

Jürgen Oelkers

### *Was weiss man über Alternativschulen?\*)*

Die Grundidee hinter den Alternativschulen geht letztlich auf Jean-Jacques Rousseau zurück, der 1762 in seinem Buch *Emile ou de l'éducation* die Natur des Kindes als zentralen Orientierungspunkt jeder Erziehung beschrieben hat. Mit „Natur des Kindes“ waren zwei Konzepte gemeint:

- Einerseits ging Rousseau von der natürlichen Güte des Menschen aus, die nur die Gesellschaft verderben kann,
- andererseits wurde Natur genetisch betrachtet und in verschiedene Erziehungsalter unterschieden, die aufeinander folgen und in denen sich die Kräfte des Kindes nacheinander entwickeln können.

Rousseau sprach von „Fakultäten“, ein Ausdruck, der heute ebenso wenig üblich ist wie die Einteilung der natürlichen Entwicklung in feststehende Alter. Die andere Idee hingegen ist bis heute virulent. Die Natur des Kindes wird im Gegensatz zu den Institutionen der Gesellschaft verstanden und somit auch als Gegensatz zur gesellschaftlichen Institution Schule.<sup>1</sup>

Das gilt nach Rousseaus Lehre aber nur für die „erste Erziehung“, die mit dem zwölften Lebensjahr zu Ende geht. Er beschreibt in seinem Buch ausführlich, dass diese Phase der Erziehung „negativ“ sein muss, also nicht Wissen vermittelt oder moralische Einsichten verschafft, sondern das Kind vor den Einwirkungen der Gesellschaft in Schutz nimmt. Das Kind soll sich ganz gemäss seiner Natur entwickeln, und dies allein in der Natur mit einem Erzieher, der ständig präsent ist und das Kind total überwacht. Möglichkeiten des Rückzugs für beide gibt es nicht.

Eine Schule in irgendeinem professionellen Sinne ist in diesem Konzept nicht vorgesehen, Rousseau bekämpft die Schulmeister und ist dagegen, dass Kinder aus Büchern lernen, weil das ihre natürliche Neugier beeinträchtigt. Wohl sollen sie lesen lernen, aber nur ein einziges Buch wirklich auch lesen, nämlich Daniel Defoes *Robinson Crusoe*, und dies nicht weil sie Freude beim Lesen haben sollten, sondern über ihre Situation der natürlichen Erziehung belehrt werden sollten.

Zuletzt sah diese strikte Kontrolle der Umwelt von Kindern in dem Film *Captain Fantastic*,<sup>2</sup> wengleich damit ein ebenso striktes Bildungsprogramm verbunden war. Die sechs Kinder von Ben Cash sollen in der freien Natur aufwachsen und zugleich hochgebildet werden. Allerdings werden sie mit linker Philosophie indoctriniert und über den Klassenfeind erzogen. Rousseau wollte warten, bis sie selbst urteilen können.

---

\*) Vortrag in der Universität Konstanz am 1. März 2017.

<sup>1</sup> Nachweise zum Folgenden in Oelkers (2014).

<sup>2</sup> *Captain Fantastic*, directed by Matt Ross (2016).

Die Alternativpädagogen werden den Film mit grosser Zustimmung zur Kenntnis genommen haben. Er zeigt, dass die natürliche Erziehung in den Bergen des Bundesstaates Washington stark und klug machen kann, allerdings unter der Bedingung, dass die Kinder keine Wahl haben und später ihre Erziehung auch in Frage stellen können. Aber pädagogische Utopie scheint lebendig zu sein.

In der einschlägigen Literatur wird sehr oft auf Rousseau Bezug genommen, ohne dass er immer ausdrücklich zitiert wird. Das gilt mindestens für vier verschiedene Konzepte:

- das Verbot, Lernleistungen des einzelnen Kindes mit den Leistungen anderer zu vergleichen,
- eine starke Ausrichtung des Lernens an den Sinnen,
- die Schaffung einer vorbereiteten Lernumgebung und
- die indirekte Lenkung durch die Lehrperson.

Rousseau hat im 19. Jahrhundert vor allem in den Alternativbewegungen eine Rolle gespielt. Der bekannteste Autor in diesem Zusammenhang ist der russische Schriftsteller Leo Tolstoi, der auf seinem Landgut in Jasnaja Poljana während einiger Jahre eine Alternativschule mit Bauernkindern unterhalten hat, die von Rousseaus Prinzipien bestimmt sein sollte.

Wie weit das der Fall war, ist unklar, Tolstoi hat zum Beispiel nicht Rousseaus Verbot geteilt, dass Kinder bis zwölf Jahren keine Bücher lesen sollen und er hat Wert darauf gelegt, dass der schulische Unterricht mit modernen Lehrmitteln durchgeführt wird. Auf der anderen Seite hat er sensualistische Lernprinzipien vertreten, die Kinder praktisch lernen lassen und es ihnen freistellt, ob sie am Unterricht teilnehmen oder nicht.

Was heute „Pädagogik der Freiheit“ genannt wird, hat hier seinen Ursprung. Für Tolstoi sind Kinder freie Wesen, die selbst am besten wissen, was für sie gut ist. Staatlichen „Schulzwang“ sollte es nicht geben, ein Ausdruck, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von der katholischen Kirche gegen die Verstaatlichung der Bildung geprägt wurde.<sup>3</sup>

- Tolstoi hat seine Erfahrungen beschrieben und veröffentlicht.
- Die Berichte über seine Schule sind in verschiedene Sprachen übersetzt wurden und haben einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der libertären Pädagogik im 19. Jahrhundert genommen.
- Die Berichte galten als Beweis dafür, dass alternative Formen des Lehrens und Lernens in Freiheit und ohne Zwang möglich sind.<sup>4</sup>

Tolstois spätere Karriere als Schulbuchautor für die zaristische Volksschule und somit für ein repressives Schulsystem hat in dieser Bezugnahme keine Rolle gespielt und ist auch kaum aufgearbeitet. Tolstois Pädagogik wurde nicht akademisch rezipiert, sondern nahezu ausschliesslich in linken politischen Bewegungen und dabei vor allem in anarchistischen Gruppen.

Rousseau und Tolstoi sind also die ersten einflussreichen Ideengeber für eine Schule, die nicht dem staatlichen Schulzwang unterworfen sein will und von der Natur des Kindes ausgeht. Die entsprechende Pädagogik heisst „libertär“, weil sie von der Freiheit des Kindes

<sup>3</sup> *Der Schulzwang, ein Stück moderner Tyrannei* (Lukas 1865) und zahlreiche andere Titel.

<sup>4</sup> Nachweise in Oelkers (2010).

ausgeht. Wenn sich heutige Alternativschulen auf andere Autoren berufen, dann geschieht das aus Aktualitätsgründen und weil der Diskurs andere Namen vernetzt hat, nicht weil sie diese historische Linie verlassen haben.

Die Linie ist gekennzeichnet durch fünf Elemente, die nicht einzeln, wohl aber zusammen ein Konzept bilden:

- Das Kind soll frei wählen können, was es lernen will,
- der Schulbesuch ist frei gestellt,
- die institutionelle Autorität der Lehrkräfte wird aufgelöst,
- die Kinder stellen den Mittelpunkt der Schule dar
- und das Lernen ist ganzheitlich.

Damit ist auch gesagt, dass es Alternativschulen seit Mitte des 19. Jahrhunderts in praktischer Form gibt, die also mindestens 150 Jahre lang an verschiedenen Orten immer wieder ausprobiert worden sind, ohne am Schulsystem insgesamt etwas geändert zu haben.

Die Schulpflicht besteht weiterhin, der Schulbesuch ist obligatorisch, das Curriculum ist vorgegeben und die staatliche Schule verfolgt gesellschaftliche Ziele, nicht einfach individuelle. Das System hat stets von innen heraus gelernt, in Beobachtung der relevanten Umwelt, zu der Alternativschulen, selbst wenn sie in Reichweite waren, nie gehört haben; anders wären sie kaum sehr weit „alternativ“ gewesen.

Der Erfolg oder Misserfolg dieser Schulen, die oft nicht sehr lange existiert haben, ist dabei wenig beachtet worden. Was je neue Generationen von Pädagoginnen und Pädagogen fasziniert hat, ist die *Literatur* zur libertären Pädagogik und ihr Kern, die Idee der ganz anderen, freiheitlichen und vom Kinde ausgehenden Pädagogik. Geprägt von Rousseau und Tolstoi ist diese Pädagogik in ihren Grundpostulaten kaum verändert worden ist. Das erklärt auch die immer neuen Versuche mit kaum veränderten Konzepten sowie das fortgesetzte Bemühen, hier eine einzigartige „Tradition“ zu sehen (Doddington/Hilton 2007).

Der Befund gilt auch für den vorausgesetzten Gegensatz. Alternativschulen richten sich immer noch gegen die staatliche Organisation von Schule und bringen sich selbst als massgebende Alternative ein, die auf freies und kreatives Lernen setzt. Grundlegend ist das Bild eines aktiven Kindes, das die Welt entdecken will, aus sich selbst heraus lernt und dabei möglichst nicht gestört werden darf. Dass sich dieses Bild auch in den staatlichen Schulen, wenigstens im Primarbereich, durchsetzen würde, war für die historischen Alternativbewegungen unvorstellbar.

Der Ausdruck „free schools“ ist in Deutschland vermutlich zum ersten Male 1973 in einer Veröffentlichung des Maier-Verlages in Ravensburg verwendet worden. Der Titel des Buches hiess: *Free Schools: Schule und Gegenschule* (Kozol 1973). Es handelte sich um die deutsche Übersetzung eines Buches des amerikanischen Publizisten und früheren Lehrers Jonathan Kozol. Das amerikanische Original *Free Schools* ist ein Jahr zuvor erschienen (Kozol 1972), nachdem der Harvard-Absolvent Kozol 1967 einen nationalen Bestseller veröffentlichte hatte, in dem er seine Erfahrungen als Lehrer an einer öffentlichen Schulen im Ghetto von Boston beschrieben hat.<sup>5</sup> Kozol verstand „free schools“ auch aktiv, nämlich als Aufruf; die Schulen sollten befreit werden oder sich selbst befreien.

---

<sup>5</sup> *Death at an Early Age: The Destruction of the Hearts and Minds of Negro Children in the Boston Public Schools* (1967).

Der Ausdruck „free schools“ ist älter, bezeichnete aber zunächst nur Schulen, die kein Schulgeld erhoben und diesem Sinne „frei“ waren. Kostenloser Schulbesuch war in den Vereinigten Staaten lange eine hochumstrittene Forderung der politischen Linken, die auf grossen Widerstand stiess, weil eine Mehrheit sich weigerte, dafür Steuern aufzubringen. 1921 erschien eine Dokumentation der Geschichte des „free school movement“ im amerikanischen Bundesstaat New York, die zweierlei deutlich machte, der kostenlose Schulbesuch und so die volle Finanzierung durch den Staat musste über lange Jahrzehnte mühsam durchgesetzt werden, auf der anderen Seite war die Entwicklung nicht reversibel (Finegan 1921).<sup>6</sup> Zum Vergleich: Das Schulgeld für Gymnasien ist in vielen Ländern der damaligen Bundesrepublik erst mit dem Schuljahr 1958/1959 abgeschafft worden.<sup>7</sup>

Im angelsächsischen Bereich hiessen Alternativschulen zunächst „modern schools“ oder auch „radical schools“. Sie hatten im Wesentlichen fünf Merkmale:

- Es waren unabhängige Privatschulen, die sich selbst trugen,
- vom Staat nicht kontrolliert wurden,
- ein besonderes pädagogisches Konzept freiheitlicher Erziehung vertraten,
- nicht profitorientiert arbeiteten
- und sich als Teil einer Bewegung verstanden.

Es ging nicht um einzelne, besonders herausgehobene Schulen wie später etwa das englische Internat von Summerhill, auf das sich manche Freie Schulen heute berufen; vielmehr ging es um ein Konzept „freiheitlicher Erziehung“, das in verschiedenen Schulen sehr ähnlich verwirklicht wurde. Die Bewegung selbst war eine Randerscheinung. In den Vereinigten Staaten gab es in der Zwischenkriegszeit etwas mehr als 20 dieser „modern schools“, die alle anarchistischen Gruppen nahestanden und eine libertäre Pädagogik realisieren wollten. Die Kinder sollten in Freiheit aufwachsen und sich selbst verwirklichen (Avrich 1980).

Ein frühes europäisches Beispiel für diese Pädagogik ist die Schule von Paul Robin, Absolvent der Ecole normale supérieure in Paris und ausgebildeter Physik- und Mathematiklehrer, der von 1861 bis 1865 an einem Lyzeum unterrichtet hat.<sup>8</sup> Danach ging er nach Belgien und wurde zum Anhänger der ersten Internationalen Arbeiterassoziation (IAA), die 1864 in London gegründet worden war und sozialrevolutionäre Ziele verfolgte. Zwischen 1871 und 1879 lebte Robin überwiegend im Exil in London, bevor er als Schulinspektor nach Frankreich zurückkehrte. Im Dezember 1880 wurde er Direktor des Waisenhauses Prévost (Orphelinat Prévost) in Cempuis an der Oise.<sup>9</sup> Das Dorf in der Picardie liegt ganz im Norden Frankreichs und war im 19. Jahrhundert kaum zugänglich. Dorthin wurden Kinder abgeschoben.

Robin leitete ein Schulinternat, in dem versucht wurde, mit devianten Kindern und Jugendlichen freiheitliche Erziehung zu verwirklichen (Brémand 1992, Baillargeon 2005). Bis 1894 wurden hier mehr als 600 Kinder ausgebildet. Sie erhielten wissenschaftlichen und berufsvorbereitenden Unterricht nach einem von Robin entwickelten pädagogischen Konzept,

<sup>6</sup> Der Verfasser, Thomas Edward Finegan (1866-1931), war Deputy Commissioner of Education des Staates New York.

<sup>7</sup> Die Entwicklung war unterschiedlich. Das Bundesland Hessen hat die Abschaffung des Schulgeldes schon am 16. Mai 1947 beschlossen.

<sup>8</sup> Die nachfolgende Beschreibung der historischen Schulen folgt meiner Darstellung in Oelkers (2010), S. 79-90, 164-173.

<sup>9</sup> Das Waisenhaus hatte der Sozialist Joseph Gabriel Prévost (1793-1875) im Jahre 1861 gegründet. Er hinterliess einen Fonds, mit dem das Fortbestehen finanziert wurde.

das *éducation intégrale* genannt wurde und sich mit „ganzheitliche Erziehung“ übersetzen lässt. Das Konzept bestand aus verschiedenen didaktischen Elementen:

- Die Themen des Unterrichts wurden in den Lerngruppen spontan erzeugt,
- einen Lehrplan gab es nicht,
- die Neugier der Kinder und Jugendlichen sollte respektiert werden.
- Die Schüler lernten und arbeiteten selbstständig in einer Reihe von Werkstätten (ateliers).
- Lehrbücher wurden zur Ergänzung der Beobachtungen der Schüler eingesetzt,
- sie sollten selbst herausfinden und eigene Fragestellungen entwickeln, ohne an einen vorgegeben Kurs des Unterrichts gebunden zu sein  
(Praxisbeschreibung nach dem Erfahrungsbericht von Giroud 1900).

Mit diesem „entdeckenden Lernen“ wurden die normalen Schulfächer auf neue Weise unterrichtet, ohne dabei die ästhetischen und praktischen Lernfelder zu vernachlässigen. Musik, Bewegungserziehung und freie Lektüre waren Teil des Unterrichts. Robin (1869) bezeichnete das Konzept als „enseignement intégrale“. Auch in den Beziehungen wurden die Schülerinnen und Schüler wie Gleiche behandelt. Die Lehrkräfte hatten keine besondere Autorität, ausgenommen die der besseren Argumente in einem soweit wie möglich egalitär geführten Dialog.

Und entgegen der Gesetzeslage wurden Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet. Die „coéducation des sexes“ war Anlass für zahlreiche Gerüchte, die Presse schrieb von einem Skandal, woraufhin die Behörden Robin entliessen. Die Schule von Cempuis wurde am 31. August 1894 kurzfristig geschlossen und danach als staatliches Waisenhaus weitergeführt. Was tatsächlich vorgefallen ist, blieb unbekannt.

Robins Schule war das Vorbild für die Gründung einer Reihe weiterer Schulen und pädagogischer Einrichtungen in Frankreich, etwa solche der Lehrerin und Pazifistin Madeleine Vernet oder von Sébastian Faure, der als französischer Anarchist bekannt wurde. Die Schule von Faure hiess La Ruche, sie wurde 1904 in der Nähe von Rambouillet südwestlich von Paris gegründet und bestand bis 1917.

Die pädagogische Organisation entsprach den Prinzipien der *éducation intégrale* von Robin, auch in La Ruche wurden proletarische Kinder und Jugendliche unterrichtet, die zum ersten Male nicht nur Bildung erlebten, sondern auch Freiheit erfuhren. Jegliche Form formaler Autorität wurde abgelehnt, die Moralerziehung bestand aus Diskussion, Beispiel und Überzeugungsarbeit. Unter den französischen Lehrerinnen waren diese libertären Überzeugungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg weit verbreitet, einhergehend mit starken pazifistischen Einstellungen (Siegel 1999). In dieser Hinsicht waren die Anarchisten keine Aussenseiter.

Ein frühes amerikanisches Beispiel für eine Schule, die nach Konzepten der libertären Pädagogik organisiert war, wurde im November 1907 in der Gemeinde Fairhope in Alabama gegründet. Die *School of Organic Education* existiert bis heute, die Gründerin, Marietta Johnson,<sup>10</sup> wurde zu einer international bekannten Pädagogin, die die amerikanische „child centered education“ vor und nach dem Ersten Weltkrieg massgeblich beeinflusst hat. Auch hier war die Basisidee, dass Kinder aus sich heraus und frei lernen können, ohne durch einen

---

<sup>10</sup> Marietta Johnson (1864-1938) war ausgebildete Lehrerin, die zuvor an staatlichen Schulen unterrichtet hatte.

lehrerzentrierten Unterricht gesteuert werden zu müssen. „Organisch“ ist dabei ein anderes Wort für „ganzheitlich.“ Das Konzept ähnelte wiederum dem von Robin.

Kleinere Kinder bis zu neun Jahren lernten in der Schule von Fairhope nicht aus Büchern, sondern sollten ihre Erfahrungen direkt mit der Umwelt machen. Handarbeit war wichtiger als formale Unterweisung, ebenso wichtig waren Singen und Tanzen. Die Schülerinnen und Schüler wurden nicht mit Noten beurteilt und sie wurden auch nicht miteinander verglichen. Es gab keine Jahrgangsklassen und auch keine Report Cards.<sup>11</sup> Nur die älteren Kinder wurden nach einem Curriculum unterrichtet, das die Aufgaben und Leistungen vorgab. Und erst auf der High School-Stufe gab es Tests. Hausaufgaben mussten die Kinder nie machen. Generell waren die curricularen „Standards“ der Erfahrung des Kindes nachgeordnet (Johnson 1931), jedes Kind sollte nach seinem Tempo lernen können. Der Unterricht war daher individualisiert.

1913 besuchten rund 150 Schülerinnen und Schüler die Schule, die schnell bekannt wurde. Im März des Jahres widmete ihr die New York Times eine ganze Seite. Marietta Johnson sagte in dem Interview, dass es keine schlechten Schüler gäbe, wenn man die Kinder in Ruhe das lernen lässt, was sie lernen wollen. Zensuren seien ebenso überflüssig wie Lehrpläne oder formalisierte Leistungstests. Die Schule sei in diesem Sinne dieser Einsichten ein „Sanatorium“ und keine Anstalt für staatlich verordnete Bildung. Das bestehende Schulsystem würde die Kinder ruinieren, weil sie nicht einsehen, was sie lernen müssen und schon aus diesem Grunde aufsässig werden oder sich anpassen und so ihre Potentiale vergeuden. Diese Rhetorik prägt die radikale Schulkritik bis heute.

Die Alternative wendet sich an die Kräfte des Kindes und so an seine eigenen Aktivitäten. Es kommt darauf an, eine Schule zu entwickeln, die es den Kindern erlaubt, ihren persönlichen Ausdruck zu finden und sie nicht zu etwas zwingt, was sie nicht wollen. Dazu passt, dass es in den Klassenzimmern keine Schulbänke gab. Der Artikel in der New York Times beginnt mit folgendem Zitat von Marietta Johnson:

„Nothing can be more important than that education gives life. Most things now are life-taking, not life-giving. Most education now wears out, instead of building up. This is all wrong. We must put the emphasis on life. Organic education aims to do just that.“<sup>12</sup>

Das Konzept der Schule war beeinflusst von Nathan Oppenheim und Charles Hanford Henderson, beide wichtige Figuren der frühen Reformpädagogik in New York. Oppenheim war ein bekannter Kinderarzt und ein energischer Verfechter „kindzentrierter“ Erziehung, die von der Entwicklung des Kindes ausgeht und keine künstlichen Lernanforderungen stellt. Henderson hatte 1898 ein Programm alternativer Erziehung veröffentlicht, das an Walt Whitman und die amerikanische Naturphilosophie des 19. Jahrhunderts orientiert war. 1902 erschien Hendersons Buch *Education and the Larger Life*,<sup>13</sup> das die Idee des „whole child“ und so der ganzheitlichen Erziehung entwickelte. Henderson verwies auch darauf, dass zwischen Erziehung und Leben kein Unterschied gemacht werden dürfe.

Entsprechend diesen beiden Vorgaben sollte die Erziehung in Fairhope mehr sein als die Ergänzung von Unterricht, nämlich freie und schöpferische Gestaltung der kindlichen Entwicklung ohne überflüssige Barrieren zwischen Schule und Leben. Wie das Leben, so

<sup>11</sup> Berichte an die Eltern.

<sup>12</sup> New York Times March 16, 1913. Verfasser des Artikels war der Journalist David Edwards.

<sup>13</sup> Das Buch erzielte vier Auflagen.

sollte auch die Schule frei sein von künstlichen Prüfungen, zusätzlichen Belastungen wie Hausaufgaben oder gewollten Formen des Scheiterns wie Repetitionen und ausbleibende Versetzungen.

Ideen einer liberalen, vom Kinde ausgehenden Pädagogik beeinflussten in der Zwischenkriegszeit allmählich auch die Entwicklung in den staatlichen amerikanischen Schulbezirken, wenngleich wesentlich nur im Bereich der Primarschulen, nur in Grossstädten und nur dort, wo die Bezirke von Superintendents geleitet wurden, die der demokratischen „progressive education“ nahestanden.

Eine flächendeckende „kindzentrierte“ Pädagogik hat es nie gegeben, es handelte sich stets um einzelne Schulen und Bezirke, die bis heute sehr autonom über ihre Entwicklung entscheiden können. Der Dachverband der Bewegung, die 1919 unter dem Einfluss von Marietta Johnson gegründete Progressive Education Association (PEA), hatte nie mehr als 10.000 Mitglieder. Zum Vergleich: Die Dachorganisation der Lehrer, also die National Education Association (NEA), hatte zur gleichen Zeit, also in den dreissiger Jahren, mehr als zwei Millionen Mitglieder.<sup>14</sup>

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wandelten sich allmählich die gesellschaftlichen Einstellungen zum Kind, die nicht mehr, wie noch weitgehend im 19. Jahrhundert, von der strikten Unterwerfung unter den Willen des Vaters ausgingen.

- Das Kind erhielt auch rechtlich einen eigenen Status,
- mit den Kindergärten wurde eine frühkindliche Erziehung eingerichtet und die Mütter wurden zunehmend erwerbstätig.
- Grosse Geschwisterreihen wurden zur Ausnahme und schon von daher gewann das einzelne Kind an Aufmerksamkeit.
- Im Blick auf die Lebensentwürfe wurden die Kinder meritokratisch betrachtet, ihr künftiger Status war von den Leistungen abhängig und nicht mehr durch die Familie vorgegeben.

Leistungen waren *Schulleistungen*, also Bearbeitung schulischer Aufgaben, Noten, Abschlüsse und damit verbundene Berechtigungen. Gegen dieses System der schulischen Meritokratie kämpfte die „Free School“-Bewegung der sechziger und siebziger Jahre, die nicht mehr die libertäre Pädagogik der Jahrhundertwende vor Augen hatte, aber weitgehend identische Motive der freien Erziehung propagierte.

Dahinter stand keine einheitliche Theorie, die auf empirischer Basis und mit belastbaren Daten entwickelt wäre. Freie Schulen wollen einfach anders sein als die herkömmlichen; sie erwachsen aus Unzufriedenheit mit dem System, sind getragen von schlechten Erfahrungen und kommen seit Tolstoi zu immer den gleichen Alternativen.

Das „Konzept“ ist eine eklektische Mischung aus libertären Einstellungen von Erwachsenen und dazu passenden Prinzipien für den Umgang mit Kindern, keine wissenschaftliche Theorie. „It would be more accurate to talk about a cluster of attitudes, assumptions, and interpreted experiences (not always consistent or clear) about the nature of the child, the evaluation of the effects of dominant school techniques, and the relation of educational questions to larger social, political, and economic issues“ (Graubard 1972, S. 8).<sup>15</sup>

<sup>14</sup> <http://www.encyclopedia.com/education/news-and-education-magazines/education-1929-1941>

<sup>15</sup> Der Autor, Allen Graubard (1938-2012), war promovierter Harvard-Absolvent und hat lange als Lehrer in Massachusetts gearbeitet, darunter auch am MIT.

Daran hat sich nicht viel geändert.

- Auch heute gehen Freie Schulen von Rousseaus guter Natur des Kindes aus, ebenso von seiner Idee, dass Kinder für sich lernen sollen und nicht mit anderen verglichen werden dürfen,
- weiter wenden sie sich gegen das schulförmige Lernen und binden die freie Erziehung an grössere politische Zielsetzungen, die heute stark mit ökologischen Projekten sowie mit Aspekten der Gender-Politik verbunden werden.
- Freie Schulen entstehen in bestimmten Milieus und sie setzen zur Legitimation ihrer Konzeption einen bestimmten Literaturkanon voraus.

Mit dem Kanon wird zugleich festgelegt, welche pädagogischen Konzepte ausgeschlossen werden, nämlich alles, was mit Staat, Autorität, Disziplin, Ökonomie und fremdbestimmter Leistung zu tun hat. Oft dient die Staatsschule als Feindbild, weil sie nicht auf die Bedürfnisse und Potentiale des Kindes eingeht, sondern ihr eigenes Lernprogramm durchsetzt, das den Interessen des Staates und der Gesellschaft dient, nicht denen des Kindes. Gegen die Interessen und Bedürfnisse des Kindes zu verstossen, wurde schon in der Literatur der sechziger Jahre als „Todsünde“ bezeichnet, was umgekehrt die freie Erziehung in den Rang einer Mission erhoben hat.

Das Zitat stammt aus einer amerikanischen Biographie über eine Leitfigur der deutschen Geschichte, nämlich den „jungen Mann Luther“, die der deutsch-amerikanische Psychoanalytiker Erik Erikson<sup>16</sup> 1958 veröffentlicht hat. Das ganze Zitat lautet so: „Someday, maybe, there will exist a well-informed, well considered and yet fervent public conviction that the most deadly of all possible sins is the mutilation of a child’s spirit; for such mutilation undercuts the life principle of trust, without which every human act, may it feel ever so good and seem so right, is prone to perversion by destructive forms of consciousness” (Erikson 1958, S. 70).

Eine der einflussreichsten Kritiken der amerikanischen Schule beginnt mit diesem Zitat. 1970 veröffentlichte der Journalist Charles Silberman<sup>17</sup> *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*.

Das Buch ist eine einzige Anklage gegen die amerikanische Staatsschule, der vorgeworfen wird, sie erniedrige oder verstümmele den Geist des Kindes. „It is not possible to spend any prolonged period visiting public school classrooms without being appalled by the mutilation visible everywhere - mutilation of spontaneity, of joy in learning, of pleasure in creating, of sense of self” (Silberman 1970, S. 10).

Sichtbar wird dieser horrende Zustand für gewöhnlich nicht, weil öffentliche Schulen nur dann kritisiert werden, wenn man sie gut kennt und weiss, nach welchen Regeln sie tatsächlich funktionieren. Für gewöhnlich erhalten sie öffentlichen Kredit, man nimmt sie, wie sie sind und vertraut darauf, dass sie ihr Bestes geben.

Hebt man jedoch den Schleier, dann - so Silberman - wird meistens ein abstossender und freudloser Ort erkennbar. Die Regeln der Herrschaft dienen der Unterdrückung und

---

<sup>16</sup> Erik Erikson (1902-1994) war Professor für Entwicklungspsychologie an den Universitäten von Berkeley und Harvard.

<sup>17</sup> Charles E. Silberman (1925-2011) war von 1953 an Mitarbeiter des Wirtschaftsmagazins Fortune.



Unterordnung, die Atmosphäre des Lernens ist intellektuell steril und ästhetisch ausgetrocknet, den Lehrern und Schulleitern fehlt es an Zivilität und sie begreifen nicht, was sie unbewusst den Kindern als Kindern antun (ebd.).

Basis solcher Urteile sind Literaturstudien und Schulbesuche, nicht empirische Daten zur Lage und Wirksamkeit von Schulen. Silberman steht in einer Reihe von zahlreichen amerikanischen Journalisten und Schriftstellern, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts das amerikanische Schulwesen immer wieder unter Anklage gestellt haben. Es waren stets Momentaufnahmen, die auf persönlichen Eindrücken beruhten und nicht auf die historische Entwicklung des Systems eingingen.

- Der langfristige Wandel der staatlichen Schulen aber ist augenfällig.
- Was der Schriftsteller Upton Sinclair 1923 in seiner Geschichte der amerikanischen Höheren Bildung als *Goose-Step* bezeichnete,
- also Lernen im Gänsemarsch und nicht nach eigenem Tempo und Interessen,
- ist ausgehend von den Primarschulen allmählich überwunden oder stark reduziert worden.

Die radikale Alternative zum Schulunterricht überhaupt formulierte der Lehrer John Holt<sup>18</sup> 1967 in seinem bis heute einflussreichen Buch *How Children Learn*. Holt hatte als Lehrer in Colorado und Boston unterrichtet; seine praktischen Erfahrungen in der öffentlichen Bildung wendete er gegen die Institution der amerikanischen Schule. 1964 war bereits die Streitschrift *How Children Fail* erschienen, in der Holt die These entwickelte, dass Kinder in der Schule scheitern, nicht weil sie ihre Chancen nicht genutzt haben, sondern einfach *weil* sie zur Schule gehen müssen und so zu einem falschen, nämlich unnatürlichen Lernen gezwungen werden. Die Schule kann für sie so viel tun, wie sie will, sie selbst wird dadurch nicht anders und richtet bei den Kindern immer dasselbe an.

Seiner Natur nach, heisst es in *How Children Learn*, ist das Kind neugierig. Es will den Dingen Sinn geben und herausfinden, wie sie arbeiten, das Kind will kompetent werden, Kontrolle über sich und seine Umwelt gewinnen und tun, was auch andere Leute tun, ohne dass eine Schule interveniert. Das Kind ist so offen, empfänglich und voller Auffassungsgabe. Ist das nicht der Fall, muss jemand schuld sein.

„What is essential is to realize that children learn independently, not in bunches; that they learn out of interest and curiosity, not to please or appease the adults in power; and that they ought to be in control of their own learning, deciding for themselves what they want to learn and how they want to learn” (Holt 1967, S. 184f.).

Holt wendet sich gegen alle Methoden des Lehrens und Lernens, mit denen versucht wird „to cram knowledge into the head of children“, was auch dann gelte, wenn Einigkeit über den Lehrplan und so das zu vermittelnde Wissen herrschen würde und man sicher sein könnte, dass das Wissen auch in den Köpfen bleibt (ebd., S. 187).

Da beides nicht der Fall ist, sollte man mit den konventionellen Lernmethoden aufhören und den Unterschied zwischen Schule und Leben soweit wie möglich einebnen. „What we need to do, and *all we need to do*, is bring as much of the world as we can into the school and the classroom; give children as much help and guidance as they need and ask for;

---

<sup>18</sup> John Holt (1923-1985) diente im zweiten Weltkrieg in der amerikanischen Marine und war nach dem Krieg in einer Entwicklungsagentur in New York tätig. 1952 wurde er Lehrer. Er entwickelte sich zu einem radikalen Kritiker nicht nur der öffentlichen, sondern der Schulen überhaupt.

listen respectfully when they feel like talking; and then get out of the way. We can trust them to do the rest" (ebd., S. 189).

Bei solchen Zuschreibungen sind nie die Kinder gefragt worden, ob sie damit einverstanden sind oder nicht. Die damit verbundenen Konzepte sind paternal, sie stammen von Erwachsenen, die sich das Beste für das Kind ausdenken und das „Natur“ nennen. Im Blick auf reale Kinder müssen Unterschiede angenommen werden, die nicht einfach „die“ Gesellschaft verursacht, sondern die die jeweiligen Erfahrungsmilieus und Lernkontexte hervorbringen, in denen die Kinder aufwachsen.

Holt ist eine der Autoritäten der heutigen Freien Schulen, die - wie Holt selbst in seiner weiteren Entwicklung - auf Schulen eigentlich ganz verzichten müssten. Diese Schlussfolgerung hat zu Beginn der siebziger Jahre des letzten Jahrhundert nicht nur Ivan Illich in seinem bekannten Essay *Deschooling Society* (Illich 1971) gezogen, sondern auch Autoren wie Everett Reimer in *School Is Dead* (Reimer 1971) oder Harold Bennett in *No More Public Schools* (Bennett 1972). Wer „das“ Kind in den Mittelpunkt stellt und sowohl das Lernen als auch die Leistungen allein von den Bedürfnissen des Kindes abhängig macht, plädiert für eine Auflösung der Schule in ihrer historisch gewachsenen Form.

Heute kommt die gleiche Kritik aus den Reihen derer, die eine digitale Bildungsrevolution vor sich sehen. Die neuen Medien, so der amerikanische Kritiker David Gelernter<sup>19</sup> oder auch der deutsche Ingenieur Sebastian Thrun im Silicon Valley,<sup>20</sup> machen die Schule als Institution überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Bildung ist Nutzung von Information und die Google-Brille (google glass) ersetzt das Schulbuch, analog zu dem, was heute für den Arbeitsmarkt erwartet wird.

So weit gehen heutige Freie Schulen nicht oder noch nicht. Sie wollen eine Schule in einer stark veränderten Gestalt, die grundsätzlich von der Freiheit und den Bedürfnissen des Kindes ausgeht. Neue Medien entsprechen nicht dem Gebot der natürlichen Erziehung und sie sind in den Staatsschulen stark auf dem Vormarsch, können also nicht zur Abgrenzung dienen.

Der Grundsatz der Freiheit ist seit der libertären Pädagogik massgebend, aber er wird unterschiedlich realisiert. Die Bezeichnungen des programmatischen Kerns variieren ebenso wie die Namen und Bezugnahmen. Doch grundsätzlich soll eine Pädagogik der Freiheit realisiert werden, die die Autorität der Erwachsenen auflöst oder stark zurücknimmt und auf den eigenen Lernweg des Kindes vertraut.

Das hat wenig mit der Montessori-Pädagogik und nichts mit den Steiner-Schulen zu tun, also den beiden weltweit erfolgreichsten Unternehmen der Privatschulszene neben der katholischen Kirche. Aber auch diese Unternehmen sind trotz der Nachfrage im Vergleich mit den staatlichen Schulen randhaft. Für Staatsschulen ist nicht die Reformpädagogik das Problem, sondern die Bildungsfinanzierung, die Testindustrie und die lange Schuldauer mit sinkenden Lernkurven.

Die Karriere der Alternativpädagogik in Deutschland nahm von Praxisberichten und Selbstbeschreibungen ihren Ausgang. Einflussreich war neben Alexander Neills Beschreibung

---

<sup>19</sup> David Gelernter (geb. 1955) lehrt Computerwissenschaften an der Yale-University. Grundlage seiner Schulkritik ist die Kreativität des Kindes (Gelernter 2016, S. 297-344).

<sup>20</sup> Thrun betreibt „Udacity“, ein Bildungsunternehmen, das 1000 Absolventen pro Tag anstrebt (Der Spiegel Nr. 10 vom 28.2. 2015, S. 25).

der Schule von Summerhill (Neill 1969) das Buch *Open Classroom*, das Herbert Kohl<sup>21</sup> 1969 veröffentlichte und in dem er sechs Jahre Praxis in einer Ghettoschule in Harlem bilanzierte. Der Unterricht, den Kohl dort entwickelt und praktiziert hat, wurde als universelles Modell gegen die „traditionelle“ Schule propagiert. Kohls Buch erschien 1971 in deutscher Übersetzung und prägt das Unterrichtskonzept der Alternativpädagogik bis heute, ohne auf die vorliegenden zahlreichen Studien zur Wirksamkeit des „offenen Unterrichts“ einzugehen, auch weil diese die sehr optimistischen Annahmen Kohls nicht bestätigen.<sup>22</sup>

Vielfach sind diese Schulen von Einstellungen geprägt, die im Konzept einer dieser Schulen mit dem „Prinzip der Nicht-Direktivität“ in Verbindung gebracht werden. Das Prinzip geht auf die Gesprächspsychotherapie von Carl Rogers zurück und ist für die Pädagogik adaptiert worden (etwa: Hinte 1990, Bertrand 1995).

In einem der Schulkonzepte wird festgehalten: „Wir lehnen es ab, Anweisungen zu geben, über Lob und Tadel vermeintliche Motivation zu steuern, Belohnung und Strafe zur Reglementierung einzusetzen. Wir setzen stattdessen auf Experimentierfreudigkeit, die Lust am Lernen, Motivation durch selbsterarbeitete Erfolgserlebnisse, Vertrauenszuwachs durch die Übernahme von Verantwortung im eigenen Lernprozess. Unseres Erachtens entwickelt sich das volle Potential eines Menschen dann am besten, wenn von aussen so wenig Störung wie möglich stattfindet. Das bedeutet konkret, dass wohlmeinende Ratschläge, Lösungsvorschläge oder Vorwegnahmen von Handlungen keinen Platz in unserem Konzept haben“ (Aktive Schule Altenkirchen 2010, S. 7).

Die Freien Schulen folgen nicht *einem* Konzept, sondern dem je *eigenen*. Die Schulen arbeiten individuell, wenngleich sie untereinander vernetzt sind und programmatisch übereinstimmen. Bestimmte Bezugsgrößen und vor allem Namen von Autoren werden häufig genannt, andere weniger häufig. Gemeinsam ist allen, dass sie sich von den staatlichen Schulen zum Vorteil der Kinder unterscheiden wollen, was sich leicht behaupten lässt und schwer nachzuweisen sein dürfte. Empirische Daten fehlen bislang weitgehend. Die Literatur zu den Freien Schulen umfasst so gut wie keine direkten Vergleiche mit analogen staatlichen Schulen, also vor allem Grundschulen.

Eine Ausnahme ist eine Studie aus Österreich, die im Leistungsbereich (Deutsch und Mathematik) deutliche Vorteile für die Regelschulen sieht (Fischer-Kowalski/Pelikan/Schandl 1995, S. 177ff.), wobei alle Kinder der Alternativschulen „Basiskonntnisse in den Kulturtechniken“ erwerben, ohne dass „gute“ und „schlechte“ Schülerinnen entstehen (ebd., S. 261/262).

Die „Kommunikationskultur“ sei in den Alternativschulen ausgeprägter, was auch auf die Grösse dieser Schulen zurück zu führen ist (ebd., S. 262). Vergleichbare Kulturen gibt es aber auch im Regelbereich. Die meisten, wenngleich nicht alle, der befragten Schülerinnen und Schüler von Alternativschulen finden Anschlüsse (ebd., S. 198f.). Sie werden von

---

<sup>21</sup> Herbert R. Kohl studierte von 1954 bis 1958 Mathematik und Philosophie an der Harvard University und entschied sich dann für eine Karriere als Lehrer und Schriftsteller. 1962 schloss er das Lehrstudium am Teachers College der Columbia University ab.

<sup>22</sup> Vergleicht man die Effekte von „offenem“ und „traditionellem“ Unterricht in staatlichen Schulen, dann sind die Unterschiede generell nicht sehr gross. Bezogen auf die Leistungen hat der traditionelle Unterricht leichte Vorteile, offener Unterricht wirkt eher in Bereichen wie Kreativität oder Selbstvertrauen, aber mit beiden lässt sich die Fragen nicht beantworten, was im Blick auf die Wirksamkeit den Unterschied macht (Hattie 2009, S. 89).

Lehrkräften der aufnehmenden Schulen als neugierig, kreativ und lernfähig bezeichnet (ebd., S. 244f.) mit deutlichen Schwächen in den Kulturtechniken (ebd., S. 238ff.).

Begleitforschung im grösseren Umfang liegt für die Laborschule der Universität Bielefeld vor, wo auch Ehemaligenbefragungen durchgeführt worden sind. Im Ergebnis haben diese Befragungen für die Schule in fast allen Belangen hohe Werte der Zufriedenheit und Zustimmung ergeben. Allerdings hängen Ergebnisse auch mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zusammen sowie mit den vorhandenen Ressourcen der Schule (Jachmann/Meyer/Weingart/Wischer 1999; Wischer 2003). Die Laborschule wird zu den Alternativschulen gerechnet, aber sie ist eine staatliche Versuchsschule, die nicht nur voll finanziert wird, sondern auch über eine besonders gute Ausstattung verfügt. Sie ist mit den privaten Freien Schulen nicht vergleichbar. Das gilt auch für die Grösse. Die Laborschule besuchen derzeit 660 Schülerinnen und Schüler.

Auch die Glocksee-Schule in Hannover gehört zu den Alternativschulen und auch ihre Absolventinnen und Absolventen sind befragt worden; die Untersuchung betraf von allem die Zufriedenheit mit der Schule sowie die Karrieren nach dem Verlassend er Glocksee-Schule (Köhler 1997). Die Glocksee-Schule befindet sich ebenfalls in staatlicher Trägerschaft und ist so wiederum nicht typisch für die privaten Freien Schulen. Die Studie erfasst die ersten acht Abschlussjahrgänge und kommt zusammengefasst zu folgenden Resultaten: Die Schülerinnen und Schüler stammen überwiegend als linksalternativen akademischen Milieus, aus denen der Anstoss für die Gründung der Schule kam. Die Herkunft aus bildungsnahen Familien oder Lebensgemeinschaften und so die soziale Komposition der Schule erklärt zum Teil den Schulerfolg.

Die Absolventinnen und Absolventen geben an, dass sie nach Beendigung der Pflichtschulzeit längere Moratorien in Kauf nahmen und auch die ursprüngliche Studien- oder Berufswahl revidieren mussten, was man als „biographisches Hinauszögern“ der Berufstätigkeit interpretieren kann (Köhler/Krammling-Jöhrens 2000, S. 201/211). „Die 17 bis 26-jährigen Glocksee-AbsoventInnen finden ihre Moratorien und Suchbewegungen offensichtlich ‚total normal‘“ (ebd., S. 213). Sie klagen nicht über „Perspektivlosigkeit“, sondern leben „in dem Bewusstsein, noch nicht festgelegt zu sein und auf dem Weg in den Beruf noch viel selbst gestalten zu können“ (ebd.). Der „lange Weg in den Beruf“ wird „überwiegend von Vater und Mutter finanziert“ (ebd., S. 212). Die soziale Herkunft ist offenbar auch hier entscheidend.

In der Schweiz würde ein solcher Befund eher gegen die Schule sprechen, weil der Abschluss mit der Erwartung verbunden wird, möglichst rasch einen Anschluss zu finden, um den Eintritt in den Arbeitsmarkt nicht unnötig zu verzögern. Die Offenheit der Berufsbiografie stellt sich vor allem dort und nicht im Anschluss an die Erstausbildung. Und ob man auf diesem Wege einer sehr späten und gebrochenen Qualifizierung befähigt wird, „auf die Entwicklungen des Arbeitsmarktes flexibel zu reagieren“, ist zumindest zweifelhaft (ebd., S. 213).

Die Absolventinnen und Absolventen der Glocksee-Schule beurteilen das alternative Schulkonzept rückblickend und so aus Ehemaligensicht insgesamt sehr positiv, aber das ist das Ergebnis vieler solcher Befragungen, auch dort, wo ganz konventionelle Schulkulturen erlebt wurden. Die Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien des Kantons Zürich werden zwei Jahre nach Abschluss ihrer Ausbildung gefragt, wie sie die Qualität ihrer Schule einschätzen. Die sechste und bislang letzte dieser Umfrage aus dem Jahr 2015 ergab eine sehr

hohe Zufriedenheit mit den Schulen insgesamt, hohe Werte für die fachliche Vorbereitung auf das Studium und nochmals höhere Werte für die Persönlichkeitsbildung (Befragung 2015).

Die Ehemaligen der Glocksee-Schule sehen das offene Zeit- und Raumkonzept der Schule als Lernvorteil, ebenso den Wechsel zwischen verpflichtenden und freien Lernangeboten sowie den sozialen Erfahrungsraum einer übersichtlichen Schule, die heute von rund 210 Schülerinnen und Schülern besucht wird. Spannungsfelder in der Schulerfahrung werden aber auch beschrieben (Köhler 1997, S. 291ff.). Die Schule wird im Ganztagsbetrieb vom ersten bis zum zehnten Schuljahr geführt. Die Unterstufe richtet sich stark an den Lernbedürfnissen der Kinder aus, während die Oberstufe alternativen Fachunterricht bietet. Die meisten Schülerinnen und Schüler bewältigen den schulinternen Übergang zwischen zwei verschiedenen Unterrichtskulturen mühelos.

- Das Erleben der Schulgemeinschaft ist durchaus nicht ohne Ambivalenzen, wie Fallstudien zeigen.
- Einerseits wird die Schule als Schonraum erlebt, andererseits aber auch und mit zunehmendem Alter mehr als Abschottung vor der Umwelt. Die sozialen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander bieten die Chance zur „Selbstregulierung“, aber zugleich Gelegenheiten für dauerhafte Ausgrenzungen und Herrschaft der Stärkeren.

Die Anschlusschulen, vor allem also die Gymnasien, werden von den Ehemaligen der Glocksee-Schule eher negativ eingeschätzt, jedoch berichten sie nicht über nennenswerte Probleme, die die Integration und den Schulerfolg gefährdet hätten. Leistungsschwächere Absolventinnen und Absolventen beurteilen die Glocksee-Schule kritischer als leistungsstärkere.

Kleinere Studien aus den neunziger Jahren liegen über die Übertritte aus Freien Schulen in andere Schulen vor. Die Befunde laufen darauf hinaus, dass die Absolventen alternativer Grundschulen in den weiterführenden Schulen nicht mehr Probleme haben als Absolventen anderer Grundschulen. Die meisten Übergänge vollziehen sich problemlos, aber das ist fast immer der Fall und kann nicht als Vorteil gelten. Die vorliegenden Studien beschränken sich wiederum auf einzelne Schulen und ziehen keine Vergleiche (Altenburg 1996; Rüdinger 1997; Reyher 1999). Die Autorinnen und Autoren dieser Studien sympathisieren mit den Freien Schulen und haben wenig Distanz gegenüber ihren Kernanliegen. Ihre Studien gelten auf der anderen Seite als wissenschaftlicher Beleg für die Richtigkeit dieser Anliegen (Borchert 2003, S. 31/32).

Die Selbstbezüglichkeit und der fehlende Blick von aussen sind generell ein Problem. Die Freie Schule „Spatz“ in Offenburg ist Ende der neunziger Jahre von Manfred Borchert „evaluiert“ worden, mit sehr guten Resultaten, was nicht verwunden kann, denn der kürzlich verstorbene Borchert war eine zentrale Figur in der deutschsprachigen Szene der Alternativschulen (Borchert o.J.). Er war als auch Berater der Schulen tätig und hat sein eigenes Projekt untersucht. Dier Distanz fehlte, was generell von der Szene der privaten Freien Schulen gesagt werden kann.

Eine Ausnahme ist die psychoanalytisch ausgerichtete Studie von Maas (2003), die die Auswirkungen einer alternativen Schulkultur nicht auf Kinder, sondern auf Jugendliche untersucht. Die Studie basiert auf langfristiger teilnehmender Beobachtung in zwei Klassen der Freien Schule Bochum sowie auf einem ausführlich dokumentierten Fallbeispiel. Das ethnografische Material sowie die Interviews sind methodisch sehr überzeugend ausgewertet

worden. Zugleich ist die Arbeit im Blick auf die psychoanalytische Sichtweise theoretisch durchdacht und sehr sensibel.

Die „schulpädagogische Bilanz“ der Untersuchung wird eingeleitet mit dem Hinweis, dass die Freie Schule Bochum tendenziell zu einem „Auffangbecken“ für Schülerinnen und Schüler geworden ist, die mit schwerwiegenden Schulproblemen belastet sind. Mit der Anmeldung an die Freie Schule Bochum wollen die Eltern oft eine Überweisung ihres Kindes in eine Sonderschule verhindern (ebd., S. 181). Solche Eltern wählen die Schule nicht wegen des Konzepts der Alternativpädagogik, sondern aus einer Notlage heraus.

Weiter wird darauf hingewiesen, dass in den Unterrichtsstunden „relativ niedrige fachliche Leistungsniveaus“ beobachtet werden konnten. Vergleicht man das mit den Befunden zur Glocksee-Schule, dann zeigen sich grosse Unterschiede, die damit zusammenhängen, dass die Freie Schule Bochum über eine „ganz andersartig zusammengesetzte Schülerschaft“ verfügt (ebd., S. 182). Das Problem der sozialen Komposition von Alternativschulen ist aus der Geschichte der Landerziehungsheime gut bekannt und scheint sich hier zu wiederholen. In den Selbstdarstellungen der Alternativschulen taucht das Problem nie auf.

Maas kritisiert vor allem die von ihm untersuchte „Sekundarpraxis“ der Freien Schule Bochum, die in seinen Augen „in hohem Grade reformbedürftig ist“. Er schlägt vor, von den in der gegenwärtigen Praxis der Schule immer noch vorherrschenden „alternativschulpädagogischen Ideen“ abzurücken und jedenfalls deren radikale Zuspitzung, die auf die Gründerjahre zurückgeführt werden, zu vermeiden (ebd.).

Es sei nicht möglich, strukturelle Antinomien pädagogischer Praxis wie Nähe und Distanz oder Freiwilligkeit und Verbindlichkeit „jeweils zum Pol der Nähe und der Freiwilligkeit aufzulösen“ (ebd., S. 182/183). Ein Kernproblem der Schule sei im Umgang mit Jugendlichen gegeben. Die Schule verkennt „die Abschirmungsbedürfnisse Jugendlicher sowie die positiven Momente einer Differenz im Verhältnis von Jugend und Schule“ (ebd., S. 183).

Dieser Befund wirft auf die Bestrebungen mancher Freier Schulen, ihr libertäres und zugleich stark bindendes Konzept auf die Sekundarstufen auszudehnen, ein bezeichnendes Licht. Gerade die Grösse dieser Schulen und die starke emotionale Abhängigkeit erzeugen ein Klima, in dem die Distanzierungsversuche von Jugendlichen behindert werden.

Maas sagt das so: „Der Wunsch der Lehrkräfte, an die ausserschulischen Erfahrungen der Jugendlichen so oft wie möglich anzuknüpfen, ihr Anspruch, die Jugendlichen nicht nur in ihrer Rolle als Schüler, sondern als ganze Menschen wahrzunehmen und zu bewerten, das ‚intimere Sozialklima‘ der Schule, Besprechungen, deren typischer Ablauf häufig von einer Personalisierung der Schüler-Lehrer-Beziehung begleitet wird - diese und andere Faktoren mehr bedeuten für viele Jugendliche einen intimisierenden Zugriff, den es - in welcher Form auch immer - abzuwehren gilt. Die Kehrseite eines ‚familienähnlichen‘ Sozialklimas im schulischen Kontext ist also ein gleichsam ‚stickiges‘ Sozialklima, welches den adoleszenten Entwicklungsbedürfnissen und Autonomiebestrebungen diametral entgegensteht“ (ebd., S. 183/184).

Ein ähnlicher Befund gilt für das Verhältnis von Freiwilligkeit und Verbindlichkeit. Hier liegt gemäss Maas das Hauptproblem darin, die Autonomie der meisten Jugendlichen zu überschätzen fordern (ebd., S. 184). Der Schule werden Stärken attestiert, die sich auf den von

ihr gebotenen Lebens- und Erfahrungsraum beziehen, auf den hohen Anteil projektorientierten Unterrichts, vielfältige Unterrichtsformen, zahlreiche Ausflüge und Praktika, die den Jugendlichen entgegenkommen, denen auch „grosszügig Zeiten und Räume für das Ausagieren regressiver Bedürfnisse“ sowie „für die selbsterprobende Kommunikation in der peer-group“ bereitgestellt werden (ebd., S. 185).

Aber genauso deutlich werden auch die Schwächen in der heutigen Praxis und damit zusammenhängend im Konzept der Schule benannt. Die Schwächen im Blick auf die Betreuung von Jugendlichen liegen zusammengefasst darin,

- mit ihrem tendenziell intimisierenden Sozialklima die Distanzierungs- und Abschirmungsbedürfnisse Jugendlicher zu verkennen,
- Autonomiefähigkeit und -bereitschaft Jugendlicher chronisch zu überfordern,
- durch zu offene und unverbindliche Unterrichtsstrukturen den Jugendlichen die Anfänge des Lernens zu erschweren,
- durch häufig unklare und nicht konsequent eingehaltene Regeln und Strukturen die Über-Ich-Schwäche der Frühadoleszenz eher noch zu potenzieren als zu kompensieren,
- in unterrichtlichen Zusammenhängen die Beziehungsebene auf Kosten der Inhaltsebene in den Vordergrund zu rücken, ein vergleichsweise niedriges fachliches Leistungsniveau in Kauf zu nehmen und damit das intellektuelle und kreative Potenzial der Schüler unausgeschöpft zu lassen (ebd., S. 184).

Dieses deutliche Resultat wäre an anderen Schulen zu überprüfen. Es bestätigt einerseits Befunde, dass strukturierte Lernangebote in vielen Fällen wirksamer sind als offene und dass Freiheiten begrenzt werden müssen, ohne einfach in emotionale Bindungen überführt zu werden. Wenn andererseits das liberale Lernklima den Erfolg eher behindert als anregt, muss das Konzept überprüft werden.

In einer doktrinären „Pädagogik der Freiheit“ ist weder eine Überprüfung noch die Möglichkeit des Scheiterns vorgesehen. Es handelt sich so um eine Dogmatik, die nicht wahrhaben will, dass jedenfalls bestimmte Gruppen der Schülerinnen und Schülern von einer „Pädagogik der Freiheit“ nicht gut bedient werden. Das bestätigt den Grundsatz, dass es nicht eine richtige Pädagogik für alle geben kann, sondern nur verschiedene Gruppen mit unterschiedlichen Möglichkeiten.

### *Literatur*

Aktive Schule Altenkirchen: Leben und lernen. Pädagogische Konzeption für die Grundschule. Stand Januar 2010.

[http://www.fas-altenkirchen.de/\\_inhalt/fas\\_konzept.pdf](http://www.fas-altenkirchen.de/_inhalt/fas_konzept.pdf)

Altenberg, T. u.a.: Übergangsprobleme von Schülerinnen der Freien Kinderschule Hamburg-Harburg beim Wechsel auf weiterführende Schulen. Hamburg 1996.

Avrich, P.: The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States, Princeton, N.J.: Princeton University Press 1980. (Neuausgabe 2006/2014)

Bannach, M.: Aufbau von Kompetenzen: Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Th. Rihm (Hrsg.): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung, Wiesbaden: VS-Verlag 2008, S. 65-78.

- Befragung ehemaliger Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, zwei Jahre nach Abschluss der Maturität. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2015.
- Bennett, H.: No More Public Schools. New York: Random House 1972.
- Borchert, M.: Bericht über die Evaluierung der Freien Schule „Spatz“ - Reformpädagogische Schule für Erziehungshilfe - in Offenburg. Marl o.J.
- Borchert, M. (Hrsg.): Freie Schulen in Deutschland. 45 Schulporträts. Marl: Verlag des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen in der BRD 2003.
- Bos, W./Gröhlich, C./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4: Lehr- und Lernbedingungen an Hamburger Grundschulen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2007. (= HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 2)
- Brémand, N.: Campuis. Une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry. Paris: Editions du Monde Libertaire 1992.
- Carle, U./Samuel, A.: Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Bremen: Universität Bremen 2006.
- Doddington, Chr./Hilton, M.: Child-Centered Education. Reviving the Creative Tradition. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore: SAGE Publications 2007.
- Erikson, E.: Young Man Luther: A Study in Psychoanalysis and History. New York: Norton 1958.
- Finegan, Th. E.: Free Schools. A Documentary History of the Free School Movement in New York State. Albany, N.Y.: The University of the State of New York 1921.
- Fischer-Kowalski, M./Pelikan, J./Schandl, H.: Grosse Freiheit für kleine Monster? Alternativschulen und Regelschulen im Vergleich. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1995.
- Gelernter, D.: Gezeiten des Geistes. Die Vermessung unseres Bewusstseins. Übers. v. S. Vogel. Berlin: Ullstein 2016.
- Giroud, G.: Cempius. Education intégrale - Coéducation des sexes. D'après les documents officiels et les publications de l'établissement. Paris: Schleicher Frères, Editeurs 1900.
- Graubard, A.: Free the Children. Radical Reform and the Free School Movement. New York: Pantheon Books 1972.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Henderson, C.H.: Education and the Larger Life. Boston/New York: Houghton, Mifflin and Company 1902.
- Hinte, W.: Non-direktive Pädagogik: Eine Einführung in die Grundlagen des selbstbestimmten Lernens. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag/GMV Fachverlage 1990.
- Holt, J.: How Children Learn. New York: Pitman Publishing Company 1967.
- Idel, T.-S./Ullrich, H.: Reform- und Alternativschulen. In: Handbuch der Schulforschung Band III, Nr. 2 (2008), S.363-383.
- Illich, I.: Deschooling Society. New York: Harper & Row 1971.
- Jachmann, M./Meyer, K./Weingart, G./Wischer, B. (Hrsg.): Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie. Bielefeld: Laborschule 1999. (= Impuls Band 33)
- Köhler, U.: Die Glocksee-Schule und ihre Absolventen. Eine empirische Untersuchung. Diss. phil. Universität-Gesamthochschule Kassel. Ms. 1997.
- Köhler, U./Krammling-Jöhrens (Hrsg.): Die Glocksee-Schule. Geschichte - Praxis - Erfahrungen. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2000.
- Kohl, H.R.: The Open Classroom: A Practical Guide to a New Way of Teaching, New York: Random House 1969.
- Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung: Eine Untersuchung an der Laborschule Bielefeld im Rahmen von PISA. O.O.
- <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Pressestelle/dokumente/laborschule>



- Kozol, J.: Free Schools. Boston: Houghton Mifflin 1972.
- Kozol, J.: Free Schools: Schule und Gegenschule. Übers. v. F. Hetmann. Ravensburg: Otto Maier 1973.
- Liebers, K.: Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden: VS-Verlag 2008.
- Lukas, J.: Der Schulzwang, ein Stück moderner Tyrannei. Zweite Auflage. Landshut: Verlag der Jos. Thomann'schen Buchhandlung 1865.
- Maas, M.: Alternativschule und Jugendkultur. Entwicklungsprobleme von Adoleszenten. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag 2003.
- Neill, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Übers. v. H. Schroeder/P. Horstrup. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1969.
- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Entstehungsgeschichte einer internationalen Bewegung. Seelze: Friedrich Verlag 2010. (= Reihe Lehren lernen, hrsg. v. L. Criblez u.a.).
- Oelkers, J.: Jean-Jacques Rousseau. London/New Dehli/New York/Sydney: Bloomsbury Academic 2014. (= Bloomsbury Library of Educational Thought, ed. by R. Bailey)
- Oppenheim, N.: The Development of the Child. New York: The Macmillan Company 1898.
- Reyher, B.: „Dass man nicht mehr auf Bäumen leben kann oder so“: Übergangsprobleme von Freien Alternativschulen auf weiterführende Schulen, Dargestellt am Beispiel der Freien Schule Leipzig. Diplomarbeit Pädagogische Hochschule Heidelberg. S.l. s.n. 1999.
- Reimer, E.: School Is Dead: Alternatives in Education. Garden City, N.Y.: Doubleday 1971.
- Robin, P.: De l'enseignement intégral. In: La philosophie positive Tome V (sept.-oct. 1869), S. 271-297.
- Rüdinger, T.: Durchlässigkeit des Schulsystems und individuelle Schullaufbahn. Studie zur Übergangsproblematik von Kindern der Freien Schule Leipzig-Connewitz zu Institutionen des öffentlichen Schulsystems. Leipzig 1997.
- Sieglin, A./Goll, W.: Schule der Zukunft - Freie Schule Kreuzberg. Berlin Kreuzberg: Kooperatives Lenen e.V.
- Silberman, Ch. E.: Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education. New York: Random House 1970.
- Sinclair, U.: The Goose Step. A Study of American Education. Pasadena, Calif.: Self 1923.
- Wischer, B.: Soziales Lernen in einer Reformschule. Evaluationsstudie über Unterschiede von Sozialisationsprozessen in Reform- und Regelschulen. Weinheim/München: Juventa Verlag 2003.

