



***Freie Schule Pankow***

***Grundschule***

# **Pädagogisches Konzept**



# Inhalt

<b>A. Bildungsverständnis</b>	<b>1</b>
1. Bildung und Erziehung im historischen Kontext	1
2. Psychologische Grundlegung	7
3. Menschenbild	9
4. Besonderer Pädagogischer Anspruch	10
<b>B. Pädagogische Prinzipien</b>	<b>12</b>
1. Lernen in Selbstbestimmung	12
2. Lernen ohne zeitliche Vorgaben	13
3. Ganzheitliches Lernen	14
4. Erfahrungsorientiertes, lebenspraktisches Lernen	15
5. Altersgemischtes Arbeiten, Lernen, Spielen, Zusammenleben	16
6. Überschaubarkeit und Geborgenheit	16
7. Integration	17
8. Reflexion des Lern- und Entwicklungsprozesses	17
<b>C. Innere Organisation der Freien Schule</b>	<b>19</b>
1. Einzigigkeit und Beschränkung der SchülerInnenzahl	19
2. Lern- und Stammgruppen	19
3. Ganztagsbetreuung	19
4. Flexible Zeitstruktur	20
5. Öffnung der Schule nach innen und außen	20
6. Vergleichbarkeit der Abschlüsse	21
7. Team	21
8. Beratung und Supervision	22
9. Selbstverwaltungsgremien	22
10. Elternmitwirkung	22
11. Ausstattung und Einrichtung	22
12. Finanzierung	23
<b>D. Rechtliche Grundlegung</b>	<b>24</b>
<b>Literatur</b>	<b>26</b>



## A. Bildungsverständnis

### 1. Bildung und Erziehung im historischen Kontext

„Man wählt ja für sein eigen Teil lieber wirkliche Feigen als gemalte: so soll man auch für die Kinder mehr nach den wirklichen Erkenntnissen streben, die das Leben gibt, als nach denen der Bücher. Lasset das Kind weniger seine Lektion lernen als sie ausführen, laßt es sie handelnd repetieren!“<sup>1</sup>

Erziehungsziele sind im Verlauf der Jahrhunderte mitnichten gleich geblieben. Geschichtlich betrachtet erwiesen sich Kirche, Staat, Wirtschaft, Wissenschaft und Technik auch im Hinblick auf Erziehung als bestimmende gesellschaftliche Mächte. Das jeweils zugrunde liegende Gesellschaftsbild hat maßgeblich zur Bestimmung der allgemeingültig anerkannten Erziehungs- und Bildungsziele beigetragen. Freiheitliche pädagogische Vorstellungen können deshalb erst ganz auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Situation verstanden werden und wuchsen oft auf dem Boden revolutionärer Veränderungen.

„Das Ziel der Erziehung? Es ist das Ziel der Natur selber...“<sup>2</sup> Auf diese Formel brachte Jean Jaques Rousseau (1712–1778) seine Sicht auf Bildung. Nicht länger auf ein vorgegebenes Ziel hin sollte der Mensch erzogen werden, sondern seiner Natur gemäß die in ihm angelegten Fähigkeiten entwickeln können.

„Wenn man einen Menschen für andere erzieht statt für sich selbst“ – die bis dato gängige Erziehungspraxis – so legte Rousseau dar „ist Übereinstimmung unmöglich. Man bekämpft dann entweder die Natur oder die sozialen Einrichtungen, und muss wählen, ob man einen Menschen oder einen Bürger erziehen will...“<sup>3</sup> Rousseau wird als Pädagoge um die französische Revolution von 1789 charakterisiert.<sup>4</sup>

Rousseausche Gedankengänge – „Alles ist gut, was aus den Händen des Schöpfers kommt, alles entartet unter den Händen des Men-

schen.“<sup>5</sup> – finden wir bei Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) wieder, der an seine Zöglinge adressiert formulierte: „Wir brauchen keine böse Gewalt gegen eure Anlagen und eure Neigungen, wir hemmen sie nicht, wir entfalten sie nur ... wir legen nicht in euch hinein, was durch uns selber verdorben also in uns selber vorliegt, wir entfalten in euch, was unverdorben in euch selber vorliegt.“<sup>6</sup>

Als das Wesen der Elementarbildung charakterisierte Pestalozzi die ‚Harmonie der Kräfte‘, drängte jedoch zugleich auf Unterordnung ihres Gebrauchs unter die Bedürfnisse der Individualität des Menschen.<sup>7</sup> Ganzheitliche Bildung soll also dazu dienen, die eigene Lebenssituation zufriedenstellend zu bewältigen. Wie Rousseau vor ihm trat auch Pestalozzi für eine Verbindung von Unterricht und Arbeit ein, verkannte jedoch nicht, dass „Arbeit ohne menschenbildenden Zweck nicht Menschenbestimmung ist.“<sup>8</sup>

Der als ‚Erzieher der Menschheit‘ charakterisierte Pestalozzi war – die Bedeutung der sozialen Verhältnisse hervorhebend – unermüdlich damit beschäftigt, seine freiheitlichen Vorstellungen in die pädagogische Praxis umzusetzen.

Friedrich Fröbel (1782–1852), der als Hauslehrer gemeinsam mit seinen Zöglingen selbst Schüler an Pestalozzis Schule in Iferten war, hielt Anschauung allein für nicht ausreichend. Als wichtigstes Mittel zur Förderung der kindlichen Entwicklung galt ihm die Eigentätigkeit. An seinen Spielgaben (Bälle, Kugeln, Würfel, Walzen...), deren Entwicklung eine genaue Beobachtung kindlichen Tuns vorausging, sollte sich Sprachfähigkeit und Bewusstsein des Kindes entwickeln. Friedrich Fröbel erkannte und würdigte die Bedeutung des Spiels sowie die dem Kind eigene Spielhaltung.

Den Menschen sah er als schaffendes Wesen. Fröbels Anliegen war es, freie, denkende, selbsttätige Menschen zu bilden, er postulierte: „Erziehung des Menschen ist Entwicklung seiner Kraft für Erkenntnis und seiner Erkenntnis

<sup>1</sup> MONTAIGNE, MICHAEL EYQUEM, 1533–1592

<sup>2</sup> ROUSSEAU, 1991, S. 11

<sup>3</sup> ebenda, 1991, S. 12

<sup>4</sup> DICK, 1986, S. 18

<sup>5</sup> ebenda, 1986, S. 9

<sup>6</sup> WEIDEMANN, 1927, S. 122

<sup>7</sup> ebenda, 1927, S. 93

<sup>8</sup> ebenda, 1927, S. 165



zu und für freie Tat.“<sup>9</sup> Fröbelsche Gedanken-  
gänge fanden im Zuge der bürgerlichen Revo-  
lution 1848 verstärkt Beachtung.

Inspiziert von den Ideen Rousseaus entwickelte  
Leo Nikolajewitsch Tolstoi (1828–1910) seine  
Vorstellungen von einer erfahrungsbezogenen,  
freiheitlichen, offenen Pädagogik. In der von  
ihm 1859 gegründeten und bis 1862 bestehen-  
den Bauernschule ‘Lichte Wiese’ (Jasnaja Pol-  
jana) (1849 ging eine Schulgründung voraus, es  
existieren jedoch kaum Aufzeichnungen hier-  
über. Die Aufhebung der Leibeigenschaft 1861  
fällt zeitlich zusammen mit Tolstois zweiter  
Schulgründung 1859.) übertrug Tolstoi seine  
freiheitlichen Ideen auf schulische Lernprozesse  
und erkannte: „Nur die Unterrichtsart ist die  
richtige, mit der die Schüler zufrieden sind.“<sup>10</sup>  
Er forderte für die Schüler „die Freiheit, plötz-  
lich vom Unterricht wegzulaufen“ und hielt  
dies nicht zuletzt deshalb für nützlich und not-  
wendig, um „den Lehrer vor den äußersten und  
größten Fehlern zu bewahren.“<sup>11</sup> Die Atmo-  
sphäre in der 2. Tolstoischen Bauernschule cha-  
rakterisierte ein Schüler, Wassilij Morosow, mit  
folgenden Worten: „In der Schule herrschte bei  
uns ein guter Geist. Wir lernten mit Lust. Aber  
mit noch größerem Eifer lernte Leo  
Nikolajewitsch.“<sup>12</sup>

Von Pädagogen verlangte er, Erfahrung zur  
Grundlage ihres Unterrichts zu machen, denn  
„wenn die Schule sozusagen ein pädagogisches  
Laboratorium geworden ist, dann erst wird die  
Schule nicht hinter dem allgemeinen Fortschritt  
zurückbleiben.“<sup>13</sup>

Für Tolstoi stellte sich Erziehung als zwangs-  
mäßige, gewaltsame Einwirkung einer Person  
auf die andere dar, Bildung hingegen war für  
ihn als ein freies Verhältnis von Menschen un-  
tereinander charakterisiert. Mit Tolstoi sprechen  
wir Pädagogen das Recht auf Erziehung im  
obengenannten Sinne ab und halten allein Bil-  
dung für gerecht und vernünftig.<sup>14</sup>

Tolstoi war folglich besonders interessiert an  
Stätten entschulten Lernens wie Museen, Bi-  
bliotheken, Cafés, Werkstätten, Hafenanlagen ...

und sah in solchen Orten und Verhältnissen die  
besten Grundlagen jeder Bildung.<sup>15</sup>

Markierte Cecil Reddie (1858–1932) durch die  
Gründung seiner ‘New School’ 1889 den zeitli-  
chen Beginn einer weltweiten, auf Erneuerung  
abzielenden pädagogischen Bewegung, so gab  
Ellen Key (1849–1926), von Rainer Maria Rilke  
als ‘Anwältin und Apostel des Kindes’ charak-  
terisiert, der reformpädagogischen Bewegung  
inhaltlich das Signal für eine Pädagogik vom  
Kinde aus.<sup>16</sup> Die von ihr erträumte ‘Schule der  
Zukunft’ vor Augen forderte Ellen Key eine  
grundlegende Veränderung aller Lebens- und  
Gesellschaftsverhältnisse. Ellen Keys pädagogi-  
scher Imperativ „Würde ich selbst damit einver-  
standen sein, so behandelt zu werden, wie ich  
eben (m)ein Kind behandelt habe?“<sup>17</sup> hat auch  
heute nichts an Aktualität eingebüßt. Wie  
Pestalozzi hielt sie die harmonische Entwick-  
lung des Kindes für erstrebenswert, jedoch nur,  
wenn diese durch eigene Auswahl errungen  
wird, denn „sie bedingt Harmonie zwischen  
den eigenen Fähigkeiten des Individuums und  
nicht Harmonie nach dem Rezept der Pädago-  
gik für eine solche“.<sup>18</sup> Wirklichkeitsberührung,  
selbständiges Arbeiten, frühzeitige Spezialisie-  
rung beim Zutreten individueller Anlagen  
und Konzentrierung der Unterrichtsgegen-  
stände sollten die Kernpunkte der neuen Schule  
sein. Einzelreformen allein wollte Ellen Key  
nicht gelten lassen, sie sehnte eine „Sintflut der  
Pädagogik“ herbei, „bei der die Arche nur noch  
Montaigne, Rousseau, Spencer und die neue  
kinderpsychologische Literatur zu enthalten  
brauche.“<sup>19</sup>

Wie andere Pädagogen vor ihr (insbesondere  
Tolstoi) strebte Maria Montessori (1870–1952)  
danach, der „Kinderseele die Freiheit zu ge-  
ben“.<sup>20</sup> Ihre pädagogische Auffassung war ei-  
nerseits religiös andererseits wissenschaftlich  
fundierte. Nicht nach den Vorstellungen der Er-  
wachsenen sollte das Kind geformt werden,  
sondern die von Gott in das Kind hineingeleg-  
ten Entwicklungsgesetze galt es zu kennen und  
zu beachten. Zwar spielt das didaktische, stark  
an den Sinnen orientierte und in eine kindge-

<sup>9</sup> SCHUFFENHAUER, 1952, S. 17

<sup>10</sup> KLEMM, 1984, S. 31

<sup>11</sup> TOLSTOI, 1980, S. 39

<sup>12</sup> MOROSOW, 1978, S. 166

<sup>13</sup> KLEMM, 1984, S. 15

<sup>14</sup> TOLSTOI, 1985, S. 66ff.

<sup>15</sup> MOROSOW, 1978, S. 166

<sup>16</sup> HERMANN, 1992, S. 260–263

<sup>17</sup> KEY, 1992, S. 91

<sup>18</sup> ebenda, 1992, S. 117

<sup>19</sup> ebenda, 1992, S. 178

<sup>20</sup> MONTESSORI, 1988, S. 28



rechte Umgebung eingebettete Material eine entscheidende Rolle, darf jedoch dem Kind nicht willkürlich angeboten werden, sondern muss den sensitiven Phasen – Zeiträumen besonderer Empfänglichkeit – entsprechen. Nur dann, wenn das Kind, seinem inneren Bauplan folgend, die freigewählte Beschäftigung mit den bereitgestellten Materialien selbsttätig vollziehen kann, kommt es zum Prozess der 'Normalisation': „Wenn der betreffende Gegenstand das ... Kind anzog, so heftete es sogleich seine ganze Aufmerksamkeit darauf. Es arbeitete damit und arbeitete pausenlos in einer bewundernswürdigen Konzentration. Nachdem es gearbeitet hatte, dann erst schien das Kind befriedigt, ausgeruht und glücklich.“<sup>21</sup>

Hinsichtlich des vorschulischen Bereiches überformte Maria Montessoris Pädagogik in den 20er und 30er Jahren die vorherrschende Fröbelsche Pädagogik (außer Nazideutschland). Heute haben ihre pädagogischen Grundgedanken auch im Grundschulbereich der Fort- und Weiterbildung des Berliner Senats Eingang gefunden.<sup>22</sup>

Rudolf Steiner (1861–1925) gab mit der Gründung der ersten Freien Waldorfschule 1917 den Anstoß zur Einheitsschulbewegung. Alle Schüler sollten zu der Höhe der Schulung gehoben werden, „zu der sie überhaupt gehoben werden können.“<sup>23</sup> Koedukation führte er konsequent durch. „Steiner versteht die Schule als einen Begründungsort einer sozialen Zukunft und als Übungsort neuer Gemeinschaftskräfte. Gerade weil keine Unterschiede in Herkunft, Begabung, Konfession usw. gemacht werden, können soziale Fähigkeiten (z.B. Kooperationsbereitschaft, Toleranz) erlernt werden, die wohl am ehesten unter stark differierenden Menschen geschult werden können.“<sup>24</sup>

Besondere Bedeutung kommt bei diesem Ansatz naturgemäß den LehrerInnen zu. Sie sollen erst in zweiter Linie Wissen vermitteln, in erster Linie sollen sie authentische RepräsentantInnen der Welt sein, durch natürliche, auf Reife basierende Autorität erzieherisch wirken. „Man kann, was man im Erziehen und Unterrichten wirkt, so gestalten, dass der Zögling im Aneig-

nen es selbst individuell für sich fasst. Dazu ist nur nötig, dass, was der Lehrende tut, genügend stark lebt.“<sup>25</sup>

Berthold Otto (1859–1933) trat 1897 mit seinem reformpädagogischen Vortrag „Die Schulreform im 20. Jahrhundert“ ins Licht der Öffentlichkeit. Der Grundgedanke, den er in der 1906 von ihm gegründeten Hauslehrerschule praktizierte, war die Ersetzung der Zwangs- und Schablonenschule durch eine Schule des organischen Wachstums. „Jedes normale Kind interessiert sich von Natur für seine Umwelt, für den ganzen Kulturkreis, der es umgibt. Und wenn man diesem Interesse immer die Nahrung gibt, die es verlangt, dann wächst es normal heran zu einem begrifflich durchaus gut durchgearbeiteten Weltbild, so dass der so aufgewachsene Mensch unzweifelhaft den Gebildeten zuzurechnen ist.“<sup>26</sup>

Otto forderte insbesondere zwei umgreifende Gesichtspunkte: Ersetzung der Fächerung durch den Gesamtunterricht und Ablösung der Jahrgangsklasse durch Kurse, die jeweils mehrere Jahrgänge umfassen und eine organische Lebenseinheit bilden. „Es ist im Seelenleben genauso wie in der ganzen Natur. Die Scheidewände bringen wir erst in die Natur hinein. Die ganze Natur ordnet sich nicht etwa in Fächer.“<sup>27</sup> Nicht fertiges Wissen wollte er vermitteln, sondern in einem wechselseitigen Prozess der Wissenssicherung und Erkenntniserweiterung neue Erkenntnisse nachwachsen lassen. Ziel seiner 'Zukunftsschule' war es, „eine Schule zu gestalten, in der im Heute der Zukunft Gerechtigkeit widerfährt, weil das Bildungsziel auf die Zukunft ausgerichtet ist.“<sup>28</sup>

John Dewey (1859–1952) ging davon aus, dass soziales Leben in einer kulturell fortgeschrittenen Gesellschaft Lehren und Lernen benötigt, um den eigenen Fortbestand zu sichern. Er wandte sich gegen buchmäßiges, formales, künstliches, von außerschulischer Erfahrung getrenntes Lernen. Für die schulische Umgebung forderte er, dass die bereitgestellten Stoffe und Verfahren das Wachstum in der erstrebten Richtung besonders fördern und dieses nicht den Zufälligkeiten der Umstände überlassen. „Das Kriterium für den Wert der Schulerzie-

<sup>21</sup> ebenda, 1991, S. 120

<sup>22</sup> BERLINER INSTITUT FÜR LEHRERFORT- UND -WEITERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG, 1994, S. 34 u. 42

<sup>23</sup> VEREIN FREIE WALDORFSCHULE, 1921, S. 111

<sup>24</sup> KNAUER u.a., 1982, S. 52

<sup>25</sup> STEINER, 1919, S. 121

<sup>26</sup> OTTO, 1925a, S. 140

<sup>27</sup> ebenda, 1925b, S. 30

<sup>28</sup> RÖHRS, 1991, S. 218



„hung“ sah Dewey darin, „in welchem Ausmaß sie das Verlangen nach dauerndem Wachstum weckt und die Mittel bereitstellt, um dieses Verlangen zu befriedigen.“<sup>29</sup> und fragte deshalb, welche außerschulischen Situationen zum Nachdenken veranlassen. Diese sollten in den Unterricht hineingenommen werden, da sie dem Schüler erlauben zu handeln. Auf der ersten Stufe des Erkennens siedelte Dewey Spiel und Arbeit an: man lernt, etwas zu tun und durch dieses Tun wird man mit den Dingen vertraut.

Dewey verlangte, mit dem Rohstoff zu beginnen und diesen zweckentsprechender Behandlung zu unterwerfen, um die geistige Fähigkeit zu erwerben, die sich im vollendeten Gegenstand verkörpert.<sup>30</sup> Er ging davon aus, dass beim verständigen Gebrauch von Dingen die Charakteristika derselben wahrgenommen werden, da man mit ihnen rechnen muss, sollen verfolgte Ziele erreicht werden. Zum zweckmäßigen Gebrauch von Dingen aber ist der Mensch von Natur aus geneigt.

„Wenn alle Lehrenden erkennen wollten, dass der Maßstab des durch die Erziehung geförderten geistigen Wachstums nicht die Abgabe richtiger Antworten, sondern die Beschaffenheit der geistigen Vorgänge und Abläufe ist, so müsste das nicht viel weniger als eine Revolution des Unterrichts herbeiführen.“<sup>31</sup>

Ausgehend von diesen theoretischen Grundsätzen entwickelte sich in den USA die Community-School. Das weitaus bekannteste und bis in die Gegenwart impulsgebende Beispiel ist der Versuch der Stadt Flint/Michigan, die Schule zum Zentrum aller Gemeindeaktivitäten zu machen, um der Gefährdung der Jugend in der Großstadt entgegenzuwirken.

Der französische Lehrer und Reformpädagoge Célestin Freinet (1896–1966) war einer der bedeutendsten Vertreter des Arbeitsschulgedankens. „Aus dem Leben – für das Leben – durch die Arbeit“ lautete das Leitmotiv seiner pädagogischen Bemühungen. Konfrontiert mit der Interessenlosigkeit der Schüler und den sinnlosen Lektionen der Schulbücher, praktizierte er die Aufhebung der Trennung von Schule und Leben und die selbstbestimmte Organisation der Arbeit. Seine Schüler beschafften sich oft die

Arbeitsmaterialien für den Unterricht und organisierten ihre Arbeit weitgehend selbst. „Das Kind wird dadurch regelrecht aufgefordert, sich selbstständig Wissen zu erarbeiten und sich nicht darauf zu verlassen, dass ihm der Lehrer alles notwendige vorgeben und vermitteln wird.“<sup>32</sup>

Freinet gründete in den 20er Jahren eine Kooperative französischer Lehrer, um den Erfahrungsaustausch über alternative Formen des Lernens und Lehrens zu fördern. Aus ihr wuchs allmählich die Bewegung 'Ecole Moderne'. Die Lehrer der 'Ecole Moderne' arbeiten auch heute noch erfolgreich nach den pädagogischen Prinzipien Freinets: die Aufhebung der Trennung von Schule und Leben, die selbstbestimmte Organisation der Arbeit, die Erziehung durch selbstbestimmte Arbeit und Kooperation, selbstreguliertes Lernen durch Suchen und Experimentieren, Lernen durch Erfolg und Bestätigung.

Vor dem Hintergrund des gesellschaftspolitischen Wandels in Deutschland von der Monarchie zur demokratisch gefassten Republik nach dem Novemberumbruch von 1918 und auf der Basis einer stark anwachsenden Arbeiterbewegung entwickelte sich in den nachfolgenden Jahren eine sozialistisch und gesellschaftstheoretisch argumentierende Pädagogik mit starkem Bezug zur linken Sozialdemokratie. Diese radikalisierte mit dem Ziel einer allgemeinen Volksbildung zur Entfaltung der kreativen Kräfte des Kindes die klassisch-reformpädagogischen Postulate politisch und erreichte sowohl auf Länder- als auch auf Reichsebene einschneidende Veränderungen. 1920 wurde durch Reichsgesetz die allgemeine vierjährige Grundschule geschaffen. Im selben Jahr machte die Reichsschulkonferenz den Weg frei zur Einrichtung von Versuchsschulen, da die Notwendigkeit des Ausprobierens bei einer grundlegenden Neustrukturierung des Schulwesens allgemein anerkannt wurde. Schulreformer wie Fritz Karsen (1875–1951), Kurt Löwenstein (1885–1939) und Paul Oestreich (1878–1959) (Begründer des Bundes der entschiedenen Schulreformer) setzten im Zuge der Realisierung von Versuchsschulen eine „pädagogische Bewegungsfreiheit zur Verwirklichung reformpädagogischer Grundüberzeugungen wie Arbeitsunterricht, Gesamtunterricht, Grup-

<sup>29</sup> DEWEY, 1993, S. 79/80

<sup>30</sup> ebenda, 1993, S. 262

<sup>31</sup> ebenda, 1993, S. 234

<sup>32</sup> WICHMANN, 1991, S. 62



penunterricht, Epochenunterricht, Neigungskurse, Erziehung zur Selbsttätigkeit, Gemeinschaftserziehung, Reise- und Wanderpädagogik<sup>33</sup> durch.

Tragendes Element der Berliner Schulreform zum Aufbau einer neuen Schule im Sinne einer demokratischen, sozialistisch geprägten Republik waren die weltlichen und Lebensgemeinschaftsschulen. Diese arbeiteten auf der Grundlage der Gemeinschaftspädagogik. „Das Kind diene der Gemeinschaft, die Gemeinschaft diene dem Kinde.“<sup>34</sup> Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Gründung einer Lebensgemeinschaftsschule 1928 in Pankow-Niederschönhausen.

Ausgehend von detaillierten Untersuchungen über die Lage der mehrfach unterdrückten Arbeiterkinder entwickelten neben Kurt Löwenstein insbesondere Otto Rühle (1874–1943) und Otto Felix Kanitz (1894–1940) auf Befreiung des proletarischen Kindes abzielende Erziehungsvorstellungen. Sie sahen sich mit der fatalen Situation konfrontiert, „dass die proletarische Familie durch Not gedrängt, durch Tradition verführt, durch bürgerliche Ideologie betört und schließlich durch psychologische und soziologische Unkenntnis gehemmt, ihre Kinder im Sinne des Kapitalismus“ erzog.<sup>35</sup>

Im Rahmen der 1908 von Anton Afritsch (1873–1924) gegründeten, in Österreich von Otto Kanitz und in Deutschland von Kurt Löwenstein maßgeblich geprägten Kinderfreundebewegung, wurden sozialistische Erziehungsvorstellungen im außerschulischen Bereich in die Praxis umgesetzt. Dabei wurde proklamiert: „Behandelt Kinder in den Umgangsformen wie Erwachsene. Kinder sind Arbeiter und nicht Almosenempfänger. Kinder prügeln ist gleich Streikbruch.“<sup>36</sup> Kindern sollte Gelegenheit gegeben werden, „die sittlichen Gesetze zu erarbeiten und auch ein Stück eigene sittliche Verantwortung zu tragen.“<sup>37</sup> Deshalb wurde bei den Kinderfreunden die Selbstverwaltung eingeführt. Es entstanden Kinderrepubliken u.a. in Schönbrunn bei Wien, in Schwarzach, Stuttgart und Berlin.

Alfred Adler (1870–1937) dankte man die Erkenntnis, dass durch mehrfache Unterdrückung erzeugte Minderwertigkeitsgefühle im Arbeiterkind durch einen Lebensplan des Herrschenwollens um jeden Preis, durch einen ‘bürgerlich-kapitalistischen Lebensplan’ kompensiert werden. Gesellschaftliche Bedingungen berücksichtigend galt es bei der Entfaltung der guten Kräfte des Kindes zu fragen, „in wessen Augen diese Kräfte als gut zu gelten haben.“<sup>38</sup> Deshalb die Forderung an die Erwachsenen, auf das Vorrecht des Stärkeren zu verzichten, sich Kindern gegenüber solidarisch zu verhalten. Eine Aufforderung an uns, die gesellschaftliche Lage des Großstadtkindes in einer entwickelten Industriegesellschaft im allgemeinen sowie der Berliner Kinder in Pankow und angrenzenden Bezirken im besonderen zu untersuchen.

Nachdem die Nazis terroristisch Staat und Politik befriedet hatten, vereinnahmten sie alle anderen gesellschaftlichen Institutionen. Die Versuchsschulen wurden 1933 aufgelöst, kommunistische Lehrer sofort entlassen, sozialdemokratische, falls sie der Sozialdemokratie nicht abgeschworen, ebenfalls. Zentrale Absicht nationalsozialistischer Herrschaftspraxis war die Identifizierung jedes Einzelnen mit dem Führerwillen. Nicht nur für Reformpädagogen galt es zu wählen zwischen Anpassung, Widerstand oder Exil. Für letztere Möglichkeit sowie für Schulneugründungen im Ausland entschieden sich die LandschulheimleiterInnen Anna Essinger (1879–Sterbejahr unbek.), Minna Specht (1879–1961), Paul Geheeb (1870–1961) und Kurt Hahn (1886–1974). „In den Schulen im Exil überwand die deutsche Landschulheimbewegung die ihr seit Lietz immanente *nationale* Ausrichtung endgültig und machte auch mit der längst propagierten internationalen Verständigung wie mit anderen reformpädagogischen Grundsätzen ernst.“<sup>39</sup>

Die meisten Landerziehungsheime waren jedoch bemüht, möglichst unauffällig zu überdauern. Die Lietzchen Landerziehungsheime verpflichteten sich, „ihre Arbeit in den Dienst des Aufbaus des nationalsozialistischen Staates zu stellen.“<sup>40</sup> Bereits vor dem Ersten Weltkrieg waren Kriegsspiele, Führerkult und geduldete Sonderstellung von jüdischen Schülern Be-

<sup>33</sup> AMLUNG, 1992, S. 16

<sup>34</sup> ebenda, 1992, S. 93

<sup>35</sup> KANITZ, 1974, S. 66

<sup>36</sup> ebenda, 1974, S. 66, 96, 101

<sup>37</sup> ebenda, 1974, S. 188

<sup>38</sup> ebenda, 1974, S. 199

<sup>39</sup> FEIDEL-MERTZ, 1983, S. 66

<sup>40</sup> ebenda, 1983, S. 25



standteile der Lietzschens Erziehungspraxis. Auch die „ganze Schülerschaft Wickersdorfs gruppierte sich in Kameradschaften um die einzelnen Lehrer als Kameradschaftsführer.“<sup>41</sup>, so Gustav Wynekens (1875–1964) Beschreibung der 1906 gegründeten Freien Schulgemeinde Wickersdorf, welche 1933 aufgelöst wurde. Von den Nazis zwangsweise geschlossen wurden auch die Landerziehungsheime Walkemühle, und die Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen. Die Montessori-Bewegung wurde zerstört.

Das reformpädagogische Prinzip der Erziehung zur Gemeinschaft proklamierten auch die Nationalsozialisten für sich, es war jedoch „die eingeeigelte Gemeinschaft derer, die außen nur Feinde wittern und diese schließlich auch angreifen“.<sup>42</sup> Gemeinschaftserziehung in unserem Sinne muss sich deshalb einer demokratischen Gesellschaft verpflichtet fühlen.

Exemplarisch für die wenigen Pädagogen, die Widerstand leisteten, sei Adolf Reichwein (1898–1944) genannt, der als Lehrer an einer einklassigen Zwergschule in Tiefensee reformpädagogische Vorstellungen praktisch umsetzte, sich den kommunistischen Untergrundkämpfern anschloss und 1944 von den Nationalsozialisten hingerichtet wurde.

Die außerparlamentarische linke Studentenbewegung der späten 60er Jahre machte sich die Forderung Theodor Adornos (1903–1969) an eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ zu eigen, dafür zu sorgen, dass, wofür Auschwitz steht, nicht noch einmal möglich wird. Aus dieser Bewegung heraus, maßgeblich auf Drängen der der Bewegung verbundenen Frauen, entstanden in den Jahren 1967 und 1968 in mehreren westdeutschen Großstädten gleichzeitig Kinderläden. Die zumeist studentischen Eltern wollten in gemeinsamer Arbeit eine neue Form der Erziehung aus der Praxis mit gleichzeitiger Theoriebildung entwickeln, die zum Ziel hatte, die herkömmliche autoritäre Erziehung zu überwinden und damit zu vermeiden, dass die Kinder zu autoritären Charakteren erzogen werden. „Kinder, die wirklich und konsequent ‚nichtautoritär‘ erzogen werden, die zur ‚Selbstregulierung‘ fähig, die ichstark und selbständig sind, werden sich notwendigerweise

anti-autoritär verhalten, d.h. sie werden sich gegen die institutionalisierte Autorität unserer Gesellschaft, soweit sie auf bloßer Herrschaft beruht, auflehnen.“<sup>43</sup>

Die für die Kinderladenbewegung bedeutende programmatische Idee der Selbstregulierung der Individuen und der Gruppe, die erstmals 1974 von Oskar Negt<sup>44</sup> geprägt wurde, wurzelt in einer zugleich pädagogisch und gesellschaftskritisch begründeten radikalen Ablehnung jeglicher Zwangs- und Disziplinierungsmittel in der Erziehung. „Antiautoritäre Kinderladenerziehung verstand sich darüber hinaus als eine politische Kollektiverziehung gegen kapitalistische Anpassung.“<sup>45</sup>

Ihre theoretischen Grundlagen fanden die beteiligten Eltern vor allem bei Freud und Reich, bei Marx und Marcuse. Sie griffen aber auch die Gedanken der Reformpädagogik, die praktische Arbeit in der von A. S. Neill gegründeten Internatsschule in Summerhill/England, Ideen der US-amerikanischen Free-School-Bewegung, die ersten Ansätze sozialistischer Erziehung und nicht zuletzt der ganz neue Fragen provozierenden psychoanalytischen Bewegung mit auf. „Insofern stellte die antiautoritäre Kinderladenbewegung eine Wiederaneignung des Vertriebenen, Verbannten, Verbotenen und Verdrängten dar.“<sup>46</sup>

Zu Beginn der 70er Jahre kam es dann vor dem Hintergrund massiver Unzufriedenheit mit dem bundesrepublikanischen Schulwesen zu ersten Schulinitiativgruppen, zumeist von Kinderladeneltern, die ihre Kinder nicht auf einer staatlichen Regelschule sehen wollten. 1974 öffnete die Freie Schule Frankfurt ihre Pforten, 1978 fand erstmals ein Bundestreffen der zahlreichen, inzwischen gegründeten Freie-Schule-Initiativen statt. Vier dieser Initiativen nahmen in den folgenden drei Jahren ihren Schulbetrieb auf: die Freie Schule Kreuzberg und die UFA-Schule (beide Berlin), die Kinderschule Bremen und die Freie Schule Bochum. Drei dieser Schulen sind heute anerkannte Alternativschulen.

Einen radikalen Ansatz gegenüber der ökologischen Krise verfolgt seit den 70er Jahren die ‚Ökopädagogik‘. Im Gegensatz zur ökonomischen

<sup>41</sup> WYNEKEN, 1925, S. 35

<sup>42</sup> SCHMID, 1983, S. 261

<sup>43</sup> BOTT, 1970, S. 10

<sup>44</sup> siehe auch: NEG, 1981

<sup>45</sup> WOLFF, 1990, S. 66

<sup>46</sup> ebenda, 1990, S. 66





misch-technischen Orientierung der Umwelterziehung, die nur darauf gerichtet ist die (Über)Lebenschancen des Menschen zu sichern, wendet sie sich parteilich gegen die Fortsetzung ökonomistisch-technischer Naturausbeutung und Gesellschaftsstrukturen.<sup>47</sup> Den Ökopädagogen genügt nicht die Modifikation des Bestehenden. Naturgemäße Wissenschaft und Technik und natürliche Lebensformen sollen ein natürliches Lernen erlauben. Nur durch die Entwicklung vielfältiger, kleiner, kulturell unterschiedlicher Integrationszentren und Netzwerke und durch die Entwicklung lebensfähiger, subsistenzorientierter, überschaubarer und selbstgestaltbarer kleiner Lebensräume scheint die Welt nicht nur zu retten, sondern auch positiv gestaltbar zu sein.<sup>48</sup>

Die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR war von einer sehr starken Homogenität geprägt. Nach Beendigung des 2. Weltkrieges wurde entsprechend dem sowjetischen Vorbild das Staatsmonopol 'Volksbildung' installiert. Unter dem Banner der Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten gab es nur noch einen Schultyp. „Unter der zynisch-perfiden Parole der 'allseitig gebildeten Persönlichkeit' wurde hier jedem das Rückgrad gebrochen, und es kam keiner heraus, der sich nicht einengenden Normen und repressiver Manipulation unterworfen hätte; selbst Betragen, Fleiß und Ordnung wurden zensiert.“<sup>49</sup>

Erschwerend hinzu kam die frühe Trennung des Kindes von seinen Eltern (von 1000 Kindern besuchten 799 ab dem 6. Lebensmonat eine Tageskrippe und 940 ab dem 3. Lebensjahr einen Kindergarten).<sup>50</sup> Viele Kinder verbrachten so einen großen Teil ihrer Kindheit in staatlichen Erziehungsinstitutionen, sie lebten fast nur noch in Stätten organisierten Lebens und Lernens, ihr Tagesablauf war zerstückelt und oft voll von Stress und Unruhe. Die Mehrzahl der Kinder in der DDR-Gesellschaft erlebten keine ausreichende Befriedigung ihres Grundbedürfnisses nach Geborgenheit und bedingungsloser Annahme.

Der so erzeugte Anpassungsdruck entfremdete viele Menschen ihrer eigenen Natur.

Die von uns geschilderten pädagogischen Grundgedanken und bedingt deren Umsetzung in schulpraktische Versuche tauchten, wie wir durch Querverweise zeigen wollten, nicht zusammenhanglos aus dem Dunkel der Geschichte auf, sondern weisen eine hohe Kontinuität auf. Es gab immer wieder Rückgriffe auf Pädagogen, Philosophen und Literaten, eine geistige Verwandtschaft, die sich in einem gemeinsamen Menschenbild ausdrückte: Das Kind ist gut und wird sich optimal entwickeln, wenn es seine Neugier und seine bewegungsintensiven Bedürfnisse befriedigen kann, wenn es die Freiheit hat, sich seinem innersten Wesen gemäß im Einklang mit der Natur harmonisch, wirklichkeitsnah und selbsttätig zu entwickeln. Von dieser anthropologischen Grundprämisse gehen auch wir aus.

Die jeweilige Ausformung einer 'Pädagogik vom guten Kinde' steht im Zusammenhang mit krisenhaften ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Wir halten es deshalb auch nicht für einen Zufall, dass die derzeitigen Initiativen zur Gründung Freier Alternativschulen – uns selbst eingeschlossen – mehrheitlich Ostinitiativen sind. Unmittelbar nach der Wende wurden die Freien Schulen in Leipzig, Erfurt und Prenzlau gegründet.

## 2. Psychologische Grundlegung

Eine weitere wichtige Voraussetzung für den Erfolg pädagogischen Denkens und Handelns liegt in der Nutzung der psychologischen Erkenntnisse über Gesetzmäßigkeiten und Bedingungen des Lernens.

Unter anderen lieferten sowjetischen Pädagogen und Psychologen (z.B. Wygotzki, Galperin und Leontjew) wichtige Aufschlüsse über das Lernen. Sie prägten den Begriff des 'handlungsorientierten Unterrichts'. Dieser basiert auf einer Erkenntnistheorie, die durch den zentralen Begriff der 'Widerspiegelung' gekennzeichnet ist. Menschliches Erkennen spiegelt die unabhängig existierende Wirklichkeit wider. Das 'Prisma' der inneren Bedingungen des Subjekts beeinflusst den Prozess des abbildenden, widerspiegelnden Denkens erheblich.<sup>51</sup> Dabei ist die „psychische Tätigkeit das Ergebnis der Übertragung des äußeren materiellen Han-

<sup>47</sup> siehe auch: BEER, 1984

<sup>48</sup> DAUBER, 1982, S. 128

<sup>49</sup> MAAZ, 1991, S. 27

<sup>50</sup> Januar 1990, MAAZ, 1991, S. 26

<sup>51</sup> MANN, 1981, S. 10



delns in die Form der Wahrnehmungen, der Vorstellungen und Begriffe“.<sup>52</sup>

Nach Wygotzki entsteht Denken durch die Verinnerlichung äußerer Tätigkeitsformen.<sup>53</sup> Bewusstwerden vollzieht sich in Form der Handlung. „Die Tätigkeit des Menschen ist die Substanz seines Bewusstseins.“<sup>54</sup> Erst durch die tätige Auseinandersetzung mit den Dingen um ihn herum entwickelt sich der Mensch zu dem, was er ist. Was für den Erwachsenen die gesellschaftliche Arbeit ist, die ihn in seinem Denken prägt, ist für das Kind die Aneignung der Welt durch die Beschäftigung mit den materiellen Gegenständen in seinem Erfahrungshorizont. „Ein Kind, das sich seine Umwelt aneignet, ist bestrebt, in ihr zu handeln.“<sup>55</sup>

Für Jantzen ist Kindheit „gesellschaftlich strukturierter Aneignungsprozess mit dem Ziel, Kinder zur Ausübung der Realitätskontrolle zu führen ... durch extensive Ausweitung der Erfahrung ... durch qualitative Verbesserung der Werkzeuge des Denkens. Für uns bedeutet das heute, die Kinder zu einer historisch ganzheitlichen komplexen, dialektischen Erfassung ihrer Lebenswirklichkeit zu führen.“<sup>56</sup>

Zur pädagogischen Konsequenz wird hiermit ein handlungsorientiertes Vorgehen, das es den Kindern ermöglicht, neue Erfahrungen in ihrer ‘Zone der nächsten Entwicklung’<sup>57</sup> in ihr kognitives Schema zu integrieren. Wygotzki unterscheidet zwischen dem ‘aktuellen Niveau der Entwicklung’ und der ‘Zone der nächsten Entwicklung’. Beide sind miteinander verbunden, die aktuelle Zone birgt gleichzeitig die Potenzen für den Übergang zur Zone der nächsthöheren Entwicklung. Ein Übergang findet nur bei der Befriedigung der Grundbedürfnisse und erschöpfendem Handeln statt.

Von den Grundgedanken Wygotzki und Leontjews ausgehend, sieht Galperin das Wesen der geistigen Tätigkeit darin, dass sie Orientierungstätigkeit ist. Soll die Ausbildung geistiger Handlungen erfolgreich verlaufen, ist zu Beginn eine vollwertige Orientierungsgrundlage der Handlung zu schaffen, was bedeutet, dass die Schüler das Wesentliche eines Bereiches selbst erfassen. Sie sollen das Instrumentarium erhal-

ten, um diesen Bereich selbst zu analysieren und die Orientierungsgrundlage für die konkrete Handlung selbst aufbauen zu können. „Bei einer solchen Lernorganisation wird nicht nur die Aneignung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten gesichert, sondern es werden die für sinnvolles und effektives Lernen notwendigen Operationen ausgebildet. Der Schüler wird in die Lage versetzt, die Struktur des neuen Gebietes zu erfassen, die wesentlichen Merkmale des neuen Lernobjekts zu erkennen und er erhält Methoden, um sie zu analysieren und anzueignen.“<sup>58</sup>

Zu wenig berücksichtigt werden in dieser Theorie die seelischen und emotionalen Äußerungen der Kinder. Das ist insbesondere aus zwei Gründen ein großes Manko: einerseits ist die Welt, die das Kind umgibt, nach den Vorstellungen und Bedürfnissen der Erwachsenen eingerichtet und andererseits unterscheidet sich die kindliche Art und Weise der Aneignung von Welt grundsätzlich davon, wie sich Erwachsene die Welt aneignen. Die tätige Auseinandersetzung und die gesellschaftliche Arbeit des erwachsenen Menschen sind im wesentlichen auf Äußeres gerichtet. In dieser Welt der Erwachsenen „lebt das Kind wie ein außersoziales Wesen, das nichts zu dieser Gesellschaft beitragen kann, da das Ziel *seines* Lebens und *seiner* Arbeit in seinem Inneren und nicht in der Außenwelt ruht.“<sup>59</sup> Deshalb müssen Ziele, die dem Kind von außen auferlegt werden, ihm immer äußerlich bleiben.

Da zudem vor dem Hintergrund eines epochalen wissenschaftstheoretischen und industriellen Wandels die Kinder heute einer Zukunft entgegensehen, die weitgehend unbekannt ist, „müssen wir offene Systeme schaffen, die sich auf die Zukunft konzentrieren – und damit auf die Kinder, auf diejenigen, über deren Fähigkeiten wir noch am wenigsten unterrichtet sind und deren Entscheidungsfreiheit nicht vorgegriffen werden darf. Damit anerkennen wir ausdrücklich, dass die Wege, die uns in die Gegenwart geführt haben, nicht mehr gangbar sind und nie wieder begehbar sein werden.“<sup>60</sup>

Wenn die Erwachsenen die Erziehungsziele schon abgesteckt haben und die Kinder nur noch hineinpassen müssen, bleibt ihnen oft nur

<sup>52</sup> GALPERIN, 1969, S. 379

<sup>53</sup> LEONTJEW, 1973, S. XVII

<sup>54</sup> ebenda, 1977, S. 61

<sup>55</sup> GALPERIN, 1969, S. 378

<sup>56</sup> JANTZEN, 1980, S. 119ff.

<sup>57</sup> siehe auch: MANN, 1981

<sup>58</sup> LOMPSCHER, 1973, S. 11

<sup>59</sup> MONTESSORI, 1988, S. 6

<sup>60</sup> MEAD, 1974, S. 8



noch die Flucht in selbstaufgebaute Nischen, in künstliche Welten, Beziehungslosigkeit, Aggressivität oder Anpassung. Diese Einsicht in die kontraproduktive Wirkung von fremdbestimmten Zielen ist Ausgangspunkt, um mit Kindern in der Gegenwart zu leben und sie nicht ihr ganzes Schulleben auf eine fiktive Zukunft hin zu orientieren. „Daseinszweck des Kindes ist es, sein eigenes Leben zu leben – nicht das Leben, das es nach Ansicht der besorgten Eltern führen sollte oder das den Absichten des Erziehers entspricht, der zu wissen glaubt, was für das Kind am besten ist. Solche Einmischung und Lenkung von Seiten Erwachsener hat lediglich eine Generation von Robotern zur Folge. Man kann Kinder nicht dazu zwingen, etwas zu lernen, ohne sie damit in einem gewissen Ausmaß zu willenlosen Erwachsenen zu machen.“<sup>61</sup>

### 3. Menschenbild

Wir vertrauen auf die natürliche und lebendige Kraft, die jedem Kind innewohnt, sein eigenes Leben selbstbestimmt aufzubauen. Jeder Mensch ist einzigartig und unersetzbar. In allen Phasen seines Lebens ist er ganz und seine Würde unantastbar. Er ist als Kind kein Nochnichterwachsener und als alter Mensch kein Nichtmehrerwachsener – er ist in seinem ganzen Leben ein empfindendes, fühlendes, strebendes, denkendes, lernendes, ganzheitlich handelndes Wesen.

Ungeachtet von Rasse, Nationalität, Geschlecht, sozialer Herkunft, Religion, intellektuellem Niveau oder Lebensanschauung hat jeder Mensch das Recht, eine eigene Identität zu entwickeln, die sich durch ein angemessenes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen ausdrückt. Niemand hat das Recht, einem anderen Menschen seine Vorstellungen aufzuzwingen. Das Kind wird als Ganzheit gesehen, dessen grundlegende Bedürfnisse und Fähigkeiten es zu berücksichtigen, zu fördern, freizulegen gilt, damit es immer besser erkennt, wer es sein will und wie es mit anderen zusammenleben will. „Das von mir als Entwicklungsaufgabe postulierte Selbstwerden lässt sich somit präzise dahingehend bestimmen, dass das kindliche Individuum sich zunehmend begreift als ein Wesen, das etwas weiß und will und tut (und glaubt und hofft

und fühlt... ) und dass dieses Bewusstsein, Urheber seiner eigenen Taten zu sein, dort wieder hergestellt wird, wo es abhanden gekommen ist.“<sup>62</sup>

In jedem Menschen lebt von Anfang an das Bedürfnis nach Verstandenwerden, nach Geliebtwerden, danach, so sein zu dürfen wie man ist und das selber entdecken zu können. Wichtige Erkenntnisse, die dies untermauern, kommen aus der Psychoanalyse. Diese zeigt uns, dass die eigentliche Bildung in den ersten Lebensjahren als konkret erfahrbare Umgang mit den kindlichen Bedürfnissen stattfindet. Dass sich überhaupt ein verlässliches Selbstbewusstsein bilden kann, hängt davon ab, ob die Erfahrung, gemocht und verstanden zu werden, sicher gemacht werden konnte. Selbst-Bewusstsein bildet sich aus der Selbst-Erfahrung, die zunächst Erfahrung des Anderen ist, der das Bild eines liebenswürdigen 'Selbst' hat und verlässlich erfahrbar anbietet. Wo diese grundlegende Bildungserfahrung gemacht wurde, ermöglicht sie zukünftige Begegnungsbereitschaft und -fähigkeit. Wo nicht, führt dies zu zwanghafter Abwehr anderer und/oder suchthaften Bemächtigungs- und Verschmelzungsversuchen. „Wenn er (der Mensch) aus seiner Abwehrhaltung befreit (wird), damit er für das breite Spektrum seiner eigenen Bedürfnisse wie auch für die umfangreiche Reihe der Forderungen aus der Umwelt und Gesellschaft offen ist, dann können wir uns darauf verlassen, dass seine Reaktionen positiv, vorwärtsgerichtet, konstruktiv sein werden.“<sup>63</sup>

Die Fähigkeit, sich selbst zu erfahren und Verantwortung für sich und das Leben zu übernehmen, ist in jedem Menschen angelegt. In jedem Menschen lebt ursprünglich das Bedürfnis nach gelingender Kommunikation, nach glück- und sinnstiftenden Beziehungen. Nur die Erfahrung eigener Geborgenheit eröffnet die Fähigkeit, an einem Welt- und Zukunftsbild festzuhalten, das das eigene Dasein als lebenswert empfindet, auch wenn die Alltagserfahrungen oft dagegen sprechen. Ohne gelingende soziale Beziehungen, ohne die Rückbindung des Menschen an seinen Ursprung, an sein gesellschaftliches und natürliches Umfeld, an seine Mitwelt ist eigene Identität nicht zu finden.

<sup>61</sup> NEILL, 1970, S. 20

<sup>62</sup> BITTER, 1982, S. 265

<sup>63</sup> ROGERS, 1976, S. 193



Vor dem Hintergrund dieses Menschenbildes fühlt sich die Freie Schule Pankow den Grundprinzipien der individuellen Freiheit und der sozialen Offenheit verpflichtet, die als spannungsvolle Einheit das Leben an der Schule bestimmen sollen und gleichzeitig einen partnerschaftlichen und kreativen Umgang mit Problemen und Konflikten erlernbar machen. Sie sieht ihre Aufgabe darin, „den Kindern eine in jeder Hinsicht erfüllte Gegenwart zu sichern, eine Gegenwart, die für die Kinder erlebbare seelische Stabilisierung, geistige Erweiterung und verantwortungsvolle Sinnorientierung bedeutet. Gerade eine solche Orientierung dürfte die beste Vorbereitung auf die Zukunft sein.“<sup>64</sup>

#### 4. Besonderer Pädagogischer Anspruch

Die Mitglieder des Vereins Freie Schule Pankow stammen zum überwiegenden Teil aus Ost-Berlin, es sind Eltern und LehrerInnen, die im DDR-Bildungswesen großgeworden sind. Wir sind uns bewusst, dass die Folgen unserer DDR-typischen Vergangenheit und die eruptiven umwälzenden gesellschaftlichen Prozesse besondere Auswirkungen auf unsere Kinder unmittelbar aber auch mittelbar über die Probleme der Erwachsenen haben. Die Vielzahl der Verluste und Brüche, Ängste und Unsicherheiten widerspiegeln sich sehr deutlich im Verhalten unserer Kinder. Wir kommen aus einer autoritären Gesellschaft und waren konfrontiert mit ‚Volksbildung‘, die durch und durch krank und deformierend war. Ziel staatlicher und meist auch familiärer Erziehung in der DDR war es, die Individualität zu hemmen und den eigenen Willen zu brechen, um die Menschen gefügig zu machen. „Die meisten Eltern waren selbst Opfer repressiver Erziehung, und sie waren in einer Gesellschaft zu leben genötigt, die nur Anpassung und Unterwerfung belohnte.“<sup>65</sup> Hans-Joachim Maaz spricht in diesem Zusammenhang von einem Mangelsyndrom und einer eingegengten, verzerrten Realitätswahrnehmung, die durch diese Erziehung und die gesellschaftlichen Bedingungen entstehen. Wir sehen für uns die dringende Notwendigkeit, uns auch mit unserem eigenen Gewordensein in den autoritären Strukturen der DDR auseinanderzusetzen und im Sinne eines Selbsthilfeprojektes speziell

auf die Probleme der Kinder und Eltern in den fünf neuen Bundesländern einzugehen. „Das Beste, was Eltern für ihre Kinder und Lehrer für ihre Schüler tun können, ist die Erkenntnis in die eigene Entfremdung und das Bemühen um Gesundung.“<sup>66</sup>

Wir wollen durch Anerkennen der gesamten Persönlichkeit des Kindes und vor allem durch stabile vertrauensvolle Beziehungen den geschilderten Umständen und ihren Folgen vehement entgegenzutreten. Selbstvertrauen, ein starkes Gefühl von Angenommensein und innere Ruhe können die Grundlage für soziales Handeln und sinnhaftes Leben bilden.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Erschöpfung gesellschaftlicher Utopien und damit des Glaubens an die Menschlichkeit des Menschen durch eine abergläubische Überschätzung des technologisch machbaren Fortschrittes in den modernen Industrienationen verändern sich die Bedingungen drastisch, unter denen heute Kinder und Jugendliche aufwachsen. In den führenden Studien der Bundesrepublik<sup>67</sup> wird der Trend deutlich, dass Jugendliche ihre private und gesellschaftliche Situation als zu wenig sinnvoll gestaltbar einschätzen. Gewaltbereitschaft, apathischer Rückzug und/oder karrieristische Anpassung sind die Folge. Für viele Kinder existieren bedrohliche Anforderungen und billige Ersatzbefriedigungen eng nebeneinander. Die Gesellschaft erscheint ihnen als undurchschaubar und unveränderbar. Der Erfahrungsverarmung auf zahlreichen Gebieten korrespondieren übermächtige und übermäßige Medienangebote, die die Fähigkeit, selbst Erfahrungen zu machen, zunehmend blockieren.

Die Freie Schule Pankow begreift die ökologische und gesellschaftliche Krise vor dem Hintergrund eines auf die Veränderung der Gesellschaft und des einzelnen Menschen gerichteten

<sup>66</sup> ebenda, 1991, S. 222

<sup>67</sup> BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE, FRAUEN UND GESUNDHEIT (Hrsg.): Achter Jugendbericht. Bonn, 1990/SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION ACHTER JUGENDBERICHT (Hrsg.): Materialien zum Achten Jugendbericht. Band 1-4. Weinheim und München, 1990/RICHTER, DIETMAR: Pädagogische Analyse und Bewertung des Freizeitens von Jugendlichen im Zeitvergleich von 20 Jahren. Frankfurt am Main, 1992/MANSEL, JÜRGEN (Hrsg.): Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohung – Untersuchungen zu ökologischen Krisen, internationalen Konflikten und politischen Umbrüchen als Stressoren. Weinheim und München, 1992/SENATSWERALTUNG FÜR JUGEND UND FAMILIE BERLIN (Hrsg.): Jugend und Gewalt. Berlin, 1992

<sup>64</sup> KLAGEN u.a., 1990, S. 4

<sup>65</sup> MAAZ, 1991, S. 31



Emanzipationsinteresses als ein Problem, dessen Lösung ein langwieriges und konfliktreiches Suchen erfordert bei gleichzeitiger Entfaltung und Selbstbestimmung des Menschen. Sie geht von der durch ein breites Spektrum an pädagogischer und schulkritischer Literatur gestützten Erfahrung und Erkenntnis aus, dass Pädagogik im herkömmlichen Sinn die vorhandenen gesellschaftlichen Konflikte nicht lösen kann, sondern sie geradezu immer neu produziert, auch, indem sie den Erwachsenen zur Erziehung im Sinne der Willenslenkung und Manipulation des Heranwachsenden verpflichtet. Leitgedanken für die Freie Schule Pankow sind deshalb:

- ein Menschenbild, das allen kleinen und großen Menschen ihre unantastbare Würde und das Recht auf Selbstbestimmung zubilligt und das Kind nicht als defizitäres Objekt von Erziehung betrachtet,
- ein Bildungsbegriff, der Bildung als lebenslangen Prozess der Kommunikation zwischen großen und kleinen Menschen versteht, in dem sich Erwachsene und Kinder als Partner begegnen und in dem alle von den Erfahrungen der anderen lernen können,
- die Erfahrung, dass Lernen letztlich nie planbar ist und dass Lernen unter Zwang, das Lernenmüssen von außen übergestülpter Lernformen und -inhalte zum Verlernen und zum Verkümmern der Bildungsfähigkeit des Menschen führt,
- die Erkenntnis, dass Bildungsfähigkeit, Neugier, Entdeckungsfreude, Begegnungsfähigkeit und -bereitschaft, schöpferische Phantasie und Einfühlsamkeit nur wachsen können in einer Atmosphäre des Vertrauens, der Geborgenheit, des Verstanden- und Akzeptiertwerdens.

Die Freie Schule Pankow sieht sich in ihrem bildungspolitischen und pädagogischen Selbstverständnis vor allem in der Tradition der 'Freien Alternativschulen'. Die 1989 in Wuppertal verabschiedete Erklärung des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen zu den Zielvorstellungen von Freien Schulen präzisiert unseren besonderen pädagogischen Anspruch. „1. Die gesellschaftlichen Probleme der Gegenwart und Zukunft (Ökologie, Kriege, Armut, usw.) sind auf demokratische Weise nur von Menschen zu lösen, die Eigenverantwortung

und Demokratie leben können. Alternativschulen versuchen, Kindern, Lehrern und Eltern die Möglichkeit zu bieten, Selbstregulierung und Demokratie im Alltag immer wieder zu erproben. (...) 6. Alternativschulen wollen über die Aneignung von Wissen hinaus emanzipatorische Lernprozesse unterstützen, die für alle Beteiligten neue und ungewohnte Erkenntniswege eröffnen. Sie helfen Voraussetzungen zur Lösung gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Probleme zu schaffen.“<sup>68</sup>

<sup>68</sup> BUNDESVERBAND DER FREIEN ALTERNATIVSCHULEN, 1992, S. 15/16



## B. Pädagogische Prinzipien

### 1. Lernen in Selbstbestimmung

Unter Lernen verstehen wir alle Verhaltensmodifikationen von Lebewesen, mit denen sie auf Umweltreize reagieren. Wir gehen davon aus, dass Menschen von Geburt an die Fähigkeit besitzen, zu lernen. Der Spracherwerb, der ohne organisierte Lehrveranstaltungen stattfindet, dient uns als anschauliches Beispiel. Wir sind davon überzeugt, dass sich Kinder auch alle weiteren menschlichen Kulturtechniken (wie Lesen, Schreiben, Rechnen etc.) aus eigenem Antrieb aneignen wollen. Das bestätigt auch W. Goll in seinem 1985 erschienenen Artikel zum Thema Legasthenie: „Ich gehe davon aus, dass das Erlernen von Lesen und Schreiben ein genauso ursprüngliches Bedürfnis in unserer Zeit darstellt, wie das Erlernen der Sprache selbst. Das heißt, dass in unserem Kulturkreis, der ja geprägt ist von Schriftsprache (Werbung, Verkehrsschilder, Hinweistafeln usw.), niemand verhindern kann, dass Kinder den Versuch unternehmen, diese für sie zunächst unverständlichen, aber allseits gegenwärtigen Zeichen verstehen und begreifen lernen zu wollen.“<sup>69</sup>

Lernen hat grundsätzlich etwas mit der Erleichterung des Lebens, mit der Bewältigung von Problemen und mit der Unabhängigkeit von anderen, also mit Selbständigkeit (Freiheit) zu tun. Notwendige Voraussetzung hierfür ist jedoch die Möglichkeit, mit unterschiedlichsten Lerngegenständen in Kontakt zu kommen, sie zu üben und bei Bedarf von Kundigen Hilfestellung und Erklärung zu bekommen. Es bedarf der Vorbilder.

Von der Kompetenz der Heranwachsenden, ihrer Fähigkeit zur Selbstregulation und Eigenentwicklung auszugehen, verlangt nach einem freiwilligen Lernen in Selbstbestimmung. Die gleiche Überzeugung drückt Tolstoi mit folgenden Worten aus: „... damit der Erzieher genau weiß, was gut und was schlecht ist, muss der Zögling die volle Freiheit haben, seine Unzufriedenheit auszudrücken, oder wenigstens sich der Erziehung zu entziehen, von der er instinktiv fühlt, dass sie ihn nicht befriedigt; das

einziges Kriterium der Pädagogik ist und bleibt allein – die Freiheit.“<sup>70</sup>

Freiwilligkeit im Zusammenhang mit Lernen bedeutet für uns die Freiheit der Kinder, das zu lernen, was sie zu einer bestimmten Zeit interessiert. Sie müssen keine von außen vorgegebenen Lernziele erreichen. „Entscheidend wird sein, dass wir lehren und lernen dürfen, was wir wollen. Um diese Freiheit soll geworben werden, in diese Freiheit kann uns nur eine Gesellschaft versetzen, die sich selbst um dieses Recht der Freigabe anderer nicht bringen lässt.“<sup>71</sup>

Lernsituationen können überall und zu jeder Zeit eintreten. Jeder Mensch kann lernend und lehrend zugleich sein. Die anwesenden Lehrpersonen haben in erster Linie die Aufgabe, bei Fragen oder Problemen mit Rat und Tat zur Verfügung zu stehen, Lernanreize zu schaffen, Lernräume so zu gestalten, dass das Kind sich frei entwickeln, freiwillig lernen kann. Dazu gehört eine vielfältige Umgebung, die dem Kind ein Versunkensein, Ungestörtsein ermöglicht, in der es genau das tun kann, was gerade dran ist, ohne abgelenkt zu werden, ohne mit einem Ohr auf das zu hören, was Erwachsene sagen, was 'wichtig' ist. Das Kind muss Zeit haben, es selbst zu sein und seinen Tätigkeiten nachzugehen. Kann das Kind sich nicht auf sich und seine Interessen orientieren, wird es abhängig vom Erwachsenen, der 'weiß', was das Kind gerade braucht, tun soll, lassen soll. Es verliert den Kontakt zu sich, ist irritiert und braucht äußere Orientierungshilfen, die ihm helfen, sich zurechtzufinden.

A.S. Neill beschreibt einen solchen Ort des Lernens, eine Schule, in der „die Kinder die Freiheit haben sollten, sie selbst zu sein. Um das zu ermöglichen, mussten wir auf alle Disziplinarmaßnahmen, auf Lenkung, suggestive Beeinflussung, auf jede ethische und religiöse Unterweisung verzichten. ... Nach meiner Ansicht ist das Kind von Natur aus verständig und realistisch.“<sup>72</sup>

Unser Augenmerk muss sich dann aber verstärkt auf die Umwelt richten, in der das Kind

<sup>69</sup> GOLL, 1990, S. 54

<sup>70</sup> KLEMM, 1984, S. 18

<sup>71</sup> WINKEL, 1974, S. 189

<sup>72</sup> NEILL, 1970, S. 22/23



lernt und aufwächst. Sie darf nicht künstlich reduziert sein, sondern muss den gewohnten Rahmen von Schule aufbrechen. Im Sinne einer Nachbarschaftsschule sollte Kindern nicht nur das eigene Klassenzimmer und der Schulhof, sondern neben dem gesamten Schulgebäude auch das unmittelbare Wohnumfeld, der Schulkiez, ja die ganze Stadt offen stehen. Können die Kinder die im gesamten städtischen Lebensraum vorfindbaren Anregungen und Angebote selbstbestimmt für sich nutzen, vollzieht sich im Prozess des Entdeckens der Um- und Mitwelt die Integration der Kinder in das soziale Umfeld. Die Lehrpersonen haben die Aufgabe, soweit nötig, Kontakte aufzubauen. Über solche und andere Angebote und verbindliche Absprachen, die von den Betroffenen selbst festgelegt und formuliert werden und deshalb auch leichter akzeptiert werden können, wird der Lernprozess von beiden Seiten aufgenommen.

Lernen in Selbstbestimmung hat einen stark motivierenden Charakter (etwas tun was und weil es von mir selbst gewollt wird) und eine persönlichkeitsfördernde Wirkung (alles, was ich tue, kommt aus eigenem Willen und Engagement). Es kommt den Kindern selbst zugute, geeignete Formen der Artikulation zu finden, sich für sich selbst und in der Gemeinschaft zu erkennen und zu behaupten. „Legt man als Ausgangspunkt der Begutachtung von Lernprozessen und -ergebnissen den individuellen Kompetenzstand, Lern- und Arbeitsstil zugrunde, dann bieten die freiheitlichen Lernstrukturen einen Rahmen, in dem das Lernen persönlich sinnvoll erfahren wird und die Kinder eine Moral des Lernenwollens ausbilden. ... Insofern lassen sich die Wirkungen des mathematischen Prinzips nicht zuerst daran messen, zu welchem normierten Zeitpunkt und an welchen normierten Durchschnittsrealisationen welche Ergebnisse feststellbar sind, sondern primär daran, welche grundlegende Lernhaltung Kinder ausbilden, die mit dem Begriff des Engagements beschrieben werden kann.“<sup>73</sup>

Im Gegensatz zur herrschenden Pädagogik will die Freie Schule Pankow bewusst auf eine Ich-Pädagogik setzen, die mit der Erwachsenen-Übermacht, nicht aber mit den Erwachsenen (im Sinne eines *laissez-faire*-Stils) aufräumt. „Erziehung zur Selbstregulierung bedeutet für

uns dabei weder bloßes Gewährenlassen im Vertrauen auf naturwüchsige Eigenschaften der Kinder noch Einüben des bloßen Protestes gegen Regeln und Gewohnheiten. Die Erziehung, die Jahrhunderte lang darauf abzielte, den Eigenwillen des Kindes zu brechen, wird nicht dadurch überwunden, dass man das Kind sich selbst überlässt oder zum Ungehorsam anhält, sondern dadurch, dass es in die Lage versetzt wird, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen, zu artikulieren und zu befriedigen.“<sup>74</sup> Der Versuch, Bedürfnisse zu befriedigen und Interessen wahrzunehmen, führt zur Konfrontation und Auseinandersetzung mit der bestehenden Wirklichkeit und mit anderen Menschen. Dabei werden die natürlichen Grenzen der Selbstbestimmung erlebt. Die Freiheit des Einzelnen sollte in Anlehnung an Kants kategorischen Imperativ dort ihre Grenzen finden, wo die Freiheit anderer verletzt wird. („Eine Handlung ist recht, die oder nach deren *Maxime* die Freiheit der Willkür eines jeden mit jedermanns Freiheit nach einem allgemeinen Gesetze zusammen bestehen kann.“<sup>75</sup>

## 2. Lernen ohne zeitliche Vorgaben

Wir verstehen Lernen als umfassenden Prozess des Lebens. Sitzen, Laufen, Sprechen lernen, Gefühle anderer ablesen lernen, Kulturtechniken beherrschen, Umwelt begreifen sind natürliche Lernprozesse beim Menschen, die individuell unterschiedlich lange dauern. Diese Prozesse werden von innen gesteuert, sie können behindert oder gefördert werden, denn Wachstum erfolgt in der Wechselwirkung mit der Umwelt. Jedes Kind hat sein eigenes Tempo und seinen eigenen Rhythmus des Lernens, in dem es seinen Interessen nachgeht. Wird dieser Prozess zugunsten der von Erwachsenen als wichtig empfundenen Lerninhalte gestört, bleibt kein Raum mehr für das Ausleben eigener Bedürfnisse, spontaner Einfälle und nicht geleiteter Gruppenaktivitäten. Dann verlieren sich schnell die innere Kraft, spontane Freude an der Umgebung und Neugier auf die Außenwelt zu empfinden, die dem Kind eigen ist und es alles ausprobieren lässt, was wichtig ist für seine Entwicklung auf allen Ebenen (wie Wahrneh-

<sup>73</sup> LAMBRICH, 1992, S. 320

<sup>74</sup> BOTT, 1970, S. 59

<sup>75</sup> MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON. Bd.13, 1975, S. 405



mung, Empfindung, Gefühl, Vernunft, Stärke etc.).

Deshalb wollen wir weder Leistungs- noch Zeitdruck (vorgegebenes Ziel in vorgegebener Zeit schaffen), die dem Kind einerseits das Gefühl geben, zu versagen, es nicht zu schaffen, nichts zu können, nichts wert zu sein oder auf der anderen Seite ein Gefühl von Überlegenheit, das das Kind auf dieses speziell gelobte Können fixiert und es daran hindert, sich auf anderen Gebieten auszuprobieren, und weiterzuentwickeln (Wertigkeit des Lernens). Deshalb gibt es an der Freien Schule Pankow keine Vorgaben des Teams, wann ein Kind sich bestimmte Dinge anzueignen hat. Lernprozesse verlaufen nicht (immer) auf einem geraden Weg vom Problem zur Lösung, sondern bedeuten Annäherung, Distanz und auch Umwege. Für die Kinder ist es eine Quelle der Sicherheit, wenn sie sich im Aufbau ihres Wissensvorrates Unterbrechungen leisten dürfen (d.h. Zeit gewinnen statt Zeit verlieren). Dem individuellen Sach-Zeit-Rhythmus eines Kindes muss Raum gegeben werden (Lernen in Eigenzeit). Zeitgewähren als Unterrichtsprinzip wirkt sich positiv auf das Selbst bewusst sein aus.

### 3. Ganzheitliches Lernen

Neben den in einem Prozess erlangten Fähigkeiten und Kenntnissen steht auch dieser Prozess selbst, die Art und Weise, wie sinnvoll ein Sachverhalt erarbeitet wird, wie also Lernen funktioniert im Zentrum unserer Aufmerksamkeit. In der heutigen Schulwirklichkeit wird meist nur die logisch-linear denkende Seite des Gehirns geschult und beansprucht. Im Lernprozess spielen nur die Ausschnitte eine Rolle, die sich diesem Denken anpassen, mathematisch beweisbar sind. Kinder nehmen dann bald auch nur noch diese Ausschnitte wahr, verlernen bildlich-synthetisches Denken, Intuition, offene Ideenbildung. Diese einseitige Prägung führt zur Verkümmern einer ganz wesentlichen Seite des Menschen. „So erleben wir zur Zeit auf erschreckende Weise, wie das realitätsfremde Eintrichtern von Wissen in unseren Schulen jegliche Weiterverarbeitung des Stoffes außerhalb der Schule, das heißt in Kontakt mit der Realität verhindert.“<sup>76</sup> Wird dagegen ein Sachverhalt praktisch erfahrbar gemacht oder an-

schaulich vermittelt, kann er durch seine Beziehung zur Wirklichkeit als vertraut empfunden werden und das Erlebnis des Erfolgs kann sich einstellen.

Zielrichtung der von uns angestrebten ganzheitlichen Anregungskultur ist der ganze Mensch mit bildlichem und begrifflichem Denken. Das bedeutet, dass wir darauf verzichten, die Kinder zu linear-logischem Denken zu zwingen, damit sie ihre eigene, kindliche Denkweise entwickeln können. Wir müssen Wege finden, nicht nur mit Sprache, Symbolen und logischem Denken zu arbeiten, sondern auch der in Relationen und räumlichen Strukturen wahrnehmenden, ganzheitlich erfassenden und verarbeitenden Seite des Menschen wesentlich Beachtung zu schenken. Die neue Anregungskultur muss so geartet sein, dass die Kinder durch sie das einem Problem entsprechende (kognitive) Vorgehen selbst erkennen und danach handeln können. Sie muss den Kindern Wege weisen, beide kognitiven Verarbeitungsweisen bei der Problemlösung zu integrieren. Dadurch lernt das Kind, komplexe Zusammenhänge wechselseitig verbundener Ideen und Fakten schnell zu erfassen, die einem Geschehen zu Grunde liegenden Strukturen zu erkennen und die alten Probleme in neuem Licht zu sehen. Das Kind sammelt (und vergisst nach erfolgter Abfragung) also nicht wie bisher Fakten und Wissen, sondern erlernt die Strukturen und Zusammenhänge eines Denkprozesses.<sup>77</sup>

Durch ein vielfältiges Angebot bekommen die Kinder die Möglichkeit, sich auf ihre individuelle Art und Weise einem Wissensgebiet zu nähern und ihre Art und Weise, wie sie selbst am leichtesten lernen und begreifen, zu entdecken, Lösungsstrategien zu erproben. Der Lernprozess wird erfahrbar gemacht, er wirkt als Vertiefung und Sicherung des Gelernten. Das Kind lernt also am Stoff und nicht den Stoff. Die LehrerInnen versuchen bei dieser Methode zu erkennen, auf welche Art und Weise sich das Kind an den Stoff annähert und welche Lösungsstrategien es entwickelt, um es dann dabei unterstützen zu können. Bei dieser Orientierung an kindgemäßen Lernformen stoßen wir auf das 'mathetische Prinzip' als Lehre vom Lernen, die es „für die Persönlichkeitsentfaltung der Kinder

<sup>76</sup> VESTER, 1983, S. 152

<sup>77</sup> SIEGLIN u.a., 1990, S. 76





als notwendig erachtet, wesentlich stärker und ausgeprägter als im staatlichen Schulwesen die sozialen und psychisch-sinnlichen Vorgänge den kognitiven Lernprozessen gleichzustellen und die sich in der Tradition und Fortführung der Reformpädagogik der 20er Jahre eindeutig gegen eine die Intellektualität einseitig betonende Pädagogik im staatlichen Schulwesen abgrenzt.“<sup>78</sup> Die Arbeit nach dem mathetischen Prinzip führt dazu, dass die Kinder im Lernprozess die Freiheit haben, sich als Person, so wie sie zu einem gegenwärtigen Zeitpunkt nun einmal sind, einzubringen und zu behaupten. Deshalb werden kindliche Ausdrucksformen in der Freien Schule Pankow nicht bewertet und nicht behindert, sondern wahrgenommen, insbesondere die eigene Organisationsstruktur der kindlichen Aktivitäten und ihre methodischen Ansätze. Kinder neigen dazu, ihre Erfahrungen spontan zu ordnen und selbst Regeln zu erfinden und nähern sich in dem Maße, in dem sich ihr Erfahrungshorizont weitert, in einigen Bereichen allmählich den in ihrer Umwelt vorzufindenden Methoden und Erkenntnissen an. Nach einer langen Phase des freien Experimentierens, die jede kindliche Aktivität verlangt, arbeiten die LehrerInnen mit Methoden und Materialien, die sie behutsam gemeinsam mit den Kindern entwickeln. Da jedes Kind anders lernt, und es verschiedene Lerntypen (z.B. akustischer, visueller Typ) gibt, ist eine Vielfalt der Lernformen wichtig: Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Wochenplan, Projekte, aber auch herkömmlicher Frontalunterricht. Damit wird gleichzeitig gesichert, dass in Verbindung mit dem Gruppenprozess und der unterschiedlichen Annäherung der Kinder an einen Gegenstand jedes Kind mit verschiedenen Ansätzen der Annäherung bekannt wird.

Lernen ist nur im Einklang und in Harmonie mit dem Körper möglich. Die SchülerInnen an der Freien Schule Pankow lernen mit allen Sinnen. Durch die Gleichwertigkeit von manueller und geistiger Tätigkeit ist der ganze Körper (und nicht nur das Gehirn) in einer Lernsituation im hohen Maße beteiligt. Alles, was der Körper während einer Unterrichtssituation fühlt, riecht, schmeckt, hört und sieht, wird mit dem eigentlichen Lernstoff assoziiert und darf deshalb nicht vernachlässigt werden.

An der Freien Schule Pankow gibt es keine Trennung in Unterrichtsfächer. Informationen werden nur dann in bestimmte Gebiete eingeteilt, wenn es dadurch gelingt, eine bessere Übersicht zu bekommen, und nicht aus reinem Selbstzweck. Dabei streben wir die Zurückführung des spezialisierten Wissens in einen Gesamtzusammenhang an, der den Lernenden befähigt, wieder ein Stück mehr über die komplexen Funktionszusammenhänge der Welt zu verstehen.

#### *4. Erfahrungsorientiertes, lebenspraktisches Lernen*

Unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen ist Kindheit dadurch gekennzeichnet, dass eine Erfahrungsverarmung auf zahlreichen Gebieten mit übermächtigen und übermäßigen Erfahrungs-Angeboten (Medien) einhergeht.

Dieser Erfahrungsarmut mit einhergehendem Realitätsverlust tritt die Freie Schule Pankow entgegen. Erfahrungsorientiertes Lernen heißt für uns, dass jedes Kind seine persönliche Lebens- und Lerngeschichte in die Schule einbringen und in der Schule neue Erfahrungen machen kann. Die Lebenswirklichkeiten der Kinder sollen nicht gegen die Lehrstoffwirklichkeit ausgetauscht werden. „Die Schule wird in einer Welt mit stark eingeschränkten konkreten Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten ein Gegengewicht schaffen müssen, das es dem Kind erlaubt, sich selbst einzubringen, selbst tätig zu werden, damit es sich als Urheber (und nicht als Konsument) von Erfahrungen erleben kann...“<sup>79</sup> Wir wollen dem Kind eigenes sinnvolles Tätigsein ermöglichen und setzen dazu an den reichhaltigen Möglichkeiten an, die jeder Mensch in sich trägt. Frederik Vester hat immer wieder betont, dass auch theoretische und abstrakte Lerninhalte möglichst viel mit realen Gegebenheiten verbunden werden sollten. Dadurch wird der Lerninhalt gründlicher im Gehirn gespeichert und ist auch später leichter abrufbar. Der Vorgang des Speicherns und Erinnerns einer Information setzt voraus, dass die neue Information mit alten, im Gehirn schon gespeicherten Informationen verbunden (assoziiert) werden kann. Je mehr Assoziati-

<sup>78</sup> JACH, 1990, S. 511

<sup>79</sup> KLAßEN u.a., 1990, S. 25



onsmöglichkeiten bei der Vermittlung eines Lernstoffes geboten werden, desto mehr Gehirnregionen schwingen mit und desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Lernstoff tatsächlich im Langzeitgedächtnis gespeichert wird. Es „darf auch für den Menschen gefolgert werden: Je mehr Eindrücke wir speichern, desto eher melden sich Gedankenverbindungen und desto größer ist die Chance, aus deren Wechselspiel heraus neue Ideen zu bilden. Wer also viel erlebt, dem wird mehr einfallen.“<sup>80</sup>

Für die praktische Schulorganisation bedeutet das vor allem flexible Zeiteinteilung im Unterricht, da sich erfahrungsorientiertes Lernen nicht in vorab festgelegten Zeiteinheiten unterbringen lässt. Wichtig ist uns auch das gemeinsame Frühstück, das gleichzeitig den Charakter einer Morgenrunde hat, während der die Kinder die Chance haben, eigene Ideen und Vorschläge, sowie ihre eigene Vorstellung und Planung für den Tagesablauf einzubringen. Erst dadurch werden die LehrerInnen in die Lage versetzt, bei der Gestaltung ihrer Unterrichtsangebote an die Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen. Kinder sollen an der Welt teilhaben, ihre Wünsche und Absichten einbringen können, die Welt lustvoll erkunden und nach ihren Vorstellungen gestalten. Kindern, denen es erlaubt bleibt, hier und jetzt die eigenen Fragen und Probleme zu bearbeiten und denen dazu noch ein hilfreicher Rahmen bereitgestellt wird, können die Erfahrung machen, die Welt als eine Wirklichkeit zu begreifen, in der sie dem Schicksal nicht willenlos ausgesetzt sind, sondern ihr Tun und Handeln in die eigenen Hände nehmen können.

### **5. Altersgemischtes Arbeiten, Lernen, Spielen, Zusammenleben**

Eine Möglichkeit, bestimmte Probleme, die sich aus veränderten Sozialisationsbedingungen ergeben (Tendenzen zur Ein-Kind-Familie, Erleben von Trennung, Brüchigkeit in den Beziehungen Erwachsener zu Kindern) aufzufangen und zu verarbeiten, sieht die Freie Schule Pankow im Leben einer offenen und vertrauensvollen Gemeinschaft. Aus entwicklungspsychologischer Sicht gibt es heute kaum noch Argumente dafür, die Kinder von bestimmtem

Alter an willkürlich voneinander zu trennen und unterschiedlichen Klassenstufen zuzuweisen.

Das gemeinsame Lernen von Kindern unterschiedlichen Alters birgt Potenzen, insbesondere im Sinne sozialen Lernens, des Erlernens und Erlebens echter Partnerschaft. Das Erlernen von Akzeptanz mindert Konkurrenzdenken durch das Anerkennen unterschiedlicher Leistungsfähigkeiten und Verhaltensweisen. Helfen und sich helfen lassen werden notwendig. Man baut keine Burg um seine Arbeit, sondern öffnet sich und lässt den anderen teilhaben. Jüngere Kinder genießen die Fürsorge und den Schutz der 'großen Geschwister', werden von Älteren in ihrer Entwicklung gestützt. Ältere können ihre Erfahrungen vermitteln. Schulneulinge wachsen mit dem ersten Schultag in eine vorhandene Gruppentradition hinein. Sie sind bei der Orientierung in der neuen Lebensumgebung nicht allein auf die Erwachsenen, die LehrerInnen angewiesen. Sie orientieren sich an den älteren Kindern.

Gemeinsames Lernen bedeutet miteinander arbeiten, reden, spielen, feiern, ist gemeinsames Leben. Alle lernen durch Erfahrungen, durch Nachahmen, durch Fehler. Durch die Altersmischung ergeben sich „zugleich verstärkte Bildungsunterschiede, ohne dass wiederum die Spannung zu groß wird. Das bedeutet vermehrte geistige und allgemein menschliche Anregung und Förderung für die ganze Gruppe.“<sup>81</sup>

### **6. Überschaubarkeit und Geborgenheit**

Die Freie Schule Pankow bietet den Kindern einen Erfahrungsraum an, der bewusst auf die Defizite moderner Sozialisationsumwelten (Anonymität, Vereinzelung, keine Transparenz, Perspektivlosigkeit) reagiert.

„Die Sorgen moderner Kindheit sind vielfältig, ... Werden sie geäußert, können sie auch bearbeitet werden. Sind die Probleme unlösbar – etwa: wenn das Kind unter der Trennung seiner Eltern leidet – können sie gemeinsam getragen werden.“<sup>82</sup> Offene und verlässliche Beziehungen ermöglichen Kindern und Erwachsenen ein gegenseitiges Anvertrauen ihrer Probleme. Durch die Beschränkung der SchülerInnenzahl können die Kinder ihre Schule überschauen,

<sup>80</sup> VESTER, 1979, S. 88

<sup>81</sup> PETERSEN, 1965, S. 38

<sup>82</sup> FREIE SCHULE BERLIN, 1987, S. 6



fühlen sich ihr nicht ausgeliefert. Die Kinder haben die Möglichkeit, MitschülerInnen verschiedenen Alters kennenzulernen. Besondere Beachtung verdienen die SchulanfängerInnen, da sie eine individuell unterschiedlich lange Zeit zur Orientierung brauchen. Eine wichtige Rolle spielt die Stabilität im Verhältnis Kinder (SchülerInnen) – Erwachsene (BetreuerInnen) über die gesamte Grundschulzeit.

Alle an der Schule Beteiligten werden mit ihrer gesamten Persönlichkeit gefordert sein, was auch das Ablegen von Rollenzwängen einschließt. Kinder werden von Erwachsenen nicht nur als zu Unterrichtende, LehrerInnen nicht nur als allwissende Autoritäten wahrgenommen. Kinder lernen so auch, Kritik frei zu äußern und Konflikte offen auszutragen. „Der solidarische und offene Diskurs der Erwachsenen, der die Freie Schule zu tragen hat, ist, als Kooperation auch praktischer Art unter den Lehrer(innen), eine entscheidende Erfahrungsdimension für die Kinder.“<sup>83</sup>

„Es geht darum, menschenwürdige Lebensbedingungen herzustellen, in denen zugleich gelebt wird und gelernt werden kann, wie man lebt; ... unsere Einheiten sind sowohl zu groß (Betriebe, Schulen, Städte, Nationen) als auch zu fragmentarisch (es wird in ihnen kein Zusammenhang sichtbar). Kinder müssen erfahren können, was eine starke, bleibende Beziehung, was schützende (nicht geschützte) Gruppen, was selbstgeschaffene Ordnungen vermögen. Nicht so sehr Bildung und Bildungschancen, nicht Aktivitäten und Motivationen, nicht Emanzipieren und Wissenschaftlichkeit, sondern die Gelegenheit zu notwendigem, gemeinsamem, begründetem Handeln: Verlass und Freundlichkeit das sind die Grundbedürfnisse, denen wir uns zuerst und zumeist widmen sollen.“<sup>84</sup>

### 7. Integration

Die Freie Schule Pankow versteht sich als eine Schule für alle Kinder. Durch ihre innere Organisation wird in der Schule ein Lebensraum geschaffen, in dem Menschen zusammen sein können, die sich in ihren emotionalen, sozialen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten und Möglichkeiten oft stark unterscheiden. In diesem Sinne relativieren sich Begriffe wie

‘Behinderung’ oder selbst ‘Integration’. In dem Maße wie Kinder miteinander in einem Klima sozialer Akzeptanz angstfrei lernen, können die Grenzen zwischen ‘Normalität’ und ‘Behinderung’ aufgehoben werden, und zwar nach beiden Seiten. Nicht die Beeinträchtigungen der Kinder sind dann noch das Wesentliche, sondern ihr Mensch-Sein. Mit einer Aussonderung droht Menschen in ihrer Entwicklung eine weitaus größere Behinderung sozialer Art, sie ist ein bleibendes Urteil.

Es ist uns wichtig, Kinder in ihrem Lebensumfeld zu lassen und nicht in Sondereinrichtungen abzuschieben, ihnen keinerlei Gefühl von Minderwertigkeit zu geben, ihnen Zeit und Ruhe für ihre Entwicklung zu lassen. Sie können im normalen Zusammenleben vielseitiger und auf natürlichere Weise lernen als in der Aussonderung. Den erforderlichen Rahmenbedingungen für dieses gemeinsame Lernen werden wir durch die Einstellung einer sonderpädagogisch ausgebildeten MitarbeiterIn Rechnung tragen. Die Aufnahme behinderter Kinder soll sich nach Art und Schwere der Schädigung richten, es handelt sich in jedem Fall um eine Einzelentscheidung, in der wir prüfen werden, ob wir den Bedürfnissen des entsprechenden Kindes gerecht werden können.

### 8. Reflexion des Lern- und Entwicklungsprozesses

Über Zensuren und Zeugnisse und den Umgang von LehrerInnen und Eltern damit werden Heranwachsende zu einer lernfeindlichen Haltung gebracht. Sie lernen nicht mehr für sich, nicht aus Lust und Bedürfnis, sondern um sich soziale Anerkennung, Zuwendung und Liebe zu sichern, für abstrakte, sich verselbständigende Werte (Zensuren) oder für ein lange Zeit nicht nachvollziehbares Ziel (berufliche Karriere).

Da die Freie Schule Pankow nicht auf gehortetes Wissen und abrufbare Fertigkeiten, sondern auf den gesamten Lernprozess Wert legt, gibt es keine Zensuren (außer bei Schulwechsel und Abschluss), keine verbalen Beurteilungen, kein Sitzenbleiben. Wir gehen davon aus, dass die innere Urteilskraft und Selbsteinschätzung eines Menschen durch lebendige und verlässliche Beziehungen aufgebaut wird. Die Frage, was Kinder und wie gründlich erreicht haben, findet

<sup>83</sup> ebenda, 1987, S. 5

<sup>84</sup> HENTIG, 1975, S. 7ff



in der Lernhaltung der Kinder ihre Entsprechung. Sie kontrollieren selbständig, wie weit sie ihren Erwartungen in bezug auf Lernziele entsprechen und vergewissern sich dessen auch bei den LehrerInnen. Die im Tätigsein stattfindende soziale Kontrolle, die Geborgenheit und das Feedback einer Gruppe können durch keine Bewertung einer 'Autorität' ersetzt werden. „Wenn das Sachinteresse von Kindern an Gegenständen, mit denen sie sich auseinandersetzen, nicht überlagert werden soll vom bloßen Interesse an Zensuren, dann ist es einfach konsequent, von der ersten bis zur letzten Jahrgangsstufe auf Zensuren ganz zu verzichten.“<sup>85</sup> Der Schwerpunkt liegt auf dem Darstellen des Gelernten durch das Kind selbst. Kann das Kind anderen durchsichtig machen, was es sich in seinem Lernprozess erarbeitet hat, ist das nicht nur für es selbst ein ausgezeichnetes Mittel der Reflexion und des sich selbst Kennenlernens, sondern gibt auch für andere Anregungen und Ansporn. Es gibt Bestätigung und Ermutigung der Kinder untereinander und durch die Erwachsenen. Das kann in gemeinsamen Gesprächsrunden passieren, in denen alle überlegen, warum z.B. etwas schief gelaufen ist oder etwas so gut geklappt hat.

Kinder lernen ohne Zensuren wieder miteinander und nicht länger in der Konkurrenz zueinander. Jeder Mensch hat seine Stärken und Schwächen, die von ihm und anderen erfahren und anerkannt werden sollen, mit und an denen er arbeiten kann, ohne andere zu bewerten.

Ein Kontrollsystem ist nicht notwendig, wenn es gelingt, den gemeinsamen Erkenntnis- und Erfahrungsprozess zu reflektieren. Die LehrerInnen dokumentieren diesen Prozess zu ihrer Selbstverständigung. Die Eltern werden auf den regelmäßigen Elternabenden und dadurch, dass sie in das schulische Leben der Kinder einbezogen sind, über die Hintergründe und Eigenarten der Entwicklung ihrer Kinder auf dem Laufenden gehalten.

---

<sup>85</sup> FREIE SCHULE BOCHUM, 1991, S. 25



## C. Innere Organisation der Freien Schule

### 1. Einzigigkeit und Beschränkung der SchülerInnenzahl

Die Freie Schule Pankow ist eine für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern überschaubare Schule. Damit möglichst intensive Beziehungen zwischen den SchülerInnen, aber auch zwischen Kindern und Lehrkräften gefördert werden, und alle an der Schule Beteiligten ihre Chancen zur Mitgestaltung des Schullebens wahrnehmen können, ist es unbedingt notwendig, einen familiären Charakter zu wahren.

Die Schule soll 'von unten' aufgebaut werden, d.h., es werden jährlich in der Regel 6–8 Kinder aufgenommen. Die Gesamtgröße der Schule soll bei ca. 50 Kindern und 5–7 LehrerInnen liegen.

Um einen fließenden Übergang vom Kindergarten zur Schule zu ermöglichen, bieten wir auch Vorschulkindern ab 5 Jahren die Möglichkeit des Schulbesuchs. Diese Verfahrensweise hat den Vorteil, dass die Kinder zum frühestmöglichen Zeitpunkt mit dem Prinzip des Unterrichts in Angebotsform vertraut gemacht werden. Die Kinder sollen sich bei Schuleintritt nicht mit ihnen fremden Aufgaben in einer völlig neuen Umgebung und Atmosphäre konfrontiert sehen, sondern vielmehr auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand Fähigkeiten und Bedürfnisse in die Schulsituation einbringen können. Damit schließen wir uns den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates an: „Gestützt auf Konzepte, nach denen die Entwicklung des Kindes als kontinuierlicher Prozess verläuft, in dem Lernmotivation, Lernfähigkeit und der Erwerb sozialer Grundqualifikationen entscheidend durch frühere Lernerfahrungen mitbestimmt wird, wird zunehmend stärker Kontinuität für den Übergang in den Bereichen der schulischen Bildungsprozesse gefordert.“<sup>86</sup>

### 2. Lern- und Stammgruppen

Die aus den persönlichen Beziehungen unter den Kindern entstandene und sich weiterentwickelnde Gruppenstruktur bietet eine besonders günstige Voraussetzung, gleichgelagerte

Interessen zusammenzuführen bzw. unterschiedliche kennen- und akzeptieren zu lernen. Eine Lerngruppe kann bis zu 3 Jahrgänge und nicht mehr als 10 Kinder umfassen. Erst gegen Ende der Schulzeit werden sich in Vorbereitung auf den Schulabschluss Gruppen stärker jahrgangsbestimmt zusammenfinden.

Die Altersmischung steht in engem Zusammenhang mit der Wahrung des familiären Charakters der Schule. Dabei ist darauf zu achten, dass ein Kind sowohl jüngere und ältere als auch gleichaltrige Kinder in der Gruppe vorfindet. Ideal wäre eine gleichmäßige Altersverteilung.

Eine Lerngruppe wird hauptsächlich von 2 Erwachsenen (im Idealfall eine Frau und ein Mann) begleitet, die besonders viel Zeit mit dieser Gruppe verbringen. Die BetreuerInnen sollten den Kindern BegleiterInnen sein und das möglichst über die gesamte Grundschulzeit. Das einzelne Kind sollte die Möglichkeit haben, sich seine BetreuerIn zu wählen.

Das Augenmerk der BetreuerInnen richtet sich darauf, dass die jeweilige Gruppe in ihrer Zusammensetzung fruchtbar bleibt. Sie thematisieren auftretende Schwierigkeiten, sichern, dass sie gegebenenfalls in kleinerer Zusammensetzung oder Einzelverabredung überwunden werden, und sie verhindern, dass Kinder aus einem Gruppen- oder Arbeitszusammenhang herausfallen, auch dadurch, dass sie für Alternativen sorgen, wenn ein solcher Zusammenhang ein Kind tatsächlich über- oder unterfordert.

### 3. Ganztagsbetreuung

Ist tägliche Unterrichtszeit knapp bemessen, konzentrieren sich Erwartungen. Ist das zeitliche Ende einer Betätigung offen, können sich alle Beteiligten viel Zeit für unterschiedliche Aktivitäten nehmen. Es entsteht ein 'miteinander Leben', das Raum für unterschiedliche Lernprozesse bietet. So gehören auch Einkäufe, an denen sich die Kinder beteiligen können und das gemeinsame Frühstück zum Schulbetrieb. Ist Unterrichtszeit nicht von vornherein begrenzt, bleibt Zeit, um Betriebe, Werkstätten, Fabriken, öffentliche Einrichtungen jeder Art, die ganze komplexe Wirklichkeit

<sup>86</sup> DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1973, S. 72



kennenzulernen. Können Ursache und Wirkung unmittelbar erfahren werden, kann 'beiläufiges Lernen' an Stelle der direkten Unterweisung treten. „Aufs Ganze gesehen, entspricht diese beiläufige Methode dem Wesen des Lernens besser als die Methode der systematischen Belehrung.“<sup>87</sup>

Die Freie Schule Pankow ist in der Anfangsphase als Schule mit Normalbetrieb geplant und mit Ausnahme der Ferienzeiten grundsätzlich montags bis freitags von 8.00–13.00 Uhr geöffnet. Auf freiwilliger Basis kann die reguläre Schulzeit bei Bedarf oder auf Wunsch der Schüler überschritten werden. In diesen Fällen sorgt die Schule für ein Mittagessen.

Die Schule steht Kindern, Lehrkräften und Eltern auch nachmittags und abends offen für Verabredungen zwecks gemeinsamer Aktivitäten, wie etwa Veranstaltungen im musischen oder sportlichen Bereich oder auch für regelmäßige Arbeitsgemeinschaften mit besonderen thematischen Schwerpunkten, wie beispielsweise Kochen, Töpfern, Flötenunterricht etc.

Es gibt keine festen Unterrichts- und Pausenzeiten. Der Schulbeginn ist gleitend, bis 9.00 Uhr sollten sich allerdings alle Schüler eingefunden haben. Den Schülern wird Zeit für Frühstückspausen eingeräumt; zu welchem Zeitpunkt, in welchen Zeiträumen und in welcher Form vereinbaren Schüler und Lehrkräfte untereinander. Damit auch Alleinstehende und Familien, in denen beide Elternteile berufstätig sind, ihren Kindern einen Schulbesuch an der Freien Schule Pankow ermöglichen können, soll der Schule ein Schülerladen angegliedert werden. Damit ist eine Ganztagsbetreuung gewährleistet.

#### 4. Flexible Zeitstruktur

Hinsichtlich der Zeiteinteilung für die Unterrichtsangebote ist eine gewisse Differenzierung je nach dem Alter der SchülerInnen notwendig. Für die jüngeren Kinder (1.–4. Schuljahr) wird es keine Strukturierung der Wochen und Tage, etwa nach Unterrichtseinheiten, Unterrichtsstunden oder Pausen geben. Dieses ist eine notwendige Voraussetzung für das Experimentieren der Kinder mit ihren Ideen, Fähigkeiten und Kräften. Außerdem ist für sie damit ein

Höchstmaß an zeitlicher Flexibilität für verschiedene Lernaktivitäten möglich.

An Stelle des in staatlichen Schulen üblichen Stundenplans treten Verabredungen zwischen Kindern und LehrerInnen. Mit zunehmendem Alter der Kinder werden auf der Basis dieser Verabredungen immer mehr feste Unterrichtsangebote in Kursform eingeführt, wie solches auch im Konzept der Freien Schule Berlin e.V. (Tempelhof) beschrieben ist: „So ergibt sich im Laufe der 6 Jahre einer Schülergeneration eine derart verbindliche Verabredungsstruktur, dass sie speziell für die Jahrgänge 5 und 6 dem Stundenplan an einer öffentlichen Schule zum Verwechseln ähnlich sieht. Sie funktioniert aber nur und entsteht genau aufgrund von Prozessen, die von dieser Dialektik getragen, gemeinsam von Lehrern und Schülern durchlaufen werden, und die (annähernd und vorläufig) als die Organisation von Entdeckungsreisen umschrieben werden können.“<sup>88</sup> Hierbei treten Ungleichzeitigkeiten gegenüber den im Rahmenplan vorgesehenen Zwischenresultaten auf. Deshalb müssen wir darauf bestehen, dass die Arbeit der Schule mit einem Kind auf volle 6 Grundschuljahre angelegt ist.

#### 5. Öffnung der Schule nach innen und außen

Die Freie Schule Pankow versteht sich als Nachbarschaftsschule, die offen ist für ihr soziales Umfeld. Das Leben der Kinder soll nicht vor der Schultür bleiben. „Da ist eine Pädagogik am Platz, die dieses Leben kaum filtert, sondern sich darauf einlässt: Schule als Lebensraum und mindestens so wichtig – als Ort für Politik, in der die gesellschaftlichen Konflikte und Bewegungen nicht ausgeblendet, sondern so, wie sie sich in der Gemeinde widerspiegeln, ausgetragen werden.“<sup>89</sup>

Das wird unter anderem durch die enge Einbeziehung der Eltern in die Gestaltung der Schule gefördert. Die Kinder, die in die Schule gehen, sollen aus dem näheren Umfeld der Schule kommen und aus allen sozialen Schichten stammen. Wir wollen keine Eliteschule sein. Es soll ermöglicht werden, dass auch Kinder aus einkommensschwachen Familien die Freie Schule Pankow besuchen können.

<sup>87</sup> GOODMAN, 1970, S. 6

<sup>88</sup> FREIE SCHULE BERLIN, 1989, S. 7

<sup>89</sup> ZIMMER, 1986, S. 98



Die Öffnung der Freien Schule Pankow nach innen und außen ist gleichfalls eine Voraussetzung für erfahrungsorientiertes und lebenspraktisches Lernen. Möglichst viele Aktivitäten sollen außerhalb der Schule stattfinden, Lernort darf nicht nur der Schulraum sein, überall kann etwas festgehalten, etwas erworben werden. Kinder werden vor Ort mit öffentlichen Einrichtungen vertraut gemacht, es werden Exkursionen in Geschäfte, Handwerksbetriebe, Krankenhäuser, Museen, Hotels, Kirchen, Bibliotheken, Bauernhöfe, Industriebetriebe, Sportstätten etc. durchgeführt. Öffnung der Schule heißt aber auch, interessierten Menschen Zugang und Einblick in die Schule zu gewähren. Die Schule muss immer offen sein, ihr Innenleben durchschaubar.

Die Freie Schule Pankow will auch für die Kinder und BewohnerInnen des Stadtteils Freizeitaktivitäten anbieten. Dazu könnten die Einrichtung eines offenen Schulcafés, Werken, Malen, Musizieren und gemeinsame Kinderfeste gehören.

### 6. Vergleichbarkeit der Abschlüsse

Der Leistungsstand der Kinder nach 6 Schuljahren muss dem Leistungsstand der Öffentlichen Schulen, entsprechend den Berliner Grundschul-Rahmenrichtlinien, vergleichbar sein. Für die Kernbereiche des Rahmenplans streben wir deshalb an, dass die Abgänger der Freien Schule den Ansprüchen des Rahmenplanes an das 7. Schuljahr gewachsen sind. Den Weg dorthin suchen wir über stundenplanähnliche Strukturen auf Verabredungsbasis, die das 5. und 6. Schuljahr wesentlich bestimmen.

Dieser Anspruch erweist sich durch die in praktischer Tätigkeit erworbene Erfahrung der Freien Schule Berlin Tempelhof als realistisch. „Der anfangs erhobene Vorwurf, Kinder der Freien Schule würden nach 6 Jahren eklatante Defizite gerade in den zentralen Bereichen Deutsch, Englisch, Mathematik aufweisen (zunächst prophezeit, dann umstandslos festgestellt), ist inzwischen durch den bis zu 5jährigen weiteren Schulweg von Kindern der Freien Schule glänzend widerlegt.“<sup>90</sup>

### 7. Team

Da an der Freien Schule Pankow nicht das Primat der Didaktik (der Lehre vom Lehren), der Lernzielorientierung und der Operationalisierung von Inhalten, sondern das Primat der Mathetik (der Lehre vom Lernen) gilt, wandelt sich das Rollenverständnis der PädagogInnen vom (Be-)Lehren zum Begleiten. Sie schaffen gemeinsam mit den Kindern eine dafür geeignete Kulturlandschaft (Anregungskultur) und demokratische Interaktionsformen. Sie bieten sich den Kindern als Persönlichkeit mit eigenen Erfahrungen und ihrem Wissen an und verstehen sich als PartnerInnen der Kinder.

„Es ist unerlässlich, die pädagogische Tätigkeit von demokratischen Einstellungen zum Kind durchdringen zu lassen; er (der Lehrer, Anm. d. Aut.) weiß: Achtung vor der Würde des Partners, emotionale Wärme der Beziehung, Tolerieren des Andersseins und Gewähren von Freiraum gehören dazu. Pädagogisches Tun, auch das ist ihm bewusst, darf nicht darauf hinauslaufen, Planziele durchzusetzen, Stoffe abzuarbeiten, Überlegenheit zu demonstrieren oder Macht auszuüben; er baut auf humanistische Gesinnungen, wenn er geduldig mit dem Kind zusammenwirkt, um eine sinnvolle Aufgabe gemeinsam mit ihm zu meistern.“<sup>91</sup>

Es gibt keine prinzipielle Zuständigkeitsverteilung nach unterrichtenden Tätigkeiten gegenüber Bereichen der Freizeit (Unterricht, Hort). Es gibt lediglich Zuständigkeiten für spezifische Vorhaben, bestimmt von Sachkompetenz (z.B. über einschlägige Ausbildung erworben) und Interesse an oder Begeisterung für einen bestimmten Themenkomplex (z.B. muttersprachliche Inhalte, Fremdsprachen, mathematische Themen, geschichtliche, physikalische Zusammenhänge).

Bei der überschaubaren Anzahl der Kinder ergibt sich ein familiärer Zusammenhang an der Schule, der es dem Team ermöglicht, die Entwicklung eines jeden Kindes umfassend zu beobachten. Dazu sind tägliche kürzere Besprechungen zwischen den LehrerInnen, die mit einer Kindergruppe zusammenarbeiten, und eine wöchentliche ausführliche Teambesprechung vorgesehen. Einmal monatlich findet mit dem gesamten Team ein Elternabend statt, auf dem über übergreifende Fragen des Schulalltags

<sup>90</sup> VOIGT, 1991, S. 46

<sup>91</sup> SCHMIDT, 1990, S. 12



(Gruppenprozesse, inhaltliche Arbeit) beraten wird. Alle Besprechungen werden protokolliert und ihre Schlussfolgerungen zusammengefasst in:

1. jährlichen Entwicklungsberichten zu jedem Kind, die im Zusammenhang seine Entwicklung und seine Lernschritte festhalten,
2. einem jährlichen Arbeitsbericht, der neben durchgängigen Aktivitäten (die z.B. dem Kernbereich des Rahmenplans entsprechen) besondere Vorhaben und deren Verlauf protokolliert.

An der Freien Schule Pankow werden LehrerInnen eingestellt, die in ihrer Qualifikation den LehrerInnen an staatlichen Grundschulen gleichgestellt sind. Die Vergütung orientiert sich am BAT-Ost. Die Freie Schule Pankow verpflichtet sich, dem Team die Möglichkeit zur Weiterbildung zu geben.

### **8. Beratung und Supervision**

Da die wesentlichen psychosozialen Störungen der Kinder bereits in den ersten Lebensjahren verursacht werden, werden die Schüler bei Eintritt in die Freie Schule bereits unterdrückte Konflikte in sich tragen, die unter den geplanten Bedingungen aufbrechen müssen, da durch wesentliche Neuerfahrungen die bisherige Sozialisation infrage gerät. Andere innere und äußere Erfahrungen sprechen gegen die gewünschte Freiheit und so wird jedem Bemühen um mehr Freiheit und Gesundheit auch Widerstand entgegengebracht.

Für die Bewältigung der damit verbundenen Konflikte und Störungen planen wir eine supervisorische Begleitung.

### **9. Selbstverwaltungsgremien**

Für die Geschäftsführung (Finanzen, Personal, Instandhaltung, Öffentlichkeitsarbeit) werden Arbeitsgruppen als Selbstverwaltungsorgane gebildet. Diese Arbeitsgruppen setzen sich aus Eltern, LehrerInnen und MitarbeiterInnen der Schule zusammen.

In weiteren Arbeitsgruppen sind die Kinder beteiligt, diese beraten und beschließen über schulinterne Fragen, wie z.B. die Ausgestaltung der Schule. Höchstes Organ der Schule ist die Schulversammlung. In ihr sind alle SchülerInnen und SchulmitarbeiterInnen gleichberechtigt

stimmberechtigt. Die Schulversammlung bespricht und entscheidet wichtige Probleme des Schulalltags. Sie ist in der Regel öffentlich.

### **10. Elternmitwirkung**

Eine selbstverwaltete Schule lebt von der aktiven Elternarbeit. In der Freien Schule Pankow haben Eltern Mitwirkungsmöglichkeiten in den zuvor genannten Selbstverwaltungsgremien, aber auch (abhängig von ihren Interessen und Fähigkeiten) im direkten Unterricht. Auch bei der Öffentlichkeitsarbeit und den Angelegenheiten des Schulträgervereins sollten die Eltern intensiv mitarbeiten. Die Eltern, die ihre Kinder an eine Freie Alternativschule schicken, tun das zum Teil aus pädagogischer Überzeugung, zum Teil aber auch, weil sie Schwierigkeiten ihrer Kinder an anderen Schulen befürchten oder erleben. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept durch die Eltern eine wichtige Voraussetzung für das Entstehen einer wirklichen schulischen Gemeinschaft. Um Eigenbildung, Erfahrungsaustausch und Teilnahme an der Selbstverwaltung zu ermöglichen, können sich die Eltern unabhängig von den Kindern und PädagogInnen ein eigenständiges Elternforum mit Selbsthilfecharakter aufbauen. In gegenseitiger 'Erziehungsberatung', durch lebendigen Erfahrungsaustausch, durch Heranziehen von Rat und Wissen aus dem eigenen Kreis und von außen erhoffen wir uns neue Impulse für das schulische Zusammenleben.

### **11. Ausstattung und Einrichtung**

In der Freien Schule Pankow gibt es nicht nur Tische, Stühle, Tafel und Kreide – die Räume, in denen die Kinder und Erwachsenen leben und arbeiten, sollen wirkliche Lebensräume sein und werden gemeinsam gestaltet. Es wird Lese- und Kuschelecken als Rückzugsmöglichkeit, einen Sport- und Toberaum zum Ausleben des Bewegungsdrangs, eine Werkstatt mit Druckerei und Arbeitsräume für den Unterricht in Angebotsform geben. Diese Arbeitsräume werden als Funktionsräume genutzt, die gezielte Beschäftigung mit Sachthemen ermöglichen. In der Schule gibt es deutlich abgegrenzte Plätze, in denen sich einzelne oder mehrere Kinder still





beschäftigen können. Die Schule ist eine wohnliche Werkstatt, in der man sich wohlfühlt.

Auch das Arbeitsmaterial kann vielfältig sein. Neben Papier und Büchern (Sachbücher, Lexika, Zeitschriften, Kinderbücher) wird es Spiele und Material zum Basteln, Theaterspielen, künstlerischen Gestalten, Experimentieren usw. geben. Außer diesen strukturierten werden auch unstrukturierte Materialien (wie Steine, Blätter, Muscheln, Schrauben, Nägel, Perlen) in großer Zahl und Vielfalt zur Verfügung gestellt bzw. gemeinsam gesammelt. Die Freie Schule Pankow greift nur ergänzend auf traditionelle Schulbücher zurück, wenn ein Arbeitsgang dort dem bei uns eingeschlagenen Weg entspricht. Hauptsächliche Arbeitsunterlagen sind die selbständigen Arbeitsergebnisse der Kinder in ihren Heften, Vor- und Nachbereitungen der Lehre-

rInnen und selbst hergestellte Spiele, Bücher oder andere Arbeitsmittel. Sinnvoll wäre, die gemeinsame Nutzung einer Turnhalle mit einer benachbarten Schule zu vereinbaren.

## **12. Finanzierung**

Neben der Finanzierung der Grundkosten durch die Kommune wird die Schule ohne Zahlung von Schulgeld durch die Eltern nicht existieren können. Dieses wird einkommensabhängig berechnet.

Um die Kosten zu minimieren, übernehmen die Eltern einige Arbeiten (z.B. Reinigungsdienste) in Eigeninitiative. Darüber hinaus finanziert sich die Schule über Spenden und Vereinsgelder.

## D. Rechtliche Grundlegung

Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Vielfalt im Schulwesen basiert auf Artikel 7 Abs. 4 des Grundgesetz. Dazu formulierte das Bundesverfassungsgericht: „Dieses Offensein des Staates für die Vielfalt der Formen und Inhalte, in denen Schule sich darstellen kann, entspricht den Wertvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, die sich zur Würde des Menschen und zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität bekennt.“<sup>92</sup> Die Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Menschen verläuft konkret – individuell, damit müssen ihm auch im Bildungsprozess differenzierte Möglichkeiten der freien Entfaltung gegeben werden. Die Verfassungsgarantie für freie Träger wird im Grundgesetz Art.7 (4) formuliert: „Das Recht der Errichtung freier Schulen wird gewährleistet.“ Dieses Recht möchten wir für uns in Anspruch nehmen. Weiterhin wird im Art.7 (5) ausgeführt: „Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht.“

Wir meinen, Sie mit dem vorliegenden Konzept davon überzeugen zu können, dass ein besonderes pädagogisches Interesse an der Gründung und dem Betreiben der „Freien Schule Pankow“ besteht. Die Gewährleistung der Privatschulen korrespondiert ebenfalls mit dem natürlichen Recht der Eltern auf Erziehung der Kinder (Art. 6 /2 GG): gerade weil die Eltern ein anderes Erziehungsbild als das staatliche haben können, ist ihnen die Möglichkeit eröffnet, auf eine andere Schule auszuweichen, die diesem Bilde näher kommt oder es sogar ihrer erzieherischen Tätigkeit zugrunde legt. Damit fällt auch unserer Schule die Aufgabe zu, das öffentliche Schulwesen durch besondere Formen des Unterrichts und der Erziehung zu bereichern. Die Bereicherung besteht in der Verwirklichung vielfältiger, gleichwertiger Angebote. Das Bundesverfassungsgericht stellt hierzu fest: „Die Zulässigkeit privater Grundschulen beurteilt

sich nach Art.7 Abs.4 und Abs.5 GG.“ ... „Art.7 Abs.4 GG gewährleistet unter den dort genannten Voraussetzungen allen die Freiheit, Privatschulen zu errichten. Kennzeichnend für die Privatschule ist ein Unterricht eigener Prägung, insbesondere im Hinblick auf die Erziehungsziele, die weltanschauliche Basis, die Lehrmethode und die Lehrinhalte.“<sup>93</sup> Die Privatschulfreiheit ist dabei auch im Hinblick auf das Bekenntnis des Grundgesetzes zur freien Entfaltung der Persönlichkeit (Art.2, Abs.1 GG), zur Religions- und Gewissensfreiheit (Art.4 GG), zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates und zum natürlichen Elternrecht (Art.6, Abs.2, Satz 1 GG) zu würdigen. Diesen Prinzipien entspricht die Offenheit für die Vielfalt der Erziehungsziele und Bildungsinhalte und das Bedürfnis der Bürger, in der ihnen gemäßen Form die eigene Persönlichkeit und die ihrer Kinder im Erziehungsbereich der Schule zu entfalten.“ ... „Eine private Volksschule ist nach der ersten Alternative des Art.7, Abs.5 GG nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt.“ ... „Gemeint ist ... das öffentliche Interesse an der Erprobung und Fortentwicklung pädagogischer Konzepte sowie das Interesse an der angemessenen pädagogischen Betreuung spezieller Schülergruppen, welchen das öffentliche Schulwesen keine hinreichenden Angebote macht oder machen kann.“ ... „Ein besonderes pädagogisches Interesse als Rechtfertigung für eine Ausnahme von dem Grundsatz der Schule für alle setzt ... eine sinnvolle Alternative zum bestehenden öffentlichen und privaten Schulangebot voraus, welche die pädagogische Erfahrung bereichert und der Entwicklung des Schulsystems insgesamt zugute kommt.“ ... „Die Besonderheit eines pädagogischen Interesses setzt dabei aber nicht voraus, dass das fragliche Konzept in jeder Hinsicht neu oder gar einzigartig ist. Vernünftigerweise ist nicht zu erwarten, dass auf dem Felde der Erziehung grundlegend neue Konzepte entwickelt werden, die ohne Vorbild sind. Es muss deshalb grundsätzlich ausreichen, dass ein pädagogisches Konzept wesentliche neue Akzente setzt oder schon erprobte Konzepte mit neuen An-

<sup>92</sup> BVERFG 27, S. 195 ff. u. 75, 40 ff.

<sup>93</sup> vgl. BVERFG 27, S. 195 200 f.



sätzen von einigem Gewicht kombiniert.“ ...  
„Art.7, Abs.5 GG verlangt auch keine Einmaligkeit des pädagogischen Konzepts und schließt deshalb nicht aus, dass es in einer größeren Zahl privater Grundschulen erprobt und durchgeführt wird.“<sup>94</sup>

Die private Grundschule muss demzufolge die pädagogische Erfahrung bereichern und der Entwicklung des gesamten Schulwesens zugute kommen.

---

<sup>94</sup> LEITSATZ ZUM BESCHLUSS DES ERSTEN SENATS vom 16.12.1992, S. 8ff



## Literatur

- AMLUNG, ULLRICH; HAUBFLEISCH, DIETMAR; LINK, JÖRG-W.; SCHMITT, HANNO (HRSG.): Die alte Schule überwinden. Frankfurt am Main, 1992
- BEER, WOLFGANG; DE HAAN, GERHARD (HRSG.): Ökopädagogik. Weinheim und Basel, 1984
- BERLINER INSTITUT FÜR LEHRERFORT- UND -WEITERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG: Fort- und Weiterbildung für die Berliner Schule. II/94
- BITTNER, G.: Der Wille des Kindes. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, H.2, 1982
- BOTT, GERHARD: Erziehung zum Ungehorsam, Antiautoritäre Kinderläden. Frankfurt am Main, 1970
- BUNDESVERBAND DER FREIEN ALTERNATIVSCHULEN (Hrsg.): Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule. Innen- und Außenansichten. Wolfratshausen, 1992
- DAUBER, H.: Ökologie und Pädagogik oder: brauchen wir eine ökologische Erziehungswissenschaft? Versuch einer Argumentationsskizze. o. O.u.J. (1982)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission zur Entwicklung eines Modellprogramms für Curriculumentwicklung im Elementarbereich. Stuttgart, 1973
- DEWEY, JOHN: Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel, 1993
- DICK, LUTZ VAN: Alternativschulen. Reinbeck bei Hamburg, 1986
- FEIDEL-MERTZ, HILDEGARD (Hrsg.): Schulen im Exil. Reinbek bei Hamburg, 1983
- FREIE SCHULE BERLIN: Pädagogisches Konzept. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin, 1987
- FREIE SCHULE BERLIN: Zur Organisation des Schulalltags in der Freien Schule. Berlin, 1989
- FREIE SCHULE BOCHUM: Pädagogisches Konzept. Bochum, 1991
- GALPERIN, P.J.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: H. HIEBSCH (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart, 1969
- GOLL, WALTER: Fallbeispiel Legasthenie. Zit. nach: Sieglin, Adelheid; Goll, Walter: Schule der Zukunft. Freie Schule Kreuzberg. Berlin, 1990
- GOODMAN, PAUL: Beiläufige Erziehung versus Schulpädagogik. In: SUMMERHILL, FOR AND AGAINST. Hrsg.: H. HART, New York, 1970
- HENTIG, HARTMUT V.: Vorwort in: ARIËS, PH.: Geschichte der Kindheit. München, 1975
- HERMANN, ULRICH: Die 'Majestät des Kindes' – Ellen Keys polemische Provokationen. In: ELLEN KEY: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim und Basel, 1992
- JACH, FRANK-RÜDIGER: Privatschulfreiheit am Scheideweg. Vielfalt oder institutionelle Erstarrung? In: DIE ÖFFENTLICHE VERWALTUNG, Heft 12, 1990
- JANTZEN, W.: Orientierung an Bedürfnissen, Persönlichkeit oder an Wissenschaft – eine falsche Alternative. In: AUERNHEIMER, G.: Alternativen für die Schule. Köln, 1980
- KANITZ, OTTO F.: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt am Main, 1974
- KEY, ELLEN: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim und Basel, 1992
- KLAßEN, THEODOR F.; SKIERA, EHRENHARD; WÄCHTER, BERND (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannsweiler, 1990
- KLEMM, ULRICH: Die libertäre Reformpädagogik Tolstois und ihre Rezeption in der deutschen Pädagogik. Reutlingen, 1984
- KNAUER, RAINGARD; KROHN, ERIKA; HÖNER, PETER (Hrsg.): Lernen geht auch anders. München, 1982
- LAMBRICH, HANS-JÜRGEN: Erkenntnisse zum mathetischen Prinzip. In: BUNDESVERBAND DER FREIEN ALTERNATIVSCHULEN: Kinder machen Schule. Innen- und Außenansichten. Wolfratshausen, 1992
- LEONTJEW, ALEXEJEW NIKOLAJEW: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt am Main, 1973
- LEONTJEW, ALEXEJEW NIKOLAJEW: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart, 1977
- LOMPSCHER, JOACHIM: Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie. Köln, 1973
- MAAZ, HANS-JOACHIM: Der Gefühlsstau. Berlin, 1991
- MANN, IRIS: Schlechte Schüler gibt es nicht. München, 1981
- MEAD, MARGARET: Der Konflikt der Generationen. München, 1974, Zit. nach: von Braunmühl, Ekkehard: Antipädagogik. Weinheim und Basel, 1976
- MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON: Band 13. Mannheim, 1975
- MONTESSORI, MARIA: Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg, Wiesbaden, 1988
- MONTESSORI, MARIA: Kinder sind anders. München, 1991
- MOROSOW, WASSILY: Freie Schule. Erinnerungen eines Schülers an Leo Tolstois Schule zur Zeit der Bauernbefreiung. In: BOUTEMARD, SUIN DE: Sozialgeschichtliche Hintergründe der Schule für Bauernkinder in Jasnaja Poljana 1859–1862. Lindenfels/Odenwald, 1978



- NEGT, OSKAR: Schule als Erfahrungsraum. Fulda, 1981
- NEILL, A. S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbek bei Hamburg, 1970
- OTTO, BERTHOLD: Die Berthold-Otto-Schule. In: PORGER, GUSTAV (Hrsg.): Neue Schulformen und Versuchsschulen. Bielefeld und Leipzig, 1925a
- OTTO, BERTHOLD: Volksorganisches Denken. Erster Teil. Berlin, 1925b
- PETERSEN, PETER: Der kleine Jena-Plan. Beltz Weinheim, 1965
- RÖHRS, HERMANN: Die Reformpädagogik. Weinheim, 1991
- ROGERS, CARL: Die Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart, 1976
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES: Emil oder über die Erziehung. Paderborn, Wien, München, Zürich, 1991
- SCHMID, THOMAS: 2033 – Ein Rückblick. In: ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM (Hrsg.): Heil Hitler, Herr Lehrer! Volksschule 1933–45. Reinbek bei Hamburg, 1983
- SCHMIDT, HANS- DIETER: Bildungsreform von unten – Materialien des Koordinierungstreffens von Vertretern bildungspolitischer Initiativgruppen. Berlin, 1990
- SCHUFFENHAUER, HEINZ: Friedrich Fröbel – Ein Leben im Dienste der Erziehung. In: Gedenkschrift zum 100. Todestag von Friedrich Fröbel am 21. Juni 1952. Berlin, 1952
- SIEGLIN, A., GOLL, W.: Freie Schule Kreuzberg: Schule der Zukunft. Berlin, 1990
- STEINER, RUDOLF: Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule. Waldorfnachrichten vom 1. Oktober 1919. In: PORGER, GUSTAV (Hrsg.): Neue Schulformen und Versuchsschulen. Bielefeld und Leipzig, 1925
- TOlstoi, LEO N.: Die Schule von Jasnaja Poljana. Wetzlar, 1980
- TOlstoi, LEO N.: Über Volksbildung. Hrsg. von Ulrich Klemm, Berlin, 1985
- VEREIN FREIE WALDORFSCHULE (Hrsg.): Die Freie Waldorfschule. Prospekt vom Februar 1921. In: PORGER, GUSTAV (Hrsg.): Neue Schulformen und Versuchsschulen. Bielefeld und Leipzig, 1925
- VESTER, FREDERIK: Denken, Lernen, Vergessen. München, 1979
- VESTER, FREDERIC: Unsere Welt, ein vernetztes System. München, 1983
- VOIGT, OSKAR: Aus der Praxis der Freien Schule Berlin-Tempelhof. In: KALLBACH, MARINA; WICHMANN, JÜRGEN: Alternative Schulmodelle. Berlin, 1991
- WEIDENMANN, JAKOB (Hrsg.): Pestalozzis Werk – Eine Auswahl aus seinen Schriften in 3 Bänden. Zürich, 1927
- WICHMANN, JÜRGEN: Die Ecole Moderne. In: KALLBACH, MARINA; WICHMANN, JÜRGEN: Alternative Schulmodelle, Berlin, 1991
- WINKEL, RAINER: Das Ende der Schule oder: Alternativprogramme im Spätkapitalismus. München, 1974
- WOLFF, REINHARD: Nach Auschwitz: antiautoritäre Kinderladenbewegung oder die Erziehung der Erzieher. In: FREISPIEL Nr. 4/1990
- WYNEKEN, GUSTAV: Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. In: PORGER, GUSTAV (Hrsg.): Neue Schulformen und Versuchsschulen. Bielefeld und Leipzig, 1925
- ZIMMER, JÜRGEN: Die vermauerte Kindheit. Weinheim und Basel, 1986