

"Wir kamen in der Laborschule nicht als unbeschriebene Blätter an, sondern als beschriebene"

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. 305-334. - (Impuls Laborschule; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Freke, Nicole [Interviewer]; Zenke, Christian Timo [Interviewer]: "Wir kamen in der Laborschule nicht als unbeschriebene Blätter an, sondern als beschriebene" - 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. 305-334 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308384 - DOI: 10.25656/01:30838; 10.35468/6110-16

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308384>

<https://doi.org/10.25656/01:30838>

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 Klaus-Dieter Lenzen

„Wir kamen in der Laborschule nicht als unbeschriebene Blätter an, sondern als beschriebene“

*Klaus-Dieter Lenzen (*1946) studierte von 1966 bis 1972 Germanistik sowie Musik- und Theaterwissenschaft in Tübingen, Wien und Frankfurt am Main und arbeitete danach unter anderem als Erzieher im Frankfurter Projekt „Kita 2000“ sowie als Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Koblenz. Von 1976 bis 2006 war er als wissenschaftlicher Angestellter in den Stufen I und II der Laborschule beschäftigt, davon 1993 bis 1999 an die Wissenschaftliche Einrichtung der Laborschule an der Fakultät für Pädagogik abgeordnet. Von 2002 bis 2004 übernahm er darüber hinaus eine Vertretungsprofessur „Schulpädagogik“ an der Universität Kassel. Das Gespräch mit Herrn Lenzen wurde zwischen Juni und September 2020 schriftlich per E-Mail von Nicole Freke und Christian Timo Zenke geführt.*

Lieber Dieter, wir freuen uns sehr, dass du dich bereit erklärt hast, mit uns ein schriftliches Gespräch über deine Zeit an der Laborschule zu führen – und zwar mit besonderem Blick auf deren Anfangsjahre. Interessieren würde uns zunächst einmal, wie und wann du zur Laborschule gekommen bist. Was war deine damalige Motivation, dich zu bewerben? Und: Was waren deine ersten Tätigkeiten? Wo warst du eingesetzt?

Die Stelle in der Laborschule habe ich 1976 „angetreten“. Sie war in der Zeitschrift *betrifft: erziehung* ausgeschrieben gewesen. Der Arbeitsbereich war, wenn ich mich recht erinnere, etwas schwammig mit „Forschung/Entwicklung im Bereich der Eingangsstufe“ angegeben. Es ging, wie sich später herausstellte, um eine der wenigen Wissenschaftlerstellen (= Nicht-Lehrer-Stellen), die in der Laborschule geführt wurden. Sie sollte die Mitarbeit auch von solchen Kolleginnen und Kollegen möglich machen, die nicht die Lehrerausbildung absolviert hatten, aber andere schulrelevante Qualifikationen nachweisen konnten. Meine Vorgängerin war die Psychologin Dr. Elke Callies; sie hatte eine Professur in Berlin in Aussicht und verließ deshalb die Laborschule.

Mich hat die Ausschreibung aus mehreren Gründen angesprochen:

- Die Laborschule wurde damals als eines der Leuchtturmprojekte der Schulreform gefeiert;
- Hartmut von Hentig galt quasi als Papst der Schulreform, seine Schriften und Medienauftritte faszinierten auch mich;
- der angedeutete Arbeitsbereich schien im Zwischenbereich von Schulpraxis und wissenschaftlicher Arbeit zu liegen, was ich besonders attraktiv fand;
- in der Ausschreibung fand ich Anknüpfungspunkte für meine Qualifikation als Spielpädagoge/Theaterpädagoge;
- ich sah die Chance, in einer ungewöhnlichen Schule eine feste Stelle zu bekommen.

Zu meinem Erfahrungshintergrund: Anschließend an das Studium der Germanistik, Musik- und Theaterwissenschaft hatte ich mich auf die Schwerpunkte „Ästhetische Erziehung“ und insbesondere „Spiel- und Theaterpädagogik“ konzentriert;

- 1972–1976 Mitarbeit beim Aufbau des Projekts „Kita 2000“ in Frankfurt, Tätigkeit als Erzieher;
- 1975–1977 Lehraufträge an der FH Koblenz im Bereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Thema „Spielpädagogik im Vorschulalter“;
- Abschluss der Buchpublikation „Kinderkultur. Die sanfte Anpassung“, im Fischer-Verlag erschienen.¹

In den ersten Laborschuljahren habe ich in der Eingangsstufe der Laborschule gearbeitet. Konkret ging es vor allem um die Betreuung einer jahrgangsgemischten Gruppe und um Curriculum-Entwicklungsarbeit. Für wissenschaftliche Arbeit im engeren Sinne blieb keine Zeit. Meine Kollegin / meine Kollegen auf der „Fläche 1“ waren damals Gisela Everts (später Kinderbuchladen), Alfred Scheer (Mitglied der Aufbaukommission, verstorben) und Ralf Köhler (wechselte später an eine Schule nach Hessen); danach Brigitte Goetze-Emer u. a. Wir haben von Anfang an in einem „Flächen-Team“ gearbeitet und aus dem schlüssigen, dem Großraum angemessenen Konzept auch unsere Kraft bezogen. Der Unterricht in der eigenen „Stammgruppe“ wurde beständig ergänzt durch Projekte, die von allen vier Gruppen der „Fläche“ nebeneinander und gemeinsam betrieben wurden. Schnittstelle war die tägliche Versammlung, in der Ergebnisse, Pläne, Schaustücke, Szenen etc. präsentiert wurden. Mit dem Teamkonzept haben wir uns in deutlichem Gegensatz zu an der Laborschule damals vorherrschenden individualistischen Arbeitsstilen befunden.

¹ Klaus-Dieter Lenzen (1978): *Kinderkultur, die sanfte Anpassung*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Parallel habe ich mich in der Gremienarbeit engagiert (Lehrerkonferenz, Curriculumrat LS/OS, Vorsitzender des Konvents). Hierzu kann ich keine Jahreszahlen mehr angeben. Konflikte innerhalb der Schule („Buchkonflikt“) und die Abwehr der politischen Gegenreform (CDU-Forderung nach Schließung der Schule u. a. durch Herrn Rödding) haben damals viel Kraft gekostet.

Bevor wir auf die angesprochene Gremienarbeit und die innerschulischen Konflikte eingehen, würden wir gerne zunächst noch einmal einen etwas detaillierteren Blick auf deine pädagogische Arbeit in der Eingangsstufe werfen. Genau wie der Rest der Schule wurde ja auch die Stufe I erst nach und nach aufgefüllt – mit der Folge, dass (wenn wir richtig gerechnet haben) erst zu Beginn des Schuljahres 1976/1977 das Haus 1 das erste Mal richtig „voll“ war. Inwiefern hatte sich bis dahin denn überhaupt bereits so etwas wie ein pädagogischer Alltag in der Eingangsstufe entwickelt? Wie also sah das von dir beschriebene „schlüssige, dem Großraum angemessene Konzept“ konkret aus? Und, damit zusammenhängend: Wie müssen wir uns einen „normalen“ Eingangsstufen-Schultag zwischen „jahrgangsgemischter Gruppe“ und „Flächen-Team“ in deinem ersten Jahr an der Laborschule vorstellen?

Ihr stellt, wenn ich richtig mitgezählt habe, zwei Fragen. Beide sind miteinander verbunden.

Die *erste* Frage betrifft den „pädagogischen Alltag in der Eingangsstufe“: Wie sah er um 1976/77 in der gerade erst komplett besetzten Eingangsstufe aus, wie hat er sich entwickelt?

Ich hatte in Frankfurt einige Jahre in einem innovativen Vorschulprojekt (s.o.) gearbeitet, hier auch mit einer Grundschulklasse kooperiert, ich kannte also die Arbeit mit Kindern dieser Altersstufe. Dennoch waren die ersten Eindrücke an der Laborschule verwirrend – und faszinierend zugleich. Die Schule folgte einer eigenen Sprache. Es war von „Wichs“, „Flächen“, „EBs“, „Sowi“, „Nawi“, von einer Gruppe ocker, gelb oder zinnober die Rede. (Die ursprüngliche Bezeichnung „Block I, Block II, Block III“ wurde kurzerhand in „Stufe I, II, III, IV umgewandelt, nachdem ein OS-Kollege sich empört hatte, das klinge ja wie Kasernenhof oder KZ.) Außerdem wurde eine eigene pädagogische Terminologie benutzt. Man sprach von „Übergängen“, vom „Tageslauf“, von „situationsorientiertem“, „individualisierendem Lernen“, „ganzheitlichem Lernen“ und vom Lernen „vom Kinde aus“.

Hinzu kam der für mich völlig ungewöhnliche Raum, in dem die offene Pädagogik stattfinden sollte. Ich konnte zu Beginn eine Zeit lang hospitieren und stellte bald fest, dass die Kinder die Regeln, die in diesem offenen Raum gelten sollten, kannten und weitgehend auch befolgten. Sie verhielten sich in dieser Umgebung so, als wäre das alles das Selbstverständlichste der Welt. Sie betraten den Raum

durch eine der farblich gekennzeichneten Türen, durch „ihre Tür“, legten ihre Sachen unten in ihrem Fach ab und liefen in ihre „Gruppenecke“, auf den Platz ihrer „Stammfläche“. „Guten Morgen, Gisela“ oder „guten Morgen, Dieter“. Die Kinder kamen schubweise, mal von den Eltern gebracht, mal vom Schulbus vor die Schule gesetzt. Sie wussten: Bis zum regulären Unterrichtsbeginn hatten sie häufig noch etwas Zeit, sich ein Spiel auszusuchen oder mit anderen Kindern zu reden. Erst wenn die letzten „Buskinder“ um 8.30 Uhr (oder war es 9.00 Uhr?) angekommen waren, konnte der reguläre Unterricht in den vier „Stammgruppen“ der „ersten Fläche“ beginnen. Die „Lernzeit“, auch „Morgenzeit“ genannt, begann mit einer „kleinen Versammlung“ der Gruppe, in der Arbeitsanweisungen und Rückmeldungen gegeben wurden, in der auch Zeit zum Erzählen war. Die Kinder blieben in dieser „Lernzeit“ im Umkreis ihrer Gruppen, sie arbeiteten hier aber meist individuell. Feste Tischgruppen gab es (noch) nicht, ebenso wenig individuelle Tagespläne. Einige Kinder bearbeiteten ihre „Mathekurse“, andere erlasen Texte, wieder andere schrieben weiter an ihren Geschichten oder malten ein Bild. Die „Stammgruppenlehrerin“ / der „Stammgruppenlehrer“ hatte Arbeitsunterlagen vorbereitet, aber die Kinder konnten in der Reihenfolge dennoch wählen. Neben der Einzelarbeit konnte es auch Kleingruppen geben. Sie arbeiteten z. B. an einem Erstlesekurs, betreut von der Lehrkraft. Die Kinder des Vorschuljahres hatten die Freiheit, am Rande ihrer Gruppe zu spielen – oder sich am Erstlesekurs zu beteiligen.

Im Anschluss an diese zweite Phase des „Tageslaufs“ – die erste Phase war die des „Ankommens“ gewesen – gab es eine kurze Pause. Frühstück in der Gruppe, danach konnten alle Kinder die Spielangebote auf der Fläche (Bauklötze, Spiele, ...) nutzen und auch nach draußen gehen. Es folgte die „Versammlung“ von allen vier Gruppen der Fläche (3. Phase): Wir saßen in einem großen Kreis, lasen aus einem Buch vor, sangen Lieder, erinnerten an Verhaltensregeln, stellten Unterrichtsergebnisse vor. Die dann folgende 4. Phase des „Tageslaufs“ war weniger den „Kulturtechniken“ gewidmet als vielmehr bestimmten Sachthemen. Auch in dieser Phase wurde wieder im Gruppenverband gearbeitet. Jetzt befassten sich aber alle Kinder der Gruppe gemeinsam mit ihrem „Gruppen-Thema“; man konnte also nicht wahlweise etwas völlig anderes machen. Es wurde themenzentriert differenziert gearbeitet. Jede Gruppe einer „Stammfläche“ konnte ihr eigenes Thema wählen; jede folgte insofern einem eigenen Curriculum. Die einen gingen in die Bibliothek, die anderen befassten sich mit dem Thema „Wald“, wieder andere mit den „Berufen der Eltern“ etc. – So viel zu dem von den Lehrerinnen und Lehrern betreuten Schulvormittag. Er schloss ab mit dem Mittagessen in der Schulmensa und der anschließenden langen Pause.



Abb. 1: Flächenversammlung im Haus 1 der Laborschule im Sommer 1977.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04870.

Der Nachmittag wurde auf der „Fläche 1“ von den Erzieherinnen Heide Jürgen und Melanie Remling betreut. Er war ähnlich in Phasen untergliedert, aber frei von schulischen Anforderungen im engeren Sinne. Es wurde viel gebastelt, gemalt, gewerkelt und es gab auch eine Phase für das freie Spiel. Der Nachmittag endete mit der „Buszeit“.

Ich erinnere mich nicht mehr daran, wie die Zeitabschnitte genau eingeteilt waren, um wie viel Uhr also welche Phase endete und eine neue begann (nachlesbar in der Stufe-I-Dokumentation, Impuls-Reihe²). Wichtig war: Nicht ein Stundenplan sollte den Tag strukturieren, sondern ein entspannter, in größere Phasen aufgeteilter „Tageslauf“. Der war im Groben auch zwischen den „Flächen“ abgesprochen, so dass die Kinder z. B. zur gleichen Zeit in die Pause hinausliefen und dann auch wieder in ihre Gruppen kamen. Die Eckdaten waren in einer Veröffentlichung festgehalten (Harder u. a.: Eingangsstufe³), die ich gelesen hatte.

2 Autorengruppe Laborschule (1982): *Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Eine Dokumentation* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 3). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

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. 13–85.

Aber es waren eben nur diese Eckdaten, die verbindlich waren, alles andere war frei. Die Schule war ein Großraum, ein offener Raum, ein Freiraum für neue und alte Ideen. Jede „Fläche“ konnte so ziemlich machen, was sie wollte. Auf einigen „Flächen“ folgte jede einzelne Stammgruppe einem eigenen Konzept, jeweils natürlich dem ihrer Lehrerin/ihrer Lehrers.

Eure *zweite* Frage zielt konkreter auf den normalen, zwischen Arbeit in der „jahrgangsgemischten Gruppe“ und „Flächen-Team“ gestalteten Schulalltag.

Die schon länger in der Eingangsstufe arbeitenden beiden Lehrkräfte der „ersten Fläche“ (Gisela Everts, Alfred Scheer) hatten nach einem Kollegen / einer Kollegin gesucht, der/die in ihr „Team“ passte, d. h. zu den Vorstellungen, die sie schon gebildet hatten. Sie setzten u. a. auf „Teamfähigkeit“. Mir kam diese Orientierung sehr entgegen. Ich konnte von ihnen und mit ihnen lernen. Wir entwickelten unser Konzept gemeinsam und fühlten uns auch gemeinsam verantwortlich. Einmal wöchentlich saßen wir abends in der „Teamsitzung“ zusammen, sprachen über einzelne Kinder, über Gestaltungs- und Ordnungsprobleme (Einrichtung einer Bühne, Ordnung im „Fahrradkeller“, Aufräumen in der Küche) und vor allem über die Abschnitte des Schulalltages, die uns alle drei (später vier) betrafen, über die tägliche gemeinsame Versammlung und über die „Gruppenzeit“, den vierten Zeitabschnitt (s.o.), den wir bald „Projektzeit“ nannten. Wir entwickelten eine Reihe von „Projektthemen“ so, dass wir in den vier Gruppen der „ersten Fläche“ verbindlich daran arbeiten konnten. Die Kinder blieben dabei zwar in ihrem Gruppenverband, aber wir arbeiteten gemeinsam an dem einen Projektthema. Es war auch optisch auf der „Fläche“ präsent durch ein Plakat, durch Gegenstände oder ein Bild. Mal war es so, dass jede Stammgruppe = Projektgruppe in ähnlichen Schrittfolgen arbeitete, mal zerlegten wir das Projektthema in einzelne Aspekte und die Gruppen gingen sozusagen arbeitsteilig vor, um am Ende ihre Ergebnisse in einer großen Präsentation zusammenzutragen. Große Projekte dieser Art trugen Titel wie „Ein Eltern-Kinder-Fest“, „Das Musikprojekt“, „Das Naturkundeprojekt“, „Das Mittelalterprojekt“, „Das Festessen“, „In Bielefeld wohnen“. Die Versammlungen, die der „Projektzeit“ jeweils vorangingen, dienten mehr und mehr dazu, die Projekte zu koordinieren, neue Ideen von Kindern zu sammeln, Zwischenergebnisse zu erarbeiten und den Projektabschluss in Form eines Festes, einer Ausstellung, einer Theateraufführung anzubahnen.

Das alles musste gut vorbereitet werden. Wir taten das in den erwähnten „Teamsitzungen“, an denen auch die Kolleginnen der Nachmittagsbetreuung beteiligt waren. Im Rückblick denke ich, dass wir im Team zu wenig über die „Lernzeit“, den zweiten Abschnitt des Tages reflektiert haben, über Differenzierungsmaßnahmen also oder die Integration von, wie wir damals sagten „potentiellen Sonderschulkindern“. Aber die wöchentlichen Teamabende waren ohnehin schon vollgepackt mit anderen Themen. Exkursionen wurden geplant, ein „Tanzfest“ mit Eltern, eine „Elternschule“, die Gestaltung des „Übergangs“ u. a.

Die skizzierte Planungs- und Arbeitspraxis geschah vor dem Hintergrund der geschilderten Strukturdaten. Die entscheidenden Konkretionen, d. h. die wirkliche Gestaltungselemente des pädagogischen Alltags, wurden erst in unserer Teamarbeit ausgedacht. Wir entwickelten unser Konzept in den Anfangsjahren suchend und experimentierend, wurden mit der Zeit aber entschieden routinierter, sicherer und auch kreativer.

Wenn du davon sprichst, dass ihr „suchend und experimentierend“ vorgegangen seid: Wie genau müssen wir uns dieses Vorgehen vorstellen? Gab es vielleicht auch „Experimente“, die gescheitert sind – oder zumindest zu ganz anderen Ergebnissen geführt haben als gedacht? Und (erneut eine damit zusammenhängende zweite Frage): Welche Rolle spielte bei alledem die Wissenschaft, eure Rolle als „Lehrer-Forscher“?

Die erste Frage betrifft unser Vorgehen bei Entwicklungsvorhaben im unmittelbaren Arbeitsfeld (Stufe I). Den Kern unseres „suchenden und experimentierenden“ Vorgehens beschreibe ich am Beispiel „Entwicklung des Projektunterrichts“. Die Frage betrifft in einem weiteren Sinne aber auch den suchenden und experimentierenden Umgang mit den Strukturen der Laborschule, also die diversen kleinen „Versuche innerhalb des Versuchs“, die mehr oder weniger erfolgreich zu Veränderungen geführt haben.

„Suchend und experimentierend“ vorzugehen, das ist für einen Handwerker, der innerhalb einer Werkstatt arbeitet – in unserem Falle in einer „Curriculumwerkstatt“ – keine alltägliche Strategie. Wir haben sie aber verfolgt. Trial and error. Wir probierten neue Lehr- und Lernformen aus, reflektierten sie in der Gruppe der „Lehrer-Forscher“, variierten sie, vermieden Fehler und Schwächen, die wir wahrgenommen hatten, und gingen dann in eine nächste Entwicklungsrunde. Dieses Vorgehen war sozusagen urwüchsig. Es war von keiner methodischen Reflexion begleitet. Es war Lernen durch Erfahrung ohne Methodisierung der Erfahrung. Ich kann es am besten am Beispiel „Entwicklung eines Konzepts für den Projektunterricht in der Eingangsstufe“ deutlich machen (ein wenig mein Steckenpferdthema):

Wir wollten versuchen, die hohen Ansprüche, die auf ziemlich abstrakter Ebene von Hentigs Konzept ausgingen, zu konkretisieren, d. h., in die schulische Praxis zu übersetzen. Hentig sagte: Die Schule muss „das Leben zulassen“ und wir rätselten, was das für unsere Schulkinder bedeuten könnte, suchten nach entsprechenden Themen und Arbeitsformen, arbeiteten nicht nur in der Schule, sondern auch draußen, bezogen die Elternhäuser mit ein und die Spielthemen der Kinder. Wir präsentierten uns mitsamt den Kindern und den Unterrichtsergebnissen sogar in einem Stadtteil, aus dem unsere „bildungsfernen Unterschichtenkinder“ kamen. Die Rahmenthemen unserer Projekte bezogen sich auf die Kinder der vier „Stammgruppen“ einer „Fläche“. Abweichend von der in der Literatur damals

erst langsam entwickelten Methodik des Projektunterrichts leiteten wir die Projektthemen nicht aus dem Bedürfnis- und Fragehorizont der Kinder ab, sondern wir legten sie fest (übrigens auch unabhängig von Lehrplänen oder Rahmenrichtlinien). Im Verlauf eines über mehrere Wochen verlaufenden Projektes wurden die Bedürfnisse und Interessen der Kinder dann aber leitend. – Wir entwickelten so eine ganze Reihe von Projekten („Musikprojekt“, „Festessen mit Eltern“, „Draußen – ein Naturkunde-Projekt“, „Leben früher – das Mittelalter-Projekt“ ...), schrieben einige auch auf, besonders die geglückten, und ließen von anderen die Finger, weil wir sie als weniger erfolgreich erlebt hatten. Hier gab es also ein Scheitern oder ein Gelingen, aber keine empirische Überprüfung, keine systematische Evaluation dazu.

Beim Aufschreiben traten neben den Projektthemen und Projektverläufen mehr und mehr auch die methodischen Varianten des Projektunterrichts ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit (Kriterien, didaktische Begründungen, Phasenpläne ...); das methodische Gerüst unserer Arbeit wurde greifbarer. Wir variierten es immer wieder neu und hielten die methodischen Möglichkeiten auch fest. Das war innovativ; wir konnten das authentisch neu erworbene Wissen anderen Lehrerinnen und Lehrern guten Gewissens anbieten. „Projektunterricht“ war damals noch kein gebräuchliches Unterrichtsverfahren. Er gehörte zwar irgendwie in den Horizont der Reformpädagogik, war mit hohen Ansprüchen verbunden, aber wenig erprobt, erst recht für die Primarstufe noch kaum entwickelt. Erst mit Dagmar Hänsels „Projektbuch“⁴ wurde der Projektunterricht in der Literatur als notwendig und praktisch realisierbar dargestellt; in dieser Publikation waren wir vertreten.

Der skizzierte Arbeitsprozess war allerdings methodisch kaum strukturiert bzw. gesichert. Wir diskutierten, konkretisierten für unsere Gruppen nächste Arbeitsschritte, sprachen wieder darüber, schrieben Texte, in denen Abläufe festgehalten wurden, gingen nächste Schritte, sprachen wieder, probierten weiter. Ab und zu, insbesondere dann, wenn wir schrieben, bezogen wir Literatur mit ein. Das reflexive Zentrum waren wir selbst: die Lehrerinnen und Lehrer, die agieren mussten und die gleichzeitig entwickeln wollten und die Freiheit hatten, das zu tun. Der Begriff „Curriculumwerkstatt“, der in der Laborschulentwicklung später fallen gelassen wurde – Theodor Schulze sprach von einem notwendigen „Paradigmenwechsel“ –, ist für diese Phase ziemlich zutreffend. In unserer Werkstatt gab es tägliche Kooperationen, eine wöchentliche Reflexion, gute Gespräche, zunehmend bessere Werkzeuge (Methoden) und schon mal ein Arbeitswochenende auf der Hallig Hooge mit Textentwürfen und Textkritik.

⁴ Dagmar Hänsel (1986) (Hg.): *Das Projektbuch Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz. Darin enthaltene Beiträge von Lehrerinnen und Lehrern der Laborschule: Christine Biermann, Gerd Büttner, Klaus-Dieter Lenzen & Gerhild Schulz: Laborschule (Stufe II): Lernen körpernah: Das Projekt „Körper, Ernährung, Gesundheit“ (S. 140–160); Ulrich Bosse: Laborschule (Eingangsstufe): Kinder in allen Ländern (S. 114–139); Ruth Görlich-Kreitmann: Laborschule (Eingangsstufe): Das Indianerprojekt (S. 87–113).

So viel zu der Arbeitsweise „Suchen und Experimentieren“, zumindest zu *einer Seite* dieser Arbeitsweise. Sie war, wie gesagt, methodisch wenig reflektiert und erst recht nicht experimentell ausgerichtet im Sinne empirischer Forschung. Aber ich habe sie als sehr kollegial, kreativ und produktiv erlebt.

Nun zu einer anderen Seite dieser suchenden und experimentierenden Arbeitsweise. Die Wortwahl knüpft ja unmittelbar an die Namensgebung unseres Reformprojekts an: Es wurde (und wird) *Versuchsschule*, *Curriculumwerkstatt* und *Laborschule* genannt. Ich habe in den ersten Jahren gemerkt, dass wir einen relativ großen Freiraum zur Entwicklung neuer Ideen und Vorhaben hatten; ich habe diesen Freiraum auch genutzt. Aber ich habe schon bald gemerkt bzw. erfahren müssen, dass dieser offene Erprobungsraum auch deutliche Grenzen hatte. Die Grenzen wurden erstmals deutlich, als eine Gruppe von LehrerInnen – zwei von ihnen waren meine unmittelbaren Kollegen – ein Buch veröffentlichte, dem der Anschluss an die Laborschulidee offiziell verweigert wurde, weil es sich kritisch verhielt. Das Buch kam sozusagen auf den Laborschulindex; die Schreiberinnen und Schreiber wurden zu Dissidenten. Ich war an diesem „Buchkonflikt“ nicht beteiligt. Ich war hin und her gerissen. An der Auseinandersetzung habe ich – ziemlich fassungslos – als Laborschulneuling überwiegend beobachtend teilgenommen.

Die Grenzen der Versuchsschule wurden für mich nicht nur in diesem großen Konflikt, sondern auch im Kleinen deutlich. Unsere Hausphilosophie sagte damals (ich karikiere): Jede und jeder arbeitet individuell; Lehrer sind dann authentisch, wenn sie „ihrer Pädagogik“ folgen. Strukturbezogene Absprachen legen zu sehr fest. Bloß keine Tests. Noten sind des Teufels. Diagnostische Tests auch. Empirische Verfahren ebenso. Lernziele gehören in die alte Pädagogik, die wir überwinden; die akademischen Fachdidaktiker sind zu wenig ganzheitlich; zwischen Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung klafft ohnehin eine kaum überwindbare Lücke. Wir sind auf der Seite der Schülerwirklichkeit; die Forscher bewegen sich in theoretischen Konstrukten.

Ich hatte Denksperren dieser Art anfänglich auch selbst im Kopf; sie haben mich mehr und mehr aber gestört, da sie neue Entwicklungsvorhaben blockierten:

- So den Versuch, eine „Stufe-I-Dokumentation“ zu erstellen (IMPULS-Reihe). Das war vielen Kolleginnen und Kollegen damals zu „vereinheitlichend“. Die Dokumentation wurde trotzdem fertig und dann auch viel benutzt.⁵
- Weiter den Versuch, „Übergangskriterien“ von der Stufe I zur Stufe II zu formulieren. Gemeint waren Kriterien, die unsere Übergangsgespräche und die Beurteilungen strukturieren sollten. Der Versuch scheiterte mehr oder weniger, eher mehr.

5 Autorengruppe Laborschule 1982 (Siehe oben, Fußnote 2.)

- Auch den Versuch, methodisch gesichert über „potentielle Sonderschülerinnen und Sonderschüler“ zu arbeiten. Wir hatten diese über das normale Aufnahmeverfahren im Haus, wussten aber nicht, wie viele es waren, verfügten über keine diagnostischen Kompetenzen und auch über keine speziellen Förderkonzepte. Ich habe damals mit Prof. Klaus Treumann (Uni Bielefeld, AG 9: Medienforschung, Forschungsmethoden, Jugendforschung) kooperiert und eine Zusammenarbeit mit der Laborschule angebahnt. Die Kooperation wurde von Seiten der Stufe I nach einem Schuljahr abgebrochen. Jahre später hat Irene Demmer-Diekmann das Thema zum Glück aufgenommen.
- Ähnlich scheiterte die Kooperation mit einem Professor für Sachunterricht, die ich vermitteln und mitgestalten wollte. Niemand wollte mit in das Vorhaben einsteigen. Begründung: „Wir arbeiten hier anders“ („Situationsorientierter Ansatz“, „Lernen am Tageslauf entlang“, ...). Es hat mich damals sehr geärgert, weil ich eine kooperative Arbeit im Bereich des Sachunterrichts für besonders wichtig hielt und auch dachte, dass dazu ein Austausch zwischen Fachdidaktik und Schulpraxis besonders fruchtbar sein könnte.
- Wir – einige Lehrerinnen und Lehrer aus der Stufe I – stellten bald fest, dass die ursprünglich gedachte Übergangsregelung („Jedes Kind geht zu seinem achten Geburtstag in den Block II = Stufe II über“) organisatorisch kaum zu machen war und pädagogisch kaum gestaltet werden konnte. Wir regten eine Veränderung zunächst in der Stufe I an und gingen dann den korrekten Gang durch alle Gremien. Ein mühsamer, langer Weg! Der Antrag wurde m.E. sehr überbewertet, so als würde es um eine Änderung des Grundgesetzes gehen. Er ging dann aber durch (gemeinsamer Curriculumrat von LS und OS). Die aktuelle Praxis entspricht bis heute dem damaligen Änderungsbeschluss.
- Gemeinsam mit einigen Kolleginnen und Kollegen und den Sozialarbeitern der Schule habe ich später versucht, so etwas wie einen eigenen Bereich „Betreuung und Beratung“ zu etablieren, innerhalb der EB-Struktur oder als Ergänzung dazu, weil wir der Meinung waren, dass es im Bereich des sozialen Verhaltens, der Beratung und Prävention keine gebündelte und von einem gemeinsamen Konzept getragene Kompetenz gab. Der Versuch scheiterte, das Problem blieb.

So hatte das „suchende und experimentierende“ Vorgehen an der Laborschule seine großen Chancen und Freiräume – und auch seine (historischen) Grenzen.

Eure zweite Frage betrifft die Rolle der Wissenschaft in unseren Entwicklungsvorhaben bzw. unsere Rolle als „Lehrer-Forscher“. Wir bezogen uns damals sehr gläubig auf die Erziehungsphilosophie des Wissenschaftlichen Leiters Hartmut von Hentig, lasen ihn und Beiträge in Zeitschriften wie *Päd. Extra* und *betrifft: erziehung*. Fachdidaktische Probleme interessierten uns in unserem Lehrer-Forscher-Team (1. Fläche) sehr, sie spielten in der Hausphilosophie aber nur eine

untergeordnete Rolle. Eine für „Lehrer-Forscher“ brauchbare Methodik von Handlungsforschung war, anders als heute, damals nicht verfügbar bzw. wir hatten keine Kenntnis davon. Mir scheint auch fraglich, ob wir sie, so arrogant wie wir drauf waren, genutzt hätten.

Ich habe mich immer wieder darum bemüht, die verstreuten Forschungsstunden zu bündeln, um effektiver arbeiten zu können (etwa im Sinne der heutigen FEPs). Das war ziemlich blauäugig von mir. Die Kolleginnen und Kollegen hielten natürlich an den Stunden gerne fest und nutzten sie, ähnlich wie ich, für die kleinen eigenen Entwicklungsvorhaben.

Dass es gegenüber der universitären Forschung eine fundierte Distanz von Seiten der Laborschule aus gab, habe ich erst langsam begriffen. Ziemlich naiv habe ich am Anfang gedacht, dass jede Kooperation mit den Forscherinnen und Forschern der Reformuniversität nützlich sein würde. Erst langsam wurde mir klar, dass wir auch in dieser Hinsicht in unserer Laborschulphilosophie ge- bzw. befangen waren. Hartmut von Hentig wahrte die Distanz zur universitären Forschung selbstherrlich. Die Mehrheit folgte ihm (manchmal auch zweifelnd, verärgert). Erst mit der Umstrukturierung (Wissenschaftlicher Beirat, FEPs etc.) wurde dieser Bann gebrochen.

P.S. Noch mal zum Stichwort „forschend und experimentierend“: Ich lese gerade von Jürgen Oelkers das Buch *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*⁶. Da steht bezogen auf den Begriff des pädagogischen Laboratoriums (der Landschulheime) auf Seite 24: „In einem Labor werden Experimente gemacht, deren Ausgang im Blick auf die Hypothesen offen ist. Aber das „Feld der Erziehung“ ist moralisch kodiert, negative Ergebnisse, die die moralischen Erwartungen verletzen, dürfen entweder gar nicht vorkommen oder müssen unmittelbar nach Auftreten korrigiert werden können. Ein auf Dauer negatives Resultat darf es nicht geben, was zugleich heißt, dass kein ‚pädagogisches Labor‘ ergebnisoffen experimentieren kann. Die Versuchsanordnung ist vorgegeben und wird nicht etwa fortlaufend getestet.“ Stimmt mich nachdenklich.

Du hast gerade beschrieben, dass es bereits früh so etwas wie eine „Hausphilosophie“ der Laborschule gab: einen „eingegrenzten Erprobungsraum“, dessen Regeln nicht einfach so geändert werden konnten und sich zuweilen eher wie ein „Grundgesetz“ anfühlten (ein Umstand, der ja sehr gut auch zu Jürgen Oelkers’ These von der vorgegebenen „Versuchsanordnung“ pädagogischer Experimente passt). Was war denn dein Eindruck, wann und wie diese „Hausphilosophie“ entstanden ist? Handelte es sich dabei um ein Ergebnis der Aufbaukommissionsjahre oder gab es diesbezüglich andere entscheidende Faktoren?

6 Jürgen Oelkers (2011): *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Ihr stellt interessante Fragen. Die nach der „Hausphilosophie der Laborschule in den Gründungsjahren“ wäre eine Dissertation wert. Ich belasse es bei ein paar Erinnerungen. – Während ich nachdenke, fällt mir auf, dass ich mit wechselndem Abstand unterschiedlich auf das gucke, was ich „Hausphilosophie“ genannt habe: Hatte ich mich als junger, gerade erst eingestellter Mitarbeiter der Schule mit den meisten Gedanken der „Hausphilosophie“ identifiziert, so urteile ich heute aus einer größeren lebensgeschichtlichen Distanz und mit anderem Wissen skeptischer. Ich versuche, diese „Zeitschiene“ in meinen Anmerkungen deutlich zu machen. Zum Anfang: Auf das Auswahlgespräch war ich gut vorbereitet. Ich hatte die sogenannten „Grünen Bücher“⁷ gelesen und auch einige Aufsätze Hartmut von Hentigs. Die Bücher skizzierten Grundannahmen und Anordnungen der Schulprojekte, die ich dann ja kennenlernen durfte. Und ich sah: Das ist keine graue Theorie, sondern Wirklichkeit. Diese Schulen gibt es tatsächlich und sie folgen z. T. auch den in den Büchern festgehaltenen Anordnungen. Ich sah die „Schulprojekte“, zwei Schulen, die ganz anders waren als die, die ich zuvor kennengelernt hatte. Hentig hat ja immer größten Wert darauf gelegt, dass es sich hier nicht um „Alternativschulen“ handle und auch nicht um „Schulversuche“, sondern um staatliche Versuchsschulen – und doch waren es für mich am Anfang „Alternativschulen“. Absolut einleuchtende und überzeugende „Alternativen zur traditionellen Schule“. Überzeugend waren sie für mich u. a. deshalb, weil in ihren schulorganisatorischen Strukturen Prinzipien einer neuen Schulpädagogik folgerichtig umgesetzt schienen. Kein Stundenplan mehr, sondern – eben alternativ – ein lockerer Tagesablauf. Aufhebung der Fächergrenzen – auch das alternativ – ein ganzheitliches und/oder fächerübergreifendes Lernen in Erfahrungsbereichen. Kündigung der traditionellen Leistungsbeurteilung, also keine Noten mehr – stattdessen schriftliche Berichte. Verzicht auf das traditionelle Schulcurriculum – stattdessen „Curriculumwerkstatt“, „Laborschule“, „Versuchsschule“. Solche konzeptrelevanten Bausteine der alternativ-erneuerten Schule waren tatsächlich grundlegend. Hentig hat sie in Publikationen wie „Was ist eine humane Schule“⁸ und „Schule neu

7 Gemeint sind die beiden im Ernst-Klett-Verlag erschienenen Gründungsbände der Bielefelder Schulprojekte (mit grünem Einband): Hartmut von Hentig: *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart, des Quickborner Teams und Annegret Harnischfeger, Diether Hopf, Ludwig Huber, Christoph Oehler und Hans Herbert Wilhelmi (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 1). Stuttgart: Ernst Klett; 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.

8 Hartmut von Hentig (1976): *Was ist eine humane Schule?* München, Wien: Hanser.

denken“⁹ ausgeführt und begründet. Diese Bausteine gehörten zur „Philosophie des Hauses“. Für mich waren sie einleuchtend und verpflichtend, auch weil ich in den Strukturen arbeitete, die aus dieser Philosophie abgeleitet waren. Ja, das war ein Stück „Hausphilosophie“!

Einen zweiten, wohl nicht ganz so gewichtigen Teil der „Philosophie des Hauses“ brachten wir – Lehrerinnen und Lehrer der 68er-Generation – mit. Wir hatten sie sozusagen im Rucksack dabei. Wir, jedenfalls viele von uns, hatten Adorno, Habermas, Marcuse gelesen, hatten zum „Positivismus-Streit in der Dt. Soziologie“ unsere Meinung gebildet, Kurse zur „marxistischen Ökonomie des Bildungswesens“ absolviert und waren vielleicht in der Kinderladen-Bewegung aktiv gewesen. Andere brachten Erfahrungen z. B. aus dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) mit und plädierten für eine „situationsorientierte Pädagogik“. Es waren nicht nur private Leseerlebnisse, die wir da mitbrachten, sondern sozusagen Bestandteile unserer Ausbildung. Wir kamen in der Laborschule nicht als unbeschriebene Blätter an, sondern als beschriebene. Und natürlich versuchten wir, unsere eigenen philosophischen „Rucksackimporte“ auch einzubringen. In einigen Punkten gelang das problemlos. Zum Beispiel passte Herbert Marcuses Kritik am Leistungsprinzip und an der Leistungsgesellschaft ganz gut. Ebenso die neue Auseinandersetzung mit der psychoanalytischen Lehre, das Diktum „Bedürfnisorientierung“ und natürlich der „situationsorientierte Ansatz“ des DJI.

In anderen Punkten scheiterten die Importe, stießen sogar auf erbitterten Widerstand. Alles, was irgendwie aus der linken, marxistisch orientierten Ecke kam, wurde abgewiesen. Auch dazu ein Beispiel: Es gab den am Schichtenmodell (Dahrendorf u. a.) orientierten Aufnahmeschlüssel und damit die Verpflichtung, jährlich einen bestimmten Prozentsatz von „Unterschichtenkindern“ aufzunehmen. Eine „Arbeiterkinderpädagogik“ aber verstieß gegen die Grundsätze der „Hausphilosophie“, schon weil die Wortwahl nicht passte. Das lag terminologisch zu nahe am Begriff der sozialen „Klasse“ statt an dem der sozialen „Schicht“. Es wäre eine Anleihe aus einer falschen Ecke gewesen. Weitgehend ausgeschlossen wurden auch die filigranen Reflexionen der Fachdidaktiker. Sie entstanden angeblich in zu großer Entfernung „zum realen Leben“ der Kinder. Hentig machte sich gerne über die universitären Fachdidaktiker lustig. Und nicht zuletzt, vielleicht am folgenreichsten: Systematisch ausgeschlossen wurden alle Verfahren, die einer empirischen Überprüfung der Versuchsanordnungen gedient hätten. Die „Fliegenbeinzählerei“ der empirischen Forschung (quantitativ und qualitativ) sollte nicht sein. Sie passte angeblich nicht zum großen Schulentwurf. Erst mit der Neuordnung des Forschungsbetriebes wurden einige der genannten Ausgrenzungen aufgehoben. Die „Abgängeruntersuchung“ und die Teilnahme an der „PISA“-Studie

9 Hartmut von Hentig (1993): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen*. München, Wien: Carl Hanser.

sind Beispiele für die Überwindung von Grenzen der traditionellen „Hausphilosophie“. Vielen Dank an K. J. Tillmann! Er war derjenige, dem es gelang, eine effektive Forschungs- und Entwicklungsarbeit kooperativ zu entwickeln und die Ausgrenzungen der traditionellen „Hausphilosophie“ aufzuheben, ohne diese Philosophie damit ganz aufzugeben.

Ich war von der ursprünglichen „Hausphilosophie der Laborschule“ lange Jahre überzeugt und habe sie mit vertreten. Sie lieferte uns Argumente gegenüber Bedenken von besorgten Eltern und gegenüber den Lehrerkollegen, die noch nicht so progressiv waren, wie wir selbst uns vorkamen. Erst später habe ich bemerkt, dass die „Hausphilosophie“ der Laborschule eine eklektizistische Philosophie war. Hentig hatte sich mal hier, mal dort bedient, immer etwas Besonderes herausgesucht. „Altersgemischte Gruppen“ siehe Peter Petersen. „Laborschule“ und „Experimentalschule“ siehe u. a. die Tradition der Landschulheime, z. T. terminologisch gleich. Die Schule sei „a place to grow up in“ zitiert Hentig einen amerikanischen Zeitgenossen und macht daraus „Schule als Lebensraum“. Von John Dewey wird der Gedanke übernommen, die Schule könne eine demokratische Gesellschaft im Kleinen bilden. Nicht zu vergessen, um die Antike auch einzubeziehen: Die Schule ist eine „Polis“, das macht sie anschlussfähig an die Tradition der humanistischen Bildung. Auch die Gedanken des „ganzheitlichen Lernens“, des Nicht-Buchlernens etc. waren historisch vorformuliert. Im Hause wurden selbstverständlich Begriffe und Sprachbilder aus dem Jargon der traditionellen Reformpädagogik benutzt: Man solle „vom Kinde“ aus denken; die Schülerinnen und Schüler sollten da „abgeholt werden“, wo sie gerade stehen und „mit Kopf, Herz und Hand“ lernen.

Nur ein Teil dieser Bezüge wurde im philosophischen Gesamtkonzept der Laborschule auch historisch ausgewiesen, ein anderer Teil wurde unkommentiert übernommen. Hentig spielte mit den Bezügen, er zelebrierte sich als Universalgelehrter, der in der antiken Philosophie ebenso zu Hause schien wie in der modernen amerikanischen Soziologie. In das eklektizistische System konnten neue Elemente aufgenommen werden, wenn sie attraktiv genug waren und passten. Andere, problematische und kritische, wurde abgewiesen.

Dass die „Hausphilosophie“ der Laborschule neben dem Image der „offenen Schule“ auch diese zweite, elitär-abweisende Seite hatte, habe ich erst ziemlich spät bemerkt. Heute denke ich: Insgesamt waren die Philosopheme der Laborschule nicht neu. Neu war nur, dass sie zu einer Systematik zusammengestellt wurden, die als „Philosophie der modernen Schule“ in Stellung gebracht werden konnte. Es ging, auch wenn die Laborschule keine Alternativschule sein wollte (s.o.), doch um eine Philosophie von „gesammelten Alternativen zur traditionellen Schule“. Der moderne neue Schulentwurf beeindruckte vor allem dadurch, dass er zahlreiche in der Schulgeschichte verstreute Impulse zu einer plausiblen, in sich stimmigen und dazu irgendwie artistischen Kollage zusammenfasste. Die

Gesamtkonstruktion war schließlich so überzeugend, dass man die Herkunft der einzelnen Zutaten bald nicht mehr sah. – So weit meine späte, aus großer Entfernung formulierte Einschätzung. Sie ist mit den Jahren erst langsam zu Stande gekommen. Am Anfang war auch ich vor allem eins: ich war fasziniert von diesem neuen Schulgebilde.

In meiner gesamten Laborschulzeit war ich eingebunden in Teamstrukturen (s.o.). Aus Überzeugung. Auch nach dem Übergang in die Stufe II (1985) habe ich in Teamstrukturen gearbeitet (Kolleginnen und Kollegen: Christine Biermann, Brigitte Lintzen, Gerd Büttner, Brunhild Zimmer, Gerhild Schulz u. a.). Erst in Teams oder Interessengruppen haben wir die Kraft entwickelt, einzelne Eckpunkte der „Hausphilosophie“ auch kritisch zu hinterfragen. Es waren jeweils die „Eckpunkte“, an denen wir uns auch praktisch abarbeiten mussten, die uns also in der Alltagsarbeit Schwierigkeiten machten. So kritisierten Eltern immer wieder, dass die schulischen Leistungen ihrer Kinder zu gering seien. Unter diesem Druck setzten wir uns mit der Leistungsfrage auseinander. Wir versuchten die curricularen Strukturen verlässlicher zu machen, Leistungskriterien zu diskutieren, in den Unterricht mehr Übungsanteile aufzunehmen und ließen uns dabei sogar von externen Moderatorinnen und Lehrenden der Universität beraten, weil wir immer wieder bemerkten, dass wir keine Chance hatten, die Leistungsdebatte in die schulinterne Diskussion einzubringen. Die Blockade war total. Hier durfte nicht weiter nachgedacht und auch nicht weiterentwickelt werden. Wir wurden als die alten „leistungsseilen“ Pädagogen abserviert und bekamen sogar zu hören, unsere Arbeit stünde nicht mehr auf dem Boden der Laborschulpädagogik. Ähnlich war das in anderen Punkten: Wir hatten den Eindruck, dass im Bereich von „Kunst und Musik“ oder „Nawi“ zu wenig „rauskam“, haben uns aber nicht getraut, eine entsprechende Diskussion in Gang zu bringen. Sie hätte ein Strukturelement der „Hausphilosophie“ berührt: die EB-Organisation. Und nicht zuletzt: Für das geregelte soziale Zusammenleben gab es in unserer Schule, so hatten wir den Eindruck, zu wenig Vereinbarungen, Rituale, Regeln. Der Schulpsychologe teilte die Einschätzung. Wir haben mit ihm eng zusammengearbeitet und Regelungen für den Bereich unseres Arbeitsfeldes erarbeitet, die sowohl die Zusammenarbeit von uns Lehrerinnen und Lehrern als auch die unserer Schülerinnen und Schüler betrafen. Von einer darüber (über die Stufe) hinausgehenden Neuordnung von Kooperationsregeln, die für die gesamte Schule relevant geworden wäre, haben wir zum Glück die Finger gelassen. Auch hier war der Widerstand zu groß.

Auf die kritikabweisende Seite der „Hausphilosophie“ stieß ich nicht nur in der praktischen Arbeit, sondern ich bemerkte sie auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Ich habe eine Zeit lang in der Zeitschrift *Das Argument* mitgearbeitet (Bücher rezensiert, einen Aufsatz geschrieben). In dieser Zeitschrift erschien eine frühe, wie ich fand, sehr fundierte Auseinandersetzung mit dem Konzept

der „Alternativschulen“¹⁰. Später habe ich die „Dogmengeschichte der Reformpädagogik“ von Jürgen Oelkers¹¹ gelesen. Beide Arbeiten haben mich sehr beeindruckt, auch und obwohl ich meine Schule und meine Arbeit durch sie damals sehr in Frage gestellt sah. Das hat mich nachdenklich gemacht. Ich habe versucht, eine eigene Position dazu zu entwickeln und habe die genannten kritischen Ansätze auch in die Schuldiskussion eingebracht, u. a. durch einen eigenen Buchbeitrag zur „Kritik der Alternativschulpädagogik“¹². Die Reaktion war gleich null. Schweigen im Walde. Mit so etwas, so hatte ich den Eindruck, musste und wollte „die Hausphilosophie“ sich nicht befassen.

Damals habe ich begriffen: Die „Hausphilosophie“ der Laborschule hatte auch eine Legitimationsfunktion; an ihren Grenzen standen Denkverbote. Sie hob hervor, dass es in dieser Schule um etwas Besonderes, um besonders originelle und kulturtragende Prinzipien ging, die sozusagen über jede Kritik erhaben waren. Die „Hausphilosophie“ zelebrierte den Status des Besonderen, ihre Sätze waren auch Werbeslogans. Um den Charakter des Ungewöhnlichen und Großartigen zu stützen, wurden in dieser Philosophie Bezeichnungen, Sprachbilder und Metaphern benutzt, die einen staunen ließen. Sie klangen gut und machten uns gleichzeitig unverständlich. (Während einer Fortbildung monierte ein Regelschulkollege: „Jetzt hört mal auf mit eurem Laborschul-Chinesisch!“) Hochliegende Gänge hießen „Wichs“, der Schulflur war eine „Schulstraße“, Kurse dienten dem Erlernen von „skills“, Fachbereiche hießen „Erfahrungsbereiche“, die Schule verfügte über einen „Curriculumrat“, sie war eine „Polis“ und ein „Labor“ und die Lehrer wurden „Lehrer-Forscher“ genannt, ohne dass ihre neue Arbeitsweise erklärt worden wäre. Nicht zuletzt: Der Wissenschaftliche Leiter der einmaligen Schule war ein Genie der Selbstinszenierung. Er verfügte über ein enormes rhetorisches Geschick, das er nicht nur in Vorträgen und Publikationen, sondern auch in der alltäglichen Gremienarbeit unter Beweis stellte. (Oelkers hat sehr detailgenau nachgewiesen, welche Bedeutung die Inszenierung zum Besonderen hin in der Geschichte der Schulversuche hatte.)

Zu Philosophien gehören häufig auch philosophische Zirkel. Im Kreis von Vertrauten werden philosophische Gedanken hin und her bewegt. Auch an der Laborschule gab es in diesem Sinne philosophische Zirkel. Sie waren allerdings nicht institutionalisiert, nicht einberufen oder eingerichtet. Der zentrale philosophische Zirkel grupperte sich um Hentig selbst. Von Außenstehenden wurden

10 Adalbert Rang & Brita Rang-Dudzig (1978): Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Zur Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte. In: *Das Argument* (Sonderband 21: Schule und Erziehung). Berlin: Argument-Verlag, S. 6–62.

11 Jürgen Oelkers (1989): *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte*. München: Juventa.

12 Klaus-Dieter Lenzen (1980): Laborschule Bielefeld – alternative Insel oder Modell? In: Georg Auernheimer & Karl-Heinz Heinemann (Hg.): *Alternativen für die Schule. Alternativschulbewegung und demokratische Praxis*. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 153–172.

die Kolleginnen und Kollegen, die diesem Zirkel zugerechnet wurden, ironisch „Jüngerinnen und Jünger“ genannt. Dieser nicht offizielle, aber doch irgendwie funktionierende Zirkel stützte nicht nur alle Grundannahmen der Laborschul-Hausphilosophie, sondern er stabilisierte auch den Charakter des Besonderen und Außergewöhnlichen der Laborschulwelt (Laborschule als „Zipfel einer besseren Welt“, so Annemarie von der Groeben und Maria Rieger in einem Buchtitel¹³). Drumherum gab es Gruppen von Gleichgültigen und auch viele Arbeitskreise, zeitweise eine Gewerkschaftsgruppe, außerdem eine sogenannte „Donnerstags-Gruppe“, die sich z. B. mit Themen wie „Alternativschulkritik“ und „Integration von sog. Sonderschülerinnen und -schülern an der Laborschule“ befasste.

Als ich nach Bielefeld kam, bin ich in eine WG gezogen. Wir fanden ein großes Landhaus „Am Sennberg“ (Nähe Steinhagen), in dem die Firma Dürrkop zuvor sehr viele sogenannte „Gastarbeiter“ untergebracht hatte, was man unter anderem daran erkennen konnte, dass in einem Waschräum noch 13 Waschbecken in zwei Reihen angeordnet waren und der Duschräum nebenan über zehn Duschen verfügte. Wir waren zwischen zehn und zwölf überwiegend junge, meist alleinstehende Leute (das mit den Duschen passte also in etwa), Lehrende aus dem Oberstufen-Kolleg, aus der Laborschule und aus der Uni. Jeder hatte seinen eigenen Raum (und sein eigenes Waschbecken). Unten gab es die Gemeinschaftsküche und eine Deele, die als Wohnzimmer eingerichtet war. Unter dem Dach hatten wir in einem riesigen Raum unsere Bücherregale zusammengestellt und eine Art Lese- und Arbeitsaal installiert. Hier oben herrschte absolute Arbeitsruhe – auch weil hier tatsächlich viel gearbeitet wurde. Hier entstanden u. a. AMBOS- und IMPULS-Publikationen. Aber unten, an dem großen Küchentisch, haben wir tage- und nächtelang u. a. über die Laborschule bzw. über die Schulprojekte diskutiert. Die offizielle Laborschul-Philosophie war so angelegt, dass sie Dissidentengruppen, Debattierclubs und Zirkel von Abweichlern nahezu herausforderte. Positiv gewendet: Ich habe der Laborschule u. a. das beständige Nachdenken über „Schule“ zu verdanken.

Die „Hausphilosophie“ der Laborschule, so wie du sie beschreibst, bezog sich ja in erster Linie auf bestimmte *Vorstellungen* von Schule: also auf Ideen, Begriffe und historische Bezüge. Würdest du denn sagen, dass dieser Haus-*Philosophie* auch eine spezifische pädagogische Haus-*Praxis* zur Seite stand? Gab es also – jenseits des Sprechens *über* Schule – auch tatsächlich so etwas wie eine gemeinsame „Laborschulpädagogik“ und/oder „Laborschuldidaktik“, die beim Gang durch das Gebäude sowie (auf die einzelne Schülerbiographie bezogen) beim Gang durch die Jahrgänge sichtbar wurde?

13 Annemarie von der Groeben & Maria Friederike Rieger (1991): *Ein Zipfel der besseren Welt. Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule*. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Zum „Gang durch das Gebäude“: Ihn sind im Laufe der Jahre ja nicht nur wir Lehrerinnen und Lehrer und die Schülerinnen und Schüler gegangen, sondern auch viele Besucherinnen und Besucher. In den Anfangsjahren war fast täglich Besuch da, später gab es reduzierte, feste Besuchstage. Wenn ich versuche, den fremden (ethnographischen) Blick des Besuchers einzunehmen, dann fällt es mir etwas leichter, Eindrücke von der „Laborschulpädagogik“ und „-didaktik“ aufzuschreiben und zu sortieren. Ich hänge mich an Stichworten entlang, die Besucher so auch in ihr Hospitations-Tagebuch eintragen könnten. Im Folgenden werde ich die Gäste bei einem „Gang durch das Gebäude“ begleiten. Wir werden an ganz unterschiedlichen Stationen haltmachen.

Großraum, Flächen, Einrichtung: Der erste Eindruck ist verwirrend: eine Schule, zwei Schulgebäude, beide großflächig, nach Art eines Groß-Lern-Büroraumes ausgelegt. Das kleinere Gebäude der Stufe I umfasst einen noch relativ übersichtlich und liebevoll organisierten Großraum. Die vier Flächen sind gegliedert und wirken betreut. Sie umfassen jeweils Arbeitsbereiche für drei oder vier Gruppen, pro „Fläche“ eine kleine Küche, Spielflächen, Ecken für den Rückzug, einen „Nassraum“ etc. Die Beobachtungsdichte ist hier relativ hoch, die Verantwortlichkeiten sind abgesprochen und werden meist eingehalten.

Im Hauptgebäude (ab Stufe II) wirkt der Großraum dann wirklich extrem groß: unübersichtlich, auch konfus, irritierend, chaotisch. Die Beobachtungs- und Verantwortlichkeitsdichte ist hier relativ gering. Umgeworfene Stühle bleiben liegen. Pinnwände stehen wild in der Gegend herum. Dazwischen Sofas, die für den Sperrmüll vielleicht noch zu schade waren und der täglich selbst produzierte Müll. Hentig hat diese Misere etwas krasser beschrieben, als wir sie bei unserem Rundgang erleben: „Es geht darum, wie gleichgültig einem die Ansprüche und Maßstäbe anderer sind. Unsere Kinder und eine nicht unbeträchtliche Zahl von Erwachsenen finden es keiner noch so geringen Empfindung oder Überlegung wert, in welchem Zustand der gemeinsam benutzte Raum – ein Großraum für z.Z. 240 Kinder – und alle darin enthaltenen Geräte, Möbel, Teppiche, Wände die jeweilige Tätigkeit oder Laune überstehen; wie denen zumute ist, die saubermachen; wie dies auf die zahlreichen Besucher wirkt; wie ihre Mitschüler, Kollegen, Mitarbeiter damit zurecht kommen. Die Dinge – Papier, Cola-Flaschen, Obstschalen, Stullen, Papp-Trinkbecher, Kaugummis – fallen ihnen aus den Händen oder dem Mund, wo sie gerade stehen.“¹⁴

Der Autor der Anklage rechnet solche Phänomene ziemlich pauschal zur „Sozialpathologie der Schule“. Er sagt an einer anderen Stelle, dass er nur das Verhalten der Kinder (und der Erwachsenen) beobachtet, noch nicht irgendwelche pädagogischen Maßnahmen vorgeschlagen habe. Insofern ist sein Urteil sozusagen

14 Hartmut von Hentig (1976): Sozialpathologie der Schule. In: ders.: *Was ist eine humane Schule?* München, Wien: Hanser, S. 67 f.

unvollständig, vielleicht auch etwas vorschnell. Wie wäre es ausgefallen, wenn er die zu diesem Zeitpunkt wohlgeordnete Eingangsstufe vor Augen gehabt hätte? Oder die Bibliothek? Oder die Werkstatt? Könnte es nicht sein, dass die Schularchitekten ein verdrehtes Bild davon hatten, wie eine offene Versuchsschule aussehen soll, dass dieser Riesenraum pädagogisch einfach nicht zu füllen war? Oder dass es für die Schülerinnen und Schüler keine allgemeinen Vereinbarungen zur Nutzung des Großraumes gab, keine verbindliche Einführung, kein Reglement? Die Besuchergruppe diskutiert lebhaft. Ich rücke mit meiner Meinung nicht raus aber ich denke im Stillen: Wenn man eine Schule so einrichtet, so präsentiert und so betreut, dass die Schülerinnen und Schüler denken müssen, es handle sich hier um einen besonders attraktiv ausgestatteten, dazu überdachten Abenteuerspielplatz, dann muss man sich nicht wundern, wenn Kinder, die von der Laborschulpädagogik und ihrem Lernen wenig Ahnung haben, diesen schulischen Abenteuerspielplatz auch entsprechend nutzen: rasend, rennend, spielend, tobend. (Auch diesen Bewegungszwang beschreibt Hentig, s.o.)



Abb. 2: Palisaden im Großraum der Laborschule im Sommer 1977.

Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04877.

Es gibt allerdings auch im Hauptgebäude der Schule eine Reihe von Initiativen, die darauf ausgerichtet sind, Schutz vor den Folgen des offenen Raumes zu schaffen. Meist sind es eher defensive, das Lärm- und Bewegungschaos abwehrende Maßnahmen. Auf einer „Fläche“ werden Palisaden gebaut, auf anderen sogenannte „Buden“. Beide Impulse rebellieren gegen die Großraum-Architektur der

Versuchsschule. Zu meinem Bild vom schulischen Abenteuerspielplatz passen sie ganz gut: Buden gehören zu einem solchen Spielplatz ebenso wie Palisaden. Beide Bretterkonstruktionen werden aus rustikal wirkenden Schwartenbrettern gefertigt.

Laborschulpädagogik, Typisches: Ein Besucher fragt, ob es eine in sich zusammenhängende, allgemein begründete „Laborschulpädagogik“ gebe. Ich antworte (aus meiner heutigen Sicht): Es gibt die Begriffe „Laborschule“ und „Laborschulpädagogik“, aber es gibt kein Kompendium pädagogischer Handlungsanweisungen wie etwa in der Montessori- oder die Freinet-Pädagogik. Der Initiator der Laborschule hat eine für unsere Bildungslandschaft einmalige Universitätsschule entworfen, ausführlich begründet, in den Jahren der Bildungsreform durchgesetzt und in den ersten Versuchsjahren auch begleitet. Er hat keine „Laborschulpädagogik“ entworfen, allenfalls Prinzipien, denen sie vielleicht folgen könnte. Die wirklich tragenden Beiträge zur „Laborschulpädagogik“ kommen in der Summe „von unten“. Sie resultieren, so meine Einschätzung, aus einer Praxis, die Freiheiten der Versuchsanordnung nutzte und von den vorformulierten Prinzipien der Versuchsschule dabei inspiriert wurde.

Ich empfehle den Besuchern, ihren „fremden Blick“ zu nutzen und Eindrücke zu sammeln. Zusammen genommen würden diese Eindrücke – wir setzen unseren „Gang durch das Gebäude“ jetzt fort – vielleicht ein Stück „Laborschulpädagogik“ sichtbar machen.



Abb. 3: Blick auf den Eingangsbereich der Laborschule Mitte der 1970er Jahre.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04811.

Ankommen: Die Schülerinnen und Schüler kommen aus verschiedenen Stadtteilen. Sie kommen mit Bus, Bahn, Elternauto, zu Fuß und mit Fahrrädern. Schon die Kinder der Eingangsstufe I, erst recht die aus der Stufe II, bewegen sich sehr selbständig auf die Schule zu und auch sehr selbstbewusst wieder von der Schule weg. Die Laborschule ist eine Angebotsschule. Das Benutzen der öffentlichen Verkehrsmittel fällt den meisten Schülern nicht schwer und es gefällt ihnen. Es macht sie selbständig. Wenn sie ankommen, tragen sie sich in ein Gruppenbuch ein. Meist haben sie noch Zeit, Kontakt zu Freundinnen/Freunden aufzunehmen. Nur selten sind es Freundinnen/ Freunde aus dem Stadtteil, meist sind es Schulfreundschaften.

Ansprache/Kommunikation: Sie begrüßen die Lehrerin / den Lehrer nicht mit einem gemeinsamen „Guten Morgen, Frau ... / Herr ...“, sondern sie „trudeln ein“, sind einfach da und sagen „Hallo Dieter“. Erst in der nachfolgenden Gruppenversammlung wird es eine gemeinsame Begrüßung geben. In der Laborschule duzen sich (fast) alle: Nicht nur die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch alle Lehrerinnen die Lehrer, die Sekretärinnen die Lehrer, die Werkmeister die Hausmeister, die Eltern die Lehrer etc. Nur Hentig wird als Herr von Hentig angesprochen. Ausnahme: Die Schülerinnen und Schüler dürfen Hentig duzen. Sie sagen „Hartmut“. Er selbst spricht (in Konferenzen und Veröffentlichungen) von sich nicht nur in der „Ich-Form“, sondern er benutzt auch gerne seinen Nachnamen, wenn er von sich spricht: „Hentig meint hierzu ...“ Oder er benutzt die Bezeichnung seiner Funktion: „Der Wissenschaftliche Leiter muss in dieser Frage ...“ Weiter fällt auf: In der Laborschulsprache werden ungewöhnlich vielen Kosenamen und Diminutive benutzt: Die Bibliothek heißt „Bibi“, die Bibliothekarin heißt „Botzi“, die von Johanna Harder entworfenen Arbeitsblätter heißen „Hardi-Blätter“, Lehrerinnen und Lehrer heißen „Claudi“, „Biggi“, „Tine“ usw. (Wer mit Vornamen „Willi“ oder „Uli“ heißt, hat noch mal Glück gehabt! Darauf mich „Didi“ zu nennen, ist zum Glück niemand gekommen.)

Verhältnis von Schülerinnen/Schülern zu Lehrerinnen/Lehrern: Dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrerinnen und Lehrer duzen, ist in den Gründungsjahren der Schulprojekte noch ungewöhnlich; heute wird es bisweilen auch an Regelgrund- oder Gesamtschulen praktiziert. Dabei geht es nicht nur um eine Formsache, sondern auch um die Frage von Autorität bzw. von „professioneller Distanz“. Die Schüler-Lehrer-Beziehung wird in der Laborschulpädagogik neu austariert: Fachliche Autorität wird von autoritärem Verhalten unterschieden. Man geht freundschaftlich miteinander um, zumindest freundlich. Auch in diesem Punkt gibt es einen Zusammenhang zwischen der Laborschulpraxis und den Prinzipien, die Hentig – nicht unproblematisch – so formuliert: „Dazu gehört die Aufhebung der üblichen Trennung zwischen professioneller Erziehung und persönlichem Umgang, die die entsprechenden Trennungen in allen anderen Bereichen unseres

sozialen Lebens ja nur abbildet. Freundschaft, die bei den alten Griechen eine politische Kategorie war, wird dadurch zu einer pädagogischen und sozialen: in der Freundschaft kann man lernen, etwas für andere zu tun und dies nicht für einen Verlust an sich selbst zu halten – und nicht für eine Ausnahme wie das, was man aus Liebe tut.“¹⁵

Tages-/Stundenplan/Fächerorientierung: Nicht nur in der Eingangsstufe, sondern auch im dritten und vierten Schuljahr sind die „Fächergrenzen“ weitgehend aufgehoben. In dem Tagesplanabschnitt, der in einigen Gruppen der Stufe I „Lernzeit“ genannt wird, arbeiten die Kinder individuell an völlig verschiedenen Thematiken. Einige arbeiten ihre Mathe-Materialien durch, andere schreiben freie Geschichten, wieder andere bearbeiten einen Rechtschreibkurs oder sie üben das Lesen eines einfachen Textes. Auch in der Stufe II ist diese offene Arbeitsform gebräuchlich, sie wird hier „LRS“ genannt = Lesen, Rechnen, Schreiben (nicht = Leserechtschreibschwäche). Die Vorteile: Die Schülerinnen und Schüler machen das, was sie machen, gerne. Nachteile: Sie setzen sich nicht mit ihren Schwächen auseinander und meiden die Auseinandersetzung mit weniger beliebten Themen. Außerdem gibt es wenig thematische Kooperationen zwischen den Schülern (Tandem, Partnerarbeiten etc.). Nicht zuletzt: Können wirklich alle Texte, Matheaufgaben, Geschichten etc. durchgesehen werden? Und kann es zu den vielen Arbeitsergebnissen auch die vielen verstreuten Rückmeldungen geben? „Individualisierendes Lernen“ ist ein Zauberbegriff in der Laborschule. Warum heißt es nicht „individuelles Lernen“? Das wäre ein ebenso klarer wie selbstverständlicher Begriff. Dazu ein entzauberter. Schließlich lernt jeder individuell.

Ausstattung / Organisation / „classroom management“: Die Gruppenbereiche sind dezentral organisiert: Es gibt mobile Tafeln und auch solche an Wänden, aber nirgends sind Stuhlreihen auf ein Lehrzentrum hin ausgerichtet. Die Lehrerinnen und Lehrer haben kein „Pult“, nur wenige haben einen Schreibtisch. Das Zentrum, von dem aus doziert werden könnte, ist abgeschafft. So müssen Besucherinnen und Besucher auch manchmal nach den Lehrerinnen und Lehrern suchen, obwohl sie doch da sind: Sie hocken mit den Kindern am Boden, liegen auf einem Vorleseteppich oder sitzen mit in einem Stuhlkreis.

In der Stufe I fällt auf, dass alle Materialien (Hefte, Stifte, Lineale etc.) immer schon da sind. Sie werden zentral beschafft. Die Eltern zahlen dafür einen monatlichen Beitrag. Die Lehrerinnen/Lehrer kaufen die notwendigen Materialien ein. Kinder, die neu aus der Stufe I in die Stufe II kommen, fragen am Anfang gewöhnlich: „Wo sind hier die Stifte?“ In der Stufe II wird die Verantwortung an

15 Hartmut von Hentig (1976): Vier Generationen – vier Welten? In: ders.: *Was ist eine humane Schule?* München, Wien: Hanser, S. 52. (Innerhalb des Zitats verweist der Autor nicht auf Plato, sondern auf Hannah Arendt (1960): *Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten. Rede über Lessing.* München: Piper.)

die Familien bzw. die Schüler zurückgegeben; sie müssen sich darum kümmern, dass die Federmappe gut ausgestattet ist. Auch Verantwortung ist „gestuft“. Zu den Arbeitsmaterialien gehören sowohl in der Stufe I wie in der Stufe II vor allem die „Übungshefte“, die gewöhnlich ein Mathematikbuch oder ein Sprachbuch ergänzen. In diesen Heften arbeiten sich die Kinder vorwärts. Außerdem haben sie oft noch ein „Geschichtenheft“ zum freien Schreiben von Geschichten zur Verfügung. In einigen Heften steht fast nichts, in anderen Heften weiten sich die Geschichten zu Romanen. Darüber, ob diese Texte von Lehrern auch korrigiert oder sprachlich bearbeitet werden sollen, gibt es im Kollegium der Stufe I/II unterschiedliche Ansichten. Jedes Kind hat ein eigenes Fach mit Ablage, dazu einen Schrank für Kleidung, Tasche etc. In einigen Gruppen gibt es einen „Briefkasten“. Er ist bestimmt für Briefe, die Kinder untereinander schreiben, oder auch für Briefe von Lehrer*innen an Schüler*innen, bzw. von Schüler*innen an Lehrer*innen.

Verhandlungen: Im offenen Raum treffen Kommunikationsinteressen aufeinander. Die eine Gruppe ist gerade in einem sensiblen Konfliktgespräch; die andere will gerade einen Geburtstag feiern. In einigen Fällen sehen sich Lehrerinnen und Lehrer genötigt, Kontakt zu den zu lauten, zu wilden, zu bewegten Nachbarn aufzunehmen. In anderen Fällen sind es die Schülerinnen und Schüler, die als Verhandlungspartnerinnen und -partner ausgesendet werden: „Könnt ihr bitte etwas leiser sein? Wir machen gerade Versammlung?!“ – Solche Verhandlungen beziehen sich in der Regel auf die Kategorien Lautstärke und Bewegung. Zum allgemeinen Konsens gehört ohnehin: Laute Spiele, spontanes Singen, Musikunterricht überhaupt sind in diesen Räumen kaum möglich. Häufig sagen Lehrerinnen/Lehrer in der Stufe II: „Hier wird nicht gerannt!“, was ganz offensichtlich nicht stimmt, weil die Schülerinnen und Schüler eben doch rennen. Entsprechende Verhandlungen zwischen den Gruppen sind häufig. Sie gehören zu den zahlreichen Redeanlässen für Kinder (s.u.).

Regeln/Absprachen: Im Haus 1 sind bestimmte Regeln sehr nah gesetzt. Den Kindern wird gesagt, wo die nassen Schuhe hinkommen, wo das Badezeug (nach dem Schwimmunterricht) aufgehängt wird und dass Jacken/Anoraks an die markierten Haken gehören. Gefrühstückt wird in der Gruppe gemeinsam. In den Pausen können die Kinder aus verschiedenen Angeboten frei auswählen. Der Unterricht beginnt mit einer Gruppenversammlung; auch das ist eine Regel. Um zu ihrer Unterrichtsfläche zu gelangen, sollen die Kinder eine bestimmte Eingangstür (farblich markiert) benutzen ... Solche Regeln und Absprachen sind in der Eingangsstufe sowohl auf den Flächen vereinbart als auch zwischen ihnen. In der Stufe II gibt es entsprechende Regelungen ebenfalls. Sie sind aber nicht so nah gesetzt und leichter zu umgehen. Beispiel: Ältere Schülerinnen und Schüler nutzen Abkürzungswege durch den offenen Raum, obwohl sie eigentlich über die Schulstraße gehen sollten; sie rennen quer durch irgendwelche Unterrichtssituationen von jüngeren Schülern

z. B. eines dritten Schuljahres. Die Absprachen und Regeln in der Stufe II sind häufig lokalisiert: Sie haben innerhalb einer Gruppe und zwischen benachbarten Gruppen Gültigkeit, nicht aber darüber hinaus. Ich ergänze: Wir haben versucht, entsprechende Absprachen in der gesamten Stufe II und darüber hinaus verbindlich zu machen – mit mehr oder weniger großem Erfolg.

Prinzip der flexiblen Nutzung: In der Eingangsstufe gibt es neben Einzel- und Kleingruppentischen auch größere Tischflächen, die für gemeinsame Arbeiten der ganzen Stammgruppe gedacht sind. (In der Erstausstattung waren solche Möbel so nicht vorgesehen, die Laborschulwerkstatt produzierte auf Anfrage und Bitten hin entsprechende Arbeitsplatten.) In der Stufe II sind die Gruppen zu groß; sie können um solche Tischplatten herum nicht mehr platziert werden. Hier sind meist nur Einzeltische vorhanden, die nach Bedarf zusammengeschoben werden können. Es gibt keine Sitzordnungen (festen Arbeitspartnerschaften). Jede und jeder setzt sich, so wie sie und er das gerade will. Irgendwo dazwischen die Lehrerinnen und Lehrer. „Tischgruppenarbeit“, Formen von Partnerarbeit etc. werden erst langsam entwickelt (z. T. durch die Praxis anderer Gesamtschulen und durch andere Grundschulen inspiriert).



Abb. 4: Flexible Raumnutzung in einer Gruppe der Stufe II im Frühjahr 1979.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04940.

Versammlung. Ein Ort für Alltagskommunikation, Diskussion, Information, Lektüre. Zu jedem Gruppenbereich gehört ein Versammlungskreis. Diese „Einrichtung“ hat sich mit den Jahren überall durchgesetzt und wurde zunehmend professioneller

ausgestaltet. Am Anfang sitzen alle im Kreis auf dem Fußboden, später auf Polsterkissen; schließlich werden für viele Gruppen auch im Haus II Bänke angeschafft. In der Versammlung ist Raum für: Berichte vom Vortag, für Planungsgespräche, Diskussionen, Besprechung von „Diensten“, Bearbeitung von Konflikten, Gruppenreferate, Vorlesen etc. Die Versammlung ist eine Einrichtung für die Gemeinschaft der Gruppe. Darin geht es um Dinge, die alle Schülerinnen und Schüler einer Gruppe betreffen. Sie ist sozusagen ein Gegenpol zum Prinzip des „individualisierenden Lernens“. Viele Kinder nutzen die alltäglichen Redesituationen gerne. Den Besuchern fällt auf, dass die Kinder der Laborschule gerne reden, diskutieren und gut frei sprechen. Sie diskutieren nicht nur untereinander, sondern auch mit den Erwachsenen. Einige diskutieren pausenlos.

Pausen: Die Kinder haben ein relativ großes Pausenangebot. Schon die Stufe-I-Kinder nutzen das, indem sie den Schulraum z. B. Richtung Spielplatz verlassen oder indem sie im Schulraum selbst bleiben, hier lesen, sich ein Spiel vornehmen, in die Bibliothek gehen. Das Pausenangebot erweitert sich in der Stufe II erheblich: Der Schulzoo wird jetzt besucht, eine Teestube wird betrieben, auf dem Abenteuerspielplatz kann weiter an Buden und Brücken gehämmert und gesägt werden. Für einige Kinder ist das Pausenangebot so interessant, dass sie daran erinnert werden müssen, auch ihr Pausenbrot zu essen. In den Pausen „haben die Kinder frei“ und sie sind frei in der Wahl ihrer Aktivitäten.

Bibliothek und Werkstatt, zwei Sonderbereiche: Mit dem Eintritt in die Schulbibliothek scheinen viele Probleme, die man auf den Großraum schieben kann, plötzlich wie weggeblasen. Daran, dass man in der Bibliothek besonders leise sein soll, halten sich eigentlich alle, auch wenn Ilse Botzenhardt („Botzi“) weit entfernt an ihrem Schreibtisch sitzt. Sie kennt alle Schülerinnen und Schüler der Schule mit Vornamen. Die Abgabe und das Ausleihen von Büchern geschehen nach einfachen Regeln, für alle völlig selbstverständlich. Vom dritten Schuljahr an darf man drei Bücher ausleihen. Die Bibliothek ist ein großer Ruheraum. Es gibt ein umfangreiches Medien-, insbesondere Bücherangebot, aber es gibt keine Ordnungsprobleme. Hentigs Beschreibung der chaotischen, rennenden, schreienden, Müll produzierenden Kinder gilt für den Bereich der Bibliothek nicht. Auch die Werkstatt – sie wird ab Stufe II von allen Schülerinnen und Schülern genutzt – ist eine pädagogische Insel. Hier wird bedenkenlos guter Frontalunterricht praktiziert: Ein Werkmeister erklärt den Kindern die Funktion der großen Bohrmaschine, die Notwendigkeit des Tragens der Schutzbrille. Weitere Sicherheitsmaßnahmen: Bitte keine Halsketten tragen und die Haare zusammenbinden! Wer sich daran hält, kann die große Bohrmaschine benutzen. Differenzierung ist im Werkstattunterricht allenfalls eine am Material. Um mit der Laubsäge arbeiten zu lernen, bekommen die Kinder unterschiedliche Formvorgaben, aber sie sägen alle. Weiterführende Differenzierung gibt es in der Werkstatt erst später, z. B. wenn es um das Erstellen von Objekten

für Semesterarbeiten geht. Ich kommentiere abschließend: In beiden Bereichen, in der Bibliothek wie auch in der Werkstatt, wird Laborschulpädagogik sehr erfolgreich „betrieben“. Das fällt in den Anfangsjahren gerade deshalb auf, weil andere Großraum-Bereiche noch nach pädagogischen Lösungen suchen (s.o.).



Abb. 5: Blick vom Schulzoo in den Großraum des Haus 2 im Sommer 1977.
Foto: unbekannt; Quelle: Universitätsarchiv Bielefeld, FOS 04880.

So viel zum „Gang durch das Gebäude“, zu meinem und dem der Besucher. Unterwegs sind uns Kinder begegnet, die im dritten Schuljahr gerade den „Frühbeginn Englisch“ genießen. Sie sprechen die Laborschulbesucher gerne an, um ihre ersten englischen Sätze auszuprobieren: „What’s your name?“, „How old are you?“ Die Besucher antworten brav. Ob sie den Eindruck haben, dass es so etwas wie eine „Laborschulpädagogik“ gibt, wurden sie am Ende nicht gefragt. Sie haben Eindrücke wie Mosaiksteine gesammelt. Das ist, denke ich, eine sehr angemessene Rezeption, schließlich besteht die „Laborschulpädagogik“ tatsächlich aus einer Sammlung von Mosaiksteinen. Neben den genannten Eindrücken wären auch noch die ins OS ausgelagerten Theaterprojekte zu nennen, der Schulzirkus in der Sporthalle, die Schulfeste und die Schulfahrten, die freien Spiele der Kinder, darunter ihre Versuche, „richtige Schule“ zu spielen und nicht zuletzt die monatlichen Elternabende bzw. sogenannte „Eltern-Kinder-Nachmittage“.

Insgesamt: Viele Beiträge zu einer „Laborschulpädagogik“ aber kein System, eher eine offene, stets revidier- und erweiterbare reformpädagogische Sammlung. Neben den benannten Nachteilen hat diese Konstruktion den Vorteil, dass engagierte Lehrerinnen und Lehrer sich mit ihren Projekten einbringen können, mit dem, was sie persönlich für besonders wichtig halten. Der Wunsch, das Vorhandene wenigstens in einer einfachen Übersicht festzuhalten und überschaubar zu machen kam – wie andere Bemühungen um Systematisierung – vor allem „von unten“. Der „Strukturplan“ wurde anfänglich als laborschulfremd abgelehnt und schuf dann doch einen gewissen Überblick über die „Laborschulpädagogik“¹⁶.

Vielen Dank, dass du uns so anschaulich bei einem „Gang durch das Gebäude“ der Laborschule der 1970er Jahre mitgenommen hast! Verstehen wir das richtig, dass es also auf der einen Seite eine Art offizielle „Hausphilosophie“ gab, die eher „von oben“ (also insbesondere von Hartmut von Hentig und dessen „philosophischem Zirkel“) geprägt wurde, und auf der anderen Seite eine Art unsystematische, von jener Hausphilosophie lediglich „inspirierte“ Laborschulpraxis, die eher „von unten“ (also von den Lehrerinnen und Lehrern unter alltäglicher Ausnutzung der „Freiheiten der Versuchsanordnung“) entwickelt wurde? Und falls ja: Wie müssen wir uns in diesem Zusammenhang gerade auch die *Entwicklung* eben dieses Zusammenspiels vorstellen? Hast du beispielsweise den Eindruck, dass sich beide Seiten über die Jahre (und nun meinen wir: auch über die 1970er Jahre hinaus) einander angenähert haben?

Ihr stellt also wieder zwei Fragen. Die erste betrifft den Schulzustand in den 1970er Jahren bzw. die Eindrücke, die ich über diese Zeit aufgeschrieben habe. Ja, die Versuchsschule hatte m.E. diese „zwei Seiten“: Die eine war „von oben“ dominiert, sie wirkte eher abgehoben, obwohl sie sich praxisnah gab und von sich behauptete, bis in die „schmuddelige“ Praxis hinabzusteigen. Diese Seite vermittelte aber keine Reformschulpraxis, sondern sie streute pädagogische Bekenntnisse. Sie wirkte grundlegend und gesetzgebend und präsentierte sich bei all dem rhetorisch brillant. Die andere Seite war eher „von unten“ bestimmt, praktisch, kreativ, bunt, unsystematisch und nicht auf Rhetorik aus. Große Auftritte waren nicht ihre Sache. Ihr „Publikum“ waren die Kollegen, die Kinder und ihre Eltern. Diese Praxisposition aber wurde zunehmend schulalltagsbestimmend.

In der Regel bestand zwischen den „beiden Seiten“ ein Spannungsverhältnis, das sich phasenweise aufschaukeln oder abschwächen konnte. In der Phase des „Buchkonflikts“ gewann dieses Spannungsverhältnis eine institutionsbedrohende Schärfe, weil die eine, die eher praktisch orientierte, alltagsbestimmende Seite plötzlich

16 Vgl. *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.

übergriffig wurde. Sie trat mit eigenen Theoremen auf und kritisierte Eckpunkte der Hentig'schen Hausphilosophie. Sie gebärdete sich antiautoritär und versuchte sich auf einem Terrain ins Spiel zu bringen, auf dem Hentig und seine Anhängerinnen und Anhänger eigentlich das Hausrecht / das Sagen hatten bzw. behalten wollten.

Ich suche vergeblich nach einem Bild für die hausgemachten, zum Teil unterschwelligen, zu einem anderen Teil offen ausgetragenen Spannungs- und Streit-situationen in der Versuchsschule. Auf dem Boden des Grundgesetzes bewegen sich ja viele Meinungen, aber das Bild vom „Grundgesetz“ und von dem Spielraum, den es zulässt, passt für die Versuchsschule nur bedingt. Auch das Bild vom „Oben“ (der Theorie) und dem „Unten“ (der Praxis), das ich benutzt habe, hilft nicht weiter. Als ihr in eurer Frage von den „zwei Seiten“ der Versuchsschule gesprochen habt, musste ich sofort an die zwei Seiten eines Schiffes denken. „Steuerbord“ und „Backbord“, das ist ein Bild, mit dem ich etwas anfangen kann! In der Laborschule saßen wir ja – gezwungener Maßen – immer alle in einem Boot, allerdings an sehr verschiedenen Plätzen, ohne klare „Kommandostrukturen“ und mit unterschiedlichen Reisezielen im Kopf. Weder im Falle leichter Brisen noch bei heftigen Stürmen gab es ein effektives Krisenmanagement. Die „beiden Seiten“ hatten genug mit sich selbst zu tun; sie waren nicht in der Lage zu moderieren. Weder ein Gremium noch der Wissenschaftliche Leiter waren in der Lage, Dis-sense wirklich zu nutzen und sie in einen produktiven Schulentwicklungsprozess münden zu lassen. Stattdessen wurde diskutiert. Auf der Stelle tretend (und sitzend) wurde endlos diskutiert! Und die da diskutierten – ich beziehe mich mit ein – verfolgten nicht die von Hentig postulierte „Konsenstheorie“, sondern sie wollten schlicht und einfach auch Recht haben und etwas durchsetzen. Mit anderen Worten: Eine Strategie des produktiven, handlungsorientierten Zusammenspiels war lange Zeit blockiert. – So viel zu der ersten Frage.

Die zweite Frage zielt darauf, ob es die „*Entwicklung* eines Zusammenspiels“ zwischen den „beiden Seiten“ gegeben habe. Ja, es gab nicht nur Konflikte und Streit. Vielmehr ließen sich die „beiden Seiten“ in seltenen produktiven Momenten auch voneinander „inspirieren“. Zum Glück hat es solche Entwicklungsschritte auch gegeben; sie hätten systematisch gestärkt werden müssen. Ich benenne nur einige:

- „Der Strukturplan“¹⁷ vermittelte zwischen „beiden Seiten“. Das Kollegium bekam einen Boden unter die Füße. Das waren nicht Gedankenflüge, wie das Kollegium sie aus der Diskussion um die „Schule als Lebensraum“ kannte, sondern es waren praxisrelevante Strukturen, die Übergänge regelten, die Feste und Klassenfahrten-Zeiten etc. festlegten. Der „Strukturplan“ gab der Schule sozusagen ein Rückgrat, das „beide Seiten“ trug.

17 Siehe oben, Fußnote 16.

- In den Anfangsphasen gab es kaum Publikationen „von unten“. Hentig publizierte und sprach unermüdlich und in allen Medien über „die Schule“ allgemein und über „seine Schule“. Die „Curriculumwerkstatt“ Laborschule aber, wir, die Praxisseite also, brachten kaum etwas zu Stande. Erst langsam, sehr langsam entwickelte sich auch eine Publikationspraxis „von unten“. Nach Hentigs Ausscheiden war es vor allem Will Lütgert, der sich um die Einrichtung einer eigenen Publikationsreihe (IMPULS) gekümmert hat, und es waren viele Kolleginnen und Kollegen, die ihre Unterrichtseinheiten und -erfahrungen dann auch aufzeichneten. Sie stellten in der Publikationsreihe IMPULS „Bausteine“ für eine verlässliche Praxis zusammen. Das festigte das Selbstkonzept der einzelnen Erfahrungsbereiche (EBs) und das Zusammenspiel zwischen den „beiden Seiten“.
- Es gab in der Alltagspraxis eine Reihe von Trends, die dazu beitrugen, die Dichotomie der beiden Seiten aufzulösen. Dazu zählte z. B. eine zunehmende Wertschätzung von Kooperation und Teamarbeit. Der Kult um die großen Einzelnen wurde langsam vom Ideal solider Kooperation abgelöst. Dazu gehörte nicht nur die Kooperation in Lehrer*innen-Teams, sondern auch die zwischen Wissenschaftler*innen und Lehrer*innen, zwischen Universität und Schule. Auch das stärkte das Zusammenspiel der „beiden Seiten“.
- Die Spannung zwischen „oben“ und „unten“ wurde meines Erachtens auch dadurch gemildert, dass die Regelschul-Praxis und die allgemeine schulpädagogische Diskussion das Bielefelder Experiment entzauberten. Anregungen aus der Laborschule wurden von Regelschulen übernommen und erfolgreich weitergeführt; Hentigs Begrifflichkeiten („Schule als Erfahrungsraum“) wurden, leicht abgewandelt, sogar in die Programmatik für das Regelschulsystem übernommen.¹⁸ Die Avantgarde-Stimmung der Laborschule verblasste; das nahm der internen Auseinandersetzung zwischen „beiden Seiten“ die Schärfe.
- Ein besonders wichtiger Schritt wurde meines Erachtens mit der Neuorganisation des Forschungs- und Entwicklungsbetriebes gemacht, d. h. mit der Zuordnung an die Fakultät für Pädagogik, mit der Einrichtung eines Beirats, der Bindung der Forschungs- und Entwicklungsarbeit an eine Antragspraxis. Also mit der Etablierung einer wirklich effektiven Versuchsschularbeit. Die Diskussion zwischen den „beiden Seiten“ wurde produktiv gemacht (kontrolliert, zeitlich geordnet, reflektiert). Klaus-Jürgen Tillmann ist es gelungen, die „Hausphilosophie“ produktiv mit der Basisarbeit der Schule in Verbindung zu bringen, sie zu nutzen und zu professionalisieren. Er hat dabei sehr genau analysiert, worin die

18 Vgl. Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

besonderen Chancen und Schwierigkeiten – auch die notwendigen Spannungen – einer Versuchsschule grundsätzlich bestehen.¹⁹

Nach einer auf die Zukunft gerichteten Einschätzung habt ihr nicht gefragt. Hier kommt sie ungefragt:

In der Erziehungswissenschaft wird zur Zeit heftig diskutiert, welche Bedeutung die historische Reformpädagogik für die aktuelle Schulreform (noch) hat. Reformschulen sind aufgefordert, ihre historischen Quellen auszuweisen und, wenn notwendig, sich einer radikalen Kritik zu unterziehen.²⁰ Auch die Laborschule muss m.E. ihr gewaltiges Erbe kritisch überdenken und im Rückblick auf die eigene Geschichte neue Perspektiven entwickeln. Welches sind die wirklich tragfähigen Elemente einer reformorientierten Versuchsschule – und was kann als Dekor, Absichtserklärung und Kult zur Seite gelegt werden?

Mir wird am Ende meines persönlichen Rückblicks zweierlei klar: Zum einen sehe ich, woran ich in meiner pädagogischen Arbeit festhalten und was ich verändern würde (wenn ich dazu die Gelegenheit hätte). Ein kooperativer Arbeitsstil (Teams) wäre mir weiterhin unverzichtbar, den projektorientierten Sachunterricht würde ich um ein großes Sortiment von Kleinformen erweitern und mit dem Erlernen der „Kulturtechniken“ viel stärker verbinden. „Förderung und Integration“ würde ich meinem Team als Arbeitsschwerpunkt vorschlagen und entsprechende praxisbegleitende Fortbildungen organisieren ... Zum anderen wird mir am Ende des Rückblicks auch klarer, woran die Schule insgesamt festhalten sollte und was sie verändern könnte. Sie sollte eine für kreative Innovationen stets offene Institution bleiben aber gleichzeitig mehr Ordnung versuchen, indem sie Arbeits- und Beratungsprozesse vereinfacht und effektiviert. Hentigs Althilologen-Idee von der „Schule als Polis“ müsste zu einem praktikablen Demokratiemodell weitergeführt werden. Seine Vision von der „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ sollte schlüssig mit den Dimensionen des „Lern- und Leistungsraums“ verknüpft werden. Die „Schule für alle Kinder“ braucht – in der Zukunft erst recht – zusätzliche Kompetenz, um auch diejenigen zu fördern, die in „bildungsfernen Familien“ groß werden ... Hentig titelte: „Schule neu denken“²¹. Auch die Versuchsschule muss regelmäßig auf den Prüfstand und, wenn notwendig, nicht nur neu gedacht, sondern auch neu gestaltet werden.

Lieber Dieter, nun hast du unsere Abschlussfrage tatsächlich bereits vorweggenommen – und auch gleich beantwortet ... In diesem Sinne: Vielen Dank für dieses ausführliche Gespräch!

19 Ludwig Huber & Klaus-Jürgen Tillmann (2005): *Versuchsschulen und das Regelsystem – Bielefelder Erfahrungen* (IMPULS/ AMBOS Sonderband). Bielefeld: Eigenverlag.

20 Vgl. Theodor Schulze (2011): Thesen zur deutschen Reformpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, S. 780–785., sowie Jürgen Oelkers (2011): Replik auf Theodor Schulze, a.a.O., S.780–785.

21 Hentig 1993 (Siehe oben, Fußnote 9.)