WOLFGANG SANDER

Alternativschulbewegung und politische Bildung

Vorbemerkung

Seit einigen Jahren stößt die sogenannte Alternativschulbewegung in der Bundesrepublik bei Studenten, Lehrern und Erziehungswissenschaftlern auf eine Resonanz, die in einem auffallenden Gegensatz zur quantitativen Bedeutung der Alternativschulen steht. Gemessen an der Zahl der Schüler, die Alternativschulen besuchen, sind diese Schulen eine marginale Erscheinung; selbst bei einer großzügigen Definition des Begriffes, die auch die Laborschule Bielefeld einschließt, ergibt sich eine Zahl von maximal 1000 Schülern (1). So ist das Interesse an diesen Schulen primär Ausdruck einer weitverbreiteten Unzufriedenheit mit dem öffentlichen Schulsystem, die zur Suche nach Alternativen führt und die nicht selten, insbesondere bei engagierten Lehramtsstudenten, die existierenden Alternativschulen zu Hoffnungsträgern für die eigene spätere pädagogische Praxis werden läßt.

Im vorliegenden Beitrag soll untersucht werden, welche Rolle der Lernbereich der politischen Bildung in Theorie und Praxis der Alternativschulen spielt. Gefragt werden soll ferner, ob und inwieweit sich aus dieser Theorie und Praxis Perspektiven für einen Dialog zwischen Alternativschulbewegung und Politischer Didaktik ergeben.

1. Zum Begriff der Alternativschulbewegung

Der Begriff der Alternativschulbewegung erscheint auf den ersten Blick vage und schillernd. In einem formalen Sinne könnte er als Sammelbegriff für all jene Schulen verstanden werden, die als Angebotsschulen eine Alternative zur staatlichen Regelschule darstellen; dies würde das katholische Privatgymnasium ebenso einschließen wie die freie Waldorfschule, das Landerziehungsheim oder die Gesamtschule als Schulversuch. Pädagogisch wäre eine solche Begriffsbestimmung wegen der grundlegenden konzeptionellen Unterschiede dieser Schulen jedoch weitgehend inhaltsleer. In diesem Beitrag wird der Begriff der Alternativschulbewegung in einem engen Sinn verwendet: gemeint sind jene Initiativen und Schulgründungen, die, wesentlich angeregt durch die Studentenbewegung und die amerikanische Free-School-Bewegung, in den siebziger Jahren in der Bundesrepublik mit dem Anspruch entstanden sind, eine grundlegende *pädagogische* Alternative zur traditionellen Schule zu realisieren (2). Die Alternativschulbewegung wird durch diese Begriffsbestimmung nicht zu einem vollkommen homogenen Gebilde, denn jede arbeitende Schule und jede Initiative setzt andere Akzente. Wohl aber lassen sich einige basale Merkmale dieser Bewegung erkennen:

– Ein Schlüsselbegriff für die pädagogische Konzeption ist das Prinzip der Selbstregulie-

rung des Lernens durch die Kinder (3). Die Schulorganisation soll einen möglichst geringen Grad an Fremdbestimmung des Lernens mit sich bringen; folglich wird auf verbindliche Lerninhalte und Lernformen, einen festen Stundenrhythmus, feste Klassenverbände und eine formalisierte Leistungsbeurteilung verzichtet. Die Lehrer haben nicht die Aufgabe, vorgegebene Lerninhalte zu vermitteln, sondern die Selbsttätigkeit der Kinder anzuregen und zu fördern. Unterrichtsthemen haben Angebotscharakter. Die Beziehungen der Kinder zu den Lehrern und der Kinder untereinander sollen daher stark informell geprägt und wenig ritualisiert sein; folglich sind Alternativschulen kleine Schulen, die intensive persönliche Kontakte ermöglichen.

- Das schulische Lernen wird nicht auf den Bereich der Schule und nicht auf kognitives Lernen reduziert. Die Öffnung der Schule nach außen, in den Stadtteil oder auch darüber hinaus durch Projekte und Exkursionen ist für Alternativschulen ebenso konstitutiv wie die vielfältigen Angebote zu praktischer Arbeit in der Schule (z. B. handwerkliche Arbeit bei der Gestaltung der Klassenräume, einen Film drehen (4) oder ein Go-cart bauen (5) im Rahmen von Unterrichtsprojekten). Ferner wird soziales Lernen nicht als Nebeneffekt, sondern als zentrales pädagogisches Anliegen verstanden. Da Leben und Lernen nicht getrennt sein sollen, verstehen sich Alternativschulen auch als Lebensraum für die Kinder.
- Abgelehnt wird eine Aussonderung verhaltensauffälliger und -gestörter Kinder. Die Alternativschulen streben ein soziales Klima an, das die Integration dieser Kinder erlaubt.
- Die enge Zusammenarbeit mit den Eltern als ein weiteres Merkmal von Alternativschulen erklärt sich zum einen daraus, daß eine wesentlich von Eltern getragene Initiative – die Bürgerinitiative „Verändert die Schule jetzt" in Frankfurt – am Beginn der Alternativschulbewegung in der Bundesrepublik stand und daß Eltern auch oft Initiatoren und/oder Träger von Alternativschulen sind. Zum anderen ist der am Prinzip der Selbstregulierung orientierte Erziehungsstil in Alternativschulen in hohem Maße auf die Unterstützung durch die Eltern angewiesen.
- „Alternativschulen sind politisch sich verstehende Schulen" (6). In welcher Weise dieser Anspruch konkretisiert wird, soll im folgenden Teil 2 näher betrachtet werden.

Alternativschulen in diesem Sinn gibt es erst sehr wenige.

Juristisch und materiell abgesichert ist bisher lediglich die Glocksee-Schule in Hannover, die als staatlicher Schulversuch fungiert. Eine Freie Schule in Berlin hat 1983 eine jederzeit widerrufbare Anerkennung als Privatschule erhalten; die Freie Schule Frankfurt gewann 1983 vor dem Hessischen Verwaltungsgerichtshof einen Prozeß um ihre Anerkennung als private Grundschule, allerdings legte der Hessische Kultusminister gegen dieses Urteil Revision beim Bundesverwaltungsgericht ein, über die noch nicht entschieden ist. Falls es in Hessen zu einer langfristigen Zusammenarbeit von SPD und Grünen kommen wird, soll diese Revision zurückgezogen werden. Ferner sollen in diesem Fall, nach einer entsprechenden Vereinbarung zwischen SPD und Grünen, in Hessen fünf Freie Schulen als „Schulversuche des Landes in privater Trägerschaft" zugelassen werden. Weitere Alternativschulen in Berlin, Bremen und Bochum arbeiten in einer rechtlich und finanziell ungesicherten Situation. Darüber hinaus existieren im Bundesgebiet etwa 40 Initiativgruppen, die, unterschiedlich weit fortgeschritten, die Planung und Vorbereitung entsprechender Schulgründungen betreiben.

Die Laborschule Bielefeld wird hier wegen ihrer strukturell größeren Nähe zur Regelschule (Schulorganisation und -größe) und ihrem Selbstverständnis als erziehungswissenschaftliches Laboratorium mit organisatorischer Anbindung an eine Universität, das mit den übrigen hier diskutierten Ansätzen nicht vergleichbar ist, nicht zu den Alternativschulen gezählt.

2. Zum politischen Selbstverständnis der Alternativschulbewegung

Das Bedürfnis nach Gründung von alternativen, freien Schulen entstand Ende der sechziger Jahre insbesondere in Frankfurt aus der Notwendigkeit, für die Kinder, die aus den ersten antiautoritären Kinderläden kamen, eine adäquate Form von Schule zu finden (7). Mit Unterstützung der nun gegründeten Bürgerinitiative „Verändert die Schule jetzt" wurde 1970 im „Rödelheimer Grundschulprojekt" eine Gruppe dieser Kinder in eine Grundschule in Frankfurt-Rödelheim eingeschult, unter Fortsetzung des Erziehungsstils des Kinderladens. Als dieses Projekt, das von den Initiatoren explizit als Element einer „politischen Strategie zur Veränderung der Grundschule" (8) verstanden wurde, nach einer heftigen öffentlichen politischen Auseinandersetzung 1972 nicht mehr fortgesetzt werden konnte, entschloß sich die Initiativgruppe zur Gründung der Freien Schule Frankfurt. Parallel wurde, angeregt durch das Rödelheimer Grundschulprojekt, 1971 von einer Initiativgruppe die Gründung der Glocksee-Schule vorbereitet; deren Antrag auf Einrichtung eines Schulversuchs wurde 1972 vom niedersächsischen Kultusminister genehmigt.

Die Anknüpfung an die antiautoritäre Bewegung implizierte zunächst ein problematisches Verständnis des Verhältnisses von politischem und pädagogischem Handeln. Die Kinderladenbewegung verstand sich als spezifische Form *politischer* Praxis mit dem Ziel, „in der alten Gesellschaft Keimzellen der neuen" zu schaffen, wobei sich in dieser Praxis „scheinbar private Interessen von Eltern mit einer gesellschaftlichen Notwendigkeit" treffen sollten (9). Sehr undifferenziert konnte die gesellschaftlich-politische Realität als kapitalistische Klassengesellschaft und zugleich als Überflußgesellschaft charakterisiert werden, deren Zwang zu Triebverzicht und Bedürfnisunterdrückung „meistens nur aufgrund tradierter und psychischer Realitäten gefordert wird" (10). Die Befähigung der Kinder zur Selbstregulierung sollte diesen Restriktionen entgegenwirken und die Kinder zugleich „zur Erkenntnis der gesellschaftlichen Ursachen für die Unmöglichkeit führen, Selbstregulierung innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft voll zu realisieren." (11) Entsprechend selbstgewiß heißt es an anderer Stelle: „Kinder die Funktion von Religion und die Mechanismen kapitalistischer Politik zu durchschauen lehren, ist keine Manipulation von Kindern, sondern bedeutet, sie vor Manipulation zu bewahren, weil sie sie durchschauen." (12) Die Ineinssetzung von Politik und Pädagogik führte so zu einem Verständnis von pädagogischer Praxis, das auf die Instrumentalisierung der Kinder für die politischen Ziele der Erwachsenen hinausgelaufen wäre.

Mit dem Scheitern der antiautoritären Bewegung und wohl auch mit den ersten Praxiserfahrungen insbesondere in der Glocksee-Schule ist dieser „revolutionäre Schwung" einer realistischeren Sichtweise gewichen, die zugleich den politischen Dogmatismus dieser frühen Phase überwunden hat. So betont Oskar Negt, der gemeinsam mit Thomas Ziehe die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs Glocksee leitet, daß die Glocksee-Schule „keine Weltanschauung (hat), auf die die Beteiligten eingeschworen sind" (13). Deutlicher noch formuliert Rainer Winkel, Mitbegründer der inzwischen mangels finanzieller Unter-

stützung durch die öffentliche Hand wieder geschlossenen Freien Schule Essen, die Einsicht, daß „Pädagogik nicht dasselbe (ist) wie Politik und Politik nicht dasselbe wie Pädagogik" (14). Weithin hat sich in der Alternativschulbewegung die Erkenntnis durchgesetzt, daß gerade das Prinzip der Selbstregulierung, wenn es ernst genommen wird, eine spezifische Unterscheidung (nicht Trennung!) von politischem und pädagogischem Handeln erzwingt. In diesem Sinne bemerkt ein Mitarbeiter der Freien Schule Frankfurt, daß die Freie Schule nicht dadurch gesellschaftsverändernd wirken kann, „daß man die Kinder auf ein bestimmtes Verhalten hin programmiert, welches man selbst für verändernd hält. So etwas würde die Freiheit der Kinder beschränken und dem Grundkonzept widersprechen." (15)

Mit dieser Hinwendung zu einer pädagogischen Sichtweise ist auch deutlicher erkennbar geworden, daß die Alternativschulbewegung an manche Traditionen der Reformpädagogik (etwa Gesamtunterrichtsidee, Verbindung von Theorie und Praxis, Pädagogik vom Kinde aus) wieder anknüpft. Freilich geht die Alternativschulbewegung durch ihr Festhalten an einem politischen Anspruch über die Reformpädagogik hinaus. Die skizzierte Hinwendung zur Pädagogik hat nicht dazu geführt, daß Alternativschulen nun jenseits von Gesellschaft und Politik ein pädagogisches Inseldasein führen wollen. Der bereits zitierte Mitarbeiter der Freien Schule Frankfurt sieht einen möglichen Beitrag der Alternativschulen zur Gesellschaftsveränderung in der gewissermaßen experimentellen Antizipation einer besseren Realität, aus der sich auch „Ansätze für konkrete Forderungen an das traditionelle Bildungssystem" ergeben (16), ohne daß sich Alternativschulen darum als umstandslos übertragbare und reproduzierbare Modelle verstehen. Über diese bildungspolitsche Anregungsfunktion hinaus wird die politische Dimension auch als wesentlicher Aspekt der innerschulischen Arbeit gesehen. Oskar Negt nennt als „Zielinhalt" des Prinzips der Selbstregulierung „die Erweiterung der Erfahrungsfähigkeit des Kindes" und die „Bildung von Autonomie" (17), wobei diese Autonomie zwar auch in der Fähigkeit der Kinder, sich von den Erwachsenen abzulösen, zum Ausdruck kommt (dies ist die genuin pädagogische Perspektive), aber darüber hinaus die Perspektive einer nur politisch herstellbaren gesamtgesellschaftlichen Lebensform einschließt. Erziehung soll nach Negt „zu demokratischem Verhalten und autonomer, Vorurteile durchbrechender Denkweise" befähigen; als solche ist sie „notwendig darauf abgestellt, *geschichtliches Gegenwartsbewußtsein* zu erzeugen." (18)

Damit ist die politische Bildungsaufgabe als ein zentrales Anliegen der Alternativschulbewegung definiert. Im folgenden soll gefragt werden, wie sie didaktisch konkretisiert und schulpraktisch realisiert wird.

3. Politisches Lernen in Alternativschulen

Angesichts des hohen Stellenwerts, den die skizzierte politische Perspektive im Selbstverständnis der Alternativschulbewegung innehat, verwundert es auf den ersten Blick, daß didaktische Überlegungen zur politischen Bildung in den Publikationen der und über die Alternativschulen eine untergeordnete Rolle spielen. Eine ausgearbeitete Konzeption für politisches Lernen unter den Bedingungen einer alternativen Schule, die systematisch unterrichtspraktisch erprobt und weiterentwickelt wird, liegt bisher nicht vor. Auch daß die Erarbeitung einer solchen Konzeption angesichts des Anspruchs, unter den Bedingungen einer hochkomplexen industriellen Gesellschaft die „Bildung von Autonomie" zu befördern, eine dringliche Aufgabe sein könnte, wird in der Alternativschulbewegung noch kaum gesehen; so haben sich seit Mitte 1980 die Erwachsenen in der Freien Schule Frankfurt bestimmten Fachbereichen zugeordnet, um eine bessere Strukturierung der Lernangebote zu ermöglichen (Lesen/Schreiben; Naturwissenschaften; Musik; Fremdsprachen), dabei einen Fachbereich „Gesellschaft/Politik" aber nicht vorgesehen. Da diese Fachbereichseinteilung nicht restriktiv gehandhabt werden soll, schließt sie nicht aus, daß auch gesellschaftlich-politische Probleme explizit zum Gegenstand von Projekten werden können, wenn dies von Kindern angeregt wird oder wenn es sich situativ ergibt, aber sie ist gleichwohl Indiz für die relativ geringe Aufmerksamkeit, die den didaktischen Problemen der politischen Bildung gewidment wird.

In der Alternativschulbewegung wird dies wohl hauptsächlich deshalb kaum als Defizit gesehen, weil in ihrem Selbstverständnis das *soziale Lernen* die politische Dimension mit einschließt. Gegenüber dem „heimlichen Lehrplan" der Regelschule (19) neue Formen sozialen Lernens zu entwickeln, ist in der Tat das dominierende Ziel der Alternativschulen, hierin liegt ihr Anspruch, eine „Alternative" zu bieten, wesentlich begründet. Die möglichst repressionsfreie Lernorganisation, die selbstverständliche Selbst- und Mitbestimmung der Kinder bei der Wahl der Lerngegenstände, die Einübung selbständiger Konfliktregelung durch die Kinder ohne Bevormundung durch die Erwachsenen, die durchgängige Verbindung von Alltagserfahrung und schulischem Lernen, dies sei, so wird vielfach argumentiert, ein entscheidender Beitrag zu einer politischen Sozialisation, die der angestrebten Autonomiebildung dient. In diesem Sinne weist etwa Rainer Winkel darauf hin, daß die Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung mit kognitivem Lernen allein nicht zu erreichen sei: „Fremdbestimmt ist nicht nur der Unwissende . . ., sondern auch der nur noch seinen eigenen Triebbedürfnissen gehorchende Schüler" (20). Entsprechend heißt es in einem Konzeptionspapier der Freien Schule Frankfurt aus dem Jahr 1974: „Wenn die Schule Bedingungen für die Entwicklung emotionaler Grundbedürfnisse der Kinder schafft, ist selbstbestimmtes Lernen möglich. So verstanden ist die Freie Schule ein therapeutisches Milieu für Kinder, Eltern und Lehrer, indem sie deren gesellschaftlich produzierte Verhaltensweisen aufgreift, sie verarbeitet und Lösungsmöglichkeiten mit allen Beteiligten zu entwickeln versucht." (21)

Da so soziales Lernen als die entscheidende Grundlage für späteres politisches Verhalten gesehen wird, werden in der einschlägigen Literatur zumeist keine spezifischen Überlegungen zur didaktischen Struktur des politischen Lernens angestellt. Implizit wird davon ausgegangen, daß politische Probleme wie alle anderen Lerngegenstände dann zum Thema werden, wenn sie von den Kindern vorgeschlagen werden oder wenn sich im Erfahrungs- und Interessenbereich der Kinder Anknüpfungspunkte für entsprechende Lernangebote von Seiten der Lehrer ergeben, die dann von den Kindern angenommen werden können oder nicht.

Es muß jedoch bezweifelt werden, ob damit das Problem der politischen Bildung tatsächlich gelöst ist. Zweifellos ist die mangelhafte Vermittlung von kognitivem und sozialem Lernen, das Spannungsverhältnis zwischen dem offiziellen und dem heimlichen Lehrplan ein wesentlicher Grund für die unzureichende Wirksamkeit der politischen Bildung in der Regelschule; insofern erschließt der Versuch, kognitives Lernen auch im Bereich von Gesellschaft und Politik ganz in eine vom Prinzip der Selbstregulierung geprägte Konzeption sozialen Lernens einzubetten, ein Potential der Kritik und der Anregung für die Konzeptionierung der politischen Bildung. Zugleich aber gerät dieser Versuch in ein neues

Dilemma. Kindheit in der modernen Gesellschaft ist ja nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, daß sie die Erfahrungswelt der Kinder von der der Erwachsenen separiert; die Kinder lernen die Lebenswelt der Erwachsenen, insbesondere die Arbeitswelt, nicht mehr durch den alltäglichen Umgang, durch einfaches Hineinwachsen kennen. Allein dies schon macht es notwendig, den Kindern wichtige Lebensbereiche durch Lernarrangements erst zu erschließen. Hierin liegt eine zentrale Legitimation für die Institutionalisierung von Lernprozessen in Schulen. Hinzu kommt, daß auch die Erfahrungsbereiche der Erwachsenen nicht identisch sind und daß auch die Alltagserfahrung der Erwachsenen keineswegs automatisch zur Erkenntnis grundlegender gesellschaftlich-politischer Strukturen und Probleme oder gar zur Befähigung zu rationalem politischem Handeln führt. Der Versuch, Ziele wie „Bildung von Autonomie" oder Vermittlung von „geschichtlichem Gegenwartsbewußtsein" *allein* durch die Reflexion des kindlichen Erfahrungshorizonts und durch *alleinige* Anknüpfung an Motivationen, die bei den Kindern schon vorhanden sind, zu erreichen, dürfte daher kaum gelingen. Erforderlich ist die Suche nach weiteren Relevanzkriterien für die Auswahl der Lerninhalte und nach Vermittlungsverfahren, die den Kindern auch solche Themen „interessant machen", die außerhalb ihres Erfahrungsbereichs und ihrer direkten Erfahrungsmöglichkeiten liegen.

Der bisher einzige Versuch, dieses Dilemma zu reflektieren und im Kontext der pädagogischen Prinzipien der Alternativschulbewegung zu lösen, stammt von Thomas Ziehe (22). Ziehe unterscheidet bei der Erörterung von Auswahlkriterien für politisch relevante Lerninhalte zunächst zwischen dem unmittelbaren Erfahrungsbezug (Lerninhalte aus dem Erfahrungsbereich der Kinder, wie z. B. Familie, Wohnen, Freizeit) und einem mittelbaren Erfahrungsbezug (Lerninhalte, die dem Erfahrungshorizont der Kinder zwar fremd sind, „in denen sich aber die Kinder gleichzeitig mit ihren Problemen wiedererkennen und die als Folie dienen, über sich selbst zu reflektieren" (23), wie z. B. Indianergeschichten). Darüber hinaus konstatiert er jedoch ein „Bedürfnis der Kinder, in zunehmendem Maße an der Erfahrungsverarbeitung *der Erwachsenen* teilzuhaben" (24). Dieses Bedürfnis erlaube es, Probleme zu thematisieren, die für die gegenwärtige gesellschaftliche Situation der Erwachsenen bedeutsam sind. Mit dieser Argumentationsfigur will Ziehe den gesamten Bereich gesellschaftlich-politisch relevanter Fragestellungen für die didaktische Konzeption der Glockseee-Schule erschließen: „‚Gesellschaftliche Situation' ist hier im weiteren Sinne gemeint, also unter Einschluß der Inhalte, die zu einer lebensgeschichtlichen und sozialen Identitätsbildung beitragen (z. B. historische und philosophische Fragestellungen), die die tradierte Kultur verstehbar machen (z. B. religionskundliche Fragestellungen) und die zu einem gesellschaftlich-politischen Weltverständnis beitragen können (z. B. politologische, ökonomische, geographische Fragestellungen)." (25) Als Beispiel für ein solcherart relevantes Unterrichtsthema nennt Ziehe die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus.

Mit dieser Argumentation wird das oben beschriebene Dilemma zwar erkannt, aber mitnichten behoben. Das Bedürfnis der Kinder, „auch als *zukünftige Erwachsene* anerkannt zu werden" (26), dürfte als Motivation zur Beschäftigung mit Problemen aus den genannten Bereichen ebensowenig ausreichen wie die „Gewichtigkeit" eines Themas „für die nationalgeschichtliche, politische und generationsspezifische Identitätsbildung der Erwachsenen" (27) ein hinreichend präzises Auswahlkriterium für Lerninhalte ist, da es *die* Identitätsbildung *der* Erwachsenen nicht gibt. Es bleibt eine noch zu leistende Arbeit, Ziehes Überlegungen in Richtung auf eine didaktische Konzeption politischen Lernens weiterzuentwickeln, die die Chancen nutzt, die die offene Struktur der Alternativschulen bietet, ohne neuen Reduktionen zu verfallen.

Daß diese Aufgabe bisher noch nicht in Angriff genommen wurde, dürfte hauptsächlich zwei Gründe haben: Zum einen fordern alle Alternativschulen von den Eltern die Übereinstimmung mit ihren grundlegenden pädagogischen Prinzipien und ein überdurchschnittliches Engagement für die Schule. Es ist daher zu vermuten, daß die Schüler, die Alternativschulen besuchen, aus Familien kommen, in denen ein überdurchschnittlich starkes Interesse an politischen Fragen besteht, so daß die Vermittlung von gesellschaftlich-politischen Themen mit dem Erfahrungsbereich der Schüler in Alternativschulen vermutlich leichter gelingt als in einer Regelschulklasse. Zum anderen sind die meisten Schüler der Alternativschulen im Grundschulalter, höchstens jedoch im Förderstufenalter. Es ist anzunehmen, daß sich die genannten Probleme bei einer eventuellen Erweiterung etwa der Glocksee-Schule bis zur 10. Klasse oder darüber hinaus erheblich dringlicher stellen werden als zur Zeit.

4. Ein Fazit

Die Erfolge der Alternativschulen liegen vor allem in dem Bereich, den sie selbst als ihr zentrales Anliegen betrachten, dem des sozialen Lernens. Die Praxis der Alternativschulen zeigt, daß Kinder in sehr viel größerem Maß in der Lage sind, eigene Interessen zu formulieren, Lernprozesse selbst zu steuern und Konflikte miteinander zu regeln, als es ihnen die institutionellen Zwänge der Regelschule erlauben (28). Dennoch wäre eine Gegenüberstellung von Regelschulen und Alternativschulen, die in einem Schwarz-weiß-Schema in den Alternativschulen das „ganz andere" der Regelschulen sehen würde, eine erheblich verkürzte Sichtweise. Zumindest im Bereich des politischen Lernens gibt es auch in Alternativschulen erhebliche Defizite; die Frage, wie kognitives und soziales Lernen in diesem Bereich sinnvoll miteinander verbunden werden können, ist für Regel- und für Alternativschulen ein ungelöstes Problem. In der Theoriebildung gibt es denn auch Berührungen und Überschneidungen zwischen Alternativschulbewegung und „etablierter" Didaktik, Rolf Schmiederers letztes Buch mag als Beispiel hierfür gelten (29). So erscheint es durchaus vorstellbar und wünschenswert, daß Alternativschulbewegung und Politische Didaktik im gemeinsamen Interesse einer demokratischen und schülergerechten politischen Bildung miteinander ins Gespräch kommen.

Anmerkungen

(1) So Rainer Winkel: Alternative Schulen – Ausweg aus der Schulmisere. In: Georg Auernheimer/Karl-Heinz Heinemann (Hg.): Alternativen für die Schule. Alternativschulbewegung und demokratische Praxis. Köln 1980, S. 35
(2) Einen Überblick geben, mit unterschiedlichen Akzenten bei der Auswahl der Schulen: Manfred Borchert/Karin Derichs-Kunstmann: Schulen, die ganz anders sind. Frankfurt/M. 1979; Alternative Schulen – Schulversuche. Heft 2/1979 von Westermanns Pädagogische Beiträge; Michael Behr (Hg.): Schulen ohne Zwang. Wenn Eltern in Deutschland Schulen gründen. München 1984
(3) vgl. hierzu besonders: Anne Krovoza/Inge Negt: Selbstregulation und Lernmotivation. In: Schulversuch Glocksee. Heft 22/23 von Ästhetik und Kommunikation, 3. Aufl. 1979
(4) vgl. das Beispiel „Projekt Steinzeit" im Bericht der Autorengruppe Freie Schule Frankfurt, in Borchert/Derichs-Kunstmann, a. a. O.
(5) vgl. Heinz-Dieter Hermann: Mathematik im Projektunterricht. In: Schulversuch Glocksee, a. a. O.
(6) Winkel, a. a. O., S. 39

(7) vgl. zu dieser Frühphase der Alternativschulbewegung die Dokumente in Monika Seifert/Herbert Nagel (Hg.): Nicht für die Schule leben. Freie Schule Frankfurt – Ein alternativer Schulversuch. Frankfurt/M. 1977
(8) ebenda, S. 50
(9) egenda, S. 15
(10) ebenda, S. 18
(11) ebenda, S. 26
(12) ebenda, S. 15
(13) Oskar Negt: Schule als Erfahrungsprozeß. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts. In: Schulversuch Glocksee, a. a. O., S. 20
(14) a. a. O., S. 39
(15) zit. nach Klaus Rödler: Kinderbefreiung und Kinderbewußtsein. Zur Theorie und Praxis der Freien Schule. Frankfurt/M. 1981, S. 148
(16) vgl. ebenda, S. 149
(17) a. a. O., S. 33
(18) ebenda, S. 37
(19) vgl. hierzu u. a. Jürgen Zinnecker (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975
(20) a. a. O., S. 40
(21) Seifert/Nagel, a. a. O., S. 82
(22) vgl. Thomas Ziehe: Subjektive Bedeutung und Erfahrungsbezug. Zum didaktischen Konzept des Schulversuchs Glocksee. In: Schulversuch Glocksee, a. a. O., S. 132 ff.
(23) ebenda, S. 137
(24) ebenda, S. 139
(25) ebenda, S. 139
(26) ebenda, S. 139
(27) ebenda, S. 139
(28) vgl. die vielfältigen Praxisberichte in der bisher genannten Literatur.
(29) vgl. Rolf Schmiederer: Politsche Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt/M. 1977