

Kemper, Herwart

Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 539-549



Quellenangabe/ Reference:

Kemper, Herwart: Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 539-549 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141649 - DOI: 10.25656/01:14164

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141649>

<https://doi.org/10.25656/01:14164>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1981

I. Thema: Schule

- JÜRGEN BAUMERT Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? 495
- ACHIM LESCHINSKY Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA 519
- HERWART KEMPER Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption 539
- MARION KLEWITZ Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik 551
- GERHARDT PETRAT Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur „Schulstreß“-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert 575
- KLAUS HOFFMANN Entwicklung von Elementarschule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert in England. Eine Problemstudie zur Aktualität des Pädagogen Robert Owen in der sozialhistorischen Bildungsgeschichte 595
- FRIEDHELM MEIER/
MICHAEL HEPKE Variabilität und Steuerung der Lehrer-Schüler-Interaktion: eine Prozeßanalyse 613

II. Berichte zum Thema

- PETER FAUSER/
ANDREAS FLITNER Pädagogen und Paragraphen. Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentags 625
- THOMAS WEGNER Schulleben: Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht 635

III. Besprechungen

- RAINER WINKEL Fritz Redl/William W. Wattenberg: Leben lernen in der Schule 645
- BERNHARD TREIBER Michael Rutter et al.: Fünfzehntausend Stunden 648
- GERHARD SCHUSSER Hans Haenisch/Helmut Lukesch: Ist die Gesamtschule besser? 654
- Pädagogische Neuerscheinungen 659

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Peter Fauser, Schmiedgasse 12, 7904 Erbach 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen; Dr. Michael Hepke, Ruhr-Universität, Postfach 102 148, 4630 Bochum 1; Dr. Klaus Hoffmann, Quinckestraße 48, 6900 Heidelberg; Priv. Doz. Dr. Hartmut Kemper, Am Getterbach 49f., 4400 Münster; Prof. Dr. Marion Klewitz, Tennstedter Straße 18, 1000 Berlin 46; Dr. Achim Leschinsky, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dr. Friedhelm Meier, Haarholzer Straße 56, 4630 Bochum; Prof. Dr. Gerhardt Petrat, Parkallee 153, 2800 Bremen 1; Dr. Dr. Gerhard Schusser, Auf dem Stapelkamp 7, 4550 Bramsche 1-Epe; Dr. Bernhard Treiber, Psycholog. Inst. der Universität, Hauptstraße 47-51, 6900 Heidelberg; Dr. Thomas Wegner, Kleiner Kielort 11, 2000 Hamburg 13; Prof. Dr. Rainer Winkel, Swedestraße 6, 4600 Dortmund.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

HERWART KEMPER

Das Schulprojekt Glocksee

*Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption**

Der Begriff der Alternativen Schule wird in der gegenwärtigen Reformdiskussion der Bundesrepublik ebenso häufig wie vieldeutig gebraucht; Umfang und Inhalt des Begriffs sind nach wie vor umstritten (vgl. BORCHERT/DERICHS-KUNSTMANN 1979; DICK 1979; GOLDSCHMIDT/ROEDER 1979). Die heterogene Ausgangssituation legt es nahe, den gesellschaftlichen Funktionswert institutioneller Erziehung und Ausbildung als Untersuchungskriterium heranzuziehen und nach dem tatsächlichen oder möglichen Beitrag Alternativer Schulen zur Schulreform zu fragen. Unter dieser Fragestellung können alternative Schulkonzeptionen nach ihren politisch-sozialen Funktionen unterschieden und beurteilt werden: Sie ersetzen z. B. ein fehlendes öffentliches Schulangebot, sichern den sozialen Statuswerb im weiterführenden Schulsystem oder wahren die kulturelle, religiöse oder nationale Identität gesellschaftlicher Subgruppen (ROEDER 1979, S. 15 ff.).

Der funktionsanalytische Untersuchungsansatz versucht, die bestehende Vielfalt und Unterschiedlichkeit schulischer Einzel- und Gruppeninteressen abzubilden und pragmatisch zu ordnen¹. Der sozialen Reproduktionsfunktion der Institution Schule wird dabei unverkennbar ein Vorrang vor jedem innovatorischen Selbstanspruch zugewiesen, so daß Alternativschulen letztlich als ein pädagogischer Reservemechanismus für überkommene Schulstrukturen und ausbleibende Reformen begriffen werden und demzufolge eine alternative Schulpraxis nur in engen Grenzen ausbilden können. Die Alternativen Schulen selbst stellen einen z. T. erheblich weitergehenden Anspruch an ihre Erziehungs- und Unterrichtspraxis. So versucht das Schulprojekt Glocksee durch eine veränderte Organisationsstruktur der Lernprozesse den beteiligten Kindern und erwachsenen Bezugspersonen andere Formen der Beziehungsaufnahme und Inhaltsaneignung als in der Regelschule zu ermöglichen und eine neue Qualität politisch-sozialer Praxis erzieherisch zu begründen (SCHULVERSUCH GLOCKSEE 1977). Die Perspektive solcher gesamtgesellschaftlichen Aufgabenstellungen Alternativer Schulen wird in der Deutung, sie stellen einen pädagogischen Reservemechanismus dar, nicht berücksichtigt.

* Überarbeitete Fassung des Habilitationsvortrags, gehalten am 11. 2. 1981 vor dem Fachbereich Erziehungswissenschaft, Soziologie, Publizistik der Universität Münster.

1 ROEDER (1979, S. 12) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, „daß der Begriff der Reproduktion sozialer Identität für die soziologische Analyse gerade der Rolle nichtstaatlicher Schulen unerläßlich ist“. Er selbst beschränkt sich in seinem Diskussionsbeitrag ausdrücklich auf Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft. So bleibt die Frage letztlich offen, inwieweit das methodische Prinzip, „soziale Funktionen aus der Struktur sozialer Randbedingungen zu erklären“ (S. 15), auch für Schulversuche und Versuchsschulen in staatlicher Trägerschaft fruchtbar gemacht werden kann. Da die soziale Reproduktionsfunktion der Institution Schule an nichtstaatlichen Schulen „nur gewissermaßen pointierter und plastischer in Erscheinung tritt“ (S. 20), dürfte der funktionsanalytische Untersuchungsansatz jedoch grundsätzlich auch dazu geeignet sein, die sozialen Interessenlagen der Adressatengruppen staatlicher Schulalternativen zu eruieren.

Auch wenn eine solche Funktionsbeschreibung das Selbstverständnis Alternativer Schulen nur teilweise trifft, kann sie wesentliche Bedingungen klären, unter denen alternative Schulkonzeptionen entwickelt und durchgeführt werden. Umgekehrt können schulische Alternativen aufgrund ihres innovatorischen Anspruchs durchaus politisch-soziale Probleme und erzieherische Fragen aufgreifen, die für die Weiterentwicklung und Verbesserung der schulischen Alltagspraxis von erheblicher Bedeutung sind und für die der funktionsanalytische Untersuchungsansatz keine befriedigende Antwort bereithält. Unsere Auseinandersetzung mit dem Schulprojekt Glocksee konzentriert sich daher auf die Frage nach dem alternativen Charakter und der besonderen Bedeutung dieses Schulversuchs für die Reform: Der projektimmanente Zusammenhang von politischem Anspruch und pädagogischer Konzeption wird daraufhin untersucht, ob und inwieweit das Spannungsverhältnis zwischen Reproduktionsfunktion und Innovationsanspruch Alternativer Schulen konstruktiv bewältigt wurde.

Das Hannoveraner Grundschulprojekt Glocksee wurde im Herbst 1972 auf private Initiative reformengagerter Eltern, Lehrer und Wissenschaftler in staatlicher Trägerschaft begonnen. Wie jeder andere Schulversuch, der auf staatliche Anerkennung angewiesen ist, sah auch dieses Projekt seine Aufgabe zunächst einmal darin, Lernziele, -inhalte und -formen zu entwickeln und zu erproben, „mit denen besser und überprüfbarer als bisher dem Auftrag der Schule genügt werden kann“ (SCHULVERSUCH GLOCKSEE 1977, S. 42). Durch eine Verknüpfung kognitiver und sozialer bzw. emotionaler Lernziele und eine stärkere Individualisierung und Rückbindung des Unterrichts an gemeinsame Lern- und kooperative Arbeitsprozesse hofft man, den unterschiedlichen individuellen und sozialen Lernvoraussetzungen der Kinder schulisch besser als bisher gerecht werden zu können. Dabei sollen die demotivierenden Wirkungen, die von der Arbeitsteilung der Unterrichtsfächer in der Regelschule ausgehen, durch die veränderte Organisationsform des Unterrichts weitgehend vermieden werden. Um den Kindern den Übergang von der Alltagsituation zur institutionellen Schulsituation zu erleichtern, der vor allem von Arbeiterkindern oft als Schock empfunden wird, wurden sowohl die übliche Stundentafel und der relativ starre Fächerkanon – soweit möglich – durch Projektunterricht abgelöst als auch die fachspezifische Einzelbenotung und die Aufteilung der Schule in Jahrgangsklassen aufgegeben. Infolge der veränderten Ziel- und Organisationsstruktur des Unterrichts mußten psychische und soziale Konflikte nicht länger als Störfaktoren aus den kognitiven Lernprozessen ausgegliedert werden. So schien, insgesamt gesehen, die Hoffnung berechtigt, der Zusammenhang von Organisationsstruktur, kognitivem Lernen und Subjektivität der Kinder, der in der herkömmlichen Regelschule kaum beachtet wird, könne in Glocksee für den schulischen Arbeitsprozeß konstruktiv genutzt werden. Solche Hoffnungen und Erwartungen zeichnen den Schulversuch Glocksee jedoch noch nicht als ein Alternativmodell aus; denn mit ihrer vorrangig organisationsbezogenen Problemsicht reichen Schulkritik und Schulkonzeption des Projekts kaum über das hinaus, was sich in der Reformdiskussion der Bundesrepublik – nicht zuletzt durch die Rezeption ausländischer Gegenschulbewegungen – Anfang der 70er Jahre bereits herausgebildet hatte (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970; BRUDER 1971; HENTIG 1972, 1973).

Alternativen Charakter im Sinne eines schulübergreifenden gesamtgesellschaftlichen Reformanspruchs gewinnt das Schulprojekt Glocksee erst dadurch, daß es die Organisationsform der Schulreform hinsichtlich ihrer politisch-ökonomischen Zielsetzungen grundsätzlich in Frage stellt: Die Bildungsgesamtplanung der 60er Jahre erscheint NEG T (1977, S. 20ff.) in seinem programmatischen Beitrag „Schule als Erfahrungsprozeß“ als der großangelegte Versuch, die Gesetze der Kapitalverwertung auch in dem bis dahin noch weitgehend vorindustriell strukturierten Bereich der Erziehung und Ausbildung zur Geltung zu bringen.

Dieser Versuch führt seiner Meinung nach zwangsläufig zu einer Selbstblockierung der Reform, weil der Strukturwiderspruch ihrer doppelten Zielsetzung unbegriffen bleibt: Die Reform soll schulorga-

nisatorisch die Bedingungen für eine technische Rationalisierung kognitiver Lernprozesse schaffen und gleichzeitig soziales Lernen institutionell fördern. Die angestrebte „Betriebsförmigkeit der Bildungsinstitutionen“ verspricht zwar, schulische Ausbildungsgänge durch großbetriebliche Organisationsstrukturen, differenzierte Unterrichtsformen und objektivierte Lernkontrollen individuell flexibler und sozial durchlässiger zu gestalten. Auch scheint damit zugleich mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit als im herkömmlichen Schulsystem erreichbar zu sein. Die Hoffnung der Reformen jedoch, die beabsichtigte Ökonomisierung der Ausbildung von Arbeitskraft sei mit den emanzipatorischen Wirkungen einer technischen Rationalisierung des Schullernens zu verknüpfen, ist trügerisch. Die „Taylorisierung“ der Schularbeit, die auf der Trennung der kognitiven Lernprozesse von ihren sozialen und emotionalen Bezügen im Lebenszusammenhang des Kindes beruht, führt entgegen allen Reformabsichten zu Motivationsstörungen, Verhaltensblockierungen, Lern- und Disziplinsschwierigkeiten, die sich auf die kognitiven und sozialen Lernprozesse gleichermaßen hemmend auswirken. Diesen Strukturwiderspruch der Reform führt NEGt letztlich auf Unterschiede in der Logik von Produktion und Erziehung zurück, denen zufolge pädagogische Arbeitsprozesse auch in großbetrieblichen Organisationsformen strukturell anders ablaufen als industrielle Produktionsprozesse.

Die Unterscheidung zwischen industrieller Produktion und schulischer Reformorganisation, die NEGt seiner Reformanalyse und -kritik zugrunde legt, wird für die Legitimation seiner Schulkonzeption insofern wichtig, als sie die Möglichkeit eröffnen soll, die subversiven Wirkungen des Reformwiderspruchs politisch zu kritisieren und die Selbstblockierung der Reform durch eine alternative schulische Organisationsform aufzuheben. Die konstruktive Wendung führt NEGt dadurch herbei, daß er den Unterschied der Logik von Produktion und Erziehung mit der anthropologischen Annahme einer gleichsam naturwüchsigen Form kindgemäßer Erfahrungsproduktion begründet. Die Produktionsform von Erfahrungen, die das Kind aufgrund der noch weitgehend vorindustriellen Struktur von Erziehung und Ausbildung als ganzheitliche ausbildet, ist durch Bedürfnis- und Gebrauchswertorientierung gekennzeichnet und steht damit zur industriellen Produktion ebenso wie zur schulischen Reformorganisation in kritischer Distanz; zum organisierenden Prinzip des Schullernens erhoben, scheint sie die im Kapitalverwertungsinteresse eingeleitete ökonomisch-technische Reformorganisation zugunsten einer kindgerechten überwinden zu können (NEGt 1977, S. 25f.; vgl. NEGt/KLUGE 1978, S. 46ff.).

Es wäre jedoch voreilig, aus der anthropologischen Erweiterung und Umdefinition des Produktionsbegriffs bereits zu schließen, der alternative Charakter und reformpolitische Anspruch des Schulprojekts gehe in einer Neuaufgabe reformpädagogischer Schulversuche auf, mit Hilfe einer Pädagogik „vom Kinde aus“ aus den Widersprüchen der Schule und ihrer Reform auszusteigen (vgl. RANG/RANG-DUDZIK 1978; RÜCKRIEM 1978). Denn NEGt verknüpft seine Auffassung des Produktionsbegriffs mit einer soziologischen Konzeption von Erfahrungsproduktion, die – im Rahmen einer Theorie der Arbeiterbildung entwickelt – ursprünglich darauf gerichtet ist, die Blockierung von gesellschaftlicher Erfahrung im proletarischen Lebenszusammenhang aufzudecken und zu ihrer Aufhebung beizutragen (NEGt 1975, S. 23ff.; vgl. NEGt/KLUGE 1978, Kap. 1). Daß er diese Konzeption auf die schulische Lernsituation überträgt, scheint durch die besondere Zielsetzung des Schulprojekts gerechtfertigt, die spezifischen Sozialisationsbedingungen von Arbeiterkindern in der Organisation der Lernprozesse zu berücksichtigen.

Die Blockierung von gesellschaftlicher Erfahrung der Arbeiterklasse entsteht NEGt zufolge aus den fehlenden Gebrauchswerteigenschaften bürgerlicher Öffentlichkeit, in der gesellschaftliche Erfahrung sich nicht organisiert, sondern einer inhaltlichen Abstraktion durch formale Reglementierung unterzogen wird. Die formale Reglementierung gesellschaftlicher Erfahrung dequalifiziert die proletarische Erfahrungsproduktion als gesellschaftlich nicht kommunizierbar und privatisiert damit zugleich die Ausbildung kollektiver Bedürfnisse und Interessen, die eine andere Organisationsform gesellschaftlicher Erfahrungsproduktion erzwingen könnten. Indem NEGt den Blockierungszusammenhang proletarischer Erfahrungsproduktion in der bürgerlichen Öffentlichkeit in dem Blockierungszusammenhang von schulischer Organisationsstruktur, kognitivem Lernen und kindlicher Subjektivität wiedererkennt, glaubt er die Ansatzmöglichkeiten zur Selbstbefreiung der Gesellschaft entdeckt und in der Erziehung zu soziologischem Denken und kollektivem Handeln die Triebkraft des gesellschaftlichen Wandels gefunden zu haben. Damit wird gleichzeitig die politisch-ökonomische

Zielfrage der Schulreform neu gestellt und anders beantwortet: Schulisch wie außerschulisch gilt es, den Vergesellschaftungsprozeß und seine Entfremdungsmechanismen bewußt zu machen und in diesem Vorgang die kollektiven Bedürfnisse und Interessen freizusetzen, „die in der Entwicklung der Produktivkräfte einer hochindustrialisierten Gesellschaft angelegt, aber im Herrschaftsinteresse auf privatistischem Niveau gehalten werden“ (NEG 1977, S. 33).

Die Vorstellung, die Selbstblockierung der Schulreform könne durch eine Änderung der schulischen Organisationsform von Erfahrungsproduktion aufgehoben werden, führt allerdings in ein schwer aufzulösendes schulisches Dilemma: Entweder wird die naturwüchsig gedachte, ganzheitliche Form der Erfahrungsproduktion des Kindes zum schulischen Organisationsprinzip erhoben und unter den Erfahrungsbedingungen und Handlungszwängen der Schule als gesellschaftlicher Institution fremden Erziehungs- und Ausbildungszwecken dienstbar gemacht und in dieser Zweckentfremdung deformiert; oder aber die radikal entschulte Schule, die der Erfahrungsproduktion des Kindes entspricht, erfüllt ihre politisch-sozialen Funktionen nicht mehr und ermöglicht Kindheit statt sozialer Handlungskompetenz und beruflicher Qualifikation. Dieses Dilemma teilt NEGTS Konzeption mit all jenen, die einerseits aus der sozialen Reproduktionsfunktion der Schule die vorfindlichen schulischen Verhältnisse ableiten und kritisieren, andererseits mit der Schule gesellschaftsinnovative Zielsetzungen verfolgen (KEMPER 1978).

NEG glaubt dieses Dilemma dadurch überwinden zu können, daß er das politische Prinzip der Selbstregulierung auf den pädagogischen Arbeitsprozeß überträgt und den alternativen Charakter und reformpolitischen Selbstanspruch des Schulprojekts in der strukturellen Offenheit der Schulorganisation und darüber hinaus im Prinzip des exemplarischen Lernens auslegt: Unter der Zielperspektive, kollektive gesellschaftliche Fähigkeiten auszubilden, bezeichnet Selbstregulierung den Prozeß, „der im Aufbrechen von Blockierungen des Verhaltens und des Bewußtseins zugleich seinen Zielinhalt realisiert: die Erweiterung der Erfahrungsfähigkeit des Kindes und der Bildung von Autonomie“ (NEG 1977, S. 33). Das setzt NEG zufolge voraus, daß sowohl die vorherrschende „Pädagogisierung der Kindheit und Schule“ im Sinne eines herrschaftlichen Zugriffs auf Kinder aufgehoben als auch der traditionelle Kanon der Unterrichtsinhalte aufgegeben wird. Aus dem gesamten Realitätszusammenhang mit seinen subjektiv und objektiv bedeutsamen Gegenständen sollen in Glocksee die Unterrichtsinhalte ausgewählt und in weitgehend selbstorganisierten Lernprozessen angeeignet werden.

Hierbei wird dem Prinzip des exemplarischen Lernens eine doppelte Bedeutung zugewiesen: Einerseits soll es auf der Ebene der Lerngegenstände bewirken, daß deren Produktcharakter und gesellschaftliche Bestimmtheit den Kindern durchschaubar werden. Andererseits verlangt es eine Reflexion auf den Produktionscharakter des Lernprozesses selbst, durch die die Kinder die „Unmittelbarkeit“ ihrer eigenen Erfahrungen und Konflikte als eine gesellschaftlich vermittelte erkennen und verarbeiten (NEG 1977, S. 37). Wie aber die gesamtgesellschaftliche Fortschrittsperspektive und der reformpolitische Anspruch des Projekts schulpraktisch eingeholt werden sollen, bleibt ungesagt. Denn unter der Zielperspektive, den Herrschaftsanspruch der Erwachsenen an die Erziehung in Glocksee aufzuheben, erscheint jeder Versuch, die Schularbeit vorab konzeptionell zu präzisieren, als unzulässige Verkürzung schulischer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten (ZIEHE 1979). So wird der Autonomiebegriff von NEG nur hinsichtlich seiner psychosozialen Voraussetzungen näher bestimmt, nicht aber in soziale Handlungskompetenzen und

kollektiv zu lösende Problem- und Aufgabenstellungen ausgelegt. Das Prinzip des exemplarischen Lernens wiederum wird hinsichtlich seiner Bedeutung und Reichweite auf den kognitiven Lernprozeß beschränkt und weist infolgedessen weder einen Bezug zur sonstigen Schulpraxis noch die Perspektive einer Verknüpfung von inner- und außerschulischen Praxisfeldern auf. Daher verwundert es nicht, daß der angestrebte institutionelle Prozeß der gesellschaftlichen Erfahrungsverarbeitung und individuellen Erfahrungserweiterung in Orientierung am Prinzip der Selbstregulierung sich auf die Lösung innerschulischer Beziehungskonflikte konzentriert, die unter situativem Handlungsdruck oder über die Identifikation mit erwachsenen Bezugspersonen von den Kindern überwunden werden.

Dies läßt sich belegen mit dem Beispiel der Schülerin Jessica, eines äußerst ängstlichen und verschüchterten Kindes der ersten Klasse, das zum bevorzugten Aggressionsziel der anderen Kinder wird und seine schulische Situation nur dadurch grundlegend verändern kann, daß es sich zunehmend mit seiner Klassenlehrerin identifiziert. Unter dem Schutz dieser Beziehung gewinnt es so viel Sicherheit, daß es erstmals eigene Wünsche und Forderungen zu formulieren wagt und sich auch mit anderen Kindern auseinanderzusetzen beginnt. Die für fast alle Kinder unerträgliche Zuspitzung der Konflikte um seine Person führt schließlich zu einer Solidarisierung mit ihm (KROVOZA/NEGT 1977, S. 51 ff.). Im Bericht des Schulprojekts wird diese Solidarisierung auf eine gemeinsame Leidenserfahrung der Kinder zurückgeführt, die sie befähigt, sich gegenseitig ihre eigenen Ängste einzugestehen und den Konflikt als einen gemeinsamen zu begreifen, der auch nur in gemeinsamer Anstrengung bewältigt werden kann. Bezeichnenderweise endet die Beschreibung der Autonomieentwicklung dort, wo Jessica ihre Ängste von den anderen Kindern akzeptiert sieht und aufgrund der Befriedigung ihres Sicherheitsbedürfnisses sich ungestört den eigenen Lerninteressen bzw. den Lehrangeboten der Schule zuwenden kann. Die pädagogisch relevante Frage, ob und in welcher Weise die gemeinsame Konfliktlösung der Kinder zur Weiterentwicklung ihrer gegenseitigen Beziehungen und gemeinsamen Erfahrungs- und Lernprozesse beigetragen hat, bleibt im Bericht unbeantwortet.

Dies deutet darauf hin, daß die Trennung von kognitivem und sozialem bzw. emotionalem Lernen in der Glockseeschule nicht eigentlich aufgehoben, sondern eher in ein hierarchisches Zuordnungsverhältnis gebracht ist: Die gemeinsame Lösung von Beziehungskonflikten im Rahmen kognitiver Lernprozesse dient als Grundlage dafür, daß Kinder sich mit der Schule als einem Ort der Selbstbestimmung identifizieren können. Die Identifikation mit der Schule erleichtert den Kindern die Ablösung von ihren erwachsenen Bezugspersonen und eröffnet zugleich die Möglichkeit, die sozialen und emotionalen Bedürfnisse und Interessen der Kinder in eine sachbezogene Lernmotivierung und ungestörte Inhaltsaneignung zu überführen. Der Bericht des Wissenschaftlichen Begleitprojekts zum Schulversuch Glocksee verweist dann auch nicht ohne Stolz darauf, daß die wachsende Schulfreudigkeit der Kinder eine durchgängige Erfahrung aller Beobachter sei (*Bericht* 1980, S. 45). Da die Glockseeschule den sozialen und emotionalen Äußerungsbedürfnissen und Konflikten im schulischen Arbeitsprozeß einen festen Platz einräumt, entlaste sie die Angebotssituation „von möglichen Störungen, ambivalenten Motiven und motorischer Aktivität“; sie erhöhe dadurch nicht zuletzt die Effektivität der kognitiven Lernprozesse. Diese Erfolgsmeldung erscheint jedoch nur so lange unproblematisch, wie die didaktische Konzeption der Glockseeschule bei ihrer Beurteilung nicht mitberücksichtigt wird (ZIEHE 1977). Der Ansatz des selbstorganisierten Lernens, der die Selbstregulierungsfähigkeit der Kinder entfalten soll, kann nicht hinreichend über die freigesetzte Lernmotivierung entwickelt werden, sondern bedarf der didaktischen Struktur.

So sollen die Kinder im Rahmen des „Indianerprojekts“, das in der dritten Klasse mit Unterbrechungen über ein Jahr lang durchgeführt wird, anhand von Erzählungen, Sachbüchern und Bildmaterial in

die Verschiedenheit gesellschaftlicher Normen und Erziehungspraktiken eingeführt werden. Die Kinder zeigen zunächst wenig Verständnis für die strenge Disziplin und harte Strafpraxis der Indianer in der Erziehung. Erst der Bericht des Lehrers über das enge Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen in einem Indianerstamm und die Härte des gemeinsamen Überlebenskampfes läßt die andersartigen Lebens- und Erziehungsregeln der Indianer in den Augen der Kinder notwendig und einsichtig erscheinen. Ausgehend davon, daß die Erziehungsregeln der Indianer zu ihren übrigen Lebensgewohnheiten „noch in einem durchsichtigen Verhältnis“ stehen, finden die Kinder mit Hilfe des Lehrers schließlich heraus, „daß die für sie selbst geltenden Erziehungsnormen häufig völlig abgelöst sind von den konkreten Lebensbedingungen der Erwachsenen und damit meist zu abstrakten Disziplinierungsmitteln geworden sind“ (KROVOZA/NEGT 1977, S. 64).

Das Prinzip des exemplarischen Lernens findet in diesem Projekt seine Anwendung offenbar darin, daß am Beispiel der Erziehungs- und Strafpraxis der Indianer die den kindlichen Erfahrungshorizont übersteigende Aufgabe gestellt wird, die gesamtgesellschaftliche Dimension des Generationenverhältnisses zu rekonstruieren und im Sinne des interkulturellen Vergleichs auszulegen. Auf der Grundlage der soziologischen Rekonstruktion soll die behandelte Thematik den Kindern sowohl einen aktuellen Bezug zu ihren eigenen Lebensproblemen als auch gleichzeitig eine kritische Distanz zu den Erziehungs- und Lebensgewohnheiten ihrer erwachsenen Bezugspersonen ermöglichen. Dabei kann der Einstieg in die Erziehungs- und Strafpraxis der Indianer, die im Vergleich zu anderen Lebensgewohnheiten den Kindern noch weitgehend unbekannt ist, jenes Erlebnis „dosierter Diskrepanz“ vermitteln, von dem Motivationspsychologen wie HECKHAUSEN (1980) sich eine situationsüberdauernde sachbezogene Lernmotivierung versprechen (vgl. auch ZIEHE 1977, S. 137). Die „Sache“ aber, um die es hierbei letztlich geht – die Existenzprobleme der Indianer – erfährt eine didaktische Strukturierung, die sich in eine Phase der kindgemäßen Versinnlichung zunächst undurchschaubarer Lerninhalte und eine Phase der gesellschaftlichen Analyse und Kritik aus der Erwachsenenperspektive gliedert. Die mittelbaren Erfahrungen der Kinder mit dem Indianerthema und ihre unmittelbaren Erfahrungen mit den elterlichen Erziehungspraktiken werden derart miteinander verknüpft, daß die Kinder am Beispiel der Erziehungs- und Strafpraxis der Indianer in die Lebensbedingungen ihrer erwachsenen Bezugspersonen und die daraus entstehenden Probleme im Generationenverhältnis eingeführt werden können. Das Indianerprojekt scheint daher eher ein Beispiel dafür zu sein, wie Erwachsene im Rahmen schulischer Alternativenbildung eigene Kindheitserfahrungen und aktuelle Beziehungskonflikte mit Kindern reflektieren, und weniger ein Beispiel dafür, wie Kindern ein Zugang zu den sozialgeschichtlichen bzw. politisch-sozialen Existenz- und kulturellen Identitätsproblemen von Indianern in amerikanischen Reservaten zu eröffnen ist. Die „Versinnlichung auch kognitiver Inhalte“, die im didaktischen Konzept der Glockseeschule als zentrales methodisches Prinzip ausgezeichnet wird, bekommt in diesem Zusammenhang einen instrumentellen Wert zugeschrieben, der dem alternativen Charakter und reformpolitischen Selbstanspruch der Schule genau entgegengesetzt ist: Dadurch, daß die Lehrangebote anschaulich gestaltet und mit alltagspraktischen Fragen verknüpft werden und außerdem auf die Instrumentalisierungsbedürfnisse der Kinder Rücksicht nehmen, sollen die Glocksee-Schüler sachbezogen motiviert bleiben und sich einen Zugang zu den Erwachsenenenerfahrungen erarbeiten, „ohne daß ihnen diese völlig äußerlich bleiben oder lediglich aus Imitationswünschen adaptiert werden“ (ZIEHE 1977, S. 139).

Daß der Lehrer sich in der Glockseeschule aus dem Erziehungsvorgang weitgehend zurückzieht und sich selbst nur noch als Identifikationsobjekt und didaktischer Arrangeur

verstehen, bedeutet somit nicht, daß der „heimliche Lehrplan“ der Schule als Erziehungsinstitution in Glocksee außer Kraft gesetzt wäre. Der kritisierte herrschaftliche Zugriff der Erwachsenen auf Kindheit und Schule wird durch die strukturelle Offenheit der unterrichtlichen Organisationsformen nicht aufgehoben; er wird vielmehr durch die Psychologisierung und didaktische Strukturierung des schulischen Arbeitsprozesses nur unmerklicher als bisher wirksam.

Unsere Analyse des Zusammenhangs von politischem Anspruch und pädagogischer Konzeption beschränkt sich zwar auf wenige charakteristische Ausschnitte aus dem vorliegenden Projektmaterial. Die sich darin abzeichnenden Widersprüche zwischen der politischen Lernkonzeption NEGTS einerseits und ihrer erzieherischen und didaktischen Auslegung auf die schulischen Handlungsfelder andererseits enthalten jedoch genügend Anhaltspunkte, um unsere Ausgangsfrage nach dem Verhältnis von Reproduktionsfunktion und Innovationsanspruch Alternativer Schulen für diesen Schulversuch tendenziell beantworten zu können²: Das Schulprojekt Glocksee stellt keine Alternative zur Schule als Erziehungs- und Ausbildungsinstitution dar, sondern erweist sich als eine sublimere wirkende Formvariante davon. Die Glockseeschule kann vielmehr eher als eine alternative Form der Schulreform angesehen werden, die bei Kindern aufgrund ihrer offenen Arbeitsweise eine Identifikation mit der Schule als Institution erreicht, welche die öffentliche Regelschule bislang trotz der reformpädagogischen Bewegung nur selten erreichen konnte und aufgrund ihrer relativ starren Organisations- und Inhaltsstruktur z. T. systematisch verhinderte (DIETRICH et al. 1978). So erfüllt die Glockseeschule zum einen eine Modellfunktion für die innere Schulreform, indem sie, schulische Einzel- und Gruppeninteressen übergreifend, sich offensichtlich mit Erfolg darum bemüht, unter den industriellen Arbeits- und Lebensbedingungen der Erwachsenen und den sozialabstrakten Formen von Kindheit heute die Lernfähigkeit der Kinder zu erhalten und zu entfalten bzw. überhaupt erst einmal in der Schule herzustellen. Zum anderen gewinnt sie damit zugleich über ihre allgemeine Reformbedeutung hinaus eine besondere Bedeutung für jene Gruppe aggressiver, wenig motivierter, verhaltens- und lerngestörter Kinder, die in der öffentlichen Regelschule unter den dort gegebenen Lernbedingungen nur mit Mühe oder gar keine Lernerfolge erzielen können.

Mit dieser Modell- und Kompensationsfunktion erfüllt Glocksee einerseits genau jene soziale Reproduktionsfunktion Alternativer Schulen, der in funktionsanalytischer Sicht der Vorrang vor jedem gesellschaftsinnovatorischen Anspruch zuerkannt wurde. In dem Versuch, die allgemeinen Erfahrungs- und Handlungsbedingungen von Erwachsenen und Kindern in der bürgerlichen Klassengesellschaft nicht nur zu kritisieren, sondern schulisch zu korrigieren, reicht Glocksee andererseits gleichzeitig deutlich über den theoretischen Bezugsrahmen funktionsanalytischer Ordnungsgesichtspunkte hinaus. So erscheint die

2 Der Nachweis konzeptimmanenter Widersprüche darf nicht als generelle Kritik der schulischen Alltagspraxis des Projekts mißverstanden werden. Ich beziehe mich auf den Schulalltag in Glocksee nur in der Form, in der er von den Projektbeteiligten dargestellt und aus dem Begründungszusammenhang legitimiert wird (nicht mehr berücksichtigt werden konnte die gerade erschienene neueste Publikation GLOCKSEE-SCHULE 1981). Wenn die Schulpraxis besser ist als der Begründungszusammenhang schlüssig, so sollte dies die Projektbeteiligten nicht von der Notwendigkeit entlasten, aufgrund ihrer Praxiserfahrungen das Ausgangskonzept einer gründlichen Revision zu unterziehen.

Glockseeschule, insgesamt gesehen, notwendig und fragwürdig zugleich: notwendig, weil sie die politisch-sozialen Funktionserwartungen, die aus der Perspektive schulischer Gruppen- und Einzelinteressen an staatliche wie nichtstaatliche Schulen gestellt werden, unter einer gesamtgesellschaftlichen Fortschrittsperspektive und im Lerninteresse des Kindes kritisiert, in Frage stellt und modifiziert; fragwürdig, weil sie sich unter der programmatischen Überschrift „Schule als Erfahrungsprozeß“ zwar gegen das Schullernen als Zwangsbelehrung wendet, mit der Psychologisierung und didaktischen Strukturierung des schulischen Arbeitsprozesses jedoch keine erzieherische Fragestellung verbindet, die über die kindgemäße Gestaltung bzw. psychosoziale Effektivierung kognitiver Lernprozesse hinausweist, und auch keine – Kindern und Erwachsenen gemeinsame – Handlungsperspektive entwickelt, die über den schulischen Binnenraum hinausführen könnte.

Indem NEGt den Produktionsbegriff anthropologisch erweitert und umdefiniert und die gesamtgesellschaftliche Fortschrittsperspektive soziologisch rekonstruiert, reduziert sich die pädagogische Reflexion auf ein „Oszillieren zwischen der Mikrointerpretation pädagogischer Phänomene und der in ihnen erscheinenden gesellschaftlichen Totalität“ (ZIEHE 1979, S. 307). Damit reduziert sich gleichzeitig die Erziehungsaufgabe auf die Lösung des Problems, wie zwischen den aktuellen Bedürfnissen und Interessen und der ganzheitlichen Erfahrungsproduktion der Kinder einerseits und den Lernnotwendigkeiten und sozialen Beziehungsstrukturen der Schule andererseits ein situationsgerechter Ausgleich hergestellt werden kann³. Da die Lernnotwendigkeiten nicht als Bedürfnisverweigerung erfahren werden, sondern sich als eine Frage der freiwilligen Auswahl aus einer Vielzahl von Lernangeboten darstellen, und soziale Beziehungskonflikte als kollektiv überwindbar gelten, suggeriert Glocksee den Kindern einen gesellschaftlichen Reichtum von Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten, der ihre individuellen und sozialen Bedürfnisse und Interessen als grundsätzlich erfüllbar erscheinen läßt.

Da dieser gesellschaftliche Reichtum soziologisch rekonstruiert, nicht aber in der sozialen Realität vorgefunden wird und das Entfremdungsproblem nicht schon durch Bewußtwer-

3 Die Reduktion der Erziehungsaufgabe auf ein situatives Vermittlungsproblem hat auch die Fragestellungen des Wissenschaftlichen Begleitprojekts zum Schulversuch entscheidend beeinflusst. Bezeichnenderweise konzentriert sich die Untersuchung des Schulalltags in Glocksee von vornherein auf die Korrelation von Selbstregulierung, Lernmotivation und Aggression (*Bericht* 1980, S. II ff.). So wird in den verschiedenen Untersuchungsfeldern z. B. nach den Auswirkungen der veränderten Lernstrukturen auf Selbsteinschätzung und Lernverhalten der Kinder gefragt; es werden typische Konfliktursachen und -verläufe und typische psychische Grundmuster von Motivierungsprozessen herausgearbeitet. Die Deskription und Analyse „wirklich ablaufender“ Erfahrungs- und Lernprozesse bietet jedoch keine Alternative zu jener traditionellen „Postulat-Pädagogik“, die in Glocksee abgelehnt wird: Die Herstellung anderer schulischer Erfahrungs- und Handlungsbedingungen auf empirisch-analytischer Basis entlastet die Erwachsenen nicht von ihrer Aufgabe, das Handeln und Lernen der Kinder zu orientieren. Die Wertorientierungen und Handlungsnormen der erwachsenen Bezugspersonen gegenüber den Kindern müßten daher ebenso wie die Auswirkungen des „heimlichen Lehrplans“ dieser Schule auf das inner- und außerschulische Handeln und Verhalten der Kinder zu den vordringlichen Untersuchungsgegenständen des Wissenschaftlichen Begleitprojekts gehören. Derartige Untersuchungen würden allerdings eine erziehungs- und bildungstheoretische Reflexion voraussetzen, auf die in Glocksee – im Vertrauen auf die immanente Vernunft eines im Diskurs jeweils neu herzustellenden Gruppenkonsenses – gerade verzichtet wird.

derung zu lösen ist, gerät die Glockseeschule in die Gefahr, nur eine andere Form der Realitätsuntüchtigkeit zu erzeugen als jene, die sie selbst an der öffentlichen Regelschule kritisiert (NEG 1977, S. 34f.). Während die Regelschule – in der Kritik der Glockseeschule – die Kinder konditioniert, sich unter Abspaltung eigener Interessen und Bedürfnisse der Realität zu unterwerfen, scheinen die Kinder der Glockseeschule nur allzu leicht auf ihre libidinösen Bestrebungen fixiert zu bleiben. Nicht ohne Selbstkritik weist der Bericht des Wissenschaftlichen Begleitprojekts darauf hin, daß die Kinder sich in der Glockseeschule zwar „gemütlich einrichten“, aber z. B. nur mit Mühe zum Aufräumen ihrer Unterrichtsgegenstände zu bewegen sind. Vor allem aber kommt es längst nicht so häufig, wie ursprünglich angenommen, zu außerschulischen Aktivitäten, so daß von einer Erkundung oder Gestaltung der sozialen Realität über die Schule hinaus kaum die Rede sein kann. Nur verhältnismäßig selten werden schulische Lernprozesse an die Bewältigung von Lebensprozessen der Kinder angeknüpft, und auch die Integration alltäglicher Lebensvollzüge in Lernprozesse gelingt nur teilweise (Bericht 1980, S. 81, S. 92f.).

Da die Glocksee-„Pädagogik“ die Erziehungsaufgabe der Erwachsenen nur als Negation ihres Herrschaftsanspruchs begreift, verkennt sie – ähnlich wie die sog. „Antipädagogik“ – die dialektische Problemstruktur des Generationenverhältnisses, Kinder zu situationsübergreifenden Versagungsleistungen befähigen zu müssen, um sie situativen Handlungsbedingungen und -zwängen in der sozialen Realität nicht widerstandslos auszuliefern (BRAUNMÜHL 1976; KUPFFER 1974). Statt dessen versuchen die Erwachsenen in Glocksee, mit den Kindern innerschulisch eine gesellschaftliche Vernunft zu produzieren, die außerschulisch nicht vorkommt. Dabei geht die Glocksee-„Pädagogik“ von der Vorstellung aus, im Kinde begegne sie noch dem nicht-entfremdeten Menschen in seiner ursprünglichen Ganzheit; sie unterstellt daher dem Kind die Fähigkeit, die Ganzheit des gesellschaftlichen Verblendungszusammenhangs, in dem es aufwächst, aufgrund seiner ganzheitlichen Form der Erfahrungsproduktion zu begreifen und im Kollektiv jene Form gesellschaftlicher Erfahrungsproduktion zu ermöglichen, die in der bürgerlichen Öffentlichkeit durch die lediglich formale Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft blockiert wird. Mit der Aufgabe, die verlorengeliebte Qualität gesamtgesellschaftlicher Praxis soziologisch zu rekonstruieren und in kollektivem Handeln neu zu begründen, überfordert Glocksee nicht nur die Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten von Kindern; sie stellt vielmehr unbemerkt den kritisierten Herrschaftsanspruch der Erwachsenen an die Erziehung wieder her, wenn sie glaubt, die Projektion ihres eigenen Wunschtraums von den besseren Möglichkeiten der Gesellschaft in der nachwachsenden Generation praktisch einholen zu sollen.

Damit beginnt Glocksee nicht anders als antipädagogische Konzeptionen, von den historisch-konkreten Lebensbedingungen der Kinder ebenso wie von den politisch-sozialen Funktionen institutioneller Erziehung und Ausbildung abzuheben. Dies ermöglicht zwar auf programmatischer Ebene eine Radikalisierung der Alternativenbildung zu Schule und Erziehung, die angesichts einer heute weit verbreiteten Ratlosigkeit in diesen Praxisfeldern als Fortschrittsbewegung erscheinen mag. Gleichzeitig aber gerät die Glockseeschule damit in die Gefahr, eben jenen „Mystifikationen der eigentlichen revolutionären Erfahrung“ zu erliegen, die NEG selbst als bürgerliche Komponenten des Wunsches nach veränderten Verhältnissen kritisiert, wenn er schreibt: „Radikalität ist keine Erfahrungsform. Ist einmal die Grundlage wirklicher Erfahrung verlassen, so erhebt

sich darüber eine Hierarchie von Radikalität. Sie läßt sich jeweils – so hat es den Anschein – nur durch zusätzliche Radikalität überbieten“ (NEGT 1978, S. 87).

NEGTs Kritik ist nicht nur deshalb interessant, weil sich aus dieser Hierarchie von Radikalität unschwer die vorfindliche Vielfalt und Unterschiedlichkeit alternativer Schul- und Erziehungsformen herleiten lassen. Sie verdeutlicht vielmehr zugleich die Untauglichkeit des eigenen Versuchs, den utopischen Überschuß an Handlungsmöglichkeiten in der Glockseeschule erfahrbar zu machen, ohne die erzieherischen Voraussetzungen ihrer Verwirklichung in der sozialen Realität selbst als Aufgabe zu begreifen. Denn welche Entwicklungen kindlicher Bedürfnisse und Interessen zu unterstützen und welchen entgegenzuwirken ist bzw. welche gesellschaftlichen Bedingungen solcher Entwicklungen zu erhalten und welche zu verändern sind – dies alles sind Fragen der Erwachsenen, die von keiner Pädagogik „vom Kinde aus“ beantwortet werden können (vgl. SCHLEIERMACHER 1964). Die soziologische Erklärung ihres gesellschaftlichen Problemzusammenhangs aber kann nicht schon als Ansatz für die Lösung des Problems selbst angesehen werden.

Literatur

- Bericht des Wissenschaftlichen Begleitprojekts zum Schulversuch Glocksee.* Hannover 1980.
- BORCHERT, M./DERICHS-KUNSTMANN, K. (Hrsg.): *Schulen, die ganz anders sind.* Frankfurt 1979.
- BRAUNMÜHL, E. VON: *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung.* Weinheim/Basel² 1976.
- BRUDER, K. J.: Taylorisierung des Unterrichts. Zur Kritik der Instruktionspsychologie. In: *Kursbuch* 24. Berlin 1971, S. 113–130.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Strukturplan für das Bildungswesen.* Stuttgart 1970.
- DICK, L. VAN: *Alternativschulen.* Reinbek 1979.
- DIETRICH, I., et al.: *Schulverdrossenheit.* Königstein/Ts. 1978.
- GLOCKSEE-SCHULE: *Berichte, Analysen, Materialien.* Red. E. MANZKE. Berlin 1981.
- GOLDSCHMIDT, D./ROEDER, P. M. (Hrsg.): *Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme.* Stuttgart 1979.
- HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: ROTH, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4.)* Stuttgart¹² 1980, S. 193–228.
- HENTIG, H. VON: *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* München 1972.
- HENTIG, H. VON: *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee.* Stuttgart 1973.
- KEMPER, H.: Pädagogisierung der Schule als Entpolitisierung der Reform. In: D. BENNER et al.: *Entgegnungen zum Bonner Form „Mut zur Erziehung“.* München 1978, S. 56–85.
- KROVOZA, A./NEGT, I.: Selbstregulierung und Lernmotivation. In: *SCHULVERSUCH GLOCKSEE* 1977, S. 48–69.
- KUPFFER, H.: *Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen Entfremdung.* Heidelberg 1974.
- NEGT, O.: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung.* Frankfurt⁶ 1975.
- NEGT, O.: *Schule als Erfahrungsprozeß. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts.* In: *SCHULVERSUCH GLOCKSEE* 1977, S. 18–37.
- NEGT, O./KLUGE, A.: *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit.* Frankfurt⁶ 1978.

- RANG, A./RANG-DUDZIK, B.: Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Die Alternativenlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte. In: Reformpädagogik und Berufspädagogik. (Schule und Erziehung. Bd. 6.) Berlin 1978, S. 6–62.
- ROEDER, P. M.: Einleitung. In: GOLDSCHMIDT/ROEDER 1979, S. 11–35.
- RÜCKRIEM, G.: Sieben Thesen über organisierte Willkür und willkürliche Organisation. Zur Kritik der Gegenschulbewegung. In: Reformpädagogik und Berufspädagogik. (Schule und Erziehung. Bd. 6.) Berlin 1978, S. 62–87.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Theorie der Erziehung. In: F. D. E. SCHLEIERMACHER: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. von E. LICHTENSTEIN. Paderborn ²1964.
- SCHULVERSUCH GLOCKSEE. In: Ästhetik und Kommunikation (²1977), H. 22/23.
- ZIEHE, TH.: Subjektive Bedeutung und Erfahrungsbezug. In: SCHULVERSUCH GLOCKSEE 1977, S. 132–140.
- ZIEHE, TH.: Vom Umgang mit Theorie im Schulversuch Glocksee. In: GOLDSCHMIDT/ROEDER 1979, S. 299–314.