

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

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. 235-260. - (Impuls Laborschule; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Zenke, Christian Timo [Interviewer]: "Es wurde mir klar, dass es nicht leicht sein würde, in dieser extrem heterogenen Einrichtung meinen Platz und meine eigene Stimme zu finden" - 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. 235-260 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308347 - DOI: 10.25656/01:30834; 10.35468/6110-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308347>

<https://doi.org/10.25656/01:30834>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Gespräch mit Wiltrud Döpp

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

*Wiltrud Döpp (*1941) studierte von 1961 bis 1964 Volks- und Realschulehramt an der Hochschule für Erziehung der Goethe-Universität Frankfurt am Main und arbeitete im Anschluss mehrere Jahre als Lehrerin und Hauptseminarleiterin in Hessen, bevor sie zu Beginn des Schuljahres 1974/1975 schließlich an die Laborschule wechselte und dort am Aufbau der Eingangsstufe mitwirkte. Von 1984 bis 1985 übernahm sie Leitungsaufgaben in der Primarstufe der Laborschule und arbeitete danach vorübergehend als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich „Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Primarstufe“ der Universität Bielefeld. Nach ihrer in diesem Zusammenhang erfolgten Promotion im Jahr 1990 wechselte sie wieder zurück an die Laborschule und unterrichtete dort bis zu ihrer Pensionierung im Jahr 2003 vornehmlich in den Jahrgängen 3, 4 und 5. Das Gespräch mit Frau Döpp wurde zwischen Februar und April 2021 schriftlich per E-Mail von Christian Timo Zenke geführt.*

Liebe Wiltrud, vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, ein schriftliches Gespräch mit uns über deine Zeit an der Laborschule zu führen! Du bist im Sommer 1974, also im Jahr der Eröffnung der Schulprojekte, als Lehrerin an die Laborschule gekommen. Kannst du dich noch erinnern, wie es dazu gekommen ist? Wann und wie bist du das erste Mal auf die Laborschule aufmerksam geworden?

Ich habe im September 1974, also unmittelbar vor Schuleröffnung, meine Arbeit als Lehrerin in der Eingangsstufe (Jahrgänge 0–2) im Haus 1 aufgenommen. Bis dahin war ich in Frankfurt am Main, später in Darmstadt als ausgebildete Volks- und Realschullehrerin seit 10 Jahren im Schuldienst und habe wechselnd sowohl in höheren Jahrgängen als auch in der Grundschule unterrichtet. Als in Hessen im Zuge der Bildungsreform der Schulversuch „Eingangsstufe – Reformierte Grund-

schule“ begonnen wurde, meldete ich mich für die Tätigkeit in der Eingangsstufe und habe im Team mit einer Erzieherin, die ein Montessori-Diplom hatte, dort 6 Jahre lang neue Formen des Anfangsunterrichts entwickelt und erprobt. Daneben habe ich ein „Hauptseminar“ (Pflichtveranstaltung für Referendare der 1. Ausbildungsphase) geleitet. Ich war also eine pädagogisch und bildungspolitisch sehr engagierte junge Lehrerin, die als (moderate) 68erin viel über neue Strukturen für die extrem selektiv verfahrenende Regelschule Richtung Gesamtschule, aber vor allem auch in Kritik und Auseinandersetzung mit autoritären Erziehungsformen viel über neue Formen der Erziehung nachdachte.

Dies Engagement war vor allem politisch gemeint, es war damals antifaschistisch und kapitalismuskritisch ausgerichtet und in den auch nach dem Studium noch studentenbewegten Lehrerkreisen, in denen ich mich vor allem bewegte, war es selbstverständlich, über die Gesellschaftsanalysen etwa von Adorno, Horkheimer, Marcuse, Reich, Fromm oder Bloch zu diskutieren und darüber nachzudenken, welche Handlungsimperative sich aus ihren Theorien für die Veränderung der Gesellschaft und insbesondere für die Erziehung in Familie und Gesellschaft ergaben. Es waren also durchaus hochtrabende Begriffe und hochgesteckte Ziele, mit denen viele von uns ganz selbstverständlich, aber teilweise schon auch sehr freihändig, später auch zunehmend dogmatisch verengt jonglierten – aber es war auch eine aufbruchsbereite, hoffnungsvolle und zuversichtliche Zeit mit dem erhebenden Gefühl, dass es auf uns, unsere Phantasie und Gestaltungskraft ankommt. Und wenn sich dann entsprechende Möglichkeiten durch Schulversuche, Kinderladengründungen usw. zur konkreten Umsetzung dieser herbeigewünschten und herbeidiskutierten Zukunft ergaben, dann war das beflügelnd und begeisternd.

Allerdings bin ich nicht auf diesem Wege zur Laborschule gekommen, die war für uns damals in Frankfurt kein Begriff, sondern eher durch einen Zufall aus privaten Gründen. Als alleinerziehende Mutter suchte ich in dieser Zeit nach einer Möglichkeit, die zwangsläufig sehr enge Mutter-Sohn-Beziehung zu verändern, und habe mich deshalb in der Odenwaldschule erkundigt, ob es eine Möglichkeit für mich und meinen damals 12-jährigen Sohn gibt, dort zu leben und zu arbeiten. In einem pädagogisch sehr angeregten Gespräch mit Gerold Becker, dem damaligen Leiter der Schule, zeigte sich, dass für mich mit meinem Profil auf absehbare Zeit keine Stelle frei würde, aber er schlug mir vor, mich an der Laborschule zu bewerben – dort wäre, wie er wusste, in der Eingangsstufe noch eine Stelle zu besetzen. Er nannte mir einige Hentig-Titel und bot an, ihm als dem Leiter der Schulprojekte zu schreiben und mich zu empfehlen, was er dann auch tat. Hentig schrieb mir auch kurz darauf sehr freundlich, Gerold Becker habe mich ihm empfohlen, ob ich mich nicht bewerben wolle. Seine Schriften, vor allem „Schule als Erfahrungsraum“, „Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?“ und „Systemzwang und

Selbstbestimmung⁴¹ haben mich begeistert, denn solch durchdachte und auf die unmittelbare Gegenwart bezogenen, innovativen Ideen und Reformziele kannte ich bis dahin noch nicht – dagegen klangen unsere hessischen Schulversuche eher kleinmütig und kleinschrittig.

Ich bewarb mich also, wurde genommen und zog mit meinem Sohn nach Bielefeld. Auch ihn hatte ich an der Laborschule für den Jahrgang 5 angemeldet und auch er wurde aufgenommen, was damals für Mitarbeiterkinder nicht ganz selbstverständlich war.

In besagtem September 1974 begannst du deine Tätigkeit an der Laborschule ja dann gemeinsam mit den ersten Schülerinnen und Schülern – womit du dich zugleich deutlich von den Mitgliedern der Aufbaukommission unterschiedst, welche die Schule ja zum Teil bereits über mehrere Jahre geplant hatten. Gab es in diesem Zusammenhang zunächst eine Art Einführungsveranstaltung, auf der du und die anderen neuen Kolleginnen und Kollegen mit den Ideen und Vorstellungen der Aufbaukommission vertraut gemacht wurdet? Oder warf man euch Neue gewissermaßen ins „kalte Wasser“?

Nein, es gab keine Einführungsveranstaltung für Neue, weil ich, soweit ich sehen konnte, damals die einzige neueingestellte Mitarbeiterin war. Alle anderen Kolleginnen und Kollegen hatten so unmittelbar vor Schuleröffnung ihre Arbeit schon aufgenommen. Aber ich war natürlich schon zu Beginn meiner Schulferien nach Bielefeld gezogen, um meine neue Wohnung einzurichten, und nahm natürlich an allen Planungen und Konferenzen teil, die anfangs noch in der Dornberger Straße stattfanden. Meine „Einführung“ bestand also darin, dass ich an der laufenden Gremienarbeit der Laborschule als neues Mitglied einfach teilnahm, zuhörte und versuchte, mir ein klareres Bild über die aktuellen praktischen Vorhaben, die reformpädagogischen und den Forschungs- und Entwicklungsauftrag der LS betreffenden Debatten und vor allem auch über die Formen der Zusammenarbeit und der Diskussionsverfahren und -regeln zu machen – eine herausfordernde und schon auch sehr verwirrende und deshalb anfangs sehr einschüchternde Aufgabe. Es lagen ja die Ergebnisse der bisherigen Arbeit der Aufbaukommissionen in Form der „Grünen Hefte“, also die „Rahmencurricula“ für die einzelnen Erfahrungsbereiche vor, außerdem der Raum- und Funktionsplan der Laborschule und vor allem ein Erfahrungsbericht von Wolfgang Harder über die Arbeit der „Curriculumwerkstätten“ in den vergangenen drei Jahren, und es wurde natürlich von

1 Hartmut von Hentig (1973): *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 3). Stuttgart: Ernst Klett; Hartmut von Hentig (1971): *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule*. Stuttgart und München: Klett/Kösel; Hartmut von Hentig (1968): *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett.

mir erwartet, dass ich mich in diese Texte einarbeiten würde.² Daneben gab es die „Hauspostille“ mit Infos, Arbeitsberichten, Mitteilungen von Einzelpersonen oder aus Gremien usw. und dazu täglich jede Menge „Blaudrucke“ in meinem „Fach“ mit Kommentaren zu laufenden Vorgängen, Anträgen und weiteren Infos. Ich war sozusagen überversorgt mit Informationen.

Die Lektüre dieser sehr heterogenen Texte ergab dabei leider kein einheitliches Bild der neugegründeten Institution Laborschule, sondern im Gegenteil das einer äußerst komplexen und mit vielen verschiedenen Stimmen sprechenden Einrichtung – wobei der Bericht von Wolfgang Harder keineswegs zur Klärung meiner vielen Fragen, sondern eher zusätzlich zu meiner Verunsicherung und Verwirrung beitrug. Es hatte wissenschaftliche Tagungen und Fortbildungen gegeben, Strategiedebatten, gruppenspezifische Experimente, die Erfahrung, dass das die Entwicklungsarbeit tragende „Konsensprinzip“ schon häufig an seine Grenzen gestoßen war durch vielfältige Konflikte zwischen Pragmatikern und Problematizierern, Neuen und Alten, Linken und Rechten und nicht zuletzt durch die individuellen Handlungsoptionen der einzelnen Personen und überhaupt durch ihre persönliche Unterschiedlichkeit, was auch zu Verletzungen bei einzelnen Personen geführt hatte. Nach all dem wurde mir klar, dass es nicht leicht sein würde, in dieser forschungstheoretisch, reformpädagogisch und menschlich extrem heterogenen Einrichtung meinen Platz und meine eigene Stimme zu finden, obwohl erklärtermaßen dies von mir erwartet wurde. Vorerst verlegte ich mich aufs Zuhören, zumindest in den großen Konferenzrunden und Plena, und darauf, dabei nicht nur die inhaltlichen Aussagen, sondern auch die sehr spürbaren Untertöne im Kollegium wahrzunehmen und einzuordnen.

Für meinen eigenen Arbeitsbereich gab es das Rahmencurriculum von Johanna Harder³, das mich von der Sprache und vom Stil her sehr an die Texte von Hartmut von Hentig erinnerte und mich begeisterte. Es atmete für mich noch den Geist der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – der auch dem meiner eigenen Studienjahre in Frankfurt entsprach, die ja noch vor dem Beginn der „Bildungsreform“ stattgefunden hatten – mit seinem Verweis auf den Respekt vor der

2 Gemeint sind die verschiedenen Publikationen der „Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg“ (mit grünem Einband zwischen 1971 und 1978 im Ernst-Klett-Verlag erschienen) – darunter insbesondere: Hartmut von Hentig (1971): *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 2). Stuttgart: Ernst Klett; Wolfgang Harder (1974): *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Ein Bericht über die Aufbaukommissionen Laborschule/Oberstufen-Kolleg* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett.

3 Johanna Harder & Elke Calliess (1974): Beiträge zur Planung der Eingangsstufe an der Laborschule (Block I). In: Universität Bielefeld (Hg.): *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 4* (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett, S. 16–42.

Einzigartigkeit eines jeden Kindes, seiner Würde und seinem Anspruch, nicht in seiner Schülerrolle, sondern als ganzer Mensch gesehen und ernstgenommen zu werden, von seiner jeweiligen Lebenssituation auszugehen und es „da abzuholen, wo es sich befand“. Auch die Ablehnung jeglicher Verwissenschaftlichung des pädagogischen Vorgehens und insbesondere der Sprache, implizit damit die Ablehnung aller „geschlossener“ Curricula fand ich wunderbar. Die ganze „Wissenschaftsorientierung“ der damaligen lernzielorientierten Curriculumentwicklung mit ihren operationalisierbaren Lernzielen, Lernzieltaxonomien, Übertragbarkeits- und Überprüfbarkeitsansprüchen usw. war mir schon im Gutachten des Deutschen Bildungsrates suspekt gewesen, da ich sie, ehrlich gesagt, langweilig und wenig relevant und praktikabel für die konkrete pädagogische Arbeit, wie sie mir vorschwebte, und insbesondere auch für meine Arbeit mit kleinen Kindern fand. Mit Schrecken hatte ich bei Harder gelesen, dass die neu zu konzipierenden Curricula sozusagen „Möbel“ sein sollten, mit denen die Köpfe der „Abnehmer“ neu möbliert werden sollten. Welch radikale Ausmerzungen jeglicher Subjektivität! Darüber hatten die Schulgründer natürlich von den unterschiedlichsten Perspektiven aus weidlich diskutiert, was mich aber auch nicht beruhigte. Ja, was denn nun?

Im Gegensatz zu diesem verwissenschaftlichten und technisierten Vorgehen war das von Johanna Harder vorggeführte Nachdenken über das Aufwachsen von Kindern für mich absolut anregend und wegweisend. Ihnen Fragen z. B. zur Herbstfärbung der Blätter einfach mit unserem erwachsenen und wohl oft durch die eigene Schulzeit schon verkürzten Blick mit dem Hinweis auf naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu beantworten, ohne genau verstehen zu wollen, was deren Frage genau meint – ob das immer so sei, ob man sich darauf verlassen könne o.Ä. – führe nur dazu, dass sie sich von den Erwachsenen nicht verstanden, ihre Antworten unverständlich finden und nach und nach das Fragen einstellen würden zugunsten solcher Fragen, die die Erwachsenen von ihnen hören wollten und von denen der schulische Erfolg abhinge. An solche Überlegungen konnte ich mühe-los anknüpfen und meine bisherigen Eingangsstufenerfahrungen weiterdenken. Als ich erfuhr, dass Johanna Harder schon zum Zeitpunkt meines Arbeitsbeginns an den großen Gremiensitzungen nicht mehr teilnahm, weil sie ihr nichts brächten, wie sie sagte, ahnte ich, dass dies zum einen wohl an der Unverträglichkeit ihrer eigenen pädagogischen Absichten und Vorstellungen mit der Sprache, den Verfahrens- und Arbeitsweisen der harten „Curriculumentwickler“ zusammenhing und dass dies zum anderen wohl auch zu Verletzungen in der Vergangenheit geführt hatte – ein weiterer und diesmal sehr konkreter Hinweis auf die „Verletzungsgefahr“ in dieser Einrichtung.

Einführend war im Übrigen auch die Architektur der neuen Schule, die ja der bauliche Ausdruck der Institutionsziele dieser Einrichtung darstellen sollte. Dass sie als umbauter kommunikativer Raum den Anspruch sichtbar machen sollte, ein Haus für die „Polis“ zu sein, für das Leben in der Demokratie zu erziehen und

darum selbst widerspiegeln müsse, dass sie solidarisches Lernen in der selbstverwalteten und -verantworteten Gemeinschaft, Diskursivität, Flexibilität, Transparenz, Offenheit und Abbau von Hierarchien ermögliche, dass sie also ein demokratischer Erfahrungsraum sein solle, leuchtete mir sehr ein, auch die Großraumkonzeption selbst, aber die bauliche Umsetzung im großen Haus fand ich wirklich ganz furchtbar. Kompensatorische Erziehung schön und gut, aber musste dann ein fabriktartiges Gebäude als Ausdruck reiner Sachlichkeit und Funktionalität mit offen verlaufenden Röhren, Sichtbeton und Eisengeländern gebaut werden, das ausschließlich als kommunikativer und kooperativer Raum konzipiert war und die „Erfahrung“ von Natur, Umgebung, Wetter und Himmel aussperrte? Auch das ganze Drumherum, den Schulgarten, den offenen Pausenhof usw. fand ich technizistisch zugerechnet – im Schulgarten Betonplatten und abgezirkelte, grabartige Beete – ich hatte vorweg ganz andere Bilder von einem schulischen Erfahrungsraum vor Augen, als ich ankam. Natürlich hing die bauliche Umsetzung auch mit der damaligen in der Architektur vorherrschenden „Mode“ zusammen, heute Brutalo-Beton genannt, was derzeit ja zu vielen Abrissen oder ästhetisierenden Umgestaltungen im Städtebild führt, und im Laufe der Jahre ist auch in der Laborschule vieles verändert und umgestaltet worden, aber damals wirkte die Schule nicht gerade einladend auf mich.

Glücklicherweise war das Haus 1 im Gegensatz dazu zwar auch als Großraum konzipiert, aber es war dabei auch auf Wohnlichkeit, Ästhetik, Tageslicht, Helligkeit und Zugang zur Natur geachtet worden. Das schräge Dach wirkte nicht hallenartig, sondern an jeder Stelle auch schützend und bergend. Dort fühlte ich mich sofort wohl. Und dort begann auch meine praktische Einführungsphase. Die Flächen mussten eingerichtet werden und ich musste mich dafür mit meiner Teampartnerin Elke Callies verständigen, welches Raumprogramm und welche Materialien für welche Pädagogik den geeigneten Rahmen abgeben würden. Jedes Team verständigte sich darüber unabhängig voneinander. Wir beide redeten darüber zwar auch auf unseren Teamtreffen, aber ich erinnere mich auch, dass wir stundenlang nebeneinander auf unserer Fläche saßen, Rollen an die neu gelieferten Schränkchen schraubten, Bretter einlegten und dabei intensive Gespräche nicht nur über unsere pädagogischen Vorstellungen führten, sondern uns auch unsere Lebensgeschichten erzählten und uns darüber auch persönlich annäherten und anfreundeten. Gerade dies war für mich in der Ankommenssituation sehr wichtig, denn ich hatte ja mein ganzes soziales Netz zurückgelassen und brauchte und wünschte mir in der „Fremde“ natürlich auch wieder einen persönlichen Anschluss. Dass ich bei solchen informellen Gesprächen auch nach Hintergrundinformationen zu Personen und mich schon teils arg verwirrenden Vorgängen fragen konnte, war ebenfalls zur Einführung sehr wichtig.



Abb. 1: Die Gebäude der Laborschule und ihr Außengelände 1974 kurz nach Eröffnung der Schule.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 00130.

Aber ins „kalte Wasser“ wurde ich an einer Stelle wirklich gestoßen. Wir mussten im Haus 1 den Schulbeginn ja auf den unterschiedlichsten Ebenen ganz praktisch vorbereiten und ich bekam den Auftrag, die tägliche Route für den Schulbus zu planen. Die Kinder wohnten ja über das ganze Stadtgebiet verstreut und mussten einzeln vor oder in der Nähe ihrer Wohnungen abgeholt werden. Und ich war gerade erst nach Bielefeld gezogen und sollte schon eine optimale Fahrtroute entwickeln! Eigentlich eine Zumutung! Es war zeitaufwendig und schwierig, weil ich die Stadt ja überhaupt nicht kannte, aber ich machte mich natürlich an die Arbeit, legte auch einen Plan vor, der tauglich schien, und lernte dabei die Stadt wirklich ziemlich gut kennen mit ihren sehr unterschiedlich gearteten Stadtvierteln. Woher unsere „Unterschichtkinder“ und unsere „Oberschichtkinder“ kamen, hatte ich danach deutlich vor Augen.

Du hast gerade ja sehr anschaulich beschrieben, wie du gemeinsam mit Elke Callies eure Flächen im Haus 1 eingerichtet hast. Kannst du dich auch noch an den Moment erinnern, als diese Flächen dann erstmals von den Kindern „in Besitz genommen“ wurden?

Ja, natürlich. Wie zu erwarten, haben sie das Haus und ihre Fläche auf kreative Kinderart sofort „in Besitz genommen“ und sind auf Entdeckungsreise gegangen, indem sie jeden Winkel erkundeten und alle Spiel- und Tobemöglichkeiten in diesem großen und anfangs ja noch ziemlich leeren Haus auf ihre neugierige Art untersuchten und immer neue Arten des Umgangs damit fanden, die meist von denen abwichen, für die sie vorgesehen waren. Die im Interesse ihrer flexib-

len Benutzung durch die zeitaufwendig angeschraubten Rollen frei beweglichen Schränkchen wurden von ihnen sofort als Fahrzeuge identifiziert, mit denen sie sich gegenseitig vor Freude johlend durch die Gegend schieben konnten, oder sie wurden viel flexibler, als es uns je eingefallen wäre, zum Umräumen, Budenbauen oder als Tafel- oder Tischersatz benutzt, so dass wir die Rollen nach kurzer Zeit eilends wieder abschraubten. Die Treppen und verschiedenen hohen Ebenen stellten ideale Wettlauf- und Verfolgungstrecken dar und die Ecken und offenen Türen nach draußen boten ideale Versteckmöglichkeiten. Entfernungen stellten für die Verständigung, z. B. von unten nach oben auf die Galerie, keine Schwierigkeiten dar, denn wozu hatte man eine Stimme mit Lautstärkereglern von leise bis ganz laut? Keine Spielmöglichkeit entging ihrem Entdeckerdrang und erst als wir uns nach einiger Zeit wunderten, woher denn die kleinen grauen Kügelchen und Figürchen kamen, die wir an den Tischen und in den Spielecken plötzlich fanden – so viel grauen Knetgummi hatten wir doch gar nicht angeschafft – und auf die Suche gingen, sahen wir, dass der Kitt der Fenster tatsächlich hervorragende Kneteigenschaften besaß, denn er war leicht aus den Fugen herauszukratzen, weich, formbar und roch auch ganz interessant. Die Untersuchung durch den Hausmeister, dem wir das Problem gemeldet hatten, ergab, dass einige Fenster natürlich schon etwas weniger fest im Rahmen saßen und der verwendete Kitt obendrein giftig war, so dass er eilends ausgetauscht werden musste, was eine ziemlich kostspielige und umfangreiche Baumaßnahme war.

So bestanden unsere ersten pädagogischen Maßnahmen darin, dass wir Verhaltensregeln entwickelten und den Kindern nahezubringen versuchten: Nicht rennen und toben im Haus, sondern nur draußen! Nicht von oben nach unten schreien! Leise sprechen usw., wobei nicht Sanktionen bei Regelverstößen, sondern vor allem unser eigenes Vorbild ganz wichtig war. Wir gewöhnten uns an, leise mit den Kindern und miteinander zu sprechen – eine uns selbst sehr disziplinierende Maßnahme, wenn ich an die Lautstärke von Lehrerinnen und Lehrern hinter verschlossenen Klassentüren dachte –, selbst langsam zu gehen, jedes rennende Kind anzuhalten und an die geltende Regel zu erinnern, nicht selbst von oben nach unten zu rufen usw. Und dann natürlich taten wir alles, um die Kinder auf ihren eigenen Flächen zu beheimaten. Sie fanden dort ihren eigenen Namen an ihren Fächern, in die sie auch mitgebrachte Sachen wie Spielzeuge oder Kuscheltiere usw. ablegen konnten, die ihnen durch täglichen Umgang vertrauten Materialien und Spiele, ihre täglichen Aufgaben, ihre Garderoben mit den Jacken, Mänteln und der Wechselkleidung, und wir versuchten, ihre Zugehörigkeitsgefühle zu „ihrer“ Gruppe durch Rituale und vertraute Abläufe zu stärken. Denn eines war uns auch klar: In diesem großen Haus brauchten die Kinder vor allem auch dies: zu wissen, wo sie hingehörten, wer sie genau kannte, wem sie vertrauen konnten, welche Regeln für sie galten und wer sich freute, sie zu sehen. Von diesem sicheren und sie sichernden Ort aus sollten und konnten sie in den

dafür vorgesehenen „offenen“ Zeiten natürlich weiter auf Entdeckungsreise gehen und dabei im Laufe der Zeit sowohl die Lernumgebung des gesamten Hauses „in Besitz nehmen“ als auch die Kinder und Erwachsenen der fünf anderen Gruppen immer besser kennenlernen. Und ich finde, dass es uns ziemlich bald gut gelang, den Kindern in diesem Sinne Orientierung und Halt zu vermitteln. Übrigens war dies wirklich nur ein Problem der Anfangsphase, denn in den folgenden Jahren fanden die neu aufgenommenen Kinder schon die Regelungen und eingeübten Verhaltensweisen der „alten“ Kinder vor und konnten sich daran orientieren – einer der vielen Vorteile einer altersgemischten Gruppe.

Im großen Haus dauerte diese Phase, wenn ich mich richtig erinnere, deutlich länger, was ich auch durch meinen Sohn mitbekam, an dessen Einleben ich natürlich starken Anteil nahm. Das Budenbauen etwa nahm dort riesige Ausmaße an, aber alle kreativ und in begeisterter, solidarischer „Projektarbeit“ errichteten Buden mussten leider nach einiger Zeit auf feuerpolizeilichen Einspruch hin wieder abgerissen werden – manche Buden waren nur einzeln über eine Leiter hinein und hinaus zu „betreten“ (warum wohl?), was bei einem Brand zu einer Katastrophe hätte führen können. Aber darüber und über viele andere, vorher nicht im Entferntesten geahnten Arten der „Inbesitznahme“ der noch wenig eingerichteten Flächen durch die pubertierenden Jugendlichen werden ja die Kollegen von damals in ihren Interviews berichten.

Wie ging es denn nach dieser ersten Inbesitznahme des Großraums im Haus 1 weiter? Stellte sich irgendwann so etwas wie ein pädagogischer „Alltag“ ein? Und falls ja: Wie sah dieser konkret aus?

Ja, nach einigen Wochen stellte sich so etwas wie „Alltag“ ein, aber auf jeder der drei Flächen ein anderer. Hier einige Impressionen, die mir nach der langen Zeit noch als besonders markant vor Augen stehen.

Bei dem Versuch, unsere hochfliegenden Vorstellungen jeweils „auf den Teppich zu bringen“, erlebten wir durchaus viele Überraschungen – eine davon habe ich ja gerade geschildert. Aber nicht nur die Kinder verhielten sich oft anders als erwartet, sondern auch die eigenen Vorstellungen, wenn sie nicht mehr nur im Gespräch über „beschriebenes Papier“ ausgetauscht, sondern in Praxis umgesetzt werden sollten. Das fing schon bei einem nicht unmittelbar auf Pädagogik bezogenen Thema vor Schuleröffnung an. Ich erinnere mich an eine heftige Kontroverse über einen deckenhohen, wunderschönen Wandteppich, der von Johanna Harder für die Einrichtung des Haus 1 gespendet worden war und der die hässlichen Betonwände – für mich jedenfalls – farblich und ästhetisch sehr gelungen verkleidete und den wohnlichen Aspekt des Hauses unterstrich. Bürgerliche Wohnzimmeratmosphäre, Ästhetisierung der ursprünglich doch auch politisch gemeinten funktionalen Architektur: Es gab heftige Vorwürfe an die Adresse von

Johanna Harder und alle, die ihrer Meinung waren. Hier zeigten sich schon die ersten fraktionierten Konflikte im Haus 1, die den Alltag in den nächsten Jahren ja so drückend bestimmen sollten.

Und nach kurzer Zeit unterschieden sich auch die einzelnen Flächen schon optisch deutlich voneinander, z. B. im Grad der hergestellten „Ordnung“. Die einen hatten eher Spielzeug aus Plastik in bunten, um nicht zu sagen schreienden Farben bestellt, weil das angeblich in Arbeiterhaushalten so sei und die Kinder, deren Förderung sie ja vor allem im Blick hatten, die eigene Welt in der Schule wiedererkennen können sollten, um sich in diesem Raum nicht fremd zu fühlen. Sie weigerten sich zudem, für die Kinder am Ende des Vormittags aufzuräumen, weil diese ja ihre eigene Ordnung finden können sollten. Sie hielten die nach kurzer Zeit herrschende Unordnung stoisch aus und verteidigten sie vor den anderen, denen sie vorwarfen, mit ihrer bürgerlichen Wohnzimmeratmosphäre und den entsprechenden Ordnungsvorstellungen nicht nur den Raum, sondern auch die Kinder in ihrem Sinne bürgerlich „ordnen“ zu wollen. Auf dieser Fläche gab es edles Holzspielzeug, schöne Lernmaterialien und Spiele, die sich gut anfühlen sollten, außerdem liebevoll arrangierte, jahreszeitlich passende Dekorationen, die jeden Tag neu hergestellt wurden, damit sich die Kinder in einer anregenden und geordneten Welt sicher, geborgen und wohl fühlen und sich in diesem von den Erwachsenen verantworteten Raum „mit allen Sinnen“ frei entfalten und entwickeln können sollten. Schon Ende November, als die „bürgerliche“ Fläche auch noch mit einem großen Adventskranz, Plätzchenteller und einem sorgfältig gebastelten und gefüllten Adventskalender aus weihnachtlich besticktem Stoff ausgestattet war, eskalierte der Streit, und ich glaube, dass dies schließlich der Auslöser für Johanna Harder war, kurzerhand ihr Team mit Alfred Scheer aufzulösen und mit ihrer Gruppe auf die ja noch leere vierte Fläche umzuziehen. Dabei spielte wohl eine große Rolle, dass sie selbst anfangs noch gar nicht so sicher war, wie die Konturen der ihr vorschwebenden „entschulten“ Pädagogik und ein Alltag ohne Belehrung praktisch aussehen sollten. Die zusätzlichen Einmischungen behinderten sie nur dabei, dies für sich selbst herauszufinden. Und deshalb baute sie auf dem für das Gruppengeschehen vorgesehenen Wich eine Wand aus aufeinandergestapelten Schränkchen, um sich auch optisch vor störenden Einflüssen zu schützen. Unabhängig von der Möbelwand kreierte Johanna damals die Maxime, wir Erwachsenen müssten „Wandqualität“ annehmen, um den Kindern einen geschützten Raum für die Gruppe zu ermöglichen, was Elke und ich ja auf unsere Weise auch von Anfang an versucht hatten.



Abb. 2: Puppenecke im Haus 1 der 1970er Jahre. Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04824.

Und eigentlich brauchten wir alle Zeit für die Entwicklung unserer eigenen Pädagogik, so dass wir uns zunehmend gegenseitig in Ruhe ließen und uns erstmal machen ließen. Ich erinnere mich, dass ich natürlich viel sah, wenn ich durchs Haus ging, auch Befremdliches, dass ich aber darüber kein kritisches Wort verlor, was eigentlich außerhalb meines eigenen Teams meine ganze Laborschulzeit über so geblieben ist – wohl insgesamt eine verständliche, aber auch irritierende Reaktion auf den Großraum, der ja genau dies ermöglichen sollte.

Da wir trotzdem die Idee, gemeinsam eine klare Haus-1-Pädagogik zu entwickeln, noch nicht aufgeben mochten, hospitierte Heide Bambach im Auftrag der Haus-1-Konferenz nach etwa einem halben Jahr auf allen Flächen bzw. Teams und fertigte ausführliche Protokolle darüber an, damit wir uns über den Stand der jeweiligen Entwicklungen „faktenorientiert“, wie es heute heißen würde, informieren könnten und nicht mehr nur über gegenseitige Zuschreibungen und Anklagen miteinander debattieren würden. Allerdings beförderte auch dies nicht unbedingt unsere Verständigung, obwohl die Protokolle den jeweiligen Alltag nicht mit kritischem Blick, sondern mit großem Wohlwollen für alle unterschiedlichen pädagogischen Bemühungen dargestellt hatten, weil der Kern unserer Auseinandersetzungen ja nicht pädagogischer, sondern politisch-ideologischer Art war, was sich in den kommenden Jahren immer deutlicher herauskristallisieren sollte.

Wie weit wir uns konzeptionell zunehmend voneinander entfernten, merkte insbesondere auch Elke, die als geübte Textverfasserin den vierteljährlich fällig

werdenden Bericht für den Curriculumrat anfertigen sollte – ein Auftrag, auf dessen Grundlage nicht nur die gebotene Selbstreflexion von uns als Curriculumentwicklern stattfinden, sondern auch die fortlaufende Evaluationsarbeit der Einrichtung ermöglicht werden sollte. Bei ihrem ersten Bericht gelang ihr mit einiger Anstrengung noch eine vereinheitlichende Darstellung, aber schon beim zweiten klagte sie, dass sie zum ersten Mal in ihrem Leben „Schreibblockaden“ habe. Ein zusammenfassender und vereinheitlichender Bericht war nicht mehr möglich, stattdessen wurden einzelne „Schwerpunkte“ der Haus-1-Arbeit herausgestellt, die einfach nebeneinander stehenblieben. An eine gemeinsame Selbstreflexion des gesamten Teams war zum damaligen Zeitpunkt also schon nicht mehr zu denken. Solcherart Erfahrungen waren schon die ersten Anzeichen dafür, dass der Anspruch, im geplanten Sinne Curriculumentwicklung zu betreiben, nach einigen Jahren für die Entwicklungsarbeit der Versuchsschule aufgegeben wurde, weil er sich, wie es Hentig in einem offiziellen Rechenschaftsbericht auf einer Tagung zum Thema ausdrückte, nicht bewährt habe.

In meinem Team gab es glücklicherweise keine großen Verständigungsschwierigkeiten, obwohl wir beide sehr unterschiedliche Hintergründe für unsere Arbeit mitbrachten. Elke kam als Psychologin und Wissenschaftlerin von der Theorie her und darum war ich als „Praktikerin“ wohl auch mit ihr „zusammengespannt“ worden, aber ihre praktischen Vorstellungen hatte sie durch Hospitationen in Kindergärten und Eingangsstufenversuchen gewonnen und natürlich auch durch die Darstellung solcher Versuche in pädagogischen Fachbüchern, von denen der Markt damals geradezu überschwemmt wurde. Als Beispiel will ich nur das Buch von Hoenisch, Niggemeyer, Zimmer nennen, „Vorschulkinder“⁴ – ein Bericht aus der Kennedy-Schule in Berlin, der u. a. den großen Einfluss der US-amerikanischen Bildungsreformdebatte in Deutschland belegt. Auch hatte sie an dem Band „Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Gutachten und Studien der Bildungskommission“ mitgearbeitet und darin publiziert.⁵

Diese ganze Literatur war mir ebenfalls bekannt und ich hatte schon meine eigene Praxis in Frankfurt mit Anregungen daraus gestaltet, wobei es bei mir zusätzlich noch viele Elemente aus der damals wieder hochaktuellen Montessori-Pädagogik gegeben hatte, die gerade in den hessischen Schulversuchen eine große Rolle spielte. Deren Grundidee, dass alle didaktischen Lernmaterialien einen selbstinstruierenden Charakter haben müssten, die die Kinder zu einem spielerischen, neugierigen und selbständigen Umgang auffordern und sie somit ohne Belehrung „aus eigenem Antrieb“ lernen lassen würden, entsprachen im Prinzip auch die in jener neueren Literatur beschriebenen Ideen und didaktischen Materialien, so dass Elke

4 Nancy Hoenisch, Elisabeth Niggemeyer & Jürgen Zimmer (1969): *Vorschulkinder*. Stuttgart: Klett.

5 Elke Callies (1975): Spielendes Lernen. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): *Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Bd. 2.1 Spielen und Gestalten* (Gutachten und Studien der Bildungskommission 48.1) Stuttgart: Klett, S. 15–44.

und ich keine Schwierigkeiten hatten, uns über deren Anschaffung und Gebrauch zu verständigen. Uns schwebte also ebenfalls ein entschulter Alltag ohne Belehrung vor, und dies versuchten wir u. a. dadurch zu erreichen, dass wir hofften, Lernprozesse vor allem an das Material zu delegieren.

Zu einem Spezifikum unserer Fläche wurde allerdings bald unser „Lernladen“, für den wir, ausgehend von der genannten Grundidee, die zur Verfügung gestellten Lernmaterialien selbst hergestellt hatten, und zwar ausdrücklich in Zusammenarbeit mit den Eltern auf unseren Elternabenden, damit diese darüber aktiv in die Arbeit der Schule eingebunden werden und besser verstehen konnten, was wir uns in unserer neuartigen Einrichtung unter „Lernen“ vorstellten. Auch kindliches Spiel und der Umgang mit Materialien der verschiedensten Machart, von Alltagsgegenständen über nummerierte Autogaragen und Klötzchenspiele konnten „Lernen“ und damit mehr als nur Beschäftigung sein. Beim gemeinsamen Basteln konnten wir mit den Eltern Gespräche darüber führen, sie konnten, sofern sie nicht arbeiteten, unseren Lernladen auch besuchen und ihre Kinder beim „Lernen“ beobachten, sogar selbst mit ihnen und anderen Kindern „spielen“, um sie besser kennenzulernen – das Ganze war also ein pädagogisch wohlgedachtes und später auch publiziertes Konzept⁶, das nur den einzigen Nachteil hatte, dass es zwar unsere Eltern, jedoch nicht unsere Kolleginnen und Kollegen überzeugte. Sie kamen nach unseren großen Ankündigungen auch neugierig zum Gucken, fanden den Lernladenalltag aber eigentlich nicht überzeugend, weil für Kinder letztlich zu langweilig, sie nur beschäftigend, wie sie sagten, zu stark den Umgang mit den nur einen einzigen Lernimpuls transportierenden Materialien reglementierend und deshalb zu wenig frei und inspirierend, außerdem seien die gebastelten Materialien dabei auch noch hässlich und zu schnell verschlissen, ein Argument, dem ich im Grunde genommen zustimmte. So fand die Lernladenidee zwar außerhalb der Laborschule einige Nachahmer – nach einiger Zeit wurde uns sogar eine japanische Übersetzung des Buches vom Verlag zugeschickt, die ich bis heute wegen der Kuriosität der japanischen Schriftzeichen neben den deutschen Kindergesichtern aufgehoben habe –, aber eben nicht in der engsten Umgebung. Dort waren wir bald als zu materialfixiert verschrien.

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit auf unserer Fläche ergab sich aus einem theoretischen Anspruch von Elke. Ihre handlungsleitende Theorie war der „Symbolische Interaktionismus“, ein Ansatz, der, grob vereinfacht, auf der Vorstellung basierte, dass sich das menschliche Hineinwachsen in die komplexe soziale Welt durch die Übernahme und die Aneignung der verschiedenen „Rollen“ vollzieht, die diese Welt strukturieren. Deshalb spielte sie mit ihren Kindern in der „Gruppenzeit“ häufig Rollenspiele, in denen die Kinder „Lebenssituationen“ nachspiel-

6 Elke Calliess, Wiltrud Döpp, Lothar Kräussl & Elke Luttermöller (1977): *Spiel- und Lernladen für Vorschulkinder. 50 Vorschläge zum Selbermachen*. Stuttgart: Ernst Klett.

ten, die sie aus ihrem Leben in der Familie, im Kindergarten, auf der Straße, beim Arzt, auf dem Spielplatz, beim Einkaufen usw. kannten, damit sie lernen konnten, den im Spiel deutlich werdenden unterschiedlichen „Rollenmustern“ nicht einfach „blind“ zu folgen und darüber ein angepasstes Verhalten zu entwickeln, sondern ermutigt würden, durch die Übernahme fremder Perspektiven „Rollen-
distanz“ zu entwickeln, so dass sie sozusagen „frei“ für selbstbestimmte, eigene Handlungsoptionen wurden – dem zentralen Handlungsimperativ jener Zeit. Ich fand zwar den engen Bezug zwischen derartigen in der Schule veranstalteten Rollenspielen und der komplexen Innenwelt von Kindern zu kurzgeschlossen, weil ich etwa mit Freud, Fromm, Erikson u. a. wusste, wie viele auch unbewusst verlaufende Prozesse und schwer greifbare gesellschaftliche Faktoren auf das Aufwachsen von Kindern und mithin ihre Selbstbestimmungsfähigkeit einwirken, die mit den Mitteln der Schule nur schwer zu beeinflussen sind. Aber gerade damit wollten es die „wissenschaftsorientierten“ Bildungsreformer ja damals aufnehmen. Ich ließ mich trotz der überhöhten Begründung, die Elke im Alltag auch eigentlich nicht vor sich hertrug, von ihrer Begeisterung für Rollenspiele anstecken, weil ich schon auch ihren pädagogischen Wert schätzte: Spielfreude, lustvolles Ausprobieren fremder Rollen, sich einfühlen, sich verständigen wollen, sich gemeinsam mit anderen abstimmen, gemeinsam agieren und es zusammen mit ihnen bei den Vorführungen in der Gruppe gut machen wollen, sich ohne Angst vor anderen darstellen und zeigen wollen, wer er oder sie ist. Und so spielten wir oft mit den Kindern und luden für die Aufführungen auch die anderen Gruppen ein.

Allerdings steckten wir beide auch damit im ersten Jahr niemanden im Haus 1 so richtig an, obwohl auch auf anderen Flächen zuweilen gespielt wurde. Erst in den nächsten Jahren wurde das Rollenspiel auf zwei weiteren Flächen ein tragendes Element, dort dann aber im Zuge entweder einer „Arbeiterkinderpädagogik“, die die Kinder dazu anhalten wollte, „Erfahrungen“ aus der Arbeitswelt, z. B. dem Postamt, wo eine Mutter der Gruppe arbeitete, auf der Fläche „nachzuspielen“, oder im Zuge von „selbstorganisierten“ Projekten der Kinder, die auf diese Weise ihre eigenen Themen artikulieren und diese auf einer Theaterbühne vorspielen können sollten. Für die höheren Jahrgänge war allerdings vom Erfahrungsbereich „Wahrnehmen und Gestalten“ das Theaterspiel von Anfang an als eine tragende Säule der Laborschulpädagogik geplant – aber natürlich zu Beginn ebenfalls mit einer emanzipatorischen und solidarisierenden Zielsetzung.

Die Frage, welche Erfahrungen denn nun die Kinder in der und durch die neue Schule „machen“ können sollten, war der einzige Bereich im ersten Jahr, der zwischen den Teams nicht kontrovers war. Vorrangig galten die Erfahrungen der Kinder mit sich selbst, in der eigenen Gruppe, mit dem Haus und den verschiedenen Funktionsflächen, also dem Matschraum, der Küche, der Werkbank usw. und natürlich mit den vielen anderen Kindern und Erwachsenen, mit der übrigen Schule und den verschiedenen „Lerngelegenheiten“ und Orten dort, aber auch

mit der näheren Umgebung der Schule als ein reiches Feld, das ganz wichtige und grundlegende Erfahrungen für das Hineinwachsen der Kinder in die komplexe soziale Welt vermittelte. Und so ähnelten sich die „Gruppenaktivitäten“ eigentlich deutlich: Erkundungen, Budenbauen und Spielen im nahen „Teuto“, Kennenlernen der näheren Umgebung der Schule, Hausbesuche bei den einzelnen Kindern der Gruppe, Toben und Spielen mit Sportgeräten und Bällen, Bewegungs- und Laufspiele in der Gymnastik- und/oder Turnhalle, Bewegen nach Musik, musikalische Experimente mit dem Orff-Instrumentarium und gemeinsames, gitarrenbegleitetes Singen im Musikraum, Bastel- und Kunstkurse und – als wöchentliches Highlight – die Werkstatt mit einem „Fachmann“ für Holzarbeiten, was alles auch deshalb zustande kam, weil uns die Räume dafür im großen Haus regelmäßig zur Verfügung standen.

Miteinander entwickelten Elke und ich für unsere beiden Gruppen einen Tagesablauf, bei dem in einem rhythmisierten Wechsel offene und geschlossene Lernsituationen aufeinander folgen sollten. Diese zeitliche Grundstruktur ist bis heute im Haus 1 so geblieben: flexibles „Ankommen“, wobei es uns wichtig war, jedes Kind einzeln zu begrüßen und dabei zu sehen, in welcher Stimmung es sich befand, um darauf auch mit unseren „Angeboten“ eingehen zu können, „Erzählen“ zum Ankommen in der Gruppe, worauf sich die Kinder nach kurzer Zeit schon immer sehr freuten, „Lernzeit“ mit individuellen „Lernangeboten“ für jedes Kind, wobei sie aus den oben beschriebenen didaktischen Materialien und den speziell angebotenen Aufgaben zum Lesen-, Schreiben- oder Mathematiklernen auswählen konnten, gemeinsame „Frühstückspause“ um den Gruppentisch herum und anschließende „freie Spielpause“, danach „Flächenversammlung“ mit dem Singen gemeinsamer Lieder, Rollenspielaufführungen, Vorzeigen von Produkten, Erinnerungen an geltende Regeln o.Ä., danach „Gruppenzeit“, in der jede Gruppe ein eigenes Thema oder Projekt bearbeitete oder die gerade beschriebenen Aktivitäten stattfanden, und abschließend „Vorlesezeit“, in der zunächst „Produkte“ vom Vormittag oder beim Waldausflug oder in der Pause gefundene Dinge gezeigt werden konnten, vielleicht auch Konflikte zwischen Kindern besprochen und abschließend Bücher oder Geschichten vorgelesen wurden.

Auch die Gestaltung unserer Fläche entwickelten wir gemeinsam. Sie war sehr übersichtlich geordnet und entsprechend dem „Eckenprinzip“ der Kindergärten und Montessori-Schulen klar strukturiert, dabei deutlich der Position Johanna Harders zuneigend: Lesecke (mit gespendetem Sofa), Bauteppich, Spielecke, Lernmaterialien – Regale mit Vierertischen für die Einzel- oder Gruppenarbeit davor, Verkleidungsecke mit vielen verschiedenen Rollenrequisiten, ein großer Gruppentisch, um den alle 11 Kinder herum passten, Tierecke, am Anfang mit zwei Meerschweinchen in einer großen offenen Kiste, ein kleiner, improvisierter Vorläufer des Laborschulzoo.

So weit also einige Impressionen aus der pädagogischen Arbeit der Anfangszeit. Abschließend will ich nur noch eine Begebenheit schildern, die mich damals sehr beschäftigt hat, weil ich nicht sofort verstanden habe, was da geschah. Ich fasste öfter einige Kinder, die etwa mit dem Buchstabieren und dem Lesenlernen vorangekommen waren, zu einer Kleingruppe zusammen, um mit ihnen vor einer kleinen Schultafel einige Leseübungen zu machen. Aber die sonst so eifrigen Kinder saßen zwar brav dabei, aber sie setzten ihren Kopf nicht in Bewegung, um die von mir gestellten Aufgaben zu lösen. Am Tisch erledigten sie solche Aufgaben einzeln oder zu zweit ständig mühelos und aus eigenem Antrieb, aber warum nicht in der Kleingruppe sozusagen als „fremdgestellte“ Aufgaben? In meiner zehnjährigen Lehrerinnenpraxis hatte das doch immer funktioniert. Weil es eben zur üblichen „Schülerrolle“ gehörte, solche fremdgestellten Aufgaben zu lösen? Aber hier funktionierte eine Ansprache über diese Schülerrolle nicht mehr, obwohl die Kinder sie ständig geradezu lustvoll als Rollenspiel spielten, wobei die strenge Lehrerrolle am beliebtesten war.

Ich machte mir erst langsam klar, dass wir mit unserer Pädagogik offensichtlich einen Paradigmenwechsel vollzogen hatten. Wir wollten ja die Schule konsequent entschulen, beim Lernen möglichst auf Belehrung verzichten, die Kinder ihre eigenen Erfahrungen machen lassen und sie als „ganze“ Menschen ansprechen, und das hatten sie offensichtlich schon sehr schnell verstanden und sich entsprechend der neuen „Rollendefinition“ verhalten.

Und ob wir es so weitreichend gewollt hatten oder nicht: Sie „lernten“ auch in der Folge meist nur das, was sie selbst einsahen und wollten. Für fremdgestellte Aufgaben, die sie nicht sofort einsahen und für die man üben oder sich gar anstrengen musste, setzten sie ihren Kopf oft gar nicht mehr in Bewegung, und wenn, dann blieb das Gelernte nicht haften. Und letztlich bestätigten wir sie darin, weil wir ja postuliert hatten, dass jedes Kind eben in seinem eigenen Lerntempo lernen können solle, und wenn es noch nicht mit dem Lesenlernen beginnen wolle, sei es eben noch nicht so weit, dann müsse man an anderen sichtbar werdenden Stärken anknüpfen, um es zu ermutigen und zu fördern.

Aber am Ende der Eingangsstufe mussten wir feststellen, dass sich der Lernstand der Kinder sowohl im kognitiven Bereich als auch beim Arbeitsverhalten gravierend unterschied. Während die einen schon fließend lesen und schreiben konnten und auch im mathematischen Bereich den Regelschulkindern oft weit voraus waren, waren andere, vor allem unsere kleinen Jungen, noch richtige Spielkinder, die, wenn sie zwischen Arbeit und Spiel frei wählen konnten, lieber das Spielen wählten. Das war zu erwarten gewesen und wir hatten uns ja mit unserer ganzen Pädagogik darauf eingestellt, aber trotzdem plagten mich schon damals einige Zweifel. Lagen die Unterschiede wirklich nur daran, dass die Spielkinder noch nicht „so weit“ waren? War das wirklich ihr Bestes, was sie in unserem Unterricht

jeweils gegeben hatten? Hatten wir es ihnen tatsächlich ermöglicht oder abverlangt? Hatten wir sie mit unserer ausschließlich lobenden, kritik- und sanktionsvermeidenden Art tatsächlich auf erfolgsversprechende Weise gefördert? Und hatten wir wirklich damit gerechnet, dass mit unserem individualisierenden Unterricht alle Versuche, Leistungs- und Fähigkeitsstandards sozusagen „von außen“ an die Kinder heranzutragen, zunehmend schwieriger bis unmöglich wurden? Jedenfalls sollten uns die entsprechenden Debatten dazu noch Jahre beschäftigen und blieben ein Dauerthema in allen pädagogischen und Stufenkonferenzen vor allem auch der höheren Jahrgänge.

Du meinstest ja vorhin, dass das Haus 1 zunächst relativ „leer“ gewesen sei, da zunächst nur einer von drei Jahrgängen eingeschult worden war. Inwiefern änderte sich der Schulalltag in der Eingangsstufe denn in den folgenden Jahren, als das Haus schrittweise immer „voller“ wurde und immer mehr Kinder und Erwachsene dazukamen?

Im zweiten Jahr war das eben beschriebene, relativ friedliche Zusammenleben im Haus 1 leider weitgehend vorbei. Das Schuljahr war zwar noch sehr beruhigt und in die Zukunft weisend zu Ende gegangen durch die von Johanna Harder vorgelegten „Kinderbilder“ über jedes einzelne Kind ihrer Gruppe, in denen jeweils dargestellt worden war, was diese im Laufe des Jahres anhand der für sie bereitgestellten individuellen Lernanlässe und Erfahrungen „gelernt“ hatten. Dieser Text war eine so überzeugende Schilderung dessen, was „Lernen ohne Belehrung im Erfahrungsraum der Schule“ sein kann, dass er auf einhellige Zustimmung und Begeisterung stieß. Aber diese einträchtige Phase war, wie gesagt, mit Beginn des neuen Schuljahres leider vorbei.

Es waren ja noch einmal sechs neue Mitarbeiterinnen ausgewählt worden, und zwar auch unter dem Gesichtspunkt, dass sie in ein bestimmtes Team passen könnten müssten. Die einzelnen Teams oder Personen hatten deshalb ihre pädagogischen und/oder politischen Vorstellungen noch einmal sehr zugespitzt in den Bewerbungsrunden vorgetragen, und die Bewerber hatten bei ihrer Kommentierung dessen, was sie bei ihren Hospitationen jeweils gesehen hatten, natürlich diese Unterschiede – zum Teil sehr irritiert – wahrgenommen, selbst aber auch eine Affinität zu bestimmten Teams geäußert, was dann natürlich bei der Zusammenstellung der neuen Teams berücksichtigt wurde. Auf diese Weise wurden die Unterschiede zwischen den Teams im zweiten Jahr auch „offiziell“ unmissverständlich deutlich und im Alltag sichtbar, was zu dem Bedürfnis führte, sich voneinander immer klarer abzugrenzen. Trotzdem war es auch im zweiten und dritten Jahr noch möglich, sich in den Haus-1-Konferenzen inhaltlich auseinanderzusetzen und einen Konsens zumindest anzustreben.

Leider vertieften sich die Konflikte um die unterschiedlichen Zielsetzungen der einzelnen Flächen dann aber derart, dass er nach drei Jahren nicht mehr kon-

sensuell lösbar schien und schulöffentlich im sogenannten „Buchkonflikt“ ausgetragen wurde. Plötzlich erschien im Rowohlt-Verlag ein Buch, das von 10 Laborschulmitarbeitern, von denen fünf aus der Eingangsstufe kamen, heimlich geschrieben und veröffentlicht worden war, in dem sie ihre Vorstellungen über die ihrer Meinung nach einzig angemessene Form von Laborschulpädagogik beschrieben, die links und damit eine emanzipatorische Unterschichtpädagogik zu sein hatte.⁷ Sie wollten den ihrer Meinung nach „rechten“ Arbeitsweisen und Zielvorstellungen, die ihres Erachtens für das wirre und willkürliche Nebeneinander kollegialen Handelns verantwortlich waren, ein Ende machen und die Schule auf verbindliche Inhalte, Verfahren, Leistungsbewertungen und Lernziele festlegen – auf ihre linken, wohlgemerkt. Und da die „Rechten“ um Hentig ihrer Meinung nach die Macht in der Schule innehatten und die Ansprüche der „Linken“ darum keine Chance auf uneingeschränkte Realisierung hatten, hofften sie über die Mobilisierung der außerschulischen Öffentlichkeit Unterstützung für ihre Anliegen zu erhalten, weshalb sie ihr Buch quasi „zwangsläufig“ an den eigentlich dafür zuständigen Gremien vorbei publizieren mussten, um ihnen auch in der Schulöffentlichkeit Gehör zu verschaffen.

Hentig seinerseits reagierte auf dieses „illegale“ Vorgehen mit der Bitte an den obersten Dienstherren, ihn von seinen Aufgaben als Wissenschaftlicher Leiter zu „entbinden“, was beinahe das Aus für die LS bedeutet hätte. Das Kollegium verabschiedete zwar ein Papier, das ich als Antrag sozusagen in letzter Minute eingebracht hatte, weil ich das angerichtete Chaos nicht einfach hinnehmen konnte und wollte, das vorsah, dass das Kollegium einen erneuten Versuch unternehmen solle, sich konsensuell auf neue, gemeinsame Zielvorstellungen und Prinzipien für die Laborschularbeit zu einigen, aber dieser Versuch endete letztlich auch nur mit „Leerformeln“, die zu abstrakt formuliert waren, um taugliche Anleitungen für die konkrete Alltagspraxis zu geben, wie Hentig hinterher erneut enttäuscht und ernüchtert feststellte. Aber die Weiterexistenz der Schule war auf diese Weise erst einmal gesichert.

Die ganze Geschichte ist ja bekannt und die Zielsetzungen auch der fünf Eingangsstufenleute sind in ihren Beiträgen nachzulesen, deshalb will ich hier nicht weiter darauf eingehen, nur noch betonen, dass auch in diesem Buch die angestrebte Verbindlichkeit allenfalls durch die leerformelartige Überschrift „Arbeiterkinderpädagogik“ erreicht werden konnte, dass die Gruppe aber im Prinzip Hentigs Fazit ebenfalls bestätigen musste, denn es gab weder eine Verständigung der 10 Personen darüber, wie diese „Arbeiterkinderpädagogik“ oder „Unterschichtenpädagogik“ denn konkret umzusetzen wäre, noch darüber, welche übergreifenden politischen Zielsetzungen – neomarxistische, gewerkschaftliche, schlicht

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

emanzipatorische – die so dringend gewünschte Einheit stiften könnten. Im Gegenteil: Nicht nur die vier Beiträge meiner damaligen Kolleginnen sind so heterogen, schon allein in der Begrifflichkeit, erst recht in der beschriebenen Praxis, dass sofort sonnenklar war, dass auch sie mit ihrem Beharren auf „Verbindlichkeit“ gescheitert sind – was die Zehn am Schluss ihres Buches ja auch tatsächlich eingestehen.

Ich selbst war von den beschriebenen Praxisbeispielen regelrecht enttäuscht, weil ich mir durchaus Anregungen erhofft hatte, aber insbesondere bei einem Beitrag war ich richtig entsetzt über das Chaos, das die Erwachsenen der Fläche bereit waren, in Kauf zu nehmen, um bloß nicht die Kinder zu bevormunden und an Mittelschichtnormen „anzupassen“. Diese Kinder sollten sich ausschließlich selbst organisieren, sich auch von den Lehrern als den schulischen „Autoritäten“ emanzipieren und deshalb immerzu nicht nur über die Einrichtung der Fläche, sondern vor allem auch über bevorstehende Aktivitäten selbst entscheiden – was, wie die Erwachsenen zu ihrem eigenen Bedauern selbst einräumen mussten, die Kinder oft sehr verunsichert und verwirrt habe.

Ich war schließlich sehr froh, dass auch im Haus 1 wieder ein leidliches Nebeneinanderher möglich wurde. Die Praxis der diskursiven Erörterung unterschiedlicher Arbeitsformen und -ziele wurde wiederaufgenommen, wobei sie, wie schon gesagt, auch schon vor der Veröffentlichung des Buches leidlich gut und ernsthaft funktioniert hatte. Einen Diskurs drei (oder vier?) Jahre nach Schuleröffnung zur Praxis des „Übergangs“ der Eingangsstufenkinder in die Stufe II habe ich in meiner Jahre später angefertigten Dissertation dargestellt und analysiert, er endete tatsächlich auch mit einem „echten“ Konsens, d. h. einer Lösung, in der die beiden vorgetragenen Positionen auf kreative Weise aufeinander zubewegt und auf einer neuen Ebene „aufgehoben“ worden waren.⁸ In diesem Fall forderten die Linken, dass es einen Lernzielkatalog geben müsse mit einer Auflistung der am Ende der Eingangsstufe zu erreichenden sozialen, kognitiven und persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Prüfraster für jedes einzelne Kind abgeben würde, ob es in die Stufe II übergehen solle oder noch ein weiteres Jahr in der Eingangsstufe bleiben solle. Dies „gleichmacherische“ Vorgehen wurde von den „Rechten“ als „mechanistisch“ angesehen und nicht kompatibel mit ihrer Vorstellung, dass nicht die Kinder an den Lernzielen, sondern umgekehrt die Lernziele an den „ganzen“ Kindern abzuwägen und zu gewichten seien. Am Ende der Debatte wurde ein beide Standpunkte vereinigendes Verfahren gefunden, bei dem durch ganzheitliche „Kinderbilder“ deutlich gemacht werden sollte, in welcher ganz individuellen Art und Weise die einzelnen Kinder jeweils die aufgestellten Kriterien erfüllten bzw.

8 Vgl. Wiltrud Döpp (1990): *Das Modell des Lehrer-Forschers an der Laborschule. Kritische Rekonstruktion der Folgen seiner Institutionalisierung in der Praxis*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Fakultät der Universität Bielefeld. Bielefeld.

wie diese jeweils gewichtet worden waren. Diese „Sammlung“ ergäbe somit im Laufe der Zeit einen ganzheitlich orientierten und erfahrungsgesättigten Überblick, nach welchen Kriterien die Kinder übergehen oder noch ein Jahr länger in der Eingangsstufe bleiben sollten. Damit erneuerte dieses Verfahren auch die einhellige Zustimmung, die die früheren „Kinderbilder“ von Johanna Harder ja bei allen gefunden hatten.

Mich machte die Erfahrung der teilweise anspruchsvoll und auf hohem Niveau geführten Haus-1-Diskurse, die zunehmend auch wieder konsensorientiert abliefen, sehr zufrieden, vielleicht gerade deshalb, weil sie mich auch sehr forderten. Dass die gleichen Kolleginnen, mit denen wir uns so ernsthaft und erfolgreich argumentativ auseinandersetzten, im „Buchkonflikt“ hinter unserem Rücken genau diese Praxis für unmöglich erklärt hatten, enttäuschte mich allerdings menschlich zutiefst – ich empfand ihr Vorgehen schwach und link, nicht links. Meine kollegiale Beziehung zu ihnen blieb über alle kommenden Jahre hinweg getrübt.

Auf meiner Fläche kam mit Marianne Nickel erfreulicherweise eine Kollegin dazu, mit der wir von Anfang an gut zusammenarbeiteten. Zusammen mit unserer Erzieherin Gisela Wittenberg, die leider 1976 überraschend an Krebs starb, bildeten wir im zweiten Jahr ein gutes und stabiles Team. Leider erkrankte auch Elke Calliess an Krebs und wechselte während einer vorübergehenden Erholungsphase nach Berlin auf eine Fachhochschulprofessur, aber auch sie starb später. Eine so enge Teamarbeit wie mit ihr kam danach leider nie mehr in all den Jahren meiner Laborschultätigkeit zustande, wohl noch Teamarbeit, aber keine derartig gemeinsam entwickelnde.

Zunehmend auf mich gestellt, entwickelte ich dann umso konsequenter meine eigenen pädagogischen Vorstellungen weiter. Schon von Anfang an hatte ich viel mit der Praxis des freien Schreibens experimentiert, die ich aus Frankfurt mitgebracht hatte. Dies wurde schließlich zu einem Schwerpunkt meiner Arbeit. Er entwickelte sich aus der Beobachtung heraus, dass fast alle fünf-, sechs- oder siebenjährigen Kinder spontan malten, dass „Malen“ offenbar das ihnen gemäße Medium darstellte, um eigene Lebenserfahrungen, Lebensthemen, Ängste und Wahrnehmungen in zum Teil absolut ausdrucksstarken Bildern zum Ausdruck zu bringen, sie anderen mitzuteilen und auch zu verarbeiten. Indem die Kinder ihre oft zu einer Folge zusammengefügt und dadurch zu „Geschichten“ geformten Bilder zusammen mit ihren eigenen Kommentaren oder Interpretationen dazu, die sie mir diktierten, wenn sie selbst noch nicht schreiben konnten, anderen zeigten oder vorlasen, der Gruppe, der Fläche oder den Eltern, erlebten sie, dass sie als die je besonderen Menschen, die sie waren, wirklich etwas zu sagen hatten, dass dies ernstgenommen und aufmerksam angehört wurde, dass es im Raum der Schule also auch auf ihre eigene und unverwechselbare Erfahrung und auf ihre Art

der Verarbeitung ankam. Dabei hoffte ich, dass die Kinder sich dadurch menschlich ermutigt genug fühlten, um ihren oftmals auch sehr schwierigen Weg in die Welt gestärkt gehen zu können.

Auch nach meinem Wechsel in die Stufe II behielt ich die Praxis des freien Schreibens bei und machte sie in intensivem Austausch mit Heide Bambach zum pädagogischen Schwerpunkt meiner Arbeit. Zum zehnjährigen Jubiläum der Laborschule veröffentlichte ich – ebenfalls in Form von Schulgeschichten – meine Erfahrungen mit diesem Ansatz in einem kleinen Buch unter der Überschrift „Die Ameise im Feuer“⁹ und versuchte auf diese Weise, einen Extrakt meiner langjährigen Arbeit an der Schule darzustellen und damit die Konturen meiner eigenen pädagogischen Vorstellungen und Ansprüche sichtbar zu machen.

Du hast soeben ja bereits angedeutet, dass – trotz aller Konflikte – mit den Jahren schließlich doch vermehrt konsensuelle Beschlüsse möglich wurden. Hat sich in diesem Zusammenhang dann auch irgendwann jene „Verbindlichkeit“ – im Sinne einer Entwicklung „gemeinsamer Zielvorstellungen und Prinzipien für die Laborschularbeit“ – eingestellt, von der du vorhin wiederholt als Zielperspektive gesprochen hattest? Und falls ja: Kannst du dich noch erinnern, wann und wie dies geschah?

Dass sich im Laufe der Zeit etwas veränderte, war kein Ereignis, das sich an einem festen Datum oder Vorgang festmachen lässt, sondern eher ein schleichender Prozess. Die Verbindlichkeit, die die „Linken“ anstrebten, bezog sich ja sowohl auf die Ebene von Zielvorstellungen, aber eben auch auf die Erfahrung, dass es im Kollegium sehr viele – ihrer Meinung nach zu viele – unterschiedliche Realisierungsformen dessen, was unter LS-Pädagogik zu verstehen sei, gab, worauf sie mit dem Rekurs auf eine vermeintlich vereinheitlichende Festlegung aller auf eine gemeinsame politische Position reagierten, woran sie, wie gezeigt, aber auch selbst scheiterten. Das Nebeneinander sehr unterschiedlicher Formen von Unterricht, d. h. dessen, was die einzelnen Personen unter Laborschulpädagogik verstanden, blieb auch nach dem Abflauen der politisch-ideologischen Kontroversen im Laufe der 80er Jahre, das seinerseits aus einer entsprechenden Veränderung des Zeitgeistes resultierte, bestehen, wurde aber nicht mehr als zu behebendes Problem, sondern ohne schulöffentliche Thematisierung als ein gegebener Fakt einfach hingenommen. Bevor ich genauer über die Folgewirkungen dieser schließlich akzeptierten Handlungspraxis eingehen möchte, will ich kurz ein Wort zur „Verbindlichkeit“ voranstellen:

In Bezug auf verbindliche Festlegungen gilt im gesamten deutschen Schulsystem grundsätzlich die Auffassung, dass alle ja durch ein anspruchsvolles Studium aus-

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

gebildeten und daher „fachlich, didaktisch, methodisch und pädagogisch kompetent“ Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der geltenden Richtlinien und Lehrpläne eigenverantwortlich ihren Unterricht gestalten. Dies Verständnis gilt natürlich grundsätzlich auch für die Arbeit an der Laborschule, nur dass dort die vom Kultusministerium genehmigten und im Strukturplan festgelegten speziellen Zielvorstellungen und Prinzipien als Richtschnur für die Arbeit an der Laborschule gelten, d. h. die Lernziele, Qualifikationen, Leistungs- und Abschlusskriterien usw., auf die sich alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einem aufwendigen Diskussionsprozess in den Stufen und EBs einigen.

Dieser Einigungsprozess entsprach also, wie gesagt, zunehmend dem Modell, das Hartmut von Hentig in seiner „Konsenstheorie“ als Handlungsrahmen vorgegeben hat, um damit zu legitimieren, dass die amtlichen Vorgaben an der LS suspendiert sind zugunsten der durch die „Lehrer-Forscher“ selbst entwickelten und wissenschaftlich evaluierten Laborschulpraxis. Folgerichtig hatte sich die Tauglichkeit dieses Handlungsmodells nicht nur am Output hochwertiger Curricula oder von wichtigen Forschungsergebnissen zu erweisen, sondern vor allem auch an der Arbeit am Strukturplan selbst, der als ein veränderlicher aufgefasst wurde. Diese Arbeit will ich hier kurz nachzeichnen, weil sich hieran die neue Phase der kollegialen Kooperation gut verdeutlichen lässt.

Der erste Strukturplan¹⁰ trat schon sehr bald (wann weiß ich nicht mehr genau) an die Stelle der meist überholten Rahmencurricula und schrieb einige für die betreffenden EBs in den Stufen III und IV durchaus schmerzhaft stundenplantechnische Veränderungen fest, so z. B. die Einführung von regulären Mathematik- und Deutschstunden. Dieser erste Strukturplan wurde nach einiger Zeit an neue Entwicklungen und Vorstellungen angepasst und überarbeitet und gilt, soweit ich weiß, bis heute. Die diese Arbeit am zweiten Strukturplan begleitenden Diskussionen waren durch die Veränderung des Zeitgeistes nicht mehr ideologisch unterfüttert, sondern wurden in der Regel mit teils sehr anspruchsvollen fachlichen und pädagogischen Argumenten geführt. Es gab zwar noch leidenschaftliche Debatten, was alles in die „Stufenkoffer“ gepackt gehört, aber jede Debatte endete immer mit einer konsensuellen Einigung auf bestimmte Ergebnisse und war in dieser Form für alle zustimmungsfähig – mit einer Ausnahme: In der Stufe II dauerte die prinzipielle Einigungsbereitschaft länger, darauf werde ich noch zurückkommen.

Im Laufe der Jahre hat sich auf der Basis dieser gemeinsam entwickelten strukturellen Vorgaben ein Grundverständnis dessen, was Laborschulpädagogik ausmacht, herausgebildet und die alltägliche Arbeit geleitet, dabei konnten und sollten die einzelnen Personen, wie gesagt, frei und selbstverantwortlich diese

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

Vorgaben umsetzen. Die Festlegung der Personen auf eine bestimmte Form der Realisierung war grundsätzlich ausgeschlossen, aber natürlich gehen und gingen damit einige Probleme einher, auf die ich kurz eingehen möchte, obwohl sie nicht zu den üblicherweise an der LS schulöffentlich erörterten Themenstellungen gehören und auch für die Fragestellungen des Interviews vielleicht nicht von zentralem Interesse sind.

Ich weiß aus meiner Zeit als Verantwortliche für den Bereich „Öffentlichkeitsarbeit“, wie unterschiedlich – jedenfalls zu meiner Zeit – die praktische Umsetzung der strukturellen Vorgaben bei den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern auch weiterhin ausgesehen hat. Zum Teil fiel es mir wirklich schwer, bei den Rückmeldungen einiger Besucher aus ihren Hospitationen irritierte Beobachtungen zu erläutern und doch noch als irgendwie kompatibel mit der LS-Pädagogik einzuordnen. Aber im Prinzip hat die Schulleiterin Susanne Thurn damals grundsätzlich keine kritische Bewertung oder gar Infragestellung der unterschiedlichen Ansätze zugelassen – nicht vor anderen Kolleginnen und Kollegen und erst recht nicht vor Eltern –, sondern immer nur darauf hingewiesen, dass sie insgesamt über ein überaus kompetentes Kollegium verfüge. Und das ist wohl grundsätzlich die richtige Einstellung für eine Versuchsschule, in der es nach der ideologisierten und damit polarisierenden Anfangsphase prinzipiell kein Richtig oder Falsch, sondern eben nur noch vernünftig und kreativ handelnde und argumentierende Erwachsene geben sollte. Dieser Status kam ihnen, wie bereits gesagt, schon vorweg als „Lehrer-Forscher“ zu, sie mussten und durften ihn jeweils als individuelle Person ausfüllen.

Eine einleuchtende Begründung für die von Susanne Thurn gewährte Schutzfunktion lässt sich dabei meiner Meinung nach vor allem in dem Umstand suchen, dass mit diesem neuen Handlungsmodell allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusätzlich zur unterrichtlichen Entwicklungsarbeit auch aufgetragen war, die eigene Lehrerrolle neu zu definieren. Es kam nämlich, wie beschrieben, nicht nur zu einem Paradigmenwechsel im Verständnis der Schülerrolle, sondern zwangsläufig vor allem auch der Lehrerrolle. Dessen Tätigkeit sollte ja ebenfalls nicht mehr durch die üblichen Konturen der für Regelschulen geltenden Lehrerrolle geprägt sein, sondern durch neue Vorstellungen, die schon Hentig beschrieben hat: Die Lehrer der LS sollten Partner, Berater, Begleiter, gar Kameraden ihrer Schüler sein, und wie diese neue „Rolle“ ausgefüllt würde, sollte zugleich mit den veränderten Inhalten und Methoden an der Laborschule herausgefunden werden. Es fehlte also allen Kolleginnen und Kollegen im Prinzip die institutionelle Unterstützung, die Regelschullehrer qua Amt genießen, was die in der LS auf sich gestellten einzelnen Personen eben frei, aber zugleich auch sehr verletzlich macht. Sie brauchen einen Schonraum, um ihre persönlichen Möglichkeiten des Lehrenderseins an der LS herauszufinden, und diesen Schutz hat ihnen Susanne Thurn gewähren wollen.

Die Eltern allerdings haben dessen ungeachtet immer wieder betont, dass es eben für sie an der LS „gute“ Lehrerinnen und Lehrer gibt, die jeweils stimmig und glaubwürdig die strukturellen Vorgaben der LS verkörpern und bei denen sie ihre Kinder gut aufgehoben wissen, und andere dagegen sehr kritisch bewertet. Das Nachdenken darüber führt allerdings in schwieriges Gelände, denn es beinhaltet auch die Frage, was einen Erwachsenen generell zu einem guten oder weniger guten Lehrer macht: „Gute“ Lehrer verfügen über schwer greifbare Eigenschaften, die die Erwachsenen haben oder eben nicht haben: ihre fachliche Kompetenz, ihre Einfühlung und ihr Verständnis für Kinder und Jugendliche, ihre persönliche Autorität, ihre Klarheit, ihre Gelassenheit, ihre Konsequenz, ihr pädagogisches Geschick, ihre persönliche Glaubwürdigkeit und Authentizität, ihr Argumentieren „auf Augenhöhe“ usw. usw. – mithin solche persönlichen Eigenschaften, die einige Menschen generell zu guten Lehrern machen, andere als nahezu ungeeignet für diesen Job erscheinen lassen.

Die neuen „Rollenvorgaben“ an der LS begünstigen nun meiner Ansicht nach die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in diesem Sinne „gute“ Lehrer sind oder sich durch die Freisetzung ihres kreativen Potentials an der LS dahin entwickelt haben. Und wenn die „guten“ Lehrerinnen und Lehrer auch noch besonders glaubwürdig und erfolgreich die strukturellen Vorgaben der LS umsetzen, dann genießen sie ein hohes Vertrauen bei den Eltern ihrer Kinder – und meiner Ansicht nach auch bei den Kolleginnen und Kollegen, die sie sich oft zum Vorbild nehmen. Das neue Paradigma „die LS Pädagogik wird nicht von Rollenträgern, sondern von Personen gemacht“ befreit also von den normierenden und einengenden Zwängen der Regelschule, führt aber zugleich zu Folgeproblemen, die schwer zu thematisieren und deshalb an der LS auch nahezu tabuisiert sind.

Die Unmöglichkeit, die vorgetragenen Rahmencurricula in irgendeiner Weise zu vereinheitlichen, hat schon Wolfgang Harder, wie er in seinem Rechenschaftsbericht über die Aufbaujahre der Schulprojekte schreibt, zur Verzweiflung gebracht, und sie hat, wie im Interview nachgezeichnet, auch die Anfangsjahre der Laborschularbeit überschattet, aber zumindest für mich ist heute klar, dass sich dahinter kein Mangel, sondern ein durch keinerlei Maßnahmen zu behebendes strukturelles Handlungsmerkmal von Schulen wie der Laborschule verbirgt. Ob solche Schulen in unserer individualisierten Gesellschaft mit ihren natürlich ebenfalls individualisierten Lehrerinnen und Lehrern dadurch in reine Beliebigkeit abgleiten, ihre einmal formulierten strukturellen Vorgaben kanonisieren und damit dogmatisch erstarren oder – im Gegenteil – gerade durch die Freisetzung individueller Gestaltungskräfte eine fruchtbare kollegiale Handlungspraxis „auf der Höhe der Zeit“ entwickeln, ist ein guter Gradmesser für die Bewertung solcher Schulen.

Ihrem eigenen Anspruch zufolge müssen diese also lebendig und offen bleiben für die pädagogischen Herausforderungen ihrer Zeit, auf die sie mit neuen Ant-

wortversuchen reagieren und gegebenenfalls den jeweils nur vorläufig geltenden Strukturplan in diesem Sinne reformulieren müssen. Hartmut von Hentig hat zu seiner Zeit immer wieder erneut diese wichtige Interpretationsarbeit der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse für die Laborschule geleistet, und nicht immer sind ihm alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dabei gefolgt, aber er hat dadurch geholfen, die Laborschule in der bildungspolitischen Diskussion zu halten, was später ja auch vor allem Klaus-Jürgen Tillmann, Annemarie von der Groeben und Susanne Thurn weitergeführt haben. Nur dadurch ist ja auch der Versuchsschul-auftrag weiterhin zu legitimieren.

Um nach diesen grundsätzlichen Überlegungen noch einmal auf das vertraute Gelände des Interviews zurückzukehren: Am längsten hat, wie schon oben angedeutet, die prinzipielle Einigungsbereitschaft und -fähigkeit merkwürdigerweise in der Stufe II gedauert. Hier kam es sogar mehrfach zu einer Verschärfung von Kontroversen, z. B. über die Rollendefinition der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in der Stufe II oder über unterschiedliche Vorstellungen über die Arbeit dort. So legte das Jahrgangsteam um Dieter Lenzen es in Fortführung der alten ideologischen Auseinandersetzungen noch zu Beginn der 80er Jahre mit seiner „Stufe-II-Dokumentation“¹¹ explizit darauf an, eine für die Primarstufenarbeit verbindliche Festlegung auf der Basis einer neomarxistischen und in deren Augen stringenten Position zu erzielen. Diese Dokumentation war ausdrücklich gegen die pädagogischen Intentionen vor allem von Heide Bambach gerichtet, die ihrerseits eine Stufe-II-Dokumentation schriftlich vorgelegt hatte, in der sie in Fortführung der Vorstellungen von Johanna Harder ihre eigene situationsorientierte pädagogische Arbeit beschrieben hatte.¹² Aber es gab trotz aller Kontroversen keine Kampfabstimmungen oder gar „illegale“ Handlungen mehr, sondern alle Auseinandersetzungen wurden schulöffentlich geführt, jeder konnte Stellung beziehen und im Endeffekt blieben beide Versionen von Laborschularbeit einfach nebeneinander bestehen, wobei die genannten scheinbar politisch stringenten Positionen zunehmend in sich zusammenfielen und bedeutungslos wurden. Einige der vom Lenzen-Team beschriebenen Projekte fanden in der gesamten Stufe II auch durchaus Anklang, obwohl mir selbst schon bei der Dokumentation nicht klar geworden war, was z. B. das „Märchenprojekt“ mit den stringenten politischen Positionen der Autorinnen und Autoren zu tun haben sollte.

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

12 Heide Bambach (1989): *Tageslauf statt Stundenplan. Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 13). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

Dass Teams initiativ wurden und oftmals konkurrierende Vorstellungen entwickelten, blieb im gesamten Kollegium auch in der Folgezeit ein konstitutives Merkmal der Laborschulpraxis – und dies dann auch sehr oft zum Vorteil der gewünschten, sich ständig verändernden und weiterentwickelnden Versuchsschulpraxis. Unterhalb der Ebene der im Strukturplan formulierten Zielvorstellungen und Prinzipien schlossen sich also weiterhin Kolleginnen und Kollegen zu „Teams“, zusammen, die ihre praktischen Vorstellungen zusammen ausformulierten, sie oft auch in die Debattenkultur der Laborschule einpeisten und oftmals sogar zustimmungsfähige Ergebnisse erreichten, so zum Beispiel die Ausweitung der Altersmischung, Projekte zur weiteren „Entschulung“ im Hentig’schen Sinne, zur Beurteilungspraxis, zur Mädchenförderung, um nur einige zu nennen, wobei viele Veränderungen von Forschungsprojekten begleitet, durch sie initiiert oder auch angeschoben wurden. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die ganze inzwischen fast 50-jährige Veränderungspraxis der Laborschule inklusive der Forschungs- und Entwicklungsarbeit genauer nachzuzeichnen und zu analysieren, darum geht es im Interview ja auch gar nicht.

Festzuhalten an dieser Stelle bleibt nur noch, dass die Laborschule im Laufe ihrer langjährigen Reformarbeit wohl inzwischen weiß, wie viel und welche Art von „Verbindlichkeit“ und wie viel „Freiheit“ ein Kollegium braucht, um lebendig und offen zu bleiben. Das jetzt agierende „junge“ Kollegium weiß wahrscheinlich nicht mehr viel von den hier nachgezeichneten früheren Kämpfen, ideologischen Verführungen und Irrwegen, vielleicht sind sie auch nur noch für Historiker interessant, aber es profitiert meiner Meinung nach insgesamt von den Erfahrungen eines Kollegiums, das mühsam gelernt hat, beide Handlungspole auszubalancieren und das Spannungsverhältnis zwischen ihnen fruchtbar werden zu lassen. So lange ich jedenfalls an der Laborschule tätig war, stimmte das Verhältnis beider zueinander im Grunde – sich in dieser Hinsicht ständig neu zu vergewissern, ob das auch für die jeweils gegebene Handlungssituation gilt, muss, wie gesagt, jede „Generation“ selbst immer erneut herausfinden. Für mich steht dieses spannungsvolle Verhältnis insofern im Zentrum aller kritischen und selbstkritischen Reflexionen über den Stand und die Qualität der jeweiligen Versuchsschularbeit – was mir nicht zuletzt durch dieses Interview noch einmal klar geworden ist.