

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

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. 67-89. - (Impuls Laborschule; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Stieber, Grischa [Interviewer]; Zenke, Christian Timo [Interviewer]: "Die Laborschule fordert dazu heraus, über die Aufgaben, die Inhalte und die Gestaltung der Schule neu nachzudenken" - 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. 67-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308256 - DOI: 10.25656/01:30825; 10.35468/6110-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308256>

<https://doi.org/10.25656/01:30825>

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-Licence: <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 Theodor Schulze

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Und wie ging es dann weiter?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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