

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

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. 123-134. - (Impuls Laborschule; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Zenke, Christian Timo [Interviewer]: "Es war eine positive Aufbruchsstimmung, allenthalben eine große Empathie zwischen Jung und Alt" - 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. 123-134 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308289 - DOI: 10.25656/01:30828; 10.35468/6110-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308289>

<https://doi.org/10.25656/01:30828>

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 Gerhard Spilgies

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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