

"Die Pädagogik als Wissenschaft muss eine Wissenschaft für Lehrer und Schüler sein – und nicht über sie"

Zenke, Christian Timo [Hrsg.]; Devantié, Rainer [Hrsg.]; Freke, Nicole [Hrsg.]: *Im Alltag der Reform. Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 31-66. - (*Impuls Laborschule*; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Zenke, Christian Timo [Interviewer]: "Die Pädagogik als Wissenschaft muss eine Wissenschaft für Lehrer und Schüler sein – und nicht über sie" - In: Zenke, Christian Timo [Hrsg.]; Devantié, Rainer [Hrsg.]; Freke, Nicole [Hrsg.]: *Im Alltag der Reform. Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 31-66 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308248 - DOI: 10.25656/01:30824; 10.35468/6110-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308248>

<https://doi.org/10.25656/01:30824>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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

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 „Giftschränken“ 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 Hirzebruch 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 verflogen. 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 Alphei 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 gleichzeitige 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-

dung 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 Ganzttag, eine nicht nach Fächern, sondern nach fächerübergreifenden Erfahrungsbereichen gegliederte Sekundarstufe I, Binnendifferenzierung in allen Schulstufen, Berichte zum Lernvorgang statt Notenzeugnissen als interne Fortschrittsmeldungen 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 einschoben, 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: „Entschuld 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 Unterrichtsfor-schern. 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, dass 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 umfänglicher 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-Elfen“ 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 hochgeschnehten 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 Lüttert (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 Konsensstheorie 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 Abenteuerspielplatz 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 Fünffährige 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 Wunschkandidaten 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, Annemarie von der Groeben, Will Lütgert, Hartmut von Hentig, Theodor Schulze.
Foto: unbekannt; Quelle: Privataarchiv 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 Lüttert 1990 als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule
Foto: unbekannt; Quelle: Privatarchiv Karin Kleinespel / Will Lüttert.

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 Notenzeugnissen 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 Kompaktsseminar 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 Universitätsschullandschaft 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 gemausert 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.