich dann sah und ich überhaupt nicht seinem Bild von einer radikalen Revoluzzerin entsprach, war er erstmal irritiert, und nachdem er auch noch gemerkt hatte, dass ich in meinem Unterricht die ganze Sache pädagogisch und nicht doktrinär anfasste, hat er mir sozusagen alles Revolutionäre völlig verziehen und ist auch in den Prüfungsgesprächen nur noch am Rande darauf eingegangen. Und genau diese Verbindung hatte mir Spaß gemacht, dies Gefühl, ich kann politisch sauber bleiben, ich muss mich nicht verkaufen, und ich kann es didaktisch in der Art umsetzen, wie wir es uns vorher im Kämmerchen überlegt haben. Es ist also gar nicht so, wie die anderen immer sagen, sondern durchaus so, dass beides geht. Auf diese Weise gab es bei mir damals weder einen Praxisschock noch musste ich mich politisch verkaufen, und eine Zeitlang hätte ich auf diese Weise wohl auch an der Gesamtschule weiter unterrichten können, aber, als ich dann bei dieser Auswahltagung und vor allen Dingen in den Gesprächen mit Hartmut von Hentig die Möglichkeiten zu ahnen begann, die ich an der Laborschule haben würde, fand ich es dann doch schon noch reizvoller, dort zu arbeiten, weil ich glaubte, dort könnte ich eben noch mehr in der von mir angestrebten Richtung bewegen.

Ich fand es übrigens bezeichnend für Hartmut von Hentig, dass er nach der Auswahltagung für mich votiert hat, wie mir später erzählt wurde. Die Frau Thurn sei zwar eine Linke, habe er gesagt, und mit denen habe er es ja im Moment so gar nicht, aber sie bringe das, was sie sage, so intelligent vor, dass er dafür sei, sie trotzdem zu nehmen. Dies hat jenes damals bei mir vorherrschende Lebensgefühl noch sehr verstärkt: Man kann durchaus radikal sein und trotzdem Möglichkeiten haben, wenn man nur die Chance wahrnimmt, die eigene Position vernünftig zu begründen, also so, dass die anderen dabei nicht von vornherein nur das Negative hören.

So hat das mit mir an der Laborschule angefangen, also eigentlich schrecklich naiv, wenn ich daran denke, dass sich andere jahrelang mit dieser Schule beschäftigt und sich erst daraufhin dort beworben haben.

Nachdem ich die Stelle bekommen habe, sollte ich auch gleich anfangen. Ich habe jedoch erst einmal ganz harte Forderungen beispielsweise im Zusammenhang mit

meiner Verbeamtung gestellt, die „durch“ sein sollte, bevor ich anfang, oder auch in Bezug auf die Zusage für eine 14-tägige Beurlaubung während des noch laufenden Schuljahres für eine Forschungsreise nach Moskau, die noch mit meinem alten Job zusammenhing. Ich konnte mir diese harte Haltung leisten, denn ich lebte ja von meinem hohen Arbeitslosengeld – 1600,- DM fürs Nichtstun –, und mein Idealismus in Bezug auf Schule, Kinder und Dort-etwas-verändern-Wollen war noch lange nicht so ausgeprägt wie heute. Meine Verbeamtung wurde durch meine fordernde Haltung nun tatsächlich auch sehr beschleunigt, und im April begann ich dann als Lehrerin an der Laborschule – allerdings zunächst bis zum Schuljahresende auch nur als Lückenbüsserin. Ich hatte wer weiß nicht wie viele Gruppen, dabei auch eine, mit der ich überhaupt nicht klarkam, und das war schon ein sehr anstrengender und schwieriger Einstieg für mich. Er hatte jedoch auch seine Vorteile, weil ich dadurch die ganze Spannweite von Laborschule mitbekam, allerdings auch den Nachteil, dass ich nicht gleich zu Beginn die besonderen Möglichkeiten der Pädagogik an dieser Schule entdecken konnte; dies kam erst später.

Trotzdem erinnere ich mich an das erste irre Erlebnis mit der Pädagogik dieser Schule. Ich bereitete meinen Unterricht immer sehr gut vor, aber dann kamen die Schüler zu mir und sagten: Gut, können wir jetzt in die Bibliothek gehen? Ich war völlig verunsichert, und nur, weil sie mir so erwachsen vorkamen, habe ich mich nicht getraut, etwas dagegen zu sagen. Aber die gingen tatsächlich in die Bibliothek, kamen wieder und hatten offensichtlich dort auch noch gearbeitet, und das fand ich, wie gesagt, schon sehr irre.

Dass ich in dieser schwierigen Fachlehrersituation damals mit nahezu allen Gruppen gut klarkam – was ich im Nachhinein fast selbst nicht mehr verstehe –, muss für die anderen, die mich insgeheim wohl sehr genau beobachtet haben, ungewöhnlich gewesen sein, es hat mir wohl auch viel Zustimmung eingebracht. Mir hat übrigens in dieser ersten Zeit Heide Bambach sehr geholfen, die ich als Einzige aus dem Referendariat kannte und die damals meine Arbeit besonders genau beobachtete, weil in einer der Gruppen, in denen ich unterrichtete, auch ihr Sohn war. Was für „Neue“ am Anfang so besonders wichtig ist – Bestätigung, Lob, Hilfe, Anregung –, das hat sie mir dabei gegeben und mir damit ungemein geholfen; aber dass ich mit ihr dann zwei- oder dreimal zum Teetrinken gegangen bin, hat mir auch gleich meinen guten Ruf bei den „Linken“ versaut – es muss so gewesen sein, anders ist meine bald erfolgte Zuordnung zu den „Rechten“ für mich nicht zu erklären. Und dabei hatte ich zum damaligen Zeitpunkt den „Buchkonflikt“ noch gar nicht genau verstanden. Das Zweite übrigens, was mir den Ruf versaut hat, war die Tatsache, dass ich über mein Fach Englisch dem „rechten“ Erfahrungsbereich Sprache angehörte, obwohl ich mich eigentlich sehr viel mehr für Geschichte, mein zweites Fach, interessierte und auch zum Erfahrungsbereich „Sozialwissenschaften“ ging, dessen „starker Mann“ sich mir gegenüber jedoch

ausgesprochen rivalisierend verhielt. Er hatte wohl irgendwelche Ängste um den Verlust seines Führungsanspruchs, obwohl ich mich selbst viel zu sehr als Anfängerin fühlte, um mit ihm zu konkurrieren. Damals entstand in diesem Erfahrungsbereich eine Ablehnung mir gegenüber, die ich anfangs überhaupt nicht verstehen konnte: Ich konnte sagen, was ich wollte, ich kriegte immer eins auf den Deckel. Mit dem, was ich im Kopf hatte, kam ich überhaupt nicht an, keiner hörte mir wirklich zu, und obwohl ich selbst immer das Gefühl hatte, dort wäre der einzige Kreis gewesen, in dem ich tatsächlich etwas zu sagen gehabt hätte – wenn irgendwo, dann dort zum Thema Geschichtsunterricht –, war die ganze Gruppe mir gegenüber eben nicht offen, sondern verdeckt feindselig.

Mir hat darum die inhaltliche Arbeit im Erfahrungsbereich Sprache, in dem auch Hartmut von Hentig war, zunehmend mehr Spaß gemacht; dort gab es immer wieder auch die kontroverse Diskussion und damit die intellektuelle Herausforderung, die ich ja von Anfang an in dieser Schule gesucht hatte.

Über mein Fach Englisch bin ich dann auch mit Heide Bambach in einen Arbeitszusammenhang gekommen, da ich in ihrer Gruppe den „Frühbeginn Englisch“ übernahm. Diese Zusammenarbeit wurde für mich in der Folge sehr wichtig, weil ich über sie einen Zugang zur Pädagogik fand, nach dem ich „irgendwie“ schon lange suchte. Was mich daran allerdings so faszinierte und herausforderte, wusste ich zum damaligen Zeitpunkt selbst noch nicht so genau, ich will aber versuchen, es hier im Rückblick sozusagen zum ersten Mal auch für mich zu sortieren und verständlich zu machen.

Ich erinnere mich, dass ich es schon in der Gesamtschule am meisten genossen habe, mit den Schülerinnen und Schülern nicht nur Sowi-Unterricht zu machen, sondern auch Betreuungsstunden zu geben oder mit ihnen auf Klassenfahrt zu gehen – das bedeutete jedes Mal schon so einen kleinen Hauch von Pädagogik für mich. Meinen Fachunterricht fand ich damals zwar nicht gerade grässlich, aber es war halt so, dass nicht mein ganzes Herz an dem hing, was ich dort machte. Die pädagogische Arbeit von H. Bambach hat mich dann damals sofort überzeugt, so dass ich mich sehr schnell dazu entschlossen habe, auch so wie sie arbeiten zu wollen: Ich wollte die Kinder so kennen wie sie, alle meine Fächer dort haben, wo ich auch pädagogisch etwas entwickeln und ausprobieren konnte, z. B. einen Tag als Ganzen zu gestalten oder eine Woche, einen Monat, ein ganzes Jahr, und wo ich als Betreuungslehrerin für alles die Verantwortung trug. Denn eigentlich wollte ich immer schon mehr als nur irgendein Wissen „übertransportieren“, ich wollte, wie soll ich es ausdrücken, immer mit Schülern in ein Gespräch kommen, in einen gemeinsamen Lebens- und Arbeitszusammenhang. Der Unterricht, den ich in der Gesamtschule machen musste, war mir vor allem auch deshalb zu wenig gewesen, weil ich immer gespürt hatte, dass ich vor der Klasse letztlich nur der Entertainer war. Egal, wie fortschrittlich ich meinen Unterricht zu gestalten versuchte, ich war dort der Entertainer, auch wenn ich's noch so differenziert

machte in meinen 45 Minuten und mit den drei Lernniveaus, für die ich jeweils Arbeitsblätter mitbrachte. Mit dieser Art von Unterricht – so mein Gefühl – wurde ich den einzelnen Kindern nicht gerecht. Die Schwierigen konnte ich durch ihn höchstens zähmen – mit Freundlichkeit und netten Worten –, aber inhaltlich nicht erreichen. Den besonders Klugen wurde ich aber auch nicht gerecht. Wenn ich ihnen etwa gesagt hätte: „Geht schon mal in die Bibliothek und arbeitet vor“, so hätten sie dies einfach nicht gekonnt; ich wollte jedoch auch meinen kostbaren Englisch-Unterricht nicht opfern, um solche Arbeitsformen mit ihnen zu entwickeln. Dies geht nur, so meine Erfahrung aus dem ersten Jahr an der Laborschule, wenn das alles im Rahmen einer gemeinsamen Lebensform als eine Einheit gesehen wird. Was auf diese Weise entsteht, ist aber qualitativ etwas anderes als Unterricht, es läuft auf ein Miteinanderleben und -lernen hinaus. Die logische Folgerung daraus bedeutete also für mich, dass ich versuchen musste, vom Unterricht wegzukommen – wohin genau, wusste ich allerdings noch nicht, aber, wie gesagt, ich war auf der Suche danach. Ich sah mich darum in der Schule auch sehr genau um, fand beispielsweise die damals noch uneingerichteten Flächen der anderen Gruppen mit ihren Buden und eigenwilligen Arrangements auch sehr faszinierend und offen, merkte aber, dass das, was ich suchte, doch noch anders sein musste, und dies andere habe ich eben bei Heide Bambach zum ersten Mal gespürt. Bei ihr gab es wirklich keinen Unterricht mehr, sondern eine Aufeinanderfolge von ganz offenen Lernsituationen; bei ihr konnte ich sehen, wie sie mit einzelnen Kindern arbeitete und wie sie Gruppenprozesse sich entwickeln ließ, die bei allen Kindern und in der Gruppe eine gelassene, ruhige, schöne und auch individuelle Stimmung erzeugten.

Ich erinnere mich jetzt übrigens auch wieder an meinen Mentor in der Gesamtschule, der dies auf seine Weise auch konnte; von ihm habe ich wahnsinnig viel in Pädagogik gelernt. Er kannte seine Schüler sehr gut, machte zwar keinen so differenzierten Unterricht, konnte aber jeden Einzelnen auf seine Weise ansprechen. Er wusste auch über jeden Schüler ganz viel und hat sich ungeheuer um jeden bemüht. Er ist zwar anders mit Gruppenkonflikten umgegangen, als es meine Art gewesen wäre, aber es war doch faszinierend, ihn dabei zu erleben: Die Schüler mussten sich richtig an ihm abarbeiten, er war direkt und offen zu ihnen, und er nahm dabei sogar in Kauf, sie zu beunruhigen und zu irritieren, ja, er hielt es aus, wenn sie ihn auch mal gehasst haben, d. h., er war nicht abhängig von der Liebe der Schüler. Er ließ ihnen auch ihre Fragen und Probleme, indem er sie nicht in jedem Falle aufzulösen suchte, und hielt auf diese Weise manches, was bei ihnen selbst noch ambivalent und unklar war – z. B. bei den Mädchen ihr eigenes Rollenverständnis –, in der Schwebe. Aber genau damit forderte er sie nur umso nachdrücklicher heraus, sich ernsthaft damit zu beschäftigen bzw. über sich selbst nachzudenken. Dies alles hat mich also sehr beeindruckt, und die Wirkung auf die Schüler war fantastisch. Damals war bei mir schon der Wunsch entstanden,

mit einer Gruppe so eng und so pädagogisch umzugehen, wie er mir das vorgelebt hat, und ich dachte, dass dies in einer kleinen überschaubaren Schule sicherlich leichter sein dürfte als in so einem Mammutsystem, wie es die Gesamtschule ist. Auch dort habe ich übrigens im Grunde genommen schon versucht, vom Unterricht, d. h. etwa vom Bild des dozierenden Lehrers, wegzukommen. Ich habe z. B. bei meiner Examensstunde mir den Spaß erlaubt, die ganze Stunde über nicht einmal den Mund aufzumachen, was damals eine absolute Sensation darstellte – eine Examenskandidatin sagt beim Examen kein einziges Wort – und habe viel damit herumexperimentiert, wie Schülerinnen und Schüler Themen in Gruppen erarbeiten, aber auch die Zusammenführung der einzelnen Themen selber wieder in einer eigenen Diskussionsgruppe strukturieren können. Ich habe also dort schon einen vergleichsweise offenen Unterricht versucht, aber letztlich war es doch wieder so: Ich hatte die Arbeitsblätter für alle, und alle machten in den folgenden 45 Minuten sehr frei, was ich ihnen vorgegeben hatte und was ich von ihnen wollte. Bei Heide Bambach aber, da war eine Grenze überschritten, das war etwas anderes, das war sozusagen entschulte Schule, so wie ich sie mir vorstellte.

Was diese Idee für mich bedeutet, ist nicht leicht zu sagen, und ich scheue mich auch vor den pathetischen Sätzen, die sich mir an dieser Stelle aufdrängen. Aber wenn ich sagen sollte, was „die Grenze in Richtung auf eine Entschulung der Schule überschreiten“ für mich persönlich bedeutet, so würde ich sagen: versuchen, Kinder zu sich selbst zu führen, damit das Beste in ihnen zum Vorschein kommen kann. Dahinter steht für mich die Vorstellung: Je mehr ich jemanden zu sich selbst führe, umso besser ist er auch – daran hängt sozusagen eine ganze Weltbildphilosophie, über die ich schon als Kind viel nachgedacht habe. Mit meinem Vater habe ich beispielsweise jahrelang theologische Streitgespräche darüber geführt, ob der Mensch eigentlich von sich aus gut ist oder nicht. Ich behauptete dabei, dass alle Menschen etwa an solchen Zielen, wie ich sie auch in meinem Geschichtsunterricht verfolge – Friedensfähigkeit im umfassenden Sinne, Mitmenschlichkeit, andere nicht leiden sehen wollen und können, teilen wollen und können usw. –, selbst ein ursprüngliches und angeborenes Interesse haben, was mein Vater bestritten hat, denn er hing als Christ der Vorstellung von der christlichen Erbsünde an, woraus für ihn folgte, dass der Mensch nur durch moralische Vorgaben gut werden kann. Ich bin jedoch – auch heute noch, mit über vierzig – völlig sicher, dass eigentlich jeder Mensch gut ist, von sich aus, und dass er, wenn er es nicht ist, bloß daran gehindert wird, gut zu sein. Wenn nun aber meine Position stimmt, wovon ich, wie gesagt, überzeugt bin, dann folgt daraus natürlich, dass es letztlich nichts bringen kann, wenn ich Kindern vor der Klasse etwas von der Revolution vorerzähle, denn das verbessert die Welt und sie selber ja überhaupt nicht, sondern dass ich aus jedem von ihnen das „Gute“ herausholen muss, das in ihnen steckt. Ich stelle mir vor, dass nur dies die Welt tatsächlich verbessert und dass ich darum, strenggenommen, in der Schule nur diesen Weg gehen kann, wenn ich die Ziele meines Geschichtsunterrichts erreichen will.

Mich stört zwar der Gedanke, dass alles, was ich jetzt sage, wieder sehr pathetisch klingt, aber im Grunde sind von diesen Überzeugungen auch meine Vorstellungen von der besseren Welt geprägt, zu deren Verwirklichung ich als Lehrerin ja beitragen möchte: Diese bessere Welt soll eine Welt sein, in der Kinder so gut sein können, wie sie meiner sicheren Überzeugung nach wirklich sind, eine Welt, in der sie einfach – Menschen sein können. In der Welt, über die ich nachdenke, müssten die Menschen arglos immer wieder auf das Beste im anderen hoffen und vertrauen können, und in dieser Welt könnten die Menschen sich darum auch offen begegnen.

Gerade diese Art von Offenheit ist für mich persönlich etwas ganz Wichtiges, diese Offenheit möchte ich auch den Kindern gegenüber realisieren, denn ich stelle mir vor, dass sie es im Leben leichter haben werden, wenn sie ermutigt worden sind, offen zu sein oder sogar offen offensiv mit ihren Problemen umzugehen – auch wenn sie Rückschläge bekommen, auch wenn sich ihre Offenheit gegen sie selbst richtet, was ja passieren kann. Aber ich meine, dass man die Verletzlichkeit, die man durch Offenheit bekommt, durchaus in Kauf nehmen kann, dass es also unterm Strich für ein Leben mehr bringt, offen zu sein, als alles zu vertuschen. Das Unangenehme, das durch Offenheit ausgesprochen wird, ist meiner Meinung nach zu ertragen, wenn dem anderen gleichzeitig damit auch die Motive des eigenen Handelns klargemacht werden, wenn ich ihm also beispielsweise sage, warum ich dieses oder jenes tue. Selbst wenn dies im Einzelfall noch so unangenehm für den anderen ist, kann der, denke ich, mit diesem Unangenehmen leichter umgehen, wenn er weiß, warum es so ist oder so geschieht oder ihm angetan wird. Wie gesagt, dies alles finde ich leichter zu ertragen als Maskierung oder Gleichgültigkeit.

So offen und direkt zu sein und so viel ambivalente Gefühle zuzulassen, wie beispielsweise mein Mentor bei seinen Schülerinnen und Schülern zugelassen hat, das ist allerdings nicht meine Art, aber ich suche und genieße im Grunde solche Situationen, wo ich mit den Kindern auf meine Art offen sein kann. Das geht jedoch nur jenseits von Unterricht, wenn ich etwa kein Englisch machen muss, sondern mich mit den Kindern an die Tische setzen und mit ihnen über ihre Arbeiten, aber auch über ihre ganz privaten Dinge reden kann, wenn wir also entspannt und zufrieden zusammensitzen und ich mitten unter ihnen bin. Ich genieße das und die Kinder genießen das auch, und wenn sie mir dann etwas erzählen, so gehört das dazu, obwohl ich manchmal in Bezug auf unsere Arbeit ein schlechtes Gewissen habe, aber irgendwann kommen wir dann ja auch wieder weiter damit. Ich versuche, ihnen in solchen „offenen Situationen“ etwas über die Sache, mit der wir uns beschäftigen, zu erzählen, und wenn ein Kind ganz lustlos ist und den Dreh nicht findet, dann versuche ich es auch gar nicht mit didaktisch und methodisch geschickten Maßnahmen, sondern suche nach anderen Wegen, indem ich ihm beispielsweise vermittele, wie ich selber an die Sache

herangehen würde. Es tauchen ja oft auch Schwierigkeiten auf, bei denen ich die Probleme der Kinder sofort nachvollziehen und verstehen kann, warum das, aus ihrer Sicht betrachtet, so schwer ist. Hier versuche ich dann, ihnen verschiedene Lösungsmöglichkeiten, ob man es so machen könnte oder so, vorzustellen, sage ihnen auch schlicht einmal Sachen vor, Sachen, die mir spontan einfallen, und sehe, ob dies dazu führt, dass sie dann wieder einen Ansatzpunkt finden. Oft habe ich in solchen Situationen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern über die Unterrichtszeit hinaus einfach weitergearbeitet, z. B., als wir einmal ein englisches Theaterstück geschrieben haben – ein Bestandteil meines Englisch-Curriculums – und jedes Kind darin seine Traumrolle bekommen wollte und sollte. Da haben wir dann so lange überlegt, bis auch noch der Polizist, die kleine Schwester und der Discjockey untergebracht waren. Dies fand ich übrigens jedes Mal wieder auch pädagogisch gesehen sehr gut, weil dadurch mein Blick noch einmal in ganz anderer Weise freigesetzt wurde für das, was Kinder sonst in sich verschlossen halten. Gerade diese verschlossenen Kinder waren es, zu denen ich oft auf andere Weise gar keinen Zugang mehr finden konnte. Ich hatte z. B. ein Kind, das war so verschlossen, dass es für mich bei allem Bemühen nirgendwo mehr einen Punkt gab, an dem ich ansetzen konnte, um einen Zugang zu ihm zu finden, und dies hat mich sehr getroffen, dies habe ich geradezu als ein Versagen empfunden, denn ich habe ja den Anspruch, gerade auch bei diesen Kindern so lange zu suchen, bis ich den Punkt gefunden habe, der sie für mich wieder liebenswert, interessant und spannend macht, der mir sozusagen einen Zugang zu dem „Guten“ in ihnen wieder ermöglicht. Natürlich gelingt mir dies bei den einzelnen Kindern in unterschiedlicher Weise, und manchmal verhalte ich mich im Grunde auch noch ganz lehrertypisch, wenn ich ein Kind, das sich vor der Welt versteckt und nach außen ganz unbedarft und uninteressant erscheint, nicht groß beachte und mich stattdessen eher den Schülern, die pausenlos stören, oder solchen, die einem dauernd eine intellektuelle Herausforderung sind, zuwende. Erst hinterher ist mir beispielsweise bei einem Kind, das bei mir nur so mitgelaufen ist, aufgefallen, was ich an ihm alles versäumt habe, auch, wie viel Hass, Kummer und Schmerz hinter seiner unbeteiligten „Maske“ verborgen waren, was später erst über eine schwere pubertäre Neurose sichtbar wurde, und dies hat mich, als ich davon erfuhr, dann doch noch einmal sehr belastet.

In meiner letzten Gruppe habe ich darum das Theaterspiel noch intensiviert, um gerade darüber einen noch besseren Zugang zu jenen verschlossenen Kindern zu bekommen. Erst wenn dies bei allen gelungen ist, kann ich mich als die gute Lehrerin fühlen, die ich sein will, denn dies erst bestätigt sozusagen meine Überzeugung, dass Kinder nicht die so oft beschriebenen Biester sind, sondern ganz spannende, interessante und ungeheuer vielschichtige und sehr schwierige junge Menschen – nicht in der Masse, die finde ich immer uninteressant, sondern als Einzelne –, und diesen „offenen Unterricht“ kann ich dann auch genießen, so wie

man, glaube ich, immer genießt, wenn man freundlich miteinander umgeht und das Gefühl hat, man hat die Zeit nicht vertan, sondern war glücklich miteinander. Immerhin schimmert da ja etwas von der besseren Welt hinein, von der ich gesprochen habe, und dies gibt mir dann das gute Gefühl: Ja, es geht, so erreichst du deine Ziele, so bleibst du dir treu und erfüllst dennoch deine Aufgabe als Lehrerin. Diese ist mir selbstverständlich nach wie vor wichtig, denn nur die Schule zu entschulen, reicht natürlich nicht aus.

Ich bin, von heute aus betrachtet, der Realisierung meiner Ziele wohl auch wirklich schon nähergekommen, aber es bleibt noch viel für mich zu lernen und zu entwickeln. Ich möchte z. B. versuchen, einen noch günstigeren Stundenplan zu bekommen, am liebsten jeden Tag die ersten beiden Stunden für die „Sachen“ und den Nachmittag sozusagen für die Projekte mit den freieren Begegnungsmöglichkeiten, und ich möchte eigentlich auch noch freier arbeiten, noch offener, noch differenzierter. Ich habe zwar schon viel davon realisiert, aber zeitweise haben mir auch die Kraft und die Zeit dazu gefehlt, den Überblick über alles, was dabei gearbeitet und gelernt wurde, zu behalten. Ich habe zwar immer wieder riesige Tabellen geführt, um einzutragen, an welchen Aufgaben die Kinder arbeiten und wie weit sie damit gekommen sind, aber, wie gesagt, diese Art von Unterricht hat mich auch überfordert, so dass ich mit jener wünschenswerten Erweiterung offener Angebote und offener Lernsituationen noch nicht so weit gekommen bin, wie ich es anstrebe.

Auch den sogenannten Sonderschulkindern werde ich noch nicht so gerecht, wie es sein müsste. Ich hatte auch in meiner letzten Gruppe wieder eines, ein Mädchen, das einfach so mitgelaufen ist, und meine Differenzierung für dieses Kind bestand darin, ihm letztlich nur weniger abzuverlangen als den anderen Kindern, genauer hinzusehen und gezieltere Aufgaben abzustecken, die es bewältigen konnte; ob ich dem Mädchen damit aber letzten Endes wirklich geholfen habe, weiß ich nicht – obwohl ich glaube, dass es ihr auf einer Sonderschule bestimmt schlechter gegangen wäre. Unterm Strich hat sie nie ihren Mut verloren, war fleißig und hat auf den Hauptschulabschluss hingearbeitet, aber trotzdem denke ich, dass da trotz ihres durch das häusliche Milieu zurechtgestutzten Wesens noch viel mehr rauszukitzeln gewesen wäre, dass ich dazu aber mehr Zeit gebraucht hätte, um mich während des Unterrichts mit ihr hinzusetzen, mich mit ihr, so wie ich es oben beschrieben habe, nett zu unterhalten – aber so weit bin ich bei ihr eben nicht gekommen. Sie war und blieb immer nur freundlich, ohne einen Funken von eigenständigem Denkenkönnen, und dann habe ich abends oft gedacht: Verdammte, was hat das Kind denn heute gelernt? Unterm Strich musste also reichen, dass ich immer wieder an mir gezweifelt und mir Gedanken über sie gemacht habe – aber damit waren meine persönlichen Grenzen schon erreicht. Nicht an Phantasie fehlt es mir also – ich wüsste schon, was ich noch besser machen könnte –, oft aber an Kraft und Zeit.

Einmal, als ich einen sehr guten Sozialarbeiter mit in meiner Gruppe hatte, da konnte ich tatsächlich ein Stück über diese Grenze hinausarbeiten. Dieser Sozialarbeiter war genauso begeistert und engagiert wie ich, er konnte auch genau das, was ich nicht konnte, und hat mich damit sehr entlastet, so dass ich freigesetzt war für das andere, das ich oben beschrieben habe, für Gespräche und Begegnung. Ich würde eine solche Art von Teamarbeit auch gerne noch einmal wiederholen, um etwa durch die Kooperation mit anderen Fachlehrerinnen und -lehrern zu versuchen, in dem mir vorschwebenden entschulten Schultag alles das unterzubringen, was curricular hineingehört. Das aber bedeutete im Grunde genommen eine radikale Neustrukturierung der Schule – und der stehen nach meinem Eindruck derzeit auch strukturelle Grenzen in den Stufen III und IV gegenüber, die von Jahr zu Jahr deutlicher werden; im Grunde genommen wird dort ja das Entschulungskonzept so, wie ich es beschrieben habe, noch abgelehnt. Ich glaube, das liegt auch daran, dass dafür noch einmal ein neuer Reformelan nötig wäre, den ich wohl noch in mir spüre, denn ich fühle mich überhaupt noch nicht am Ende, und ich möchte, so wie ich es beschrieben habe, auch noch unglaublich viel lernen, Neues ausprobieren, neue Wege gehen, aber ich fürchte, dass es nicht sehr viele Kolleginnen und Kollegen gibt, die dies ebenso wollen wie ich. Viele sehen wohl – und dies ist möglicherweise auch ein bisschen der Zug der Zeit – ihren Beruf nur noch als Beruf an und versuchen, ihn und ihren übrigen Alltag so zu arrangieren, dass Beruf und Leben strikt voneinander getrennt bleiben, die Wochenenden für „das andere Leben“ reserviert sind usw. Gemessen daran finde ich meine Position eigentlich nach wie vor radikal, um nicht zu sagen revolutionär.

Den üblichen Lehrerarbeitstag – morgens Unterricht, nachmittags Hefte korrigieren – finde ich grauenhaft, obwohl natürlich in anderer Weise „grauenhaft“ anstrengend ist, was ich derzeit mit unheimlich viel Kraftaufwand versuche. Oft kenne ich dabei meine Grenzen nicht gut genug und bin mehr als kaputt, und vielleicht lerne ich es in diesem Leben auch nicht mehr, besser mit meinen Kräften hauszuhalten, aber dennoch muss ich sagen, dass es mir bei alledem sehr gut geht, dass ich sehr zufrieden mit meinem Leben bin. Dass beides – Privatleben und Schule – miteinander zu vereinbaren ist, ist dabei, wie gesagt, sehr wichtig für mich, aber trotzdem hat, um dies hier zum Schluss noch einmal klarzustellen, für sich Schule auch immer Schule zu bleiben; „adoptieren“ will ich die Kinder mit gutem Grund nicht. Sie sollen wohl an meinem Erwachsenenleben teilnehmen, und ich will ihnen auch viel davon erzählen, was ich sonst noch mache, aber genau darum muss es eben auch eine fühlbare Grenze zwischen beiden Bereichen geben, die nicht verwischt werden darf.

Christian Timo Zenke

Glossar: Stichworte zur Geschichte der Laborschule

Arbeitsstelle Pädagogik: Der Konstitution der beiden → *Aufbaukommissionen* von Laborschule und → *Oberstufen-Kolleg* im Mai 1970 ging im Oktober 1968 zunächst die Ernennung Hartmut von Hentigs zum Professor für Pädagogik an der neu gegründeten Universität Bielefeld voraus, gefolgt von der Aufnahme der beiden → *Schulprojekte* in die Reihe der sogenannten „Strukturmerkmale“ der Universität im November desselben Jahres. Hartmut von Hentig, der bis zu seiner Rufannahme in Bielefeld eine Professur an der Georg-August-Universität Göttingen innegehabt hatte, gründete im Anschluss zunächst die „Arbeitsstelle Pädagogik“ der Universität Bielefeld, die vorübergehend als „Außenstelle Göttingen“ fungierte und im August 1969 schließlich nach Bielefeld in die → *Roonstraße* übersiedelte. Mitglieder der Arbeitsstelle Pädagogik arbeiteten im Anschluss federführend in der → *Planungskommission Schulprojekte* sowie der → *Projektgruppe Oberstufen-Kolleg/Laborschule* mit. Zu den aus Göttingen mit übersiedelnden Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik gehörten neben Hartmut von Hentig unter anderem Wolfgang Harder, Johanna Wellmer (später: Harder), Hartmut Alphei und Will Lütgert (vgl. Hentig, 2009, S. 704).

Aufbaukommissionen: Die → *Eröffnung der Laborschule* sowie des → *Oberstufen-Kollegs* im September 1974 wurde durch eine vierjährige Aufbaukommissionsphase eingeleitet. Von Mai 1970 bis Sommer 1974 arbeitete eine stetig wachsende Anzahl von Mitarbeiter*innen unter anderem an Rahmencurricula, die (später in der → *Grünen Reihe* im Klett-Verlag veröffentlicht) für jeden Bereich der zukünftigen Schulen eine ausführliche Begründung und Konzeption enthalten sollten: vom Musikbereich über die Wirtschaftslehre bis hin zum Maschinenschreibunterricht. Darüber hinaus war es Aufgabe der Aufbaukommissionen, die Gebäudeplanung voranzutreiben sowie den Forschungsauftrag der → *Schulprojekte* zu präzisieren. Die beiden Aufbaukommissionen von Laborschule und Oberstufen-Kolleg waren zunächst gemeinsam in einer → *Villa* im Bielefelder Westen untergebracht, bevor sie 1973 auch räumlich getrennt wurden. (Siehe hierzu genauer Jung-Paarmann, 2014; Zenke, 2022.)

Aufnahmeordnung: Um eine möglichst ausgewogene soziale Durchmischung ihrer Schüler*innenschaft zu gewährleisten, wollte die Laborschule ihre Schüler*innen von Beginn an nach einem eigens für diesen Zweck entwickelten Aufnahmeschlüssel auswählen. Die Entwicklung der entsprechenden Aufnahmeordnung, die unter anderem eine Quote von 60 % „Unterschichtskindern“ vorsah, stellte eine zentrale Aufgabe der → *Aufbaukommission* der Laborschule dar und war zugleich wiederholt Auslöser und Kristallisationspunkt interner Konflikte. (Siehe hierzu genauer Bosse et al., 2019, S. 12 ff.)

Auswahltagung: Im Mai 1970 fanden auf Schloss Rheda (ca. 35 km von Bielefeld entfernt) zwei jeweils anderthalb Tage dauernde Auswahltagungen für die ersten 20 Stellen in den → *Aufbaukommissionen* der → *Schulprojekte* statt. Auch in den darauffolgenden Jahren nahmen die Auswahltagungen für neue Mitglieder sowohl der Aufbaukommissionen als auch (ab 1974) der Kollegien von Laborschule und → *Oberstufen-Kolleg* einen zentralen Stellenwert im Alltag der Schulprojekte ein. Zu den entsprechenden Tagungen wurden zahlreiche Bewerber*innen gleichzeitig eingeladen, um diese im Rahmen von Diskussionsrunden, *social events* und (später auch) Hospitationen kennenzulernen.

Beirat → *Wissenschaftlicher Beirat*

Block I, II, III: In den ersten Jahren der Laborschule verwendete Bezeichnung für die → *Stufung* der Laborschule.

Buchkonflikt: Im Herbst 1977 wurde im Rowohlt-Verlag durch eine Gruppe von Laberschulkolleg*innen das Buch *Laborschule Bielefeld – Modell im Praxistest* (Lehrergruppe Laborschule, 1977) veröffentlicht. 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“ (S. 2), sondern sie forderten zugleich die dezidierte Hinwendung der Laborschule zu einer „Arbeiterkinderdidaktik“. Hentig wiederum, der sich und „seine“ Schule durch die Publikation öffentlich „unglaublich“ gemacht sah, reagierte mit diversen Interventionsbemühungen. Er legte den Buchautor*innen nahe, die Schule zu verlassen und drohte zwischenzeitlich sogar öffentlich mit seiner Demission als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule. Diese Vorgänge und ihre Nachwirkungen prägten unter der Bezeichnung „Buchkonflikt“ die Jahre 1977 und 1978 an der Laborschule massiv. (Siehe hierzu genauer Zenke, 2024.)

CRLS: → *Curriculumrat der Laborschule*

Curriculumrat der Laborschule (CRLS): Bei dem Curriculumrat der Laborschule handelte es sich bis zum offiziellen Inkrafttreten der → *Grundordnung der Laborschule* im Februar 1982 um eines von drei Hauptgremien der Laborschule. Die anderen beiden Hauptgremien waren die → *Laberschulkonferenz (LSK)* sowie

der → *Konvent*. Der CRLS hatte die Aufgabe, in Fragen der Curriculumentwicklung und -forschung zu entscheiden sowie Forschungsprojekte zu koordinieren.

EB → *Erfahrungsbereich*

Eingangsstufe → *Stufung*

Erfahrungsbereich (EB): Die Erfahrungsbereiche (EBs) bilden die curriculare Struktur des Laborschulunterrichts. Im Unterricht der Stufe III (Jg. 5–7), teilweise auch schon in Stufe II und noch in Stufe IV, herrscht diese Gliederung vor. Durch die Bezeichnungen – „Umgang mit ...“ – wird die Verbindung von Lernen und Handeln betont. Den Erfahrungsbereichen entsprechen Fächergruppen, aus denen sich mit zunehmender Spezialisierung der Erkenntniswege die Fächer herausdifferenzieren. Die Namen der Erfahrungsbereiche werden im Schulalltag durch kürzere ersetzt. Insgesamt gibt es fünf EBs: Umgang von Menschen mit Menschen (Sozialwissenschaft, Abkürzung „Sowi“); Umgang mit Sachen: erfindend, gestaltend, spielend (Künste, Abkürzung „WuG“); Umgang mit Sachen: beobachtend, messend, experimentierend (Naturwissenschaft, Abkürzung „Nawi“); Umgang mit Gedachtem, Gesprochenem und Geschriebenem (Sprache, Mathematik); Umgang mit dem eigenen Körper (Sport, Spiel, Gesundheit). (Siehe hierzu genauer Groeben et al., 2011.)

Eröffnung der Laborschule: Die Laborschule und das benachbarte → *Oberstufen-Kolleg* nahmen am 9. September 1974 erstmalig ihren Unterrichtsbetrieb auf. Die offizielle Eröffnungsfeier fand knapp zwei Wochen später, am 18. September 1974, unter Anwesenheit zahlreicher prominenter Vertreter*innen aus Wissenschaft, Stadtgesellschaft und Schulpolitik statt (vgl. Jung-Paarmann, 2014, S. 110 f.). Die Eröffnung der beiden → *Schulprojekte* war ursprünglich bereits für Sommer 1972 geplant gewesen, musste aufgrund zahlreicher Verzögerungen (insbesondere beim Bau der Schule) jedoch mehrmals verschoben werden. Im ersten Schuljahr 1974/1975 wurden an der Laborschule darüber hinaus zunächst lediglich drei von elf Jahrgängen eingeschult: der Vorschuljahrgang (die sogenannten „Nuller“), der 5. Jahrgang (die „Fünfer“) sowie der 7. Jahrgang (die „Siebener“). Dies führte dazu, dass die Laborschule erst im Schuljahr 1978/1979 das erste Mal wirklich „voll“ war.

Feld → *Großraum*

FEP: Abkürzung sowohl für „Forschungs- und Entwicklungsplan“ als auch für → *Forschungs- und Entwicklungsprojekte*.

Fläche → *Großraum*

Forschungs- und Entwicklungsprojekte: Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule wird durch den sogenannten Forschungs- und Entwicklungsplan (FEP) organisiert. Seit der → *Umstrukturierung der Laborschule*

Ende der 1980er Jahre enthält dieser Plan unter anderem Festlegungen zu den jeweiligen Forschungsstunden, mit denen Lehrer*innen und pädagogische Mitarbeiter*innen der Laborschule für ihre Forschungs- und Entwicklungsarbeit entlastet werden (siehe → *Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule* sowie → *Lehrer-Forscher-Modell*). Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule ist dabei in diversen, zumeist zeitlich begrenzten Projekten organisiert, die entweder als FEP-Projekte („Forschungs- und Entwicklungsplan-Projekte“) oder als FEPs („Forschungs- und Entwicklungsprojekte“) bezeichnet werden. Die Abkürzung „FEP“ wird also sowohl für den Forschungs- und Entwicklungsplan der Laborschule verwendet als auch für die in diesem Plan organisierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte. (Siehe hierzu genauer Textor et al., 2020.)

Großraum: Die beiden Gebäude der Laborschule (→ *Haus 1* und → *Haus 2*) sind als „offene Lernlandschaften“ konzipiert. Das bedeutet, dass es im Großteil des Laborschulgebäudes weder traditionelle Klassenzimmer noch die typische Unterteilung in Lern-, Freizeit- und Verkehrsflächen gibt. Anstelle dessen ist das Gebäude geprägt durch mehrere große, lediglich durch halbhohe Zwischengeschosse (sogenannte „Wiche“) voneinander getrennte „Felder“, die mehreren Gruppen gleichzeitig als Lern- und Lebensumfeld dienen. Der jeweilige Unterrichtsbereich der einzelnen → *Stammgruppe* wird dabei als „Fläche“ bezeichnet. Im Haus 1 werden darüber hinaus auch die „Felder“ in der Regel als „Flächen“ bezeichnet. Die Begriffe „Felder“ und „Wiche“ wurden von Ludwig Leo, dem ursprünglichen Architekten der Laborschule, etabliert, wobei der Begriff „Wiche“ aus dem Bereich der Landwirtschaft stammt und dort die Grenzstreifen oder Aufhäufungen bezeichnet, durch die Äcker und Felder voneinander getrennt werden. (Siehe hierzu genauer Harbusch, 2015 und Zenke, 2019.)

Gründungsschriften: Noch bevor die beiden → *Aufbaukommissionen* von Laborschule und Oberstufen-Kolleg im Mai 1970 ihre Arbeit aufnahmen, wurde im April 1970 die → *Projektgruppe Oberstufen-Kolleg/Laborschule* (kurz: POL) gegründet. Bestehend aus Mitgliedern der → *Arbeitsstelle Pädagogik* um Hartmut von Hentig sowie aus je drei Mitarbeiter*innen des Stuttgarter Instituts für Schulbau sowie des „Quickborner Teams“ für Planungsangelegenheiten, verfasste die POL zwischen April und August 1970 unter anderem die beiden Gründungsschriften der → *Schulprojekte*. Diese Schriften erschienen 1971 als Sonderpublikationen der → *Grünen Reihe* (Hentig, 1971a, 1971b) und enthielten neben dem Funktions- und Flächenprogramm der Schulen ausführliche Überlegungen zu deren pädagogischer und wissenschaftlicher Ausrichtung. (Siehe hierzu genauer Zenke, 2022.)

Grüne Reihe: Die „Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg“ – aufgrund ihrer grünen Umschläge auch „Grüne Reihe“ genannt – erschien zwischen 1971 und 1978 im Klett-Verlag und umfasst insgesamt 23

Einzelbände zu Theorie und Praxis der beiden → *Schulprojekte* – darunter vier Sonderpublikationen und 19 Bände mit sogenannten → *Rahmencurricula*. Sämtliche Reihentitel sind mittlerweile vergriffen und nur noch antiquarisch erhältlich.

Grundordnung der Laborschule: Nach vielen Jahren mit einer lediglich provisorischen (da vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen zunächst nicht genehmigten) Satzung trat am 1. August 1980 zunächst die Verwaltungsordnung der Universität Bielefeld für beide → *Schulprojekte* in Kraft und am 1. Februar 1982 schließlich auch die offizielle Grundordnung der Laborschule. Im Rahmen dieser Ordnungen wurde nicht nur die Rolle der → *Wissenschaftlichen Leitung* explizit gestärkt, sondern darüber hinaus auch ein neues Gremium eingeführt: der → *Wissenschaftliche Rat* (WR).

Haus 1: Gebäude für die Stufe I (Vorschuljahr bis Jahrgang 2), als → *Großraum* in mehrere Ebenen gegliedert.

Haus 2: Gebäude für die Stufen II bis IV (Jahrgänge 3 bis 10), als → *Großraum* in mehrere Ebenen gegliedert, ergänzt durch (geschlossene) Fachräume. Das Haus 2 ist darüber hinaus durch die → *Schulstraße* mit dem → *Oberstufen-Kolleg* verbunden.

HvH: Abkürzung für Hartmut von Hentig (*1925), Gründer und bis 1987 → *Wissenschaftliche Leitung* der beiden → *Schulprojekte*.

IMPULS-Reihe: Die Veröffentlichungsreihe „IMPULS“ (Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld) erschien zwischen 1979 und 2006 im Eigenverlag der Laborschule und umfasst insgesamt 42 Einzelbände zu Theorie und Praxis der Schule. Sie wurde 2006 mit Band 42 eingestellt und durch eine neue Veröffentlichungsreihe im Klinkhardt-Verlag erbt, die seit 2007 mit eigener, erneut bei Band 1 beginnender Zählung unter dem Reihentitel „Impuls Laborschule“ erscheint. Einzelbände der „alten“ IMPULS-Reihe sind – soweit noch nicht vergriffen – über das Sekretariat der → *Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule* erhältlich.

Kollegiat*innen: Bezeichnung für Schüler*innen des → *Oberstufen-Kollegs*.

Konsenstheorie: Die Konsenstheorie ist eine von Hartmut von Hentig zu Beginn der 1970er Jahre entwickelte Theorie, die darauf abzielt, „sich selbst regulierende Gruppen“ bei der Entscheidungsfindung zu unterstützen (vgl. Hentig, 1973). Dieses Verfahren bildete in den ersten Jahren der Laborschule einen wichtigen Bezugspunkt im Umgang mit internen Konflikten – und wurde zugleich wiederholt stark kritisiert (vgl. bspw. Büttner, 1977).

Konvent: Bei dem Konvent der Laborschule handelte es sich bis zum offiziellen Inkrafttreten der → *Grundordnung der Laborschule* im Februar 1982 um eines von drei Hauptgremien der Laborschule. Die anderen beiden Hauptgremien waren

der → *Curriculumrat der Laborschule (CRLS)* sowie die → *Laborschulkonferenz (LSK)*. Der Konvent hatte unter anderem die Aufgabe, Rahmenrichtlinien für die organisatorische Struktur und für das curriculare Konzept der Laborschule zu beschließen sowie bei Streitigkeiten über die Zuständigkeiten der Laborschulorgane zu entscheiden.

Laborschulkonferenz (LSK): Bei der Laborschulkonferenz handelte es sich bis zum offiziellen Inkrafttreten der → *Grundordnung der Laborschule* im Februar 1982 um eines von drei Hauptgremien der Laborschule. Die anderen beiden Hauptgremien waren der → *Curriculumrat der Laborschule (CRLS)* sowie der → *Konvent*. Die LSK hatte die Aufgabe, die Leitung der Schule zu beraten und zu unterstützen sowie in allen Fragen der Schulordnung, insbesondere der Durchführung des Unterrichts und seiner organisatorischen Voraussetzungen, zu entscheiden.

Lehrer-Forscher-Modell: Unter der Bezeichnung „Lehrer-Forscher-Modell“ (bzw. „Lehrer*innen-Forscher*innen-Modell“) wird an der Laborschule die systematische Beteiligung von Lehrer*innen und anderen pädagogischen Mitarbeiter*innen an hauseigenen → *Forschungs- und Entwicklungsprojekten* gefasst. Orientiert an zeitgenössischen Konzepten der Aktions- und Handlungsforschung sah das von Hartmut von Hentig entwickelte Lehrer-Forscher-Modell der Anfangsjahre dabei vor, dass alle Lehrer*innen der Laborschule eine einheitliche Stundenentlastung für Forschungszwecke erhalten, um in der solchermaßen gewonnenen Zeit selbstständig zu forschen und die Ergebnisse ihrer Forschung sodann einer breiten Öffentlichkeit durch Publikationen, Vorträge etc. zur Verfügung zu stellen (weshalb alle Lehrer*innen der Laborschule auch zunächst formal als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen eingestellt wurden). Im Zuge der → *Umstrukturierung der Laborschule Ende der 1980er Jahre* sowie der damit verbundenen Gründung der → *Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule* wurde dieses Modell jedoch grundlegend überarbeitet: So werden Lehrer*innen der Laborschule, die sich an Forschungs- und Entwicklungsprojekten beteiligen, zwar auch heute noch als „Lehrer-Forscher“ (bzw. als Lehrer*innen-Forscher*innen) bezeichnet, sie bekommen ihre Forschungsentlastung nun allerdings nicht mehr pauschal zugewiesen, sondern nur noch projektbezogen im Zuge eines streng formalisierten Antragsverfahrens. (Siehe hierzu genauer Textor & Zentarra, 2022; Zenke, 2022.)

LOK: Abkürzung für „Laborschule und Oberstufen-Kolleg“.

LS: Abkürzung für „Laborschule“.

LSK → *Laborschulkonferenz*

Nawi: Abkürzung des → *Erfahrungsbereichs* „Umgang mit Sachen: beobachtend, messend, experimentierend (Naturwissenschaft)“.

Oberstufen-Kolleg (OS): Das Oberstufen-Kolleg ist die Schwestereinrichtung der Laborschule, wurde gemeinsam mit dieser im September 1974 eröffnet und ist durch die → *Schulstraße* mit dem → *Haus 2* der Laborschule verbunden. Bei dem Oberstufen-Kolleg handelt es sich ebenso wie bei der Laborschule um eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen. Während die Laborschule die Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 10 umfasst (also Primarstufe und Sekundarstufe I), umfasst das Oberstufen-Kolleg die Sekundarstufe II. Die Schüler*innen der Oberstufen-Kollegs werden als → *Kollegiat*innen* bezeichnet.

Planungskommission Schulprojekte: Im Jahr 1969 konstituierte Kommission aus Vertreter*innen der Universität Bielefeld sowie des Kultusministeriums. Aufgabe der Kommission war es unter anderem, die späteren → *Aufbaukommissionen* von Laborschule und → *Oberstufen-Kolleg* zu bestellen sowie deren Beschlüsse gegenüber Ministerien, Stadt, Universität und Öffentlichkeit zu vertreten.

POL: Abkürzung für → *Projektgruppe Oberstufen-Kolleg/Laborschule*.

Projektgruppe Oberstufen-Kolleg/Laborschule (POL): Von der → *Planungskommission Schulprojekte* im April 1970 eingesetzte Gruppe aus sieben Mitgliedern der → *Arbeitsstelle Pädagogik* und je drei Mitarbeiter*innen des Instituts für Schulbau Stuttgart sowie des Quickborner Teams. Aufgabe der POL war es unter anderem, die → *Gründungsschriften* der → *Schulprojekte* zu verfassen.

RAC: Abkürzung für → *Rahmencurriculum*.

Rahmencurriculum → *Aufbaukommissionen*

Roonstraße: Standort der → *Arbeitsstelle Pädagogik* von 1969 bis 1975 (siehe → *Villa*).

Schulprojekte: Sammelbezeichnung für Laborschule und → *Oberstufen-Kolleg*.

Schulstraße: Langer Flur im → *Haus 2* der Laborschule, von dem aus sowohl der → *Großraum* als auch die Fachräume erreichbar sind. Die Schulstraße verbindet darüber hinaus Laborschule und → *Oberstufen-Kolleg* und bildet so die zentrale Verkehrsachse der beiden → *Schulprojekte*.

Sowi: Abkürzung des → *Erfahrungsbereichs* „Umgang von Menschen mit Menschen (Sozialwissenschaft)“.

Sozialschlüssel → *Aufnahmeordnung*

Stammgruppe: Als Stammgruppen werden an der Laborschule die einzelnen Klassen bezeichnet, denen die Kinder und Jugendlichen fest zugeordnet sind (also unabhängig von Wahlkursen). Diesen Gruppen, die sowohl jahrgangsgemischt als auch jahrgangsgleich sein können, ist dabei zur Identifizierung jeweils eine Farbe zugeordnet, so dass es beispielsweise eine „3/4/5 Orange“ gibt oder einzelne Gruppen als „die roten Siebener“ oder auch einfach als „Rot“ bezeichnet werden.

Strukturplan: Im Jahr 1977 begann eine vom → *Curriculumrat* der Laborschule eingesetzte Strukturkommission – bestehend aus Jürgen Funke, Luitbert von Haebler und Hartmut von Hentig – die Arbeit an einem offiziellen Strukturplan der Laborschule, der grundlegende Fragen der Laborschule und deren interner Organisation klären und festhalten sollte. Dieser Plan wich dabei bereits in seiner ersten Fassung deutlich von der ursprünglichen Planungskonzeption der → *Gründungsschriften* ab und bildete in den folgenden Jahren einen zentralen Bezugspunkt der Laborschularbeit. Unter dem Titel „Strukturplan 1979“ (Funke et al., 1979) erschien er als erste Nummer der → *Impuls-Reihe* und wurde in den folgenden Jahren wiederholt neu aufgelegt und überarbeitet. (Siehe hierzu genauer Zenke, 2022.)

Stufung: Die Laborschule ist in insgesamt vier Stufen unterteilt: Stufe I (Vorschuljahr bis Jahrgang 2), Stufe II (Jahrgänge 3 bis 5), Stufe III (Jahrgänge 5 bis 7) und Stufe IV (Jahrgänge 8 bis 10). Dieser Stufung entspricht auch die Gliederung des Lernfeldes. Die kleinen Kinder lernen ganzheitlich-ungefächert „am Tag entlang“. Mit zunehmender Differenzierung des Lernens und der verschiedenen Zugänge zu seinen Gegenständen ergeben sich → *Erfahrungsbereiche*, aus denen sich nach und nach gemäß der zunehmenden Spezialisierung der Lerntätigkeiten und -formen die herkömmlichen Fächer herausbilden. Bis zu Beginn der 1980er Jahre wurden die „Stufen“ der Laborschule noch als „Blöcke“ bezeichnet, wobei „Block I“ die Jahrgänge 0 bis 2, „Block II“ die Jahrgänge 3 bis 6 und „Block III“ die Jahrgänge 7 bis 9 umfasste. (Siehe hierzu genauer Groeben et al., 2011.)

Umstrukturierung der Laborschule Ende der 1980er Jahre: Nach der Emeritierung Hartmut von Hentigs im Jahr 1987 wurde die Organisationsstruktur der Laborschule in einem mehrjährigen Prozess grundlegend geändert. Die vormalige Einrichtung „Laborschule“ wurde aufgeteilt in eine *Versuchsschule Laborschule* im Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums und eine → *Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule* (als Teil der damaligen Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld) im Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung. Als verbindendes Gremium zwischen beiden Einrichtungen wurde darüber hinaus eine „Gemeinsame Leitung“ ins Leben gerufen sowie ein → *Wissenschaftlicher Beirat* installiert, der fortan Stellung zu den → *Forschungs- und Entwicklungsprojekten* sowie den Arbeitsergebnissen und Erfahrungen der Laborschule nehmen sollte. (Siehe hierzu genauer Textor & Zentarra, 2022, und Zenke, 2022.)

Versammlung: Bei der Versammlung handelt es sich um einen vom Rest des → *Großraums* der Laborschule in der Regel nur leicht abgetrennten Bereich (zumeist bestehend aus vier im Rechteck zueinander aufgestellten Holzbänken), in dem die einzelne → *Stammgruppe* sowohl zu Beginn eines jeden Unterrichtstages als auch in dessen weiterem Verlauf immer wieder zusammenkommt, um sowohl fachliche

als auch gruppenspezifische Angelegenheiten miteinander zu besprechen. Der Begriff „Versammlung“ wird dabei zur Bezeichnung sowohl des entsprechenden *Ortes* als auch der dabei praktizierten *Sozialform* verwendet: *In* der Versammlung trifft sich die gesamte Gruppe also *zur* Versammlung. (Siehe hierzu genauer Devantié, 2017.)

Villa: Die beiden → *Aufbaukommissionen* von Laborschule und → *Oberstufen-Kolleg* wurden 1970 zunächst in einer alten Jugendstil-Villa in der Dornberger Straße 37 im Bielefelder Westen (etwa 2,5 km von den späteren → *Schulprojekten* entfernt) untergebracht. Hartmut von Hentig wiederum hatte sein Büro in der temporären → *Arbeitsstelle für Pädagogik* der Universität Bielefeld in der Roonstraße 25 – nur wenige Minuten von der Villa in der Dornberger Straße entfernt. Da die Anzahl der Kommissionsmitglieder in den folgenden Jahren kontinuierlich anstieg, wurden im Juni 1973 schließlich zusätzliche Räume in der Sudbrackstraße 18 (im Norden der Stadt) angemietet. In diesen Räumlichkeiten wurden (bis zur Eröffnung der beiden Schulprojekte im darauffolgenden Jahr) die Mitglieder der Aufbaukommission des Oberstufen-Kollegs untergebracht. (Siehe hierzu genauer Harder, 1974; Jung-Paarmann, 2014.)

Wahrnehmen und Gestalten (WuG): Abkürzung des → *Erfahrungsbereichs* „Umgang mit Sachen: erfindend, gestaltend, spielend (Künste)“.

WE / WE LS → *Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule*

Wich → *Großraum*

Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule (WE LS): Die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule (abgekürzt als „WE LS“ oder auch einfach als „WE“) ist eine Einrichtung der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Sie arbeitet eng mit der Versuchsschule Laborschule zusammen. Der Stellenplan der WE LS sieht – neben der geschäftsführenden Leitung der WE LS – drei Stellen für Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und zwei für das Sekretariat vor. Darüber hinaus steht der Laborschule ein Deputat von 90 Unterrichtsstunden für Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Verfügung (was fünf Lehrer*innenstellen entspricht), aus dem die Entlastungen („Forschungsstunden“) für die Lehrkräfte der Laborschule bestritten werden (→ *Lehrer-Forscher-Modell*), die in genehmigten → *Forschungs- und Entwicklungsprojekten* arbeiten. Die WE LS in ihrer heutigen Form wurde Ende der 1980er Jahre im Zuge der → *Umstrukturierung der Laborschule* gegründet. (Siehe hierzu genauer Textor et al., 2020.)

Wissenschaftliche Leitung: Als Wissenschaftliche Leitung sowohl der Laborschule als auch des → *Oberstufen-Kollegs* firmierte bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1987 Hartmut von Hentig. Als Wissenschaftlicher Leiter war er in diesem Zeitraum laut Verwaltungsordnung für die Erfüllung des wissenschaftlichen Auftrags der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs in Zusammenarbeit mit

dem → *Wissenschaftlichen Rat* verantwortlich. Nach seiner Emeritierung wurde jeweils eine eigenständige Leitung für die Laborschule und das Oberstufen-Kolleg eingesetzt. Das Amt der Wissenschaftlichen Leitung der Laborschule (genauer: der „Geschäftsführenden Leitung der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule“) ist seit der → *Umstrukturierung der Laborschule Ende der 1980er Jahre* ein Wahlamt, das jeweils für fünf Jahre aus dem Kreis der Professor*innen der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld besetzt wird. Als Nachfolger*innen Hartmut von Hentigs im Amt der Wissenschaftlichen Leitung der Laborschule fungierten Theodor Schulze (1988), Will Lütgert (1989–1994), Klaus-Jürgen Tillmann (1994–2008), Sabine Andresen (2008), Barbara Koch-Priewe (2009–2010), Dieter Timmermann (2010–2012) und Annette Textor (seit 2012). (Siehe hierzu genauer Textor & Zentarra, 2022 und Zenke, 2022.)

Wissenschaftlicher Beirat: Die Forschungsarbeit der Laborschule wird von einem Wissenschaftlichen Beirat begleitet, der überwiegend aus auswärtigen Hochschullehrer*innen, aus Vertreter*innen der zuständigen Düsseldorfer Ministerien und weiteren Personen (Leitungen der → *Wissenschaftlichen Einrichtung* sowie der Schule, beratend) besteht. Der Beirat wurde im Zuge der → *Umstrukturierung der Laborschule Ende der 1980er Jahre* gegründet.

Wissenschaftlicher Rat (WR): Im Jahr 1980 eingesetzter gemeinsamer Rat von Laborschule und → *Oberstufen-Kolleg*, der sich aus zwei Professor*innen der Universität Bielefeld, drei Professor*innen der → *Schulprojekte*, zwei Lehrenden aus dem Oberstufen-Kolleg, drei Lehrenden aus der Laborschule, der → *Wissenschaftlichen Leitung* (zugleich Vorsitz) und zwei nicht stimmberechtigten → *Kollegiat*innen* zusammensetzte. Der Wissenschaftliche Rat war bis zur → *Umstrukturierung der Laborschule Ende der 1980er Jahre* für die Erfüllung des wissenschaftlichen Auftrags der Schulprojekte verantwortlich.

WR → *Wissenschaftlicher Rat*

WuG: Abkürzung des → *Erfahrungsbereichs* → *Wahrnehmen und Gestalten*.

ZiF: Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld.

Im Glossar verwendete Literatur

- Bosse, Ulrich; Devantié, Rainer; Kiene, Annette; Kreyenhagen, Philipp; Lücker, Frank; Rehr, Jess; Textor, Annette; Vormfenne, Tim; Weiß, Christine (2019): Aufnahme und Verteilung von Schülerinnen und Schülern in Jahrgang 0 der Laborschule. In: Marlena Dorniak, Johanna Gold, Annette Textor, Christian Timo Zenke & Dominik Zentarra (Hg.): *Laborschulforschung 2019. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (Werkstattheft, Nr. 54). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule, S. 9–33.
- Büttner, Gerd (1977): Konsens als Ideologie. In: Lehrergruppe Laborschule (Hg.): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 45–99.
- Devantié, Rainer (2017): Gruppeninteressen klären – Entscheidungen finden. Versammlungen als lebendiges Zentrum demokratischer Schulkultur. In: Jupp Asdonk, Reinhild Hugenroth & Annelie Wachendorff (Hg.): *Demokratie leben und lernen. Erfahrungen aus der Laborschule Bielefeld*. Düsseldorf: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW, S. 36–43.
- Groeben, Annemarie von der; Geist, Sabine; Thurn, Susanne (2011): Die Laborschule – ein Grundkurs. In: Susanne Thurn & Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): *Laborschule – Schule der Zukunft*. 2. Auflage (Impuls Laborschule, Band 5). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 260–277.
- Harbusch, Gregor (2015): Die Waldschratschule in der Industriehalle: Ludwig Leos Vorentwurf für Hartmut von Hentigs Laborschule Bielefeld 1971. In: *Candide* (9), S. 13–44.
- Harder, Wolfgang (1974): *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Ein Bericht über die Aufbaukommissionen Laborschule/Oberstufen-Kolleg* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, Hartmut von (1971a): *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart, des Quickborner Teams und Annegret Harnischfeger, Diether Hopf, Ludwig Huber, Christoph Oehler und Hans Herbert Wilhelmi (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 1). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, Hartmut von (1971b): *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 2). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, Hartmut von (1973): 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 (2009): *Mein Leben – bedacht und bejaht: Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jung-Paarmann, Helga (2014): *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehrergruppe Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Funke, Jürgen; Haebler, Luitbert von; Hentig, Hartmut von: *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 (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 1). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Textor, Annette; Devantié, Rainer; Dorniak, Marlena; Gold, Johanna; Zenke, Christian Timo; Zentarra, Dominik (2020): Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. In: *WE OS-Jahrbuch* 3 (1), S. 77–97. https://doi.org/10.4119/we_os-3355.

- Textor, Annette; Zentarra, Dominik (2022): Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung. Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1992. In: *Schule – Forschen – Entwickeln* 1 (1), S. 29–48. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6033.
- Zenke, Christian Timo (2019): Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. In: *PFLB, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 1 (1), S. 20–41. <https://doi.org/10.4119/pflb-3173>.
- Zenke, Christian Timo (2022): „Schulforschung in der Schule durch die Schule“. Eine kurze (Forschungs-)Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. In: *Schule – Forschen – Entwickeln* 1 (1), S. 5–28. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6032.
- Zenke, Christian Timo (2024): Tradierte Transformation. Schule als Ort der (stetigen) Veränderung. In: Christine Demmer, Juliane Engel, Thorsten Fuchs, Rebekka Hahn & Anke Wischmann (Hg.): *Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung. Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Band 9). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 269–285.

Abbildungsverzeichnis

Anfänge, Übergänge und Zusammenhänge

- Deckblatt:** Blick auf die Laborschule (links) und die Universität Bielefeld (rechts) Mitte der 1970er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04856 29

Gespräch mit Will Lütgert und Karin Kleinespel

- Abb. 1:** Will Lütgert, Johanna Wellmer und Wolfgang Harder Mitte der 1960er Jahre in Göttingen. Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Karin Kleinespel / Will Lütgert..... 34
- Abb. 2:** Gemeinsame Sitzung von Gründungsausschuss und Wissenschaftlichem Beirat der Universität Bielefeld am 27. Januar 1969. V.l.n.r.: Helmut Schelsky, Hartmut von Hentig, Horst Rollnik, Friedrich Hirzebruch und Karl Peter Grottemeyer. Foto: Günter Rudolf; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 01907..... 37
- Abb. 3:** Der Großraum der Laborschule im Frühjahr 1976. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04828..... 45
- Abb. 4:** Wolfgang Klafki 1999 im Rahmen der 25-Jahr-Feier der Schulprojekte am 9. September 1999. Im Hintergrund: Annemarie von der Groeben, Hartmut von Hentig und Eiko Jürgens. Foto: Ernst Herb; Quelle: Katrin Höhmann & Helga Jung-Paarmann (Hg.) (2002): *Laborschule und Oberstufenkolleg. Dokumentation der 25-Jahr-Feier*. Mit Bildern von Ernst Herb. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule/Oberstufen-Kolleg, S. 101..... 60
- Abb. 5:** Promotionsfeier von Karin Kleinespel 1989. V.l.n.r.: Karin Kleinespel, Juliane Jacobi, Annemarie von der Groeben, Will Lütgert, Hartmut von Hentig, Theodor Schulze. Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Karin Kleinespel / Will Lütgert..... 62
- Abb. 6:** Will Lütgert 1990 als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Karin Kleinespel / Will Lütgert..... 64

Gespräch mit Theodor Schulze

- Abb. 1:** Theodor Schulze 1987 bei der Verabschiedung Hentigs als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule. Foto: Willi Knoop; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, SPM-I 1451-36..... 82
- Abb. 2:** Selbstportrait von Theodor Schulze im Elternbrief der Laborschule anlässlich seines ersten Amtsjahres als Wissenschaftlicher Leiter. Zeichnung: Theodor Schulze; Quelle: Elternbrief der Laborschule, November 1988, S. 14..... 89

Gespräch mit Otto Herz

- Abb. 1:** Hartmut Alpei und Wolfgang Harder 1969 in der „Arbeitsstelle Pädagogik“ an der Bielefelder Roonstraße. Foto: Günter Rudolf; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 3054 (Ausschnitt)..... 96
- Abb. 2:** Otto Herz (links) im Rahmen einer Konferenz zum „Buchkonflikt“
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, SPM-I 1450-06 104

Von der Aufbaukommission in die Praxis

- Deckblatt:** Eingang der Laborschule Mitte der 1970er Jahre.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04814 107

Gespräch mit Luitbert von Haebler

- Abb. 1:** Die Aufbaukommission „unter einem Hut“. Gestaltung: Luitbert von Haebler; Quelle: Helga Jung-Paarmann (2014): *Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50. 113
- Abb. 2:** Von Luitbert von Haebler's Laborschulgruppe gestaltete „Bude“ im Großraum der Schule (Frühjahr 1978). Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04904..... 116

Gespräch mit Gerhard Spilgies

- Abb. 1:** Feld I der Laborschule (ca. 1977). Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Gerhard Spilgies..... 128
- Abb. 2:** Ballonflug-Projekt auf dem Gelände der Laborschule. Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Gerhard Spilgies 130

Gespräch mit Rudolf Nykrin

- Abb.1:** Rudolf Nykrin während des Musikunterrichts mit Kindern der Eingangsstufe:
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 05751 140

Gespräch mit Lilly Lange

- Abb. 1:** Die ehemalige Villa der Aufbaukommission, fotografiert im Frühjahr 2024.
Foto: Christian Timo Zenke; Quelle: Privatarchiv Christian Timo Zenke 153
- Abb. 2:** Die Außenanlagen der Laborschule Mitte der 1970er Jahre. Foto: unbekannt;
Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04812..... 157

Gespräch mit Jürgen Funke-Wieneke

- Abb. 1:** Buden im Großraum der Laborschule Mitte der 1970er Jahre.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04825 169

Gespräch mit Hella Völker

- Abb. 1:** Der Großraum der Laborschule im Frühjahr 1979.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 05749 183

- Abb. 2:** Hella Völker (im Bild rechts stehend) Mitte der 1970er Jahre vor Beginn einer gemeinsamen Besprechung aller Schüler*innen und Lehrer*innen im Großraum des Haus 2; im Hintergrund Hartmut von Hentig; an der Gitarre Peter Weinbrenner.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 05750..... 187

Gespräch mit Heide Bambach

- Abb. 1:** Hartmut von Hentig und Johanna Harder bei der Einschulung neuer Laborschulkinder Anfang der 1980er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, SPM-I 1455-69 (Ausschnitt) 204
- Abb. 2:** Das Haus 1 und sein Mobiliar Ende der 1970er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04949..... 207
- Abb. 3:** Arbeitsbesprechung Anfang der 1980er Jahre. Foto: Steffen Bambach; Quelle: Privatchiv Heide Bambach..... 213
- Abb. 4:** Lese-Versammlung im Treppenturm des Oberstufen-Kollegs Anfang der 1980er Jahre. Foto: Steffen Bambach; Quelle: Privatchiv Heide Bambach..... 221
- Abb. 5:** Heide Bambach als Primarstufenleiterin bei der Einschulung.
Foto: Ernst Herb; Quelle: Privatchiv Heide Bambach. 230

Schulischer Alltag zwischen Verbindlichkeit und Freiheit

- Deckblatt:** Der Großraum der Laborschule im Sommer 1977 (Haus 2, Feld 3).
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04881 233

Gespräch mit Wiltrud Döpp

- Abb. 1:** Die Gebäude der Laborschule und ihr Außengelände 1974 kurz nach Eröffnung der Schule. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 00130 241
- Abb. 2:** Puppenecke im Haus 1 der 1970er Jahre.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04824..... 245

Gespräch mit Helmut Schmerbitz

- Abb. 1:** Eine Lerngruppe auf einem „Wich“ des Haus 2 im Jahr 1977.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04882..... 264
- Abb. 2:** Helmut Schmerbitz 1975 am Arbeitsplatz des Erfahrungsbereiches „Körpererziehung, Sport und Spiel“.
Foto: unbekannt; Quelle: Privatchiv Helmut Schmerbitz. 266

Gespräch mit Veronika Rosenbohm

- Abb. 1:** Lehrer*innen-Arbeitsplatz auf einem Wich der Laborschule im Frühjahr 1978.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04888..... 275
- Abb. 2:** Cover des Buches „Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest“.
Umschlaggestaltung: Jürgen Wulff; Quelle: Lehrergemeinschaft Laborschule (Hg.) (1977): *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt..... 284

Gespräch mit Erich Heine

- Abb. 1:** Abgeschirmte Gruppenbereiche im Großraum der Laborschule im Frühjahr 1979.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04924..... 295
- Abb. 2:** Erich Heine 1978 während einer Sitzung des Erfahrungsbereichs
„Körpererziehung, Sport und Spiel“.
Foto: unbekannt; Quelle: Privatarhiv Erich Heine..... 299
- Abb. 3:** Graffiti im Flurbereich der Laborschule im Frühjahr 1978.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04886..... 300

Gespräch mit Klaus-Dieter Lenzen

- Abb. 1:** Flächenversammlung im Haus 1 der Laborschule im Sommer 1977.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04870..... 309
- Abb. 2:** Palisaden im Großraum der Laborschule im Sommer 1977.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04877..... 323
- Abb. 3:** Blick auf den Eingangsbereich der Laborschule Mitte der 1970er Jahre.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04811..... 324
- Abb. 4:** Flexible Raumnutzung in einer Gruppe der Stufe II im Frühjahr 1979.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04940..... 328
- Abb. 5:** Blick vom Schulzoo in den Großraum des Haus 2 im Sommer 1977.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04880..... 330

Gespräch mit Christine Biermann

- Abb.1:** Christine Biermann mit ihrer Gruppe der Stufe I auf dem Bielefelder
Wochenmarkt Anfang der 1980er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle:
Privatarhiv Christine Biermann..... 341
- Abb. 2:** Christine Biermann (Mitte) beim Zirkusprojekt in der Stufe II.
Foto: unbekannt; Quelle: Privatarhiv Christine Biermann..... 344

Anhang

- Deckblatt:** Das Sheddach der Laborschule im Rohbau, im Hintergrund
die Baustelle der Universität. Foto: unbekannt;
Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, SPM-I 0473 363

Anhand von sechzehn Gesprächen zu den Gründungs- und Anfangsjahren der 1974 eröffneten Laborschule Bielefeld gibt der Band einen detaillierten Einblick in die Alltagsgeschichte eines der prominentesten und wirkmächtigsten pädagogischen Reformprojekte Deutschlands in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Enthalten sind Gespräche mit Heide Bambach, Christine Biermann, Wiltrud Döpp, Jürgen Funke-Wieneke, Luitbert von Haebler, Erich Heine, Otto Herz, Karin Kleinespel, Lilly Lange, Klaus-Dieter Lenzen, Will Lütgert, Rudolf Nykrin, Veronika Rosenbohm, Helmut Schmerbitz, Theodor Schulze, Gerhard Spilgies und Hella Völker.

Impuls Laborschule Band 14

Die Herausgeber*innen

Rainer Devantié ist Leiter der Laborschule Bielefeld.

Nicole Freke ist Primarstufenleiterin der Laborschule Bielefeld.

Dr. Christian Timo Zenke ist Stellvertretender Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule Bielefeld.

978-3-7815-2655-6



9 783781 526556