

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

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. 193-232. - (Impuls Laborschule; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Freke, Nicole [Interviewer]; Zenke, Christian Timo [Interviewer]: "Eine solch ganz und gar andere Schule zu eröffnen ... da springt man ja auseinander vor Glück!" - 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. 193-232 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308332 - DOI: 10.25656/01:30833; 10.35468/6110-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308332>

<https://doi.org/10.25656/01:30833>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## *Gespräch mit Heide Bambach*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Kanntest du Johanna Harder vorher schon?**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Für die Eingangsstufe – damit auch für die gesamte Primarstufe – waren wir im letzten Aufbaukommissionsjahr zu dritt: Johanna Harder, Elke Calliess und ich. Elke Calliess war promovierte Kognitionspsychologin, wahrscheinlich keine gelernte Lehrerin. Ihr Denken war geschult in Interaktions- und Kognitionstheorie. Dies lässt sich nachverfolgen am veröffentlichten Rahmencurriculum von Johanna, zu dem auch Elkes „Kommentar“ gehört<sup>2</sup> – eine Menge Hochachtung steckt da drin und eine Menge Nicht-Verstehen, es sind zwei unterschiedliche Weisen zu denken. Dazwischen war ich, die aus der Curriculumentwicklung den Situationsansatz im Kopf hatte.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Also: Der Eröffnungstag war ein hinreißendes Fest, schon damals vergleichbar bedacht gestaltet und improvisiert wie seither alle Laborschulfeste. Mit Kassetten-

recorder in der Hand – Musik war eine Ouvertüre von Rameau – sind wir von der festlichen Fläche 3 im Haus 1 durchs „große Haus“ gezogen, und die „Großen“ aus den Jahrgängen 5 und 7 machten Spalier. Im Haus 1 war alles überglücklich und festlich. Auch die Sonnenblumen spielten da schon eine Rolle. Inzwischen gibt es sie zur Einschulung ja in beinahe allen Schulen, aber zum sehr wahrscheinlich ersten Mal hat es sie damals bei unserer Einschulung gegeben. Es ist eine schöne und bisschen verrückte Erinnerung – ich habe nämlich damals einfach nur so aus Freude über die Schuleröffnung einen großen Sonnenblumenstrauß für Johanna haben wollen und war dafür auf eines der Sonnenblumenfelder im Bielefelder Umland gefahren. Der Bauer fand mich bekloppt und grummelte: „Sonnenblumen kann man nicht schneiden, die halten sich nicht in der Vase, die sind Futter, keine Blumen. Das geht nicht!“ Ich wollte aber trotzdem. Ich brauchte lange, die vielen zu schneiden – 60 Stück plus ein paar dazu, weil es 60 plus ein paar mehr Kinder sein würden. Damals wuchsen Sonnenblumen höher, als ich groß war, so viele zu tragen war mächtig schwer, es brauchte Stunden, um sie vom zu vielem Grün zu befreien und zwecks Haltbarkeit abzubrühen – sie waren Dank an die Erfinderin der Laborschul-Eingangsstufe. In all den Jahren, in denen Johanna den Block I leitete, stand zur Einschulung solch ein Riesenstrauß inmitten der neuen Kinder, aus Freude über diese Eingangsstufe. Als Johanna die Schule verließ, um an der Odenwaldschule noch einmal eine – nun kleinere – Primarstufe zu gestalten, beschloss die Haus-1-Konferenz, dass die Sonnenblumen bleiben müssen und künftig jedes Kind eine zur Einschulung bekommen wird, bezahlt vom „Materialgeld“ seiner Gruppe. Auf dem Markt vorbestellen und vasentauglich kaufen konnte man sie dann auch.

Es war also alles sehr festlich, angefangen von den Schultüten, die wir Lehrerinnen aus übergroßen Bögen Tonpapier abends gedreht und beklebt hatten – es waren liebevoll gestaltete Kunstwerke und die gemütlichen Abende hierfür steigerten unsere Vorfreude. Meine Güte, was hatte ich für Herzklopfen – ich glaube, die ändern auch! Eine solch ganz und gar andere Schule zu eröffnen ... da springt man ja auseinander vor Glück! Hentig hat damals die neuen Kinder mit einer bezaubernd zugewandten Rede begrüßt, und dies von da an in jedem Jahr. Beim ersten Mal hatte er, glaube ich, einen Umhang von einer Afghanistan-Reise seines Vaters an, jedes Jahr war es dann etwas anderes, das mit seinem Leben zu tun hat. Nach der Rede begrüßte er jedes Kind mit Namen, dann gingen sie als Gruppe mit ihrer Betreuungslehrerin zum festlichen Frühstück, alles ähnlich, wie es wohl noch heute nach 50 Jahren ist. Im ersten Jahr fanden diese Frühstücke in den zur Fläche gehörenden kleinen Küchen statt.



**Abb. 1:** Hartmut von Hentig und Johanna Harder bei der Einschulung neuer Laborschulkinder Anfang der 1980er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, SPM-I 1455-69 (Ausschnitt).

### **Und wie sahen dann die ersten Tage richtiger Unterricht in den neuen Räumlichkeiten aus?**

Es ging damit los, dass das Block-I-Gebäude und seine Außenanlagen zum 9. September 1974 – dem Eröffnungstermin – noch nicht fertig waren und der größte Teil des bestellten Materials noch nicht angekommen. Das heißt, wir konnten nicht wie geplant alle 60 Kinder zugleich aufnehmen, sondern zunächst nur 20 sogenannte Notfälle. Das waren Kinder, die andernfalls nicht betreut gewesen wären, weil sie zum 1. September von ihren Kindergärten abgemeldet waren. Sechs Lehrkräfte waren für den Eröffnungsjahrgang eingestellt – für 60 Kinder und ein paar noch dazu. Wenn alle eingeschult wären, sollte jeder von uns 10 oder 11 Kinder bekommen und deren Betreuungslehrer sein. Es waren nun aber erstmal nur 20 da – und zwar für sechs Erwachsene! Also mussten wir neu planen.

Wir haben überlegt, ob wir aus diesen 20 Kindern sogleich zwei feste Gruppen machen – zum Beispiel mit Barbara Rathert und mir als Tutoren –, während die anderen Erwachsenen „was Schönes“ anbieten, das die Kinder für sich wählen können. Die andere Möglichkeit war: Wir machen noch keine Tutoren-Gruppen, sondern ordnen jedem Erwachsenen drei, vier oder fünf Kinder zu und derjenige

entscheidet, was er sich mit diesen Kindern vornimmt. Dagegen schien zu sprechen, dass sie dann nicht mehr wählen könnten, mit welchen anderen Kindern sie etwas zusammen machen wollen, und auch nicht mit welchem Erwachsenen. Das widersprach unserer Planung, wonach die Kinder frei sein werden, um zu wählen. Aber die nur 20 vorhandenen Kinder für uns sechs Erwachsene widersprachen halt auch der Planung.

Wie wir es dann in den ersten vier, fünf Tagen tatsächlich gemacht haben, weiß ich leider nicht mehr genau. Ich erinnere mich, dass ich überwiegend zusammen mit Barbara draußen „im Sand“ war – jedes Mal mit mehr oder weniger Kindern – und dass Johanna in den ersten beiden Tagen „drinnen“ war – auch sie mit je unterschiedlich vielen oder wenigen Kindern. Sie verließ dann aber auch bald mit drei, vier oder fünf Kindern das Schulgelände und ging zum Beispiel mit ihnen bei Karstadt für Haus 1 einkaufen – gleichsam ein erstes „Projekt“. Ich glaube, es war so, dass die Kinder sich jeweils „das Ihre“ ausgesucht haben – Spielgefährten, Erwachsene, Orte und Tätigkeiten – und dies auch mochten. Vielleicht, weil es anders war, als sie es aus ihren Kindergärten gewohnt waren, vielleicht, weil sie es von daher kannten. Wir Erwachsenen aber merkten, dass solches Hin und Her nicht nur für uns sehr, sehr anstrengend ist, sondern auch nicht „das Richtige“ für die Kinder. Es war Johanna, die dies als Erste erkannte. Also haben wir uns für feste Kleingruppen entschieden – je drei, vier, fünf Kinder, nicht mehr als zwei „schwierige“ beisammen, nicht nur Mädchen, nicht nur „Edelkinder“ und so weiter – und jede Kleingruppe einem Erwachsenen zugeordnet. Es gab einen Plan, auf dem auch für Kinder „zu lesen“ war, wer bei Elke oder Heide oder usw. sein wird – und mit welchen anderen Kindern zusammen. In dieser Weise sind wir Erwachsenen mit „unseren Kindern“ in den folgenden zwei Wochen aus dem unfertigen Gebäude geflüchtet, das gute Wetter machte es möglich.

*„Ja, mach nur einen Plan! Sei nur ein großes Licht! Und mach dann noch 'nen zweiten Plan, gehn tun sie beide nicht“* – Bert Brechts Lied „von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens“ wurde im Eröffnungsjahr für Johanna Harder, Barbara und mich zum Hit. Susanne Thurn und ich haben später gesagt: „Alles, was wir den Schätzen damals in den ersten Wochen angetan haben, haben wir später an ihnen wieder weg-geliebt. Drum sind sie so wunderbar geworden.“ Mit „Weg-Lieben“ war unsere ganz besondere Zuwendung für diesen ersten Jahrgang gemeint. Alles war bedacht und abwägend entschieden – in unseren Erfahrungsberichten über das erste Jahr könnte man es nachlesen – und dennoch, denke ich, waren diese ersten Wochen für die Kinder Überforderung. Denn sie konnten sich nicht einrichten, nicht im Raum und nicht miteinander. Als nach einigen Wochen dann endlich alle 60 da waren – ich glaube, dass weiterhin gestaffelt aufgenommen werden musste – konnten wir endlich aus je zehn oder elf Kindern sechs feste Betreuungsgruppen bilden. Und von da an ging es im Haus 1 richtig los – mehr oder weniger richtig.

### **Wie habt ihr Kinder und Erwachsenen diesen Großraum dann in Betrieb genommen?**

Naja – die Kinder kamen an und fanden, dass das Ganze eine wunderbare Tobe-Einrichtung sei, ein gewaltiges Fußballfeld. Obwohl – Fußball war natürlich verboten, aber sie flitzten herum und fühlten sich wohl. Solange wir nichts von ihnen wollten, fanden sie anscheinend alles wunderbar. Besonders die Rollschränke! Aus denen nahmen sie die Zwischenbretter raus und bauten sie sich als Höhlen. Dafür haben sie je zwei zusammengeschoben und sich drin versteckt und wir kamen nicht mehr an sie ran. Es waren ziemlich viele Rollschränke, also viele, viele Höhlen, die Flächen damals waren großzügig möbliert.

### **Das heißt, ihr hattet die Möbel schon komplett, als die Kinder kamen?**

Ja, die Wehrfritz-Kindergartenschränke und Tische und Stühle hatten wir – nicht aber Stifte und Papier oder sonst was Nützliches, das haben wir privat mitgebracht – von eigenen Kindern erbettelt oder gekauft – manchmal hat Luitbert von Haebler uns was abgegeben, er war im großen Haus für „Wahrnehmen und Gestalten“ bereits gut ausgestattet.

Mit unseren sechs Gruppen bezogen wir dann drei der vier Flächen – je zwei Gruppen eine Fläche. Barbara und ich versuchten, unsere 22 Kinder gemeinsam als eine große Gruppe zu betreuen, Alfred Scheer und Johanna Harder arbeiteten jeder für sich mit der eigenen Gruppe. Auf der dritten Fläche waren Elke Calliess und Wiltrud Döpp ein Team, sie machten, glaube ich, eine Mischung aus beidem, konnten gut zusammenarbeiten und hatten zugleich jede auch den Wunsch, die eigene Gruppe im eigenen Stil zu betreuen. Und dann gab es noch die vierte Fläche: Dorthin hatten wir sämtliche Teufelsrollwagen, die wir loswerden wollten, mit Hilfe der Hausmeister ausgelagert, das heißt, die vierte Fläche – am rechten Rand des Gebäudes liegend – war fast zugestrichelt mit diesen Höhlen, die als Schränke gedacht waren. Die Kinder fanden das wunderbar, bauten eine Landschaft draus, versteckten sich und waren weg.

Die Tatsache, dass wir sie nicht halten konnten, führte zu ersten ungunstigen Auseinandersetzungen zwischen uns Erwachsenen. Johanna Harder hatte beschlossen, für ihre Gruppe die „Morgenzeit“ oben auf dem Wich stattfinden zu lassen und wünschte dies als Regel auch für die beiden anderen Flächen. Wir versuchten „morgens nur oben“ als Regel und waren fortan damit befasst, unsere Kinder, die das Flitzen geübt und geliebt hatten, daran zu gewöhnen, dass sie vormittags gleich nach dem Ankommen „nach oben“ aufs Wich kommen und sich dort etwas vornehmen, allein oder zusammen mit anderen. Wir wollten, dass sie als Gruppe zusammenfinden. Barbara und ich haben eine Zeit lang versucht, ob das unten auf der Fläche vielleicht besser gelingt – aber auch da konnten wir die Kinder nicht hinreichend gut halten. Sie hatten das Toben in den ersten sechs



**Abb. 2:** Das Haus 1 und sein Mobiliar Ende der 1970er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04949.

Wochen für sich entdeckt und waren glücklich damit. Wir waren es nicht. Es kostete pädagogische Kraft, sie an einem Ort zu halten, „oben“ ging es besser, weil der Ort gerahmt war vom Geländer und den Fenstern. Zwar wollten wir nach wie vor die Kinder flexibel und frei und so weiter sein lassen, aber sich etwas zum Spielen oder Arbeiten vornehmen sollten sie eben auch. Dies zu erreichen war nach den wunderlichen ersten Wochen eine hohe Aufgabe für uns Erwachsene.

Schließlich haben wir den Kindern dann „verordnet“, zu bestimmten Tageszeiten bestimmte Sachen zu tun – und für diese bestimmten Sachen an den hierfür vorgesehenen bestimmten Ort zu gehen. Dies war im Vergleich zu dem, was wir an Flexibilität und Offenheit geplant hatten, nun ja tatsächlich eine erhebliche Änderung des Konzepts und wurde im Jahr drauf von einigen der neuen Kollegen wie ein Sündenfall gehandelt. Ein Besucher – schon damals hatten wir zu allem Überfluss welche – kommentierte, die Laborschul-Lehrer seien bereits resigniert. Resigniert waren wir nicht, auch nicht enger geworden als geplant. Aber wir hatten reagiert und den Schultag gerahmt. Wir wollten die Kinder halten und ihnen Halt geben und waren dabei zu lernen, wie uns dies gelingen kann. Also noch mal als Antwort auf eure Frage nach dem Eingangsstufen-Konzept: Es musste schlichtweg alles erfunden werden, und das ging nur als Reaktion auf das, was zuvor jeweils war.

### **Und diese Rahmung ist in dem ersten Jahr passiert?**

Ja, es passierte im ersten Jahr, aber es „passierte“ nicht, sondern war gewollt. Nach und nach ging es den Kindern und uns damit gut. Und abgesehen davon, dass sie eine Anfangsphase hatten, die sie sich wieder „weg-lernen“ mussten, wurden wir zuversichtlich, dass uns diese Eingangsstufe gelingen wird. Im zweiten Jahr kamen dann für die nächsten 60 Kinder die nächsten sechs Kolleginnen und Kollegen – und ähnlich wie wir in den ersten Wochen waren sie voller Ambitionen, fanden Regelgrundschulen schlimm und wollten nun alles ganz anders machen. Nichts sollte sein wie Schule, auch nicht so aussehen. Sie wollten Block I, den wir uns im Jahr zuvor gerade erst „umgedacht“ hatten, so haben wie von uns in den Planungen beschrieben.

Es gab ungute Auseinandersetzungen, Johanna Harder und ich wurden für angebliche „Verschulung“ verachtet. Daran stimmte, dass auch wir Alten der ersten Stunde es uns anders vorgestellt hatten – aber wir hatten eben zugleich erkannt, dass unser geplantes Konzept Überforderung für unsere Fünfjährigen ist. Darauf haben wir reagiert und hatten dies Johanna Harder zu verdanken – sie reagierte als Erste und entschlossen genug, blieb unbeirrt von Anfeindungen. Vielleicht befindet sich im LS-Archiv noch das Hin und Her der Papiere von damals: Zu unseren Lehrer-Forscher-Pflichten gehörte nämlich, dass jeder einen Erfahrungsbericht über das erste Jahr (1974/75) schreiben musste. Zu meinen Erinnerungen an diese Berichte gehört, dass der Text von Wiltrud den wunderbar doppelsinnigen Titel „Nach-Gedachtes“ trägt. Ich empfehle, diese Berichte aus dem Archiv zu befreien und zugänglich zu machen. Sie sind Literatur.

### **Hatte sich mit diesem Wechsel zu einem eher gerahmten Schulalltag dann auch die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen geändert?**

Geändert hat sich so gut wie alles von dem Tag an, als schließlich alle Kinder da und verteilt waren und mehr und mehr zur Ruhe fanden. Zehn bis zwölf Kinder hatten als Gruppe eine Farbe und ihre Betreuungslehrerin. Je zwei Gruppen „bewohnten“ gemeinsam eine der drei Flächen, sie nannten sie „unsere Fläche“. Mich rettete in jenem ersten Laborschuljahr das Zusammenarbeiten mit Barbara Rathert. Meine Roten zusammen mit Barbaras Blauen auf Fläche 1 waren ein Segen. Als erfahrene Grundschullehrerin, die zuvor in einem hochbelasteten Bielefelder Stadtteil unterrichtet hatte, wusste Barbara mit einer großen Gruppe umzugehen und auch mit belasteten Kindern. Mit beiden Gruppen gemeinsam gelang ein erstes Projekt zur didaktischen Einheit „Ich bin 5 Jahre alt“. Auf übergroßen Pappen malte jedes Kind auf dem Fußboden mit Wasserfarben und dicken Pinseln ein großes Bild von sich selbst. Von Barbara lernte ich, was man für eine solche Situation wissen, können und bedenken muss: Unvergesslich zum Beispiel, dass Joghurt-Becher total ungeeignet sind für das Malen mit Wasserfarben, weil der eine oder andere davon ganz

gewiss umkippen wird, das begonnene Werk zerstören und Tränen hervorrufen. Und dass – wenn man wie wir damals 22 Kinder zugleich am Fußboden malen lassen will – man sie Schritt für Schritt anleiten muss, also auch disziplinieren. Die Gruppen und Flächen blieben offen genug, dass Kinder aus „ihrer“ Gruppe in eine andere gehen konnten – wenn eines zum Beispiel den Freund auf einer anderen Fläche hatte, konnte es selbstverständlich dorthin „zu Besuch“. Es zeigte sich aber, dass nur selten eines woanders hinwollte – offenbar wollten diese Fünfjährigen die Sicherheit „ihres“ Ortes.

**Du hast bereits mehrfach die Farben der einzelnen Gruppen angesprochen. Habt ihr diese Farben selbst ausgewählt oder waren sie vorgegeben?**

Die Farben der Gruppen waren am Anfang Grundfarben, als es voll wurde, kamen dann Mischfarben dazu. Als eine Kollegin für ihre Gruppe die Farbe Grau bekam und nicht mochte, wurde Grau ersetzt – in welche Farbe weiß ich nicht mehr. In Stufe II habe ich mir für meine dritte Stammgruppe die Farbe Grau gewünscht. Dorothea Fischer – im zweiten Beruf bildende Künstlerin – hatte mir gezeigt, dass diese Farbe alle anderen in sich tragen kann. Meinen Gruppen „grau“ ist diese Farbe gut bekommen, mit Dorothea haben sie diese in „Wahrnehmen und Gestalten“ entdeckt und gelernt, wie sich für Grau scheinbar unendlich viele Farbtöne mischen lassen.

**Und deine erste Gruppe, welche war das?**

Das waren die Roten, für ihr drittes Eingangsstufenjahr hat Gisela von Alten sie übernommen, weil ich meine zweite Lehrprüfung nachholte. Für das große Haus wurden die Roten zusammen mit den Violetten dann zu „Malve“ und blieben es mit Susanne als Betreuungslehrerin von 5 bis 10. Als befreundete Ehemalige sind sie bis heute „die Malve“.

**Das heißt, du hast 1976/1977 noch dein Referendariat an der Laborschule nachgeholt, richtig? Damit warst du dann ja wahrscheinlich auch die erste Referendarin der Laborschule überhaupt ...**

Ja, so gesehen war ich die erste Referendarin. Es war eine etwas irre Situation, auch für das Studienseminar. Manche der Ausbilder kannten mich aus meinen Veröffentlichungen zum Situationsansatz und wirkten in der Studien-Seminar-Rolle befangen, manche Referendare wussten anfangs nicht recht, was von einer erfahrenen Laborschullehrerin als Lehramtsanwärterin zu erwarten ist.

**Du hattest gerade von der Situation gesprochen, dass im zweiten Jahr mehr und mehr Lehrerinnen und Lehrer dazukamen, was wiederum zu Konflikten geführt habe. Kannst du das vielleicht noch ein bisschen genauer erläutern? Vielleicht auch, wie ihr mit diesen verschiedenen Vorstellungen umgegangen seid?**

Das könnt ihr anschaulich aus unseren Berichten für 74/75 erfahren. Johanna Harder zog sich mit ihren Kindern zurück – und auch ich bin zeitweise ins Out geraten. Es gibt Blaupapiere von uns aus dieser Zeit – rechtfertigende, verletzte, wütende. Vielleicht gibt es sie noch im Archiv, darin ließe sich nachlesen, wie heftig die Anfeindungen waren und wie Johanna und ich uns gegen die Kritik wehrten. In der Sache aber waren die meisten der Auseinandersetzungen ehrenwert – alle wollten das Beste für die Kinder und diese besondere Schule. Wenn nur der Ton, in dem sie geführt wurden, ein anderer gewesen wäre. Die „Widersacher“ von Johanna und mir hatten Vorstellungen davon, wie sie Haus 1 haben wollten – unbedacht waren die Vorstellungen nicht, nur halt nicht kompatibel mit dem, was wir gerade zuvor im Eröffnungsjahr erfahren und dazugelernt hatten. Das prallte aufeinander. Die Auseinandersetzungen waren anstrengend und den Ton mancher Kollegen gegenüber Johanna fand ich empörend. Aber wenige Jahre später als Primarstufenleiterin sah ich, dass wir auch durch dieserart Auseinandersetzungen mit Stufe I insgesamt gut vorangekommen sind. An der Dokumentation, die Dieter Lenzen 1982 mit Kollegen und Kolleginnen über den Schulalltag im Block I verfasste, lässt sich dies ablesen.<sup>4</sup>

**Würdest du denn sagen, dass es in diesen ersten Jahren ganz viele verschiedene „Pädagogiken“ im Haus 1 nebeneinander gab? Oder haben sich schon irgendwie Gemeinsamkeiten herausgebildet?**

Wie gesagt: Wenn man von Eigenheiten des Stils absieht, war diese Eingangsstufe aus meiner Sicht auch in ihrem zweiten Jahr schon fast wie ein Traum von Schule, jedenfalls wie der Weg dorthin. Sie gewann mehr und mehr Gestalt, war auf gutem Weg. Hauptproblem war aus meiner Sicht unsere Uneinigkeit darüber, wie viel man Kindern an Selbstbestimmung, Selbstregulierung, Offenheit, Flexibilität zumuten könne und welche Lern-Inhalte man verbindlich machen müsse. Als staatliche Versuchsschule mussten wir regelmäßig in Zwischenberichten ans Ministerium Auskunft geben über das, was wir vorhaben und wie es damit vorangeht, was wir aus den Lehrplänen übernommen haben und was nicht und warum. Bevor diese Berichte ans Ministerium gingen, wurden sie in der Stufe und im Curriculumrat eingehend diskutiert.

**Also gab es trotz unterschiedlicher Stile eine Art gemeinsame Haus-1-Pädagogik?**

Selbstverständlich: Block-I-Pädagogik war und ist das jahrgangsübergreifende Leben und Lernen. Was unterschiedliche Kinder voneinander und miteinander

<sup>4</sup> Autorengruppe Laborschule (1982): *Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Eine Dokumentation*. Unter Mitarbeit von Klaus-Dieter Lenzen und Birgit Stüwe (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 3). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

lernen – und nicht selten auch füreinander – ist mehr, als wir Erwachsenen sie lehren können. Es ist die pädagogische Kraft von Altersmischung. Wirksam werden konnte sie erst vom zweiten Jahr an, voll zum Tragen kam sie nach dem dritten Eröffnungsjahr. Von da an gab es immer „Große“, die den Jüngeren zeigen, wo es langgeht, und „Kleine“, die sich an Großen orientieren können. Und über die pädagogische Kraft der Altersmischung hinaus? Unsere Gemeinsamkeit war: Wir alle liebten die Kinder, wir alle wollten Gutes für sie, wir alle waren engagierte Lehrer, und wir alle hatten eine richtige Haltung. Wir haben einfach immer nur von allem zu viel gewollt, und zwar gleich sofort – die einen dies und die anderen das, aber alle immer alles mit Herzblut.

**Was waren darüber hinaus die Hauptgemeinsamkeiten? Was war das Typische an dieser Art und Weise, wie damals im Haus 1 Schule gemacht wurde?**

Besonders war, dass es keinen Stundenplan gab, sondern einen Rhythmus für den Tag: Alles darin war vergleichbar wichtig wie Kulturtechniken – die Versorgung der Tiere, das gemeinsame Essen, das Bewegen draußen, das tägliche Vorlesen, die Pausen, der Schulweg und so weiter ... Ich glaube, in Stufe I haben alle Betreuungslehrer täglich vorgelesen, bei Johanna und mir war es im „Vorlesestern“. Mit den Kindern lagen wir auf dem Bauch mit den Köpfen zueinander, das Vorlesebuch lag in der Mitte. In meiner Erinnerung ist dies die erste Situation gewesen, in der wir zur Ruhe kamen. Die Kinder liebten diese Situation. Nach dem Vorlesen standen sie auf und gingen an ihr Fach, fanden dort Schlüsselwörter oder Illustrationen aus dem Vorlesebuch, „arbeiteten“ damit und waren bei sich. Als ich diesen Rhythmus für den Schultag gefunden hatte, glückte mir auch der Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Ich glaube, dies war eine Erfahrung, die wir als Kollegium gemeinsam hatten. Zusätzlich zur Zusammenkunft für das Vorlesen gab es – abgesehen von den unruhigen ersten sechs Wochen – von Anfang an auch die sogenannte Flächenversammlung. Denn wir wollten natürlich, dass alle Kinder einer Fläche einander kennen und ihre Erwachsenen auch. Es gab ein akustisches Signal oder man rief „Flächenversammlung“ oder so, und dann wurde gesungen, es gab Rätsel, man spielte Bewegungs-Spiele und so weiter ... Ich denke, das ist bis heute so geblieben.

**Dieser Vorlesestern, so wie du ihn gerade beschrieben hast, enthält ja bereits ganz viele Elemente der „Versammlung“, die bis heute ganz typisch für die Laborschulpädagogik ist und über die du später auch selbst viel geschrieben hast. Wann hat sich dieses Prinzip konkret herausgebildet?**

Wie schön, wenn die Versammlung typisch geworden ist für die Laborschulpädagogik! Für mich ist die „Versammlung“ – so wie ich sie erstmals 1984 in „Ordnung

und Unordnung“ für Hartmut von Hentig zum 60.Geburtstag beschrieben habe<sup>5</sup> – aus dem Vorlesestern in der Stufe I entstanden.

**Also die Gruppenversammlung, nicht die Flächenversammlung ist aus diesem Vorlesestern entstanden, richtig?**

Ja, die tägliche Lese-Versammlung in meinen Stammgruppen Jahrgang 3 und 4 ist aus dem Vorlesestern der Eingangsstufe entstanden. Das Zusammenfinden der Kinder als Gruppe für etwas Gemeinsames, das so schön ist, dass sich alle darauf freuen – das war der Vorlesestern in der Eingangsstufe. Im Jahrgang 3 und 4 wurde er zur „Versammlung“, in der neben dem Vorlesebuch die eigenen Texte der Kinder wichtig waren – Schreibenanlass hierfür war die Vorfrende. Selbstverständlich wurden im Haus 1 die Kinder auch für andere Inhalte als das Vorlesebuch versammelt. Es gab ja – wir hatten das schließlich nicht abgelegt – unsere Vorstellungen für „Projekte“. In Johannas Gruppe zum Beispiel waren Kinder für die Versorgung der Meerschweinchen, Kaninchen und Mäuse der Fläche verantwortlich – zusammen mit ihrer Erzieherin Peggy Glasenapp, die hierfür eigens schon am Vormittag kam, obwohl sie erst nachmittags Dienst hatte. Je zwei Kinder hatten die Aufgabe, den Imbiss für den Nachmittag zu bereiten, und dies sollte so selbständig und selbstbestimmt wie möglich vor sich gehen. Uta Görlich und ihre Kinder haben sich mit dem Indianerleben beschäftigt und waren hierfür auch handwerklich tätig, die Violetten haben mit mir die Bauarbeiten am ehemaligen Voltmannshof erkundet und dokumentiert. Über solchen Vorhaben („Projekten“) versammelte sich die Gruppe. Zum Tageslauf von Haus 1 gehörte also eine morgendliche Arbeitszeit, das Vorlesen, die Flächenversammlung und ziemlich bald auch die sogenannte Gruppen- oder Projektzeit mit Inhalten, die von Erwachsenen angestiftet waren.

**Und wie sahen die Morgen aus, wenn die Kinder kamen? Hat man sich da ebenfalls bereits versammelt, zum Erzählen und Sich-Eintragen und so?**

Ja, die Kinder trudelten morgens zwischen 8 und 9 Uhr ein, trugen sich in das Anwesenheitsbuch ihrer Gruppe ein und gingen kleinen, eigenen Vorhaben nach. Wenn alle da waren, kam zum Beispiel bei mir relativ bald danach das Vorlesen – im Vorlesestern wurde natürlich auch erzählt. Das waren die Anfänge für „Morgenrunde“ und „Versammlung“, wie ich sie dann später in „Tageslauf statt Stundenplan“ für die Stufe II beschrieben habe.<sup>6</sup>

5 Heide Bambach (1985): Versammlung mit Momo oder: Wie Kinder zuhören und nachdenken können – oder: Von der Lust, dem Bedürfnis und den Hemmungen, sich mitzuteilen. Erfahrungen aus der Laborschule Bielefeld. In: Gerold Becker, Hellmut Becker & Ludwig Huber (Hg.): *Ordnung und Unordnung. Ein Buch für Hartmut von Hentig*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 257–281.

6 Heide Bambach (1989): *Tageslauf statt Stundenplan. Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule* (IMPULS: Informationen,

### Hattet ihr ein Vorbild für dieses Prinzip der Versammlung?

Nein, für die Versammlung, so wie ich sie 1989 in „Erfundene Geschichten ...“ mit dem Untertitel „Lesen und Leben in der Schule“<sup>7</sup> beschrieben habe, hatte ich keine Vorbilder.



Abb. 3: Arbeitsbesprechung Anfang der 1980er Jahre. Foto: Steffen Bambach; Quelle: Privatarchiv Heide Bambach.

### Also gab es so etwas damals deiner Erinnerung nach weder in der Grundschule noch in den Kinderläden?

In den Kinderläden der 68er Jahre gab es, glaube ich, absichtsvoll keine Struktur, was Ähnliches wie die Lese-Versammlung mit den „erfundenen Geschichten“ wird es vermutlich auch nicht gegeben haben. Genau weiß ich das aber nicht. Den sogenannten Morgenkreis, wie man ihn heute in Grundschulen kennt, gab es damals wohl auch noch nicht. Er ist vermutlich etwas, das sich aus der Laborschule heraus ins Regelsystem übertragen hat – ähnlich wie Sonnenblumen zur Einschulung. Allerdings ist der Morgenkreis in vielen Regelschulen so stark geregelt, dass er aus meiner Sicht schon wieder wie Unterricht ist.

Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 13). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

7 Heide Bambach (1989): *Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Leben und Lernen in der Schule*. Mit einem Vorwort von Hans Brügelmann. Konstanz: Faude. (2. Auflage im Libelle-Verlag 1993).

**Das heißt, das, was ihr gemacht habt, war deinem Verständnis nach eher kein Unterricht?**

In der Eingangsstufe war für mich der Schultag kein Unterricht, sondern ein fortwährendes „Projekt“, ich habe ihn im Sinne des Situationsansatzes als Lebenssituation verstanden, die Kinder zu bewältigen haben – angefangen vom Zuhause mit oder ohne Frühstück, dem Schulweg, dem Ankommen, dem Vorlesestern, der Arbeitszeit, der Gruppenzeit, dem Aufräumen, dem Schulbus usw. Aber ich gebe zu, dass es vom zweiten und dritten Haus-1-Jahr an Kolleginnen und Kollegen gab, die dies unzureichend fanden, weil sie mehr an bestimmten Inhalten interessiert waren. Uns anderen war am wichtigsten, dass die Kinder lernen, den Schultag so zu bewältigen, dass er ihnen gelingt. In diesem Sinne war das Zusammenleben der Kindergruppe selbst ein „Projekt“.

**Ein anderer Aspekt, der uns noch sehr interessieren würde, ist derjenige Bereich, den man heute als Inklusion bezeichnet – und der in Laborschulveröffentlichungen der 1970er und 1980er Jahre oftmals unter dem Stichwort „Umgang mit schwierigen Kindern“ gefasst wurde.<sup>8</sup> Du hast in deinen Büchern und Aufsätzen immer wieder beschrieben, wie du dich besonders um ebensolche Kinder gekümmert hast und dass diese auch häufig zu dir in die Gruppe gekommen sind. Kannst du uns vielleicht ein bisschen mehr über den Umgang der Laborschule mit diesen „schwierigen Kindern“ in den ersten Jahren erzählen?**

Sie waren für mich normale Kinder, so wie Kinder eben heutzutage sind, manche psychisch belastet, andere in anderer Weise beeinträchtigt, auch physisch. Manche dieser „Kinder in Not“ waren in der Tat mit sich selbst so im Unreinen, dass sie sehr schwierig waren – für uns Erwachsene, für andere Kinder und auch für sich selbst. Ihr kennt vermutlich den Aufsatz „Alexander: Zweimal fünf Jahre Laborschule“<sup>9</sup>, da haben Susanne Thurn und ich von solch einem Jungen über seine elf Laborschuljahre hinweg erzählt. In den ersten beiden Eingangsstufenjahren war er bei mir in der Gruppe „Rot“, während meines Referendariats dann bei Gisela von Alten. Ab Jahrgang 3 war er dann wieder bei mir in der „Malve“. Er gehörte zu den als „Notfall“ aufgenommenen ersten 20 Eingangsstufenkindern. In der roten Gruppe gab es ein weiteres besonders belastetes Kind, ein Mädchen, das von schier endloser Unruhe getrieben sehr lange nichts tat außer durchs Haus zu sausen. Auch sie war eines der ersten 20 Kinder. Wir haben sie nach einigen

8 Vgl. Annette Textor & Christian Timo Zenke (2023): 50 Jahre „Schule ohne Aussonderung“?: Einblicke in die Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. In: *Schule – Forschen – Entwickeln* 2 (1), S. 5–27.

9 Heide Bambach & Susanne Thurn (1984): Alexander. Zweimal fünf Jahre Laborschule. In: *Neue Sammlung* 24 (Heft 6, November/Dezember 1984), S. 572–597.

Monaten aus der roten Gruppe genommen und in Johannes Gruppe gesteckt, weil ich das Gefühl hatte, dass ich sie – zusammen mit einem Alexander – auf Dauer nicht schaffen kann. Johanna und den Violetten gelang es dann, diese kleine Wilde hinreichend so zu zähmen, dass sie nach einem vierten, also zusätzlichen Eingangsstufenjahr in Stufe II übergehen konnte. Bei den Violetten hatte sie anfangs das Kaninchen „beinahe zu Tode geliebt“, wie Johanna in ihrem Bericht über das erste Jahr schreibt.

Ich stolpere immer über das Wort „schwierig“ – „belastet“ ist mir lieber. Es waren Kinder, die es überaus schwer hatten mit sich selbst und dadurch auch mit Anforderungen, die man an sie hatte oder haben musste. Alexander zum Beispiel griff sich, wenn ihm irgendwas quer ging, einen Stuhl, und das sah dann so aus, als würde er den auf sein Gegenüber schmeißen. Das tat er dann zwar nicht, aber es war wie eine Sekunde davor. „Ihr könnt froh sein, dass ich meine Wut jetzt in der Dose habe und der Deckel fest drauf sitzt“, sagte er nach seinem zweiten Eingangsstufenjahr. Wir lernten darauf zu achten, dass nicht zu viele schwer belastete Kinder in einer Gruppe sind – vor allem nicht zu viele mit Schwierigkeiten derselben Art. Schwierig durften sie sein, aber halt möglichst nicht geplagt von derselben Art Jähzorn oder so. Später in der Stufe II hatte ich zum Beispiel einen Schüler, der intellektuell wahrlich höchstbegabt war, er drehte durch, wenn er sich von anderen Kindern nicht verstanden fühlte. Aber er redete so klug und kryptisch daher, dass er von den anderen nicht verstanden werden konnte. Seine Gruppe hat gelernt, seine Ausbrüche und Zusammenbrüche auszuhalten, er lernte, die Faust in der Hosentasche zu ballen, bevor er losschlug, seine Gruppe lernte, seine von ihm selbst zerrissenen Hefte aus dem Mülleimer zurückzuholen und so weiter, und wir Lehrerinnen lernten es auch. Heute ist er Wissenschaftler im Silicon Valley. Wenn ich aber noch einen zweiten seiner Art in der Gruppe gehabt hätte, hätte ich es vielleicht nicht lang genug ausgehalten. Alexander, der Malve-Junge mit der Wut in der Dose, ist übrigens Rechtsanwalt geworden.

Zuwendung, Zuwendung, Zuwendung – und immer wieder Anlauf nehmen, um zu verstehen –, ich denke, dies ist die Grundhaltung, die man mit solchen Kindern braucht. Keines verhält sich so aus Jux und Tollerei oder bösem Willen. „Kinder in Not“ passt als Beschreibung für mich am besten. Ich glaube, alles in allem hatten wir eine relativ hohe Toleranzschwelle. Nein, „Toleranzschwelle“ ist das falsche Wort, wir hatten einfach relativ viel Atem, gewiss auch aufgrund unserer Versuchsschul-Bedingungen. Später als Mitglied der Leitung war ich bei neu eingestellten Kolleginnen glücklich, wenn ich sah, dass ihnen solche Kinder in besonderer Weise lieb sind.

Worum es später einen der großen Konflikte gab war die Frage, ob wir offiziell Integrationsschule – so hieß es damals noch – werden wollten. Also: Wollen wir gezielt auch schwer beeinträchtigte Kinder bei uns aufnehmen, von denen wir dies

schon vor der Einschulung wissen? Oder sagen wir: Viele Kinder sind heutzutage belastet. Was kommt, das kommt. Bei der normalen Schülaufnahme sind ohnehin schon mehr als genug Kinder dabei, die in irgendeiner Weise in Not sind. Als „Integrative Regelschule“ gab es dies damals erstmals offiziell in Hamburg als Schulversuch.

**War der Umgang mit diesen Kindern bei euch im Kollegium ein Thema, also etwas, für das man vielleicht auch einen eigenen Begriff hatte? Oder war das etwas, was eher so einfach passierte, aber nicht extra thematisiert wurde?**

Ich kann es nicht für die Einzelnen sagen. Die Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich gern zu tun hatte, weil sie meine Initiative für Integration ausdrücklich und vehement unterstützten, waren wie ich davon überzeugt, dass heutige Kinder so sind und dass wir doch genau deshalb dabei sind, eine Schule aufzubauen, in der es auch diesen Kindern so gut wie irgend möglich geht. Das war unsere Grundhaltung. Im Haus 1 arbeitete mit Christel Fallenstein eine Sonderpädagogin als Betreuungslehrerin, die sich eigens wegen dieser integrativen Pädagogik an die Laborschule beworben hatte. Zusammen starteten wir den Antrag auf Integration. Klar dachte oder sagte wohl jeder oder jede ab und an: „Verdammt dieses Kind macht mich wahnsinnig – bitte nehmt es mir ab!“ – und wir haben uns gegenseitig auch ab und an mal ein Kind „abgenommen“ und in eine andere Gruppe getan. Manchmal nur für eine Zeit – „in Kur geschickt“ nannten wir das –, manchmal aber auch dauerhaft, wenn es sich dort gebunden hatte. Die Grundhaltung, dass heutige Kinder halt so sind, wie sie sind und nicht wie geplant, kann man auch bei Hentig in seiner Bilanz nach dem ersten Jahr nachlesen.<sup>10</sup> Da beschreibt er unser Erstaunen – auch sein eigenes –, dass Lehrer-Forschung und Wissenschaft im ersten Laborschul-Jahr nachrangig wurden, weil wir merkten: „Meine Güte, diese Kinder brauchen was völlig anderes als ein Curriculum!“ Diese Einsicht hatten wir zu lernen, wir waren nicht darauf vorbereitet, denn in den Regel-Einrichtungen, aus denen die meisten von uns kamen, waren die Kinder bereits vorsortiert oder aussortiert, halt anders schwierig als bei uns in der Laborschule.

**Habt ihr jemals Kinder abgelehnt oder abgeschult?**

Nein, soweit ich weiß, haben wir – jedenfalls zu meiner Zeit – keines der für die jährliche Schüler-Aufnahme regulär angemeldeten Kinder abgelehnt oder später „abgeschult“. Später, als dann auch einige körperlich oder geistig erheblich beeinträchtigte Kinder zu uns gehörten, habe ich zwei Mal nach dem vierten Schuljahr dem Elternwunsch nach Wechsel auf eine Sonderschule nachgegeben. Einzelne

<sup>10</sup> Hartmut von Hentig (1975): *Bilanz und Perspektive der Laborschule nach 14 Monaten*. Universitätsarchiv Bielefeld (UABI), Bestand Laborschule, Nr. 425.

solcher „richtig“ behinderten Kinder – von denen man damals innerhalb der Integrationspädagogik sagte, dass „auch der Hausmeister sie als solche erkennt“ – waren bei uns, bevor die LS später zur Inklusionsschule wurde. Auch sie kamen über die normale Schüleraufnahme. Wenn eines dieser Kinder angemeldet war, habe ich im Haus 1 nach jemandem gesucht, der bereit war, dieses Kind versuchsweise in seine Gruppe aufzunehmen. Eine meiner schönsten Erinnerungen hierzu ist: Wer einmal für eines dieser Kinder Betreuungslehrerin gewesen ist, blieb dafür offen und war auf der Seite von uns, die wir für Integration votierten. „Schwarze Integration“ nannte man das, was es in der LS gab, bevor es offiziell mit der Inklusion so weit war. Schwarze Integration bedeutete, dass es für die in diesem Sinn besonderen Kinder zunächst keine zusätzliche personelle Ausstattung gab. Allerdings waren in unseren Betreuungsgruppen auch weniger Kinder als in Regelschulklassen. Übrigens hat das Autismuszentrum Eltern von autistischen Kindern die Laborschule empfohlen, in einer meiner Stammgruppen waren es sogar zwei zugleich, ein Junge und ein Mädchen. Soweit ich mich erinnere, hat der Junge die Stufen III und IV voll durchlaufen, im Jahrgang 4 wählte ihn seine Stammgruppe zum Klassensprecher. Ob das Mädchen über die Primarstufe hinaus an der LS geblieben ist, weiß ich nicht mehr, im Jahrgang 4 war sie ungefähr 14 Jahre alt, also sehr deutlich älter als ihre Mitschülerinnen. Ein Foto von ihr zusammen mit einem Mädchen ihrer Gruppe ist auf dem Titel eines Buches über „Schule ohne Aussonderung“ von Irene Demmer-Dieckmann zu sehen.<sup>11</sup>

### **Das heißt, ihr hattet durchgängig Kinder auf der Schule, die zur damaligen Zeit eigentlich auf die Sonderschule gekommen wären?**

Ja. Einige haben wir als „Nachrücker“ aufgenommen, wenn sie „von Sonderschulüberweisung bedroht“ waren. Im Jahrgang 3 war ja manchmal ein sogenannter Nachrück-Platz frei, weil ein Kind für ein zusätzliches Jahr im Haus 1 blieb. Ich habe in Irene Demmer-Dieckmanns Buch über „Schule ohne Aussonderung“ von solchen Kindern erzählt unter dem Titel „Nur wer sich gut fühlt, kann sein Bestes geben.“<sup>12</sup> Natürlich gab es auch unter unseren „Eigengewächsen“ manche, bei denen wir zu unserer Sicherheit einen Test machten, um verstehen zu können, was dem betreffenden Kind denn nun tatsächlich schwerfällt. Die beiden Mädchen im Rollstuhl, deren Betreuungslehrerin ich war, brachten ihren „Integrationshelfer“ mit, vorwiegend für Hilfe beim An- und Ausziehen und Wickeln. Darüber hinaus waren diese Helfer für die Gruppe insgesamt ansprechbar, ein bisschen also waren

11 Irene Demmer-Dieckmann & Bruno Struck (Hg.) (2001): *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*. Weinheim und München: Juventa.

12 Heide Bambach (2001): Nur wer sich gut fühlt, kann sein Bestes geben. Über die Leistungen von Kindern, die Schwierigkeiten mit dem Lernen haben. In: Irene Demmer-Dieckmann & Bruno Struck (Hg.): *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*. Weinheim und München: Juventa, S. 77–97.

sie Doppelbesetzung. Soweit ich erinnere, wollten Integrationshelfer ganz ähnlich wie manche Praktikanten später am liebsten Laborschullehrer werden. Einige sind es später tatsächlich geworden.

**Du hast gerade Hartmut von Hentig und seine Bilanz nach einem Jahr angesprochen. Wie war denn überhaupt Hentigs Rolle in diesen ersten Jahren nach Schuleröffnung – für dich ganz persönlich?**

Aus meiner Sicht war die LS, zumindest in ihren ersten 15 Jahren, nicht denkbar ohne ihn – und damit meine ich weit mehr als die vielen Rettungen, die er Kraft seiner Persönlichkeit und Überzeugungskunst bei den politischen Instanzen bewirkt hat, wenn die Schulprojekte mal wieder von Schließung bedroht waren. Ich kann das, was ich eingangs über Johanna Harder gesagt habe, auf Hentig erweitern: Ich habe von ihm Laborschulpädagogik denken gelernt, er war Anstifter und Anreger für mich. Ich habe mich von ihm anerkannt gefühlt und hatte – anders als manche Kollegen – null Schwierigkeiten, ihn als „Vater“ des Ganzen hoch zu achten und wertzuschätzen. Er hat ein Jahr lang bei mir im Jahrgang 3 Religion unterrichtet und hat sich auf jede dieser Stunden so gut vorbereitet, dass er Woche für Woche eine Geschichte aus dem Alten und danach dem Neuen Testament aus dem Kopf heraus erzählen konnte. Es waren Sternstunden – mit Geschichten aus der Bibel weitete er den Blick der Kinder auf die Welt. Ich war dabei und hörte ihm nicht minder gespannt zu. Im zweiten Teil dieser Nachmittagszeit ließ er die Kinder das Gehörte szenisch nachspielen, für die Organisation habe ich gesorgt. Wir waren ein Team. Felipe – Sohn eines Spaniers und einer deutschen Mutter – studierte nach seiner Zeit an LS und OS Theologie. Er sagt, dass es mit dem Zuhören bei HvH angefangen habe.

**War er grundsätzlich interessiert auch am Haus 1?**

Oh ja, Haus 1 und Johanna Harders Vorstellungen dazu waren wohl für HvH das Liebste an der LS. Letztlich kann man sich diese Schule in ihren ersten elf Jahren ja wie eine Pflanze auf dem Feld vorstellen, die erst nach und nach aufgeht. In der Eingangsstufe wuchs relativ bald eine Schule heran, wie er sie sich vorgestellt hatte. Natürlich war sein Verhältnis zu uns im Block I deshalb nah. Dort schien zu glücken, was er sich erhofft hatte. Er hatte wohl lange an solch einer Schule herumgedacht, war angeregt von den vielen Schulen, in denen er als Diplomatentkind gewesen ist. Für „seine“ Schule hatte er in Göttingen Gleichgesinnte um sich herum versammelt, die Lust hatten, diese Schulgründung mit ihm zusammen zu denken und zu machen. Ich glaube, Haus 1 ist sein Herzens-Projekt gewesen – und er hat es ganz Johanna Harder anvertraut. Als die ersten Kinder aus der Eingangsstufe in das „große Haus“ übergangen, wurde ihm auch die Stufe II so lieb, dass er dort selbst unterrichten wollte. Und je mehr der „eigenen Gewächse“ hochwuchsen, umso näher kam die Schule seinen Vorstellungen.

**Du sagst, er habe sich interessiert. Wie hat sich dieses Interesse gezeigt? War er zum Beispiel präsent vor Ort?**

Soweit ich erinnere, ist er damals viel in der Schule anwesend gewesen. Er kannte aus den ersten Jahrgängen alle Kinder von Angesicht und nicht wenige mit Namen, für sie war er der „Erfinder“ ihrer Schule. Das Verhältnis der Kinder zu Hentig fand ich bezaubernd und seines zu ihnen auch. Bei den Einschulungen erzählte er ihnen von der großen Welt, auf der Schulstraße hob er wie beiläufig herumliegendes Papier auf, weil er fand, dass Kinder auch dies lernen müssten. Es hatte nichts Demonstratives, er hob halt einfach das Papier auf und die Kinder sahen das.

In den Konflikten innerhalb des Kollegiums der Stufen II, III und IV hat er sich positioniert – mit entsprechenden Papieren und Wortbeiträgen in den Konferenzen und im Curriculumrat –, im Grunde baute er bei allem auf die Konsenstheorie. Scharf wurde er meiner Erinnerung nach vor allem dann, wenn Auseinandersetzungen in abwertendem Ton geführt wurden. Zum Buchkonflikt weiß ich kaum noch was, ich habe die Kolleginnen und Kollegen nicht begreifen können, habe dennoch manche „verteidigt“, auch vor meinen Freunden, weil ich den Eindruck hatte, sie seien bloß irrtümlich in die falsche Fraktion hineingeraten. Bis heute kann ich nicht glauben, dass das betreffende Buch schon 1977 erschien<sup>13</sup> – da hatte die Schule doch noch nicht mal alle Schüler und manche der sich auflehrenden Kollegen waren doch grade erst ein oder zwei Jahre zuvor an die Schule gekommen! Ich versuche vergeblich mich zu erinnern, wer von uns Alten damals mit Hentig zusammen weggegangen wäre, wenn er die Laborschule wegen dieses Konflikts verlassen hätte. Ich weiß nur noch, wie nah er dran war, dies zu tun – und wie schwierig ich die Entscheidung fand.

**Wo du gerade die Stufe II, also die Jahrgänge 3 und 4, angesprochen hast: Diese gab es ja eigentlich erst nach drei Jahren, mit dem Übergang der ersten Haus-1-Kinder in das Haus 2, richtig?**

Ja, das war im Sommer 1977, zuvor waren im Haus 2 nur Fünftklässler und Siebtklässler eingeschult worden. In der Eingangsstufe war uns klar, dass jemand aus Haus 1 in die Stufe II mitgehen muss, damit möglichst vieles von dem bewahrt und weitergedacht wird, das mittlerweile im Haus 1 gut war. Es war klar, dass der erste Jahrgang 3 nicht nur von neuen Kollegen übernommen werden kann. Aber von uns im Haus 1 wollte eigentlich keiner „rüber“, auch deshalb nicht, weil Haus 1 als Gebäude schöner war und als Großraum inzwischen bewältigt. Und – weil eben für Stufe II fast alles nochmal wieder erfunden und bedacht werden musste. Das würde nicht gehen, ohne an die Eingangsstufe anknüpfen zu können.

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

Wegen des Referendariats hatte ich meine Roten abgeben müssen, hatte also im dritten Eingangsstufenjahr keine eigene Betreuungsgruppe mehr. Folglich war ich faktisch „gesetzt“ für den Übergang in die Stufe II und also auch für die Koordination dort. Bei einer der „Übergänger-Diskussionen“ – also beim Gruppieren der rund 60 Übergänger zu drei Stammgruppen für Stufe II – entschieden wir, dass jeder übergehende Lehrer „seine“ Kinder behält. Bei mir waren es meine Roten aus den ersten beiden Jahren und die Violetten von Johanna aus der Zeit meines Referendariats – sie wurden im Jahrgang 3 zu „Malve“. Die Beratungen der Haus-1-Konferenz, welche Kinder von welcher Fläche und welchem Lehrer miteinander eine funktionierende Stammgruppe bilden könnten, sind in meiner Erinnerung Haus-1-Sternstunden, ähnlich übrigens, wie es später in Stufe IV unter Leitung von Helmut Schmerbitz die Konferenzen über Noten und Abschlüsse waren, bei denen ich möglichst oft anwesend war, um etwas über „meine“ ehemaligen Kinder zu hören.

In der noch frischen und unbekanntenen Stufe II hatten wir umzugehen mit Lärm im Großraum, fehlenden Rückzugsmöglichkeiten und so weiter. Ich versuchte in so gut wie allem an die Eingangsstufe anzuknüpfen, deswegen gab es bei mir auch in der Stufe II „Tageslauf statt Stundenplan“ und überwiegend informelle und individualisierende Formen des Unterrichts.

### **Wie hast du vor diesem Hintergrund den Umzug ins Haus 2 erlebt?**

Da die Schüler ab Jahrgang 5 keine genuinen Laborschüler waren und keinen Großraum kannten und sich gegenseitig auch noch nicht, waren sie entsprechend laut und ungeordnet. Ihre Lehrer mussten damit zurechtkommen, was anfangs wohl ziemlich schwierig war und wohl auch deshalb erst in späteren Zeiten gelang. Und – nicht zu vergessen – so wie wir im Haus 1 hatten sich auch die Lehrenden der Sekundarstufe mit kühnen Vorstellungen an die LS beworben und mussten nun auf die Realität reagieren. Will sagen: Wir sind beim Übergang von Stufe I in Stufe II in ein Chaos gekommen – vielleicht aber habe ich es auch nur im Vergleich zu Haus 1 so empfunden.

### **Und wo im Großraum seid ihr damals konkret untergekommen?**

Ich war mit meiner Gruppe zuerst oben auf dem Fenster-Wich mit Tür nach draußen, danach bin ich nach unten auf eines der großen Felder gezogen, um auszuprobieren, ob man es dort mit „Dreiern“ überhaupt aushält. Nach zwei Jahren bin ich dann wieder hoch gezogen und war erleichtert. Es gab das Ringen um gute oder weniger gute Flächen. Das ist vermutlich heute auch noch so, obwohl die Stufe II ja jetzt mit der einstigen Bibliothek einen allerschönsten eigenen Großraum hat. Aber ihr müsst euch vorstellen, wir hatten damals außer dem Raum für den Englischunterricht überhaupt keine Räume, in denen es allein an der Gruppe liegt, ob es ruhig und entspannt ist oder nicht. Im Großraum hatte man

immer mit allen anderen zu tun, weshalb ich mir dann selbst ruhige Orte gesucht habe. Zum Vorlesen bin ich zum Beispiel in den Treppenturm vom Oberstufen-Kolleg gegangen, wo es still war und wir uns im Kreis auf dem Boden sitzend an Wand oder Geländer anlehnten. Dort habe ich dann zwei oder drei Jahre lang die Lese-Versammlung gemacht. Das war super schön und eine meiner wichtigsten „Erfindungen“ überhaupt. Auch der Weg dorthin war schön. Die Kinder trudelten entspannt Gesprächig über die Schulstraße an den Sporthallen entlang. Im Treppenturm ist es zwar ziemlich dunkel und kalt, aber das war nicht schlimm, denn es war still, wir hörten nur uns.

Ich habe also vieles ausprobiert, so wie einst in der Eingangsstufe – nur dass ich seither etwas klüger war und entschiedener natürlich auch. Das hat dann zum Konflikt mit den Stufe-II-Kollegen beigetragen, die als Team den Jahrgang 3 übernahmen. Ich war damals im Jahrgang 4 angekommen und war mir inzwischen so sicher mit dem, was ich wollte und was nicht, dass mich zunächst nicht kümmerte, wie Kollegen oder Kolleginnen das finden. Nicht egal war mir verächtliches Gerede über meine Art, mit den Kindern zu arbeiten. Im Grunde hätte ich mir vorstellen können, mit dem Team Dieter Lenzen, Gerhild Schulz und Christine Biermann kollegial befreundet zu sein, aber damals waren wir dabei, so etwas wie „Feinde“ zu werden: Wenn ich mich recht erinnere, wollten sie ihre Unterrichtsvorhaben für alle Stammgruppen ihres Jahrgangs verbindlich machen. Und im Hinblick auf Stufe II insgesamt wollten sie, dass dies für alle Jahrgänge so sein solle – also pädagogisches Konzept der Stufe II werden. Das aber war für mich ganz und gar unmöglich, weil ich Unterrichtsinhalte an die jeweilige Stammgruppe anpasste, also frei bleiben musste für Entscheidungen – „Offener Unterricht“ nannte ich es.



**Abb. 4:** Lese-Versammlung im Treppenturm des Oberstufen-Kollegs Anfang der 1980er Jahre.  
Foto: Steffen Bambach; Quelle: Privataarchiv Heide Bambach.

### **Bist du den Rest deiner Laborschulzeit in der Stufe II geblieben?**

Ja, trotz des strapaziösen Konflikts war für mich im Grunde klar, dass ich die gesamte Laborschul-Primarstufe maßgeblich mit aufbauen wollte. Ich liebte die Stufe I aus den drei schwierigen Eröffnungsjahren, darum lag mir für die noch schwierigere Stufe II daran, möglichst vieles aus Stufe I zu bewahren und im Haus 2 weiterzuentwickeln. Ich gebe zu, es gab Zeiten, da wurde bei mir die Sehnsucht nach der Eingangsstufe ziemlich heftig – ich hatte es satt, um Akzeptanz beim Team kämpfen zu müssen, und suchte nach Wegen, in das Haus 1 zurück zu können.

Wie schon gesagt, ich bewunderte die fabelhaften Theater- und Zirkusprojekte – bis heute sehe ich Dieter als Künstler der Choreographie – und wusste natürlich, dass sowas nur gelingen kann, wenn unterschiedliche Kompetenzen als Team zusammenwirken. Wenn ich mich recht erinnere, war es für das Team auch deshalb wichtig, ihre Unterrichtsvorhaben nicht nur inhaltlich verbindlich zu machen, sondern im Jahrgang auch zeitgleich durchzuführen. Neben den Theater- und Zirkus-Projekten führte dies im Laufe der folgenden Jahre zu staunenswerten Schüleraustauschen samt Theaterprojekten mit Schulkindern aus Frankreich: Als Team schafften sie es, mit dem gesamten Jahrgang auf Klassenfahrt zu sein, und dies als Erwachsene nicht nur zu gestalten, sondern auch zu genießen. Mir wäre dazu eher das Wort „überleben“ eingefallen. Zwar war auch ich einige Male zusammen mit einer zweiten Gruppe für jeweils fünf Tage auf einem Bauernhof – zum Beispiel mit Dorothea und ihren Weißen aus dem Haus 1, zum Beispiel zusammen mit Wiltrud und ihren Gelben in Stufe II – aber das war jahrgangsübergreifend und gliederte sich von daher. Im Jahrgang mit 60 Kindern reisen zu müssen, konnte ich mir für mich nicht vorstellen. Bei der Auseinandersetzung ging es aus meiner Sicht im Grunde nur darum, dass parallelisierter Unterricht nicht geht für jemanden wie mich, der Inhalte und Vorhaben jeweils auf seine Stammgruppe hin planen können und hierfür frei bleiben will. Und: Es gab in Stufe II ja noch andere, die ähnlich arbeiteten wie ich. Auch deshalb kämpfte ich gegen parallelisierten Unterricht als Konzept für die Stufe.

Auch als es um feste Tischgruppen ging – jeweils ein Junge, ein Mädchen, ein Kluger, ein Schwacher beieinander – habe ich für meine Stammgruppe nicht zugestimmt. TKM (Teamkleingruppenmodell) hieß das damals analog zur Jahrgangsarbeit in Teams. Ich erinnere, dass der Schulpsychologe das Modell in der LS-Sekundarstufe eingeführt hatte, vermutlich ein Versuch, um der Unruhe dort Herr zu werden. Und nun wollte er es auch für die Stufe II. TKM war – ich glaube in Göttingen – zur Gliederung einer riesigen Gesamtschule erfunden worden. Unsere Primarstufe jedoch war keine solch große Schule. Für meine im Haus 1 herangewachsenen Schülerinnen und Schüler würden feste Tischgruppen für länger als einen Tag nur komisch sein und hinderlich, das wusste ich. Denn sie

waren in der Lage und daran gewöhnt, sich zum Arbeiten und Spielen von sich aus zusammenzufinden, in wechselnden Gruppen, jeweils orientiert an ihren Beziehungen und Vorhaben. Anders als das Team konnte ich mir auch nicht vorstellen, dass ausgegliederter Förder-Unterricht – stammgruppenübergreifend erteilt per Stundenplan von verschiedenen Lehrern – wirksamer sein kann als innere Differenzierung und Individualisierung. Ich wollte ihn nicht unterrichten, weil ich die betreffenden „Förder-Kinder“ hierfür nicht gut genug kennen würde. Deshalb war ich nicht bereit, zwei meiner Lehrerstunden in einen stammgruppenübergreifenden Topf für Förderunterricht einzubringen.

Nochmal: Was das Team wollte, war gründlich überlegt und gekonnt umgesetzt, mein Problem damit war im Grunde nur, dass sie etwas entscheidend anderes wollten als ich. Wir hatten also in Stufe II zwei „Konzepte“. Ich denke, sie hätten unabhängig voneinander bestehen können – und taten dies letztendlich ja auch. Den Kindern ging es auch mit dem Jahrgangskonzept durchweg gut – nur ganz wenigen Einzelnen, die man heutzutage wohl als Inklusionskinder sehen würde, ging es damit vermutlich weniger gut, als es ihnen eingebunden in ihre Stammgruppe vielleicht gegangen wäre.

Schwierig wurde es zwischen mir und dem Team, als es seine Jahrgangsarbeit als Konzept für die gesamte Stufe II wollte und es, gemeinsam mit dem Schulpsychologen, über die IMPULS-Reihe als Teil 2 einer Dokumentation des Stufe-II-Alltags veröffentlichte – nicht als Erfahrungsbericht, sondern als „Ein Konzept für die Stufe II“<sup>14</sup>. Darin wurde mein Unterricht – und der von Kolleginnen und Kollegen, die ähnlich arbeiteten – als individualistisch abgewertet. Der Text behauptete, in der LS sei nie zuvor über Erziehungsziele und Grundsätze des sozialen Lernens nachgedacht und diskutiert worden. Diese Behauptung fand ich abwechselnd empörend, kränkend, verblüffend, ignorant und so weiter. Schließlich gab es da bereits die Eingangsstufe, für die Erziehungsziele und soziales Lernen dokumentiert waren; schließlich hatte ich schon 1985 zum zehnjährigen Bestehen der LS „Versammlung mit Momo“<sup>15</sup> veröffentlicht und Wiltrud ihre „Schulgeschichten“<sup>16</sup>.

Zwar wurde der fragliche Teil 2 der Dokumentation – mitsamt seiner „Analyse der gesellschaftlich und institutionell bedingten Probleme“ – vor Veröffentlichung noch einmal in Sprache und Ton entschärft, das Problem aber blieb: Der Konzept-Teil suggerierte für außenstehende Leser, dass es sich hierbei um *das* Konzept der Stufe II handelt. Hinzu kam: Die Dokumentation wurde veröffentlicht ungefähr

---

14 Autorengruppe Laborschule (1986): *Schulalltag in der Stufe II der Laborschule (3. und 4. Schuljahr). Band 1* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 12). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule, S. 142 ff.

15 Bambach 1985 (Siehe oben, Fußnote 5.)

16 Wiltrud Döpp (1984): Schulgeschichten. In: *Neue Sammlung* 24 (Heft 6, November/Dezember 1984), S. 598–615.

zu der Zeit, als ich dem Kollegium und dem Curriculumrat meinen Text zu „Tagelauf statt Stundenplan – 15 Jahre Erfahrungen mit individualisierenden Formen des Unterrichts in der Bielefelder Laborschule“<sup>17</sup> vorlegte. Mein Inhaltsverzeichnis war dem Inhaltsverzeichnis der Dokumentation kommentarlos angehängt und wurde mit einer „Problemanalyse“ im Teil 2 der Dokumentation vernichtend kritisiert. Hentig hatte zwar nicht auf Vereinheitlichung der Konzepte gedungen – darüber war ich froh –, aber in seinen inhaltlichen Einlassungen zur geplanten Veröffentlichung des Jahrgangs-Konzepts verlangte er, dass Diskussionen über unterschiedliche Konzepte in anerkennendem Ton geführt werden sollten. Für den Schulpsychologen jedoch waren innere Differenzierung und Individualisierung in einem offenen Unterricht „bürgerlich-individualistisch“ und also zu bekämpfen. Er tat dies in hämisch-abwertenden Blau- und Weißpapieren.

Eine Zeit lang haben wir in der gemeinsamen pädagogischen Konferenz der Stufen I/II überlegt, ob wir nicht grundsätzlich so etwas wie Rotation machen sollten, damit möglichst alle in beiden Stufen kompetent sind und sich zuhause fühlen. Im Raum standen Fragen wie: Lernen die Kinder im Haus 1 genug, um mit den Anforderungen der Stufe II zurechtzukommen? Ist es in nur zwei Jahren Stufe II überhaupt möglich, sie für den Übergang in Stufe III fit genug zu machen? Es war der Beginn meiner Initiativen zur Erweiterung der Altersmischung auf die Jahrgänge 3 bis 5 und zur Diskussion um Inklusion. Dieter war aus der Stufe I gekommen, dort hatte er mit Kolleginnen und Kollegen für die IMPULS-Reihe eine Dokumentation zusammengestellt und verfasst, die den „Schulalltag in der Eingangsstufe“ anschaulich und informativ schildert.<sup>18</sup> Die Mühen und Wehen des Eröffnungsjahres hatte er zwar nicht miterlebt, aber das hat der Dokumentation eher gutgetan.

Rückblickend glaube ich, wir hätten über unsere unterschiedlichen Vorstellungen für die Stufe II produktiv diskutieren können – wenn es in Person des Schulpsychologen nicht jemanden gegeben hätte, der offenbar nicht auskam ohne Häme und Verächtlichkeit gegen Andersdenkende. Er schien vorwiegend interessiert an Schul-Politik und an Demontage von Personen, besonders natürlich der Leitung. Zum Beispiel hatte er das Bedürfnis, in Unterlagen zur Schüleraufnahme nachzuzählen, wie die Schichten-Verteilung in den Stammgruppen eines Jahrgangs sei, dem er zuarbeitete. Er tat dies, um „festzustellen“, dass die Betreuungslehrerin der Gruppe „Gelb“ gegenüber den anderen beiden Stammgruppen privilegiert sei, weil sie einen deutlichen Überhang an Mittelschichtkindern habe – für die „Malve“ des Eröffnungsjahrgangs hatte er dies auch schon behauptet und wiederholte es nun. Als „Schulpsychologischer Dienst“ forderte er, dass künftig bei der Zusammenstellung der Stammgruppen auch Lehrende der Stufen III und IV

17 Bambach 1989 (Siehe oben, Fußnote 6.)

18 Autorengruppe Laborschule 1982 (Siehe oben, Fußnote 4.)

und der „Aufnahmeausschuss“ beteiligt werden müssen. Diese Forderung fand ich irrsinnig, sie entbehrte jeder Kenntnis über das Zählen von Unter- und Mittelschicht hinaus.

Es wäre leicht für ihn gewesen zu wissen, dass zur Gruppe „Gelb“ alle Übergänger von einer Haus-1-Fläche gehören und einige davon Wiltrud zuvor als Betreuungslehrerin hatten. In Stufe I war von Anfang an selbstverständlich, dass alle Kinder, die im Haus 1 auf eine Fläche gehören, auch für das Haus 2 zusammenbleiben können, es sei denn, es gibt einen pädagogischen Grund, der im Einzelfall dagegenspricht. Die Kolleginnen und Kollegen der Stufe I machten sehr bedacht Jahr für Jahr aus rund sechzig Übergängern von 4 Flächen und 12 Betreuungslehrern drei Stammgruppen für Stufe II und waren hierfür im Gespräch mit den übernehmenden Lehrenden. Soweit ich erinnere, brauchten wir fast immer mehrere Sitzungen für das Verteilen. Wiltrud und ich planten ein Forschungsprojekt zu den Schulbiographien derjenigen Kinder, die von ihr bei mir in der Stufe II ankommen. Zur Forschung kam es nicht – ich weiß nicht mehr, ob wir den Antrag überhaupt stellten oder nicht, weil dies eine Vorentscheidung für die Verteilung der Übergänger gewesen wäre. Wenn ich recht erinnere, ist Wiltrud daraufhin selbst mit ihren Übergängern in die Stufe II gegangen und hat dort über sie in den „Schulgeschichten“<sup>19</sup> und der „Ameise im Feuer“<sup>20</sup> geschrieben.

Das Schicht-Kriterium spielte, soweit ich weiß, beim Verteilen nie eine Rolle. Denn die sozio-ökonomische Schichtzugehörigkeit ihrer Kinder wissen Eingangsstufenlehrer in der Regel nicht – es sei denn, sie suchen danach in Akten, von denen einige wenige Jahre nach der Einschulung ohnehin überholt sein könnten. Abzulesen ist die Schicht ja so gut wie nie an den Kindern – nicht am Verhalten und auch nicht am Aussehen, jedenfalls nicht, solange sie im Grundschulalter sind. Dass es auch sozio-ökonomisch privilegierte „Kinder in Not“ gibt, die Halt brauchen – zum Beispiel durch den Freund, mit dem zusammen sie in der neuen Gruppe sein werden – wurde beim Verteilen mitbedacht. Und auch, dass mancher Kollege oder manche Kollegin für dieses oder jenes „besondere“ Kind besonders geeignet sein könnte. Die gemeinsame Konferenz Stufe I/II konnte dem Schulpsychologen dann auch nachweisen, dass er mit seinen Unterstellungen und Mitsprache-Forderungen danebenlag. Es nützte nichts. Seine Einlassungen zur einer angeblich absichtsvoll privilegierenden Zusammensetzung einzelner Stammgruppen für bestimmte Lehrer stifteten Aufregung – sie waren in der Schulkonferenz gelandet. Das kostete Zeit und Nerven.

Jahre später hatte dann übrigens eine Stammgruppe, in der er mitarbeitete, einen deutlichen Mittelschicht-Überhang mit entsprechend fordernden und selbstbewussten Eltern. Nun war für ihn der Mittelschicht-Überhang plötzlich

19 Döpp 1984 (Siehe oben, Fußnote 16.)

20 Wiltrud Döpp (1988): *Die Ameise im Feuer. Schulgeschichten*. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

keine „Privilegierung“ mehr, sondern ein Problem. Seine Kritik an Stufe I galt nun auch nicht mehr der Verteilung der Übergänger für Jahrgang 3, sondern der Verteilung der neu eingeschulten Kinder in die bestehenden altersgemischten Betreuungsgruppen. Selbstverständlich war es so, dass Kinder, die aus ihren Kindergärten oder Kinderläden heraus gemeinsam angemeldet worden waren, gemeinsam in eine Betreuungsgruppe kamen, wenn dort Platz für sie war und sie dies wünschten. So etwas hatten wir ja schon in den Rahmenüberlegungen sogar im Hinblick auf Wohnbezirke geplant. Auf diese Weise gab es also immer in der einen oder anderen Betreuungsgruppe einen pädagogisch begründeten Überhang von Kindern der einen oder anderen Schicht. Von uns Lehrern hat dies keinen interessiert – siehe Inklusion –, es waren für uns Kinder, die so sind, wie sie sind, manche „pflegeleicht“ und manche eine herbe Aufgabe. Dies galt es bei der Verteilung zu beachten.

Schon in der Aufbaukommission war ich mit dem Schulpsychologen zur Schichten-Thematik aneinandergeraten. Fortan gehörte auch ich für ihn zu den – wie er sagte – „freischwebenden Arschlöchern“, die sich nicht für die richtige Sicht auf Probleme entscheiden mochten, sondern einfach weiter auf der Seite der „bürgerlichen Individualisten“ Hentig, Harder und so weiter blieben. Soweit ich mich erinnere, wird in der Stufe-II-Dokumentation im Kapitel „Institutionell bedingte Probleme“ kritisiert, dass wir Individualisten „wünschbare Qualitäten des autonomen Individuums“ zwar vage beschreiben würden – dies jedoch „ohne gleichzeitig die abzuschaffenden gesellschaftlichen Zwänge zu benennen“. <sup>21</sup> Eine entsprechende Passage unter der Überschrift „Fehlende Übereinkünfte zu einem Konzept des intentionalen sozialen Lernens“ habe ich noch annähernd im Kopf – vielleicht, weil ich entsprechend wütend war, vielleicht auch, weil ich solche Sätze aus dem linken Spektrum der Frankfurter Studentenbewegung kannte. Meine genervte Antwort – mit doppeltem Ausrufezeichen – an den Schulpsychologen war: „Es handelt sich in den Stufen I und II um Kinder im Grundschulalter!! Nicht um Jugendliche der Stufen III und IV! Und nicht um Erwachsene!“

Ohnehin schien mir in der „Problemanalyse“ manche Zustandsbeschreibung zu stecken, die nicht auf die Primarstufe zutreffen konnte. Zum Beispiel werden dort mehrfach Eindrücke einer „Besuchergruppe aus Hannover“ <sup>22</sup> zitiert, die anscheinend noch nicht einmal in der Primarstufe hospitiert hatte und wohl auch nicht an ihr interessiert war. Die zitierten Eindrücke haben 1982 als Datum, da war die Stufe II erst im zweiten Durchgang und die LS noch nicht mal oben angekommen – also noch im Aufbau. Das weiß ich noch, weil der Ton der „Problemanalyse“ mir deshalb unangemessen vorkam – nein, besser gesagt: mich empörte. Die hierfür ebenfalls zitierte Kritik aus marxistischer Sicht an der Alternativ- und

21 Autorengruppe Laborschule 1986, S. 161 (Siehe oben, Fußnote 14.)

22 Ebenda, S. 243.

Gesamtschulbewegung der siebziger Jahre stammte aus der Studentenbewegung der siebziger Jahre und hatte mit der Primarstufe also nichts zu tun – mit unserer schon gar nicht.

Im Klartext: Für die ideologisch und überheblich klingenden Kapitel im Teil 2 der Dokumentation, die leider die Schulalltags-Dokumentation in Teil 1 übertönte, konnte und mochte ich mir Dieter nicht als Autor vorstellen und noch weniger Gerhild oder Christine – denn an unsere Kolleginnen-Zeiten zuvor in den Stufen I und II erinnerte ich mich gern. Das half, den Konflikt durchzustehen.

**Nachdem du lange Zeit als Lehrerin gearbeitet hast, bist du dann ja Mitte der 1980er Jahre in eine Leitungsposition gegangen. Kannst du diesen Übergang vielleicht einmal für uns beschreiben?**

„Gegangen“ ist gut, eher genötigt worden, eigentlich „gezwungen“. Als Johanna Harder die Schule verließ, war die Stelle für die Position der Primarstufenleitung frei. Nach Ansicht des Regierungspräsidenten Detmold war ich aus mehreren Gründen „dran“ – zunächst wollte ich das überhaupt nicht, unter anderem wegen der vorhersehbaren Konflikte. Ich gebe aber zu, dass ich es dann doch sehr bald sehr gern gemacht habe. Aber zunächst war ich in Tränen: „Ich will das nicht, ich kann das nicht, ich habe schon jetzt mehr als genug vom Streit ...“ und so weiter. Dennoch wurde ich Primarstufenleiterin und war plötzlich in einer neuen und sehr anderen Rolle, und in dieser Rolle wurde unerwartet das Haus 1 schwierig für mich. Denn es gab seitens des Ministeriums neue Berechnungen zu den Stundendeputaten – ein erheblicher Einschnitt, wir mussten eine Stelle einsparen. In dieser Rolle war ich für Haus 1 plötzlich der Feind – nicht als Person, aber in der Rolle. Wenn man aus dem Kollegium heraus in eine Leitungs-Rolle kommt, ist man urplötzlich „auf der anderen Seite“, man muss Dinge verteidigen oder gar anordnen, die man – wäre man noch auf der Seite der Betroffenen – vielleicht auch ablehnen würde. Mit solchen Situationen habe ich mich arg schwergetan.

**Hattest du das Gefühl, dass du in deiner Rolle als Primarstufenleiterin mehr gestalten konntest?**

Bei Verhandlungen mit dem Regierungspräsidenten und dem Ministerium hatte mein Wort wahrscheinlich anderes Gewicht, strukturell innerhalb der Schule wohl auch, zum Beispiel bei der Klärung der Rolle von Erziehern und Sozialpädagogen im Anerkennungsjahr oder beim Voranbringen der schließlich beschlossenen Inklusion und Erweiterung der Jahrgangsmischung auf die Jahrgänge 3 bis 5. Ich denke aber, dass ich dies alles nicht erst in der Rolle der Primarstufenleiterin betrieben habe, sondern in gleicher Weise schon vorher als Koordinatorin der Stufe II. Ob oder inwieweit ich im pädagogischen Sinn als Schulleitung gestaltet habe, weiß ich nicht. Ich vermute eher nein. Denn aufgrund der aufwendigen

Auswahltagungen in den ersten Jahren waren unter den Kollegen ja nicht wenige, die in ihrem Berufsleben zuvor bereits Besonderes dargestellt hatten und sich auch von daher mit anderen „Autoritäten“ schwertaten. Ich erinnere mich an etliche „Möchtegern-Schulleiter“. Pädagogisch gestalten konnte ich wohl am ehesten durch die Art und Weise, mit der ich Betreuungslehrerin war. Mehr wäre auch unangebracht gewesen – in der Primarstufe hatte ich fast durchweg ein überdurchschnittlich kompetentes, engagiertes und selbstbewusstes Kollegium.

Auch als Primarstufenleiterin blieb ich mit vollem Lehrer-Deputat in der Stammgruppe, die Entlastungsstunden für Schulleitung organisierte ich als Doppelbesetzung, um bei Bedarf für Schulleitungs-Aufgaben frei zu sein. Man muss ja als Schulleitung ziemlich viele Dinge jenseits des eigenen Unterrichts tun und braucht hierfür einen Zweiten in der Gruppe. Zusammen mit einer Sozialpädagogin im Anerkennungsjahr plus den sechs Lehrerstunden Doppelbesetzung aus dem Schulleitungs-Topf ließ es sich hinkriegen.

Nochmal zum Gestalten: Ich habe versucht mit Reden und Erzählen zu überzeugen. Schwierig fand ich Sachen, die eigentlich hätten selbstverständlich sein müssen, zum Beispiel, dass es zu den „Dienstpflichten“ jedes Lehrers gehört, eine angemessene Zeit vor seinen Schülern in der Schule anwesend zu sein. Den Umstand, dass einige Kolleginnen und Kollegen erst knapp vor Unterrichtsbeginn vom Parkplatz oben runterkamen, also bestenfalls noch gerade so pünktlich in ihren Schultag hineinstolperten, fand ich schlimm. Dies zu ändern habe ich gehasst. An den Wochenenden war ich bisweilen auf Tagungen oder für Vorträge unterwegs, fast immer über die Eingangsstufe der LS und das jahrgangsübergreifende Leben und Lernen, über Individualisierung und Inklusion und über ermutigende Bewertung von Leistungen. Innerhalb der Schule konnte ich auf die pädagogische Haltung der Kolleginnen und Kollegen und ihr Können vertrauen, denn ich wusste, dass sie engagierte Lehrer sind und alle mit der richtigen Haltung zu Kindern.

**Und welche Position hatte diese Stelle der Primarstufenleitung im Kontext der gesamten Schulleitung? Hattest du eine gleichberechtigte Stimme im Schulleitungsteam?**

Ja, selbstverständlich gleichberechtigt, obwohl nur „Abteilungsleiterin für die Primarstufe“. Ich weiß nicht mehr genau, wie das SL-Team in den vielen Jahren, in denen ich dazugehörte, jeweils zusammengesetzt war, wer wann dabei war und wer wann nicht mehr. Ich weiß nur noch, dass einige SL-Kollegen irgendwann Leiter von eigenen Gesamtschulen wurden oder an die Uni gingen, übrigens auch etliche EB-Koordinatoren und „normale“ Kolleginnen oder Kollegen. Wir waren halt ein ziemlich hochkarätiges Kollegium.

Ich war im SL-Team die Einzige, die die Schule ganz von vorn und ganz von unten kennt. Die Primarstufe einer Gesamtschule zu leiten, ist was sehr anderes,

als eine Grundschule zu leiten, man ist nämlich „nur“ Leiterin einer „Abteilung“ und die Schulleitungs-Kollegen sind in der Regel Sekundarstufenlehrer und arbeiten in den Jahrgängen 5 bis 10. Als Abteilungsleiterin der Primarstufe ist man also gleichsam naturgegeben in der Situation, den Kollegen, deren pädagogisches Zuhause die Sekundarstufe ist, zu schildern oder zu erklären, warum Kinder im Grundschulalter so sind, wie sie sind – also ziemlich anders als Heranwachsende, die der Kollege aus Gymnasium oder Realschule vielleicht noch im Kopf hat. Ich erinnere mich nicht, dass wir je unauflösbare Probleme im Schulleitungs-Team hatten, schon gar nicht wegen nicht gleichberechtigter Stimme oder zu wenig Gewicht. Klar, es gab unter uns auch Unstimmigkeiten oder gegenläufige Vorstellungen und Einschätzungen – zum Beispiel, als Sekundarstufenlehrerinnen und -lehrer äußerten, dass zu viele Kinder aus Stufe II nicht genug lesen, schreiben, rechnen können, wenn sie aus Stufe II bei ihnen im Jahrgang 5 ankommen. Dann war es notwendig, daran zu erinnern, dass in Realschulen und Gymnasien die Schüler bereits ausgelesen in Jahrgang 5 ankommen, also andere sind als in der LS, wo sie unausgelesen vom Jahrgang 0 an hochwachsen. Es war an mir zu erklären, was wir in der Primarstufe von den Kindern erwarten und was nicht, was wir als Übergangsqualifikationen festschreiben und warum keine anderen. Im Grunde ging es dabei auch immer schon um das Thema Inklusion. Mit Susanne als Schulleiterin wurde das Erklären leicht. Sie unterrichtete zugleich Frühbeginn Englisch in der Stufe II und hat auf diese Weise Primarstufenpädagogik für sich entdeckt, und wir haben voneinander gelernt.

Auch heftige Auseinandersetzungen zu unterschiedlichen Interessen von Sek. I und Primarstufe gab es bisweilen – zum Beispiel zu einem Antrag von Annemarie von der Groeben als Didaktischer Leiterin und Vertreterin des EB Sprache, wonach es Aufgabe von uns Betreuungslehrerinnen im Jahrgang 4 sei, den Zugang für Frühbeginn Französisch zu steuern – orientiert am Leistungsstand der Kinder. Aus meiner Sicht würde eine solche Steuerung die erste äußere Leistungs differenzierung sein, die die Schule sich erlaubt, und ich war sicher, dass Stufe-II-Kinder eine Sortierung nach Leistung nicht verstehen. Es würde ihre Leistungszuversicht beschädigen. In meiner Stammgruppe zum Beispiel wollten 18 der 22 Kinder unbedingt schon im Jahrgang 5 eine zweite Fremdsprache lernen, in den anderen Stammgruppen dieses Jahrgangs war es ähnlich. Dass unsere Kinder sich diese zusätzliche Lernanforderung so selbstverständlich zutrauten, war Erfolg des wunderbaren Unterrichts Frühbeginn-Englisch von Ulrike Kraaz oder Susanne oder ... oder ... – all den Könnern in diesem Bereich Laborschulpädagogik in der Stufe II. Wir waren der Meinung, Französisch-Früh in Stufe III müsse ähnlich binnendifferenziert unterrichtet werden wie Englisch-Früh in Stufe II oder das „Latein für alle“ von HvH ab Jahrgang 5. Wir weigerten uns, Kinder hierfür auszulesen, und es war gut, dass ich nicht nur als Betreuungslehrerin betroffen war, sondern auch zur Schulleitung gehörte. Ehrlich gesagt weiß ich nicht mehr, wie es schließlich ausgegangen ist.

Als Primarstufenleiterin war ich daran beteiligt, dass Susanne als Schulleiterin ausgewählt wurde, obwohl ein Teil des Kollegiums votierte, es müsse unbedingt jemand von außen sein. Susanne und ich kannten uns aus unserer Zeit im Studientseminar, wo sie ihr Referendariat für das Lehramt in der Sekundarstufe nachholte und wir beide den Status von wunderlichen Vögeln hatten. Nur einmal sind Susanne und ich in unseren Schulleitungsrollen miteinander kollidiert, ganz am Anfang unserer gemeinsamen Jahre im SL-Team. Als nämlich HvH nicht mehr als Wissenschaftlicher Leiter die Einschulungen machte, war für mich selbstverständlich, dass fortan die Primarstufen-Leiterin dies übernehmen wird – im Schulleitungsteam gab es keinen, der diese Rolle für sich wünschte oder gar beanspruchte, sie waren alle auf die Sekundarstufe hin orientiert. Als dann Susanne Leiterin der Schule von 0 bis 10 wurde, ging sie davon aus, dass zu dieser Rolle auch die Einschulungen im Haus 1 gehören. Es war ein bitterer Konflikt. Schließlich haben wir ihn unter uns so gelöst, dass wir die Rolle auf uns beide verteilten: Fortan begrüßte Susanne – im Sonnenblumenkleid und mit der Geschichte von Frau Kolibri<sup>23</sup> – in ihrer Rolle als Schulleitung die neuen Kinder und Eltern, und ich als Leiterin der Primarstufe gab jedem neuen Laborschulkind eine Sonnenblume in die Hand.



**Abb. 5:** Heide Bambach als Primarstufenleiterin bei der Einschulung.  
Foto: Ernst Herb; Quelle: Privatarchiv Heide Bambach.

23 Siehe hierzu auch Paula G. Althoff, Gudrun Husemann & Susanne Thurn (2005): „Frau Kolibri und Frau Eule“. Eine Liebesgeschichte für Kinder und ihre Eltern zur Einschulung. In: Paula G. Althoff, Ulrich Bosse & Gudrun Husemann (Hg.): *So funktioniert die offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 16–18.

**Du hast vorhin gesagt, dass ein wichtiger Bestandteil deiner Arbeit als Primarstufenleiterin das Wirken nach außen war, mit Vorträgen und Büchern. Hast du das ganz bewusst als Teil deiner Rolle als Primarstufenleiterin der Laborschule begriffen?**

Ich habe mich als Lehrerin einer Versuchsschule gefühlt, nicht in der Rolle von Schulleitung, obwohl meine Veranstaltungen im Laufe der Jahre so angekündigt waren. Ein Teil meiner Vorträge und Veröffentlichungen stammt aus der Zeit, als ich noch schlichte Laborschullehrerin war. Wenn man erstmal als Botschafterin einer gelingenden Schule unterwegs ist, kommen halt unentwegt Einladungen für Vorträge, Gastvorlesungen, Fortbildungen und so weiter, also viel zu viele. Susanne und Annemarie ist es auch so ergangen.

Es war gut, dass ich immer aktuell aus meinem Schul-Alltag als Lehrerin zu erzählen hatte. Das hat den Zuhörern gefallen, vermutlich auch, weil dies ein Unterschied war zu ihren theoriegeleiteten Fortbildnern oder Beratern. Meine Veranstaltungen waren in der Regel an Wochenenden, ich bin dafür freitags direkt aus der Schule losgefahren, habe mich im Zug vorbereitet – meist entlang meiner Schul-Erlebnisse am Vormittag oder den Tagen zuvor – und habe dann überwiegend frei davon erzählt. Susanne und Annemarie haben es auch so gemacht, unseren Zuhörern gefiel das. Nach der Pensionierung 2003 ging es von Hamburg aus noch einige Jahre lang so weiter.<sup>24</sup> Dann mochte ich meine eigenen Vorträge nicht mehr, weil ich keine frischen Erlebnisse mehr zu erzählen hatte, ich hatte keine Lust, etwas zu erzählen, das meine Zuhörer möglicherweise schon mehrmals von mir gehört hatten.

**Auf welche Resonanz bist du in der Öffentlichkeit denn mit deinen Geschichten aus der Laborschule gestoßen?**

Na ja, immerhin gibt es seither nicht nur eine Schule in der Republik, die jahrgangsübergreifend arbeitet. Also haben unsere Geschichten wohl Wirkungen gehabt – zwar nicht so viel, wie wir uns erhofften, aber eben doch einige, auch einige wichtige. Dort, wo ich zum Erzählen war, wollten Kollegien anschließend auch jahrgangsübergreifend arbeiten dürfen. Manchmal habe ich befreundete Alternativ-Schulen beraten, zum Beispiel die Reformschule Kassel zur Jahrgangsmischung. Nicht selten sind nach einem Vortrag Regelschulkolleginnen als Besucher gekommen und haben hospitiert. Sie fanden überzeugend, was sie sahen, und wollten es auch in ihrer Schule so haben. Auch meine Veröffentlichungen haben angestiftet: Einige Grundschulkollegien schrieben mir, dass sie dieses und jenes bei sich ausprobiert hätten und wie glücklich sie seien, dass es auch bei ihnen

<sup>24</sup> Als Beispiel für einen solch späten Vortrag siehe Heide Bambach (2008/2023): *Was kann Paula als nächstes lernen? Über die Eigenheiten von Kindern und wie die Schule darauf antworten kann.* <https://doi.org/10.25656/01:27708>

klappt. Andere berichteten, was ihnen trotz ihrer weniger guten Bedingungen gelingt, und so weiter. Susanne, Annemarie und ich haben im Grunde nichts anderes gemacht, als glücklich aus unserer Schule zu erzählen. Gelegentlich sind wir dazu auch ins Ausland eingeladen worden: ich zum Beispiel in die Schweiz, nach Österreich, Südtirol, Madrid, in die Deutsche Schule in Boston und die Deutsche Schule in New York – überall habe ich Jahrgangsmischung und Inklusion gepredigt. Selbstverständlich auch in der ehemaligen DDR gleich nach der Wende: Die Schulgründer dort waren begierig nachzueifern, mit manchen habe ich noch Kontakt. Bei Susanne und Annemarie war es ebenso.

Ich bin übrigens jeden Tag gern in unsere Schule gegangen, habe mich nie gelangweilt. Davon habe ich erzählt und dazu Geschichten zu Kindern. Immer ging es um Erfahrungen mit offenem individualisierendem Unterricht und im Zusammenhang damit um ermutigende Leistungserziehung – und nachdem 1994 mein Buch „Ermutigungen – nicht Zensuren“<sup>25</sup> erschienen war, ging es von da an immer auch um „Zeugnis-Briefe“ als Beispiele für das, was ich erzählte.

**Vielleicht noch eine letzte, abschließende Frage: Wenn du heute auf die Grundschullandschaft Deutschlands schaust, siehst du dann dort Aspekte, die es vor 50 Jahren so noch nicht gab und deren Etablierung vielleicht etwas mit eurer Arbeit an der Laborschule zu tun haben könnte?**

50 Jahre ist das jetzt her? Ich glaube, im Grunde wissen inzwischen auch Lehrerinnen und Lehrer in Regelgrundschulen das Allerwichtigste, nämlich dass unterschiedliche Kinder unterschiedlich viel Zeit brauchen, um lernen zu können, was sie lernen sollen. Und sie wissen auch, was daraus für den Unterricht folgen müsste. Ich erlebe, dass es inzwischen auch im Regelsystem Lehrerinnen und Lehrer mit grundlegend ermutigender Haltung gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern gibt. Vor 50 Jahren behaupteten wir: „Nicht das Kind muss für die Schule passen, sondern die Schule für das Kind.“ Es war ein goldener Satz – damals klang er realitätsfern. Aber seither haben auch Regelgrundschulen ihre Schritte in diese Richtung gemacht – und manche von ihnen sagen, dass sie von uns gelernt haben.

25 Heide Bambach (1994): *Ermutigungen. Nicht Zensuren*. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.