

RESEARCH

Dirk Randoll
Ines Graudenz
Jürgen Peters

Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen

Eine Studie über Schüleraussagen zu
Lernerfahrungen und Schulqualität



Springer VS

Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen

Dirk Randoll · Ines Graudenz · Jürgen Peters

Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen

Eine Studie über Schüleraussagen zu
Lernerfahrungen und Schulqualität

Mit einem Beitrag von Herrn Prof. Dr. Andreas
Lischewski

 Springer VS

Prof. Dr. Dirk Randoll
Hofheim/Taunus, Deutschland

Dr. Jürgen Peters
Alfter bei Bonn, Deutschland

Dr. Ines Graudenz
Frankfurt am Main, Deutschland

Die Studie wurde finanziell gefördert durch die Software AG Stiftung, Darmstadt

ISBN 978-3-658-14635-1 ISBN 978-3-658-14636-8 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-14636-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Vorwort

Die Freien Alternativschulen stellen innerhalb der Gruppe der Schulen in freier Trägerschaft eine Besonderheit dar, insofern sie sich nicht an einem (einheitlichen) pädagogischen Konzept orientieren, wie dies zum Beispiel für die Waldorf- oder die Montessorischulen zutreffend ist. Vielmehr zeichnen sie sich in dieser Hinsicht durch ein hohes Maß an pädagogischer Vielfalt und Heterogenität aus, die man zuweilen auch innerhalb einer einzelnen Schule vorfindet. Allen Freien Alternativschulen gemeinsam ist jedoch die Idee bzw. die Überzeugung, dass es in jedem Heranwachsenden eine angelegte Entdeckerlust gibt, die ihn motiviert, über sich und die ihn umgebende Welt und Kultur zu reflektieren und von ihr zu lernen. Sie sind daher in besonderem Maße darum bemüht, ihren Schülern Rahmenbedingungen für ein angstfreies, selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen bzw. Arbeiten zu schaffen, das sich im Wesentlichen an ihren Interessen, Wünschen, Bedürfnissen und individuellen Möglichkeiten orientiert. Im pädagogischen Konzept der Freien Schule Gleichen in Reinhausen bei Göttingen liest sich dies beispielsweise wie folgt: „Leben trägt in sich als natürliches Prinzip den Impuls, sich weiterzuentwickeln, zu wachsen, zu gedeihen und sich immer wieder anders und neu zu erfinden. Leben ist Lernen und Lernen ist Leben. Lernen ist daher ein ganzheitlicher und lebenslanger, dem Leben immanenter Prozess.“ Die maßgeblichen Prinzipien dabei sind Autopoiese, Selbstorganisation, Offenheit, Austausch, Kooperation, Rückkopplung und das Streben nach Vielfalt und Homöostase.¹

1 In der aktuellen Bildungsdebatte über nachhaltiges und lebenslanges Lernen wird sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene eine stärkere Berücksichtigung des informellen Lernens gefordert. In einem Gutachten aus dem Jahr 2001 stellte Günther Dohmen zum Beispiel fest, dass das formalisierte Lernen, wie es in den Bildungseinrichtungen der BRD verbreitet praktiziert wird, nicht mehr ausreichend auf die Anforderungen der heutigen Gesellschaft vorbereiten könne. Konkret werden Lernsituationen gefordert, in „denen selbstgesteuertes und kooperatives Lernen zu-

Dieses pädagogische „Ethos“ kommt in den einzelnen Schulen in unterschiedlichster Weise zum Ausdruck, zum Beispiel in der Art der Gestaltung von Lernprozessen, in den verschiedenen Formen des Leistungsfeedbacks oder im Selbstverständnis der Lehrenden.

Doch welche Qualitäten hat eine Schulform, die vor allem auf Eigenständigkeit, Selbstmotivation und Selbstverantwortung ihrer Schüler setzt und ihnen viel Freiheit beim Lernen lässt? Wie kommen die Schüler mit dieser Freiheit und den entsprechenden Lernarrangements usw. zurecht? Und: Werden die dort Lernenden auch hinreichend gefördert und gefordert?

Diesen und weiteren Fragen geht die vorliegende Studie nach, und zwar unter Bezugnahme auf die Urteile und Meinungen der Schüler. Damit folgt sie einer langen Forschungstradition der Autoren, die bereits vor über 30 Jahren damit begonnen haben, mehr über die Qualität schulischer Bildungsprozesse aus der Perspektive der von Schule unmittelbar Betroffenen – also den Schülern, den Lehrern usw. – in Erfahrung zu bringen (z. B. Barz & Randoll 2007; Graudenz & Randoll 1992; Liebenwein, Barz & Randoll 2012, 2013; Randoll 1997, 1999, 2013).

Um die Befunde dieser Studie besser einordnen zu können, zeichnet Andreas Lischewski, Professor für Erziehungswissenschaft an der Alanus Hochschule in Alfter, in der Einleitung zunächst das kontextuelle und konzeptionelle Selbstverständnis der Freien Alternativschulen sowie ihre Entstehungsgeschichte nach. Dabei wird unter anderem deutlich, dass die Alternativschulbewegung in Deutschland eine relativ kleine ist (im Schuljahr 2013/14 besuchten lediglich 0,08 Prozent aller Schüler in der BRD eine solche Schule) und dass sie sich in den letzten Jahren quantitativ nicht wesentlich weiterentwickelt hat. Zudem haben sich die Schulen dieser pädagogischen Prägung im Vergleich zu ihrem Entstehungsimpuls inhaltlich deutlich verändert – nur wenige verfolgen noch die in den 1968er-Jahren propagierte „radikale Reformpädagogik“ mit der Intention, gesellschaftliche Verhältnisse quasi „von unten her“ zu verändern.

Ungeachtet dessen gehen die Freien Alternativschulen vielfach andere, zum Teil auch neue und von daher zuweilen auch recht ungewohnte Wege in der Art des „Schulehaltens“. Nicht zuletzt auch deshalb sind sie für viele Regelschüler – bzw. deren Eltern – eine willkommene und wichtige Alternative zum Angebot der öffentlichen Schulen. Darauf weist insbesondere der hohe Anteil von Quereinstei-

nächst schrittweise eingeübt und dann ausgeübt werden kann“ (Terhart 2002, S. 82). Auch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung „hebt ausdrücklich das informelle Lernen hervor und betont die wachsende Relevanz der Dokumentation und Anerkennung der auf diesem Weg erworbenen Kompetenzen“ (Dohmen 2001, S. 129f.).

gern hin. Kennzeichnend für die Freie Alternativschule ist zudem, dass sich ihre Schüler gut bis sehr gut mit ihr identifizieren können. Dies trifft auch auf die dort behandelten Lerninhalte zu: das Lernen an sich wird von den meisten Schülern als sinnvoll, nachvollziehbar und praxisbezogen sowie als persönlich bereichernd beurteilt bzw. erlebt. Lernen erfolgt an den Freien Alternativschulen in der Einschätzung der Schüler zudem auf der Basis von Vertrauen, Kooperation, Einfühlungsvermögen, Konfliktfähigkeit, Fairness und Toleranz. Dies spiegelt sich auch in den Urteilen zur Lehrer-Schüler-Beziehung wider, die sich im Wesentlichen durch gegenseitige Rücksichtnahme, Wertschätzung und Empathie auszeichnet. Was die Vermittlung von Wissen, Lerntechniken oder von Problemlösefähigkeiten und Problemlösestrategien betrifft, fühlen sich die Schüler an den Freien Alternativschulen gegenüber Regelschülern nicht im Nachteil. Aus den Befunden geht allerdings auch hervor, dass nicht jeder Schüler mit der an den Freien Alternativschulen herrschenden Freiheit gut umgehen kann. Der Wunsch nach mehr Struktur, Ordnung und Orientierung beim Lernen, der auch in dem Bedürfnis nach Noten/Punkten zum Ausdruck kommt, sowie die von einigen Schülern zum Ausdruck gebrachte Unsicherheit, ob sie den gewünschten Schulabschluss auch erreichen werden, stehen beispielhaft dafür. Ein weiteres Entwicklungsfeld stellt für die Freien Alternativschulen der Umgang mit leistungsheterogenen Lerngruppen dar. Viele Jugendliche meinen, sich in der Schule nicht adäquat gefördert und gefordert zu fühlen, und fast jeder zweite gibt zu verstehen, die Leistungsunterschiede in den Lerngruppen seien häufig zu unterschiedlich. Die Befunde lassen auch erkennen, dass die Freien Alternativschulen „salutogenetische“ Schulen sind – nur wenige Schüler berichten von Mobbing unter Schülern, und kaum einer der Heranwachsenden gibt an, aufgrund von schulischen Belastungen psychosomatische Beschwerden zu haben.

Ideal und Wirklichkeit entsprechen einander – wie so häufig – nicht immer. So versteht sich diese Studie als Möglichkeit, nicht nur auf Gelingendes, sondern auch auf Schwachpunkte einer Schulform aufmerksam zu machen. Es liegt in der Entscheidung der Schulen zu überprüfen, inwieweit einzelne Ergebnisse für sie zutreffend sein könnten und die Notwendigkeit besteht, bestimmte pädagogische Maßnahmen neu zu überdenken und entsprechende Veränderungsprozesse zu initiieren.

Dirk Randoll, Ines Graudenz, Jürgen Peters
Alfter, im Mai 2016

Inhaltsverzeichnis

Einleitung:

Freie Alternativschulen in Deutschland –

Kontexte und Konzeptionen	1
1 Semantische Rahmung: Freie Alternativschulen als Schulen in „freier“ Trägerschaft	1
2 Das spezifische Profil der Freien Alternativschulen im Spiegel ihrer Konzeptionen	3
3 Verbandliche Rahmung: Zur Geschichte der Freien Alternativ- schulen und zur Struktur ihres Bundesverbandes	7
3.1 Die Pionierschulen der 1970er-Jahre bis zur Gründung des Bundesverbandes	8
3.2 Die erste Nach-Wende-Zeit bis zum Ende des Jahrhunderts ..	9
3.3 Der „Große Aufstieg“ des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen bis 2006	10
3.4 Zu den aktuellen Entwicklungen seit 2007.....	12

Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen –

Empirischer Teil	13
4 Die Perspektive der Schüler	13
4.1 Methodisches Vorgehen	13
4.2 Stichprobe	14
5 Urteile über Schule	21
5.1 Identifizierung mit der Schule	21
5.2 Individuelle Freiheiten an der Schule	24
5.3 Erfahrene Unterstützung durch und Zusammenarbeit mit Lehrern	30
5.4 Einfluss von Schule	32

5.5	Lernkultur und Unterricht	40
5.6	Lehrer und Unterricht	45
5.7	Vermittlung bestimmter Lernmethoden und Einschätzung des eigenen Lernerfolges	48
5.8	Vermittlung bestimmter Lerntechniken	52
5.9	Leistungsanspruch von Schule	55
5.10	Stärken und Schwächen in einzelnen Fächern/Lernfeldern . . .	63
5.11	Unterforderung	66
5.12	Nachhilfe	67
5.13	Schulprobleme	68
6	Ziele und Besonderheiten der Freien Alternativschule im Urteil der Schüler	72
7	Quereinsteiger	81
7.1	Schulwahlmotive	82
7.2	Identifizierung mit Schule	84
7.3	Lehrer-Schüler-Beziehung	84
7.4	Schulisches Lernen	86
7.5	Leistungsanspruch von Schule	87
7.6	Individuelle Freiheiten	89
7.7	Einfluss von Schule	90
7.8	Antworten auf die offenen Fragen	93
8	Lernstarke versus lernschwächere Schüler	94
8.1	Schulwahlmotive	95
8.2	Identifizierung mit Schule	96
8.3	Lehrer-Schüler-Beziehung	98
8.4	Schulisches Lernen	99
8.5	Leistungsanspruch von Schule	107
8.6	Individuelle Freiheiten	111
8.7	Einfluss von Schule	111
8.8	Schulprobleme	114
8.9	Abschließende Betrachtungen	115
9	Zusammenfassung und Diskussion	117
	Literaturverzeichnis	123
	Fragebogenanhang	127

Einleitung

Freie Alternativschulen in Deutschland – Kontexte und Konzeptionen

1 **Semantische Rahmung: Freie Alternativschulen als Schulen in „freier“ Trägerschaft**

Die Freien Alternativschulen gehören überwiegend zu jener Gruppe von Schulen, die nicht nur juristisch (Avenarius & Füssel 2008, S. 83f.) und statistisch (Statistisches Bundesamt 2006ff.), sondern auch wissenschaftlich und forschungslogisch unter der Kategorie „Privatschule“ (Gürlevik, Palentier & Heyer 2013; Koinzer & Leschinsky 2009; Kraul 2015; Ullrich & Strunck 2012) geführt – und auch entsprechend erforscht werden (Wiesemann & Amann 2012). Die entscheidenden Rechtsvorschriften sind dabei in Artikel 7, Absatz 1ff. des Grundgesetzes enthalten und werden durch die Privatschulgesetze der Länder spezifiziert. Aus ihnen werden auch Stellung und Bedeutung der Freien Alternativschulen hergeleitet.

Unbeschadet der staatlichen Schulaufsicht und des prinzipiell festgestellten Vorranges des öffentlichen Schulwesens bricht sich hier die Überzeugung des Gesetzgebers Bahn, dass Schulen in freier Trägerschaft das allgemeine Schulwesen bereichern, weil sie häufig als „Vorreiter bei der Entwicklung neuer pädagogischer Modelle“ (Hömig 2013, S. 145) gelten. Ferner bedeutet dieses Grundrecht eine klare Absage an jegliches Schulmonopol des Staates (Avenarius & Füssel 2008, S. 83; Epping 2015, S. 213; Hömig 2013, S. 146; Sachs 2000, S. 362). Insofern übernehmen Schulen in freier Trägerschaft eine wichtige öffentliche Aufgabe, gerade auch in bestimmten Randbereichen oder Gegenden, in denen die öffentlichen Schulen kein entsprechendes Angebot vorhalten. An dieser generellen Bedeutung versucht auch die Freie Alternativschulbewegung zu partizipieren,

indem sie ihre pädagogische Vorreiterrolle als „Bewegung der radikalen Reformschulpraxis“ entsprechend kommuniziert: „Den Freien Alternativschulen geht es nicht nur um die Veränderung einzelner Elemente des Schulbetriebs, sondern darum, die Schule im Ganzen auf sich wandelnde pädagogische und gesellschaftliche Herausforderungen hin neu zu entwerfen. Gerade deshalb sind sie auch für die Entwicklung des allgemeinen Schulwesens von größter Bedeutung“ (Maas 1998, S. 17).

Obwohl gerade in den Anfängen des „Bundesverbandes der Freien Alternativschulen e. V.“ (BFAS) viele Freie Alternativschulen auch ohne eine vorliegende Genehmigung und damit „unter dem Druck der Illegalität“ (Hofmann 2013, S. 117) ihren Betrieb aufnahmen, ist dieses heute faktisch nicht mehr der Fall. Alle 91 Mitgliedsschulen des BFAS sind inzwischen „genehmigt“, 32 von ihnen (das sind etwa 35 Prozent) sind darüber hinaus sogar staatlich „anerkannt“,¹ das heißt, sie dürfen – wie jede Schule in öffentlicher Trägerschaft auch – hoheitliche Rechte ausüben, zum Beispiel die eigenverantwortliche Abnahme von öffentlich-rechtlich gültigen Prüfungen und die Verleihung entsprechender Zeugnisse (Avenarius & Füssel 2008, S. 86f.).

Bei den Freien Alternativschulen, die in der Regel in der Trägerschaft eines gemeinnützigen Vereins betrieben werden, handelt es sich durchgehend um allgemeinbildende Schulen, welche fast ausschließlich den Primarbereich sowie die Sekundarstufen I und II abdecken. Faktisch gibt es keine reine Grundschule unter den BFAS-Mitgliedern, die mehr als 100 Schüler umfasst – über 50 Prozent der Grundschulen betreuen sogar deutlich unter 50 Schüler. Ein ähnliches Bild ergibt sich im Sekundarbereich. Mit einer durchschnittlichen Frequenz von 88 Schülern sind diese Schulen im Vergleich zu vielen öffentlichen Schulen demnach deutlich kleiner dimensioniert.

1 Diese und alle weiteren Angaben beruhen – soweit nicht anders angegeben – auf Recherchen des Verfassers, die mittels eines Fragebogens im Zeitraum April bis Mai 2015 bei den 91 Mitgliedsschulen des BFAS durchgeführt wurden. Der Fragebogen bezog sich auf Genehmigungs- und Anerkennungsfragen, auf das nach Schulstufen gegliederte Schulangebot, die Größe der Schulen sowie ihre Konzeption. Der Rücklauf betrug mit 68 Bögen knapp 75 Prozent. Die fehlenden Informationen wurden aus den Unterlagen des BFAS und über die Websites der Schulen eruiert.

2 Das spezifische Profil der Freien Alternativschulen im Spiegel ihrer Konzeptionen

Seit ihren Anfängen läuft die Selbstinterpretation der Freien Alternativschulen zumeist darauf hinaus, sich als Teil einer „Bewegung der radikalen Reformschulpraxis“ (Maas 1998, S. 17) zu verstehen. Dabei fällt eine inhaltlich-konkrete Charakterisierung dieser Schulen aufgrund der bewusst kommunizierten Vielfalt der Konzeptionen (Borchert 2003, S. 9; Hofmann 2013, S. 11; Wiesemann & Amann 2012, S. 102 f.) nicht immer leicht. Dem methodischen Vorschlag von Wiesemann und Amann (2012) folgend wird im Folgenden versucht, auf der Basis der Analyse von 58 pädagogischen Konzeptionen² ein Profilraster zu erstellen. Dabei wurden einerseits Begriffe und Begriffskonstellationen bewusst außer Acht gelassen, die zu allgemein erscheinen, um spezifische Profile erstellen zu können. Denn beispielsweise „Selbstständigkeit“, „Sozialkompetenz“ oder Forderungen nach einem „gewaltfreien und respektvollen Umgang“ miteinander sind keinesfalls für die Freien Alternativschulen spezifisch, sondern finden sich auch in zahlreichen Schulprogrammen öffentlicher Schulen. Andererseits findet man in den Konzeptionen konkrete Realisierungen der Alternativschularbeit, die fast allen Schulen gemeinsam sind und darum kaum für eine ausreichende Differenzierung sorgen können. Dazu zählen etwa der Morgenkreis und die Freiarbeit, der Verzicht auf Ziffernbenotungen, die Einrichtung von Schulversammlungen, das Lernen in altersgemischten Gruppen und Ähnliches mehr.

2 Dabei gelten als „Konzeption“ nur solche zusammenhängenden Texte, die entweder als Grundlage für die staatliche Genehmigung dienten oder doch zumindest – wenn gleich auch in später umgearbeiteter Form – die Gesamtstruktur einer Institution skizzieren, nicht dagegen diejenigen bloßen Auszüge, die vereinzelt auf den Websites der Freien Alternativschulen zu finden sind. Die meisten Konzeptionen wurden von den Schulen im Rahmen der Umfrage als Dateien zur Verfügung gestellt, manche davon sind auch auf den jeweiligen Homepages zu finden. Aus diesen Materialien wird auch im folgenden Text zitiert.

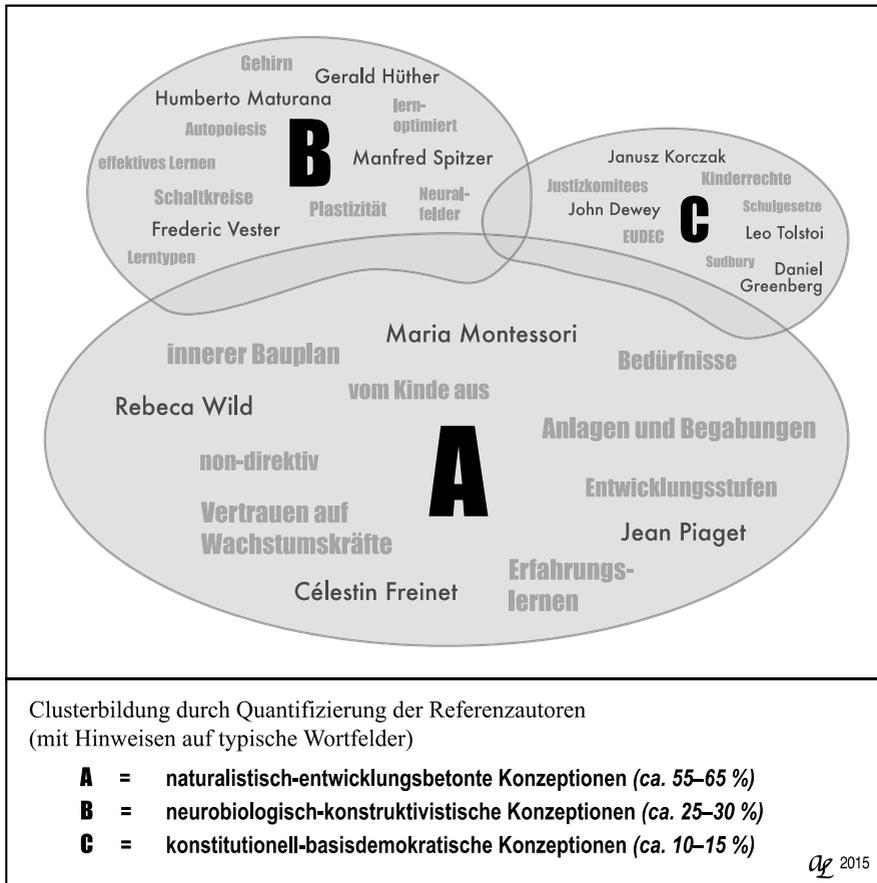


Abbildung 1 Das spezifische Profil der Freien Alternativschulen im Spiegel ihrer Konzeptionen

Im Ergebnis zeigt sich, dass infolge einer spezifischen Clustering insbesondere drei große Gruppen von Freien Alternativschulen identifiziert werden können, deren Darstellung an dieser Stelle nur sehr gerafft erfolgen kann (vgl. auch Abbildung 1):

- In einer ersten Gruppe lassen sich idealtypisch Schulen zusammenfassen, die man als „naturalistisch-entwicklungsbetont“ bezeichnen könnte. Ihr spezifisches Wortfeld beziehen sie insbesondere aus den Büchern von Maria Montes-

sori, die in immerhin 50 von 58 Konzeptionen erwähnt³ wird, sodann aber auch aus den Anregungen Célestin Freinets mit 33, Rebeca Wilds mit 29 und Jean Piagets mit 28 Erwähnungen. Dieser Gruppe lassen sich die mit Abstand meisten Schulen – etwa 55 bis 65 Prozent – mehr oder weniger deutlich zuordnen, was den genannten Ersteindruck von Wiesemann und Amann (2012) bestätigt.

- Zu einer zweiten Gruppe könnte man diejenigen Konzeptionen zusammenfassen, die ihren Schwerpunkt in „neurobiologisch-konstruktivistischen Ansätzen“ finden. Zu den hier regelmäßig zitierten Autoren gehören dabei vor allen Dingen Manfred Spitzer mit Erwähnungen in 20 von 58 Konzeptionen, gefolgt von Frederic Vester, der 14 Mal genannt wird, sowie von Gerald Hüther mit elf und Humberto Maturana mit acht Nennungen. Gegenüber der zuerst genannten Gruppe ist die Anzahl derjenigen Schulen, die tendenziell hier einzuordnen wären, bereits deutlich geringer (etwa 25 bis 30 Prozent).
- An dritter Stelle folgen diejenigen Schulen, die man von den Selbstkonzepten des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen (2012) und der Darstellung Hofmanns (2013) her eigentlich als die größte Gruppe hätte vermuten müssen: diejenigen Schulen, die von einem dezidiert „konstitutionell-basisdemokratischen“ Grundanliegen getragen werden und solcherart dem primär gesellschaftspolitisch orientierten Selbstverständnis des Bundesverbandes (Bundesverband der Freien Alternativschulen 2012, S. 2: Wuppertaler Thesen 1986, These 1, S. 3: Grundsätze Freier Alternativschulen 2011, Grundsatz 1; vgl. Hofmann 2013, S. 120, 122; Wiesemann & Amann 2012, S. 102) noch am ehesten zu entsprechen scheinen. Dieser Gruppe lassen sich etwa zehn bis 15 Prozent der Schulen von ihrem Schwerpunktprofil her zuordnen.

Betrachtet man diese Cluster, so will es scheinen, dass die historische Rückschau Hofmanns (2013) eher vergangene Zeiten beschwört, die mit den gegenwärtigen Konzepten allenfalls noch eine gewisse fundamental-demokratische Ausrichtung gemeinsam haben – während diese ihrerseits zugleich viel von dem großen Pathos einer grundlegenden Gesellschaftsveränderung eingeübt haben und inzwischen eher einem regelgeleiteten Konfliktlösungsapparat gleichen. Sehr viel realistischer scheint dagegen die Deutung von Wiesemann und Amann (2012) zu sein, die im Blick auf die tatsächlich vorhandenen Konzeptionen die veränderte Perspektive

3 Hier und im Folgenden wird *nicht* nach der Häufigkeit der Nennung innerhalb einer Konzeption unterschieden. Es gibt beispielweise Konzeptionen, die auf Montessori nur sehr vereinzelt verweisen, aber auch solche, die sich fast ausschließlich auf sie beziehen. Da es sich hier nur um eine erste Annäherung und nicht um eine erschöpfende Erforschung handelt, sind diese Unterschiede zunächst vernachlässigbar.

vieler Freier Alternativschulen deutlich wahrgenommen und artikuliert haben – und deren Hinweise sich hier durchweg bestätigen.

Will man wissen, welche tatsächliche Bedeutung den Freien Alternativschulen im Kontext der Freien Schulen einerseits und in Bezug auf die Entwicklungen des öffentlichen Schulwesens andererseits zukommt, wird man diese inhaltliche Differenzierung mit den zahlenmäßigen Relationierungen zusammenbringen müssen.

Nach Angaben der Freien Alternativschulen besuchten 6.737 Schüler im Schuljahr 2013/14 eine solche Schule. Dies entspricht etwa 1,1 Prozent der innerhalb der „Arbeitsgemeinschaft der Freien Schulen“ (AGFS) organisierten Privatschülerschaft – eine Zahl, die leicht auf ein Prozent sinkt, wenn man alle Privatschüler der Bundesrepublik überhaupt als Referenzgröße wählt. Gemessen an der Gesamtschülerzahl von 7.994.000 in Deutschland machen die Schüler an den Freien Alternativschulen etwa 0,08 Prozent aus, womit sie sich deutlich im Promillebereich bewegen. Die große Hoffnung, dass hier eine „eigenständige Schulreformbewegung“ (Borchert 2003, S. 12) einen nachhaltigen und gründlich reformierenden Einfluss auf das deutsche Schulwesen gewinnen könnte und darum gar ein Fortbildungsmaster „zur Erlangung eines ‚Alternativschuldiploms‘“ (Hofmann 2013, S. 150) nunmehr an der Zeit sei, ist demnach deutlich zu relativieren.

3 Verbandliche Rahmung: Zur Geschichte der Freien Alternativschulen und zur Struktur ihres Bundesverbandes

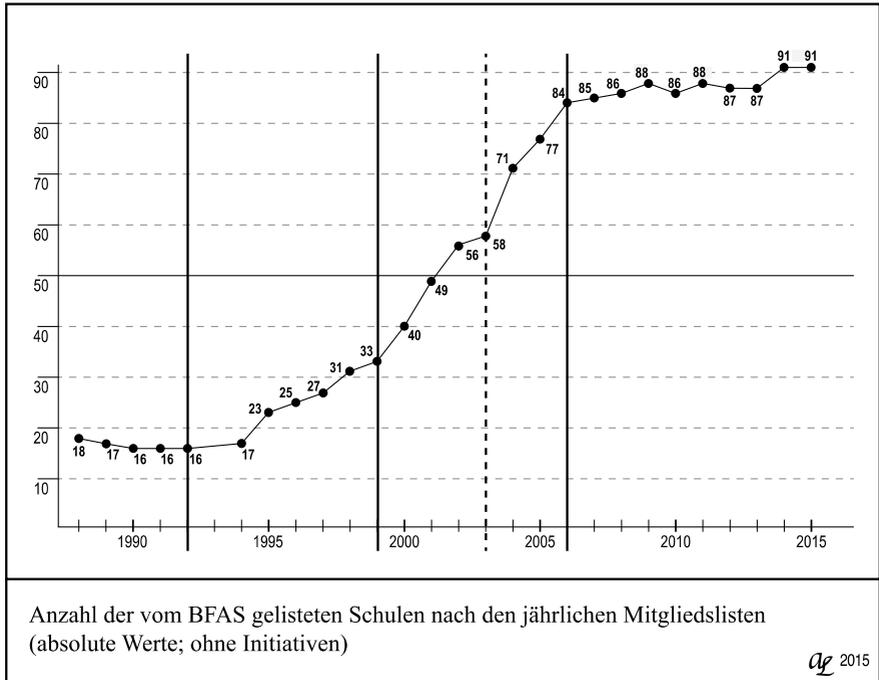


Abbildung 2 Entwicklung der Freien Alternativschulen 1988 bis 2015

Im Vergleich zu anderen Schulen in freier Trägerschaft – man denke nur an die über 400-jährige Tradition der konfessionellen Schulen oder auch an die Montessorischulen und die Freien Waldorfschulen, die seit der Weimarer Republik existieren und solcherart bereits auf ihre 100-Jahr-Feiern zusteuern – haben die Freien Alternativschulen eine relativ kurze Geschichte, die lediglich bis in die 1970er-Jahre zurückreicht. Während sich die Gründerjahre der Freien Alternativschulen relativ problemlos in die Zeit 1972 bzw. 1974 (den Gründungsjahren der Glockseeschule in Hannover und der Freien Schule Frankfurt) und 1988 (dem Gründungsjahr des Bundesverbandes) datieren lassen, fällt eine sinnvolle Sequenzierung der Folgejahre schon wesentlich schwerer. Gewöhnlich wird noch auf den Anstieg der Anzahl dieses Schultyps nach der Wiedervereinigung verwiesen, während danach