

Lorenz Obleser

Mit kritischen Kräften und kindlichem Gemüt

Freie Schule Christophine Marbach am Neckar

Einleitung

Die Schule heißt Christophine. Sie ist eine Grundschule und benannt nach Friedrich Schillers älterer Schwester. Wie ihr Bruder ist Christophine in Marbach am Neckar geboren. Sie war es, die ihm im Gassenspiel des württembergischen Landstädtchens unter den anderen Kindern die Richtung wies und mit ihm das Rollenspiel pflegte. Christophine lehrte ihn den Pfarrer zu spielen, der die Predigt hielt. Während Friedrich vom Herzog zum Besuch der Pflanzschule im ehemaligen Lustschloss Solitude verpflichtet wurde, durfte Christophine als Mädchen keine Schule besuchen. Als Autodidaktin konnte sie es aber soweit bringen, um mit Granden ringsum ihren Bruder korrespondieren und mit Zeichenunterricht den Lebensunterhalt verdienen zu können. Anders als ihr Bruder kam sie später in ihre Geburtsstadt zurück.

Die Unterrichtsräume der Schule wurden in einer alten Schreinerei eingerichtet. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde das pittoreske Fachwerkhaus in einem Jahre zuvor aufgegebenen Weinberg gebaut. Die Mauern der Terrassierung sind heute im Schulgarten den Schulkindern Herausforderung für ihre großen Sprünge in der Pause. Insgesamt arbeiteten mit dem Schreinermeister und der Handwerkersgattin, den Gehilfen, Lehrbuben und Gesellen 24 Leute in dem Haus, von dem man einen guten Blick auf den Neckar und die Schleuse hat.

Mit den alten Bodendielen wird das Schulhaus zu einem besonderen Resonanzraum. Der Fleiß der Handwerker soll hier weiterhin zum Schwingen gebracht werden. Nach dem Ende der Schreinerei waren bis zum Bau des Deutschen Literaturarchivs weiter oben auf der Schillerhöhe Archivalien in dem Gebäude in der Ludwigsburger Straße provisorisch untergebracht. Das Wissen der zwischen den Kisten umherstreifenden Wissenschaft ist ebenso Ansporn für die tägliche Schularbeit in der Primarstufe, wie die Kreativität der Werbeagentur, denen die Schule Christophine in der Nutzung folgte.

Im Januar 2009 wurde mit fünf Kindern und zwei festangestellten Lehrkräften der Unterrichtsbetrieb aufgenommen. Zwei Jahre dauerte der Genehmigungsprozess. Es war ein tragfähiges Konzept zu schreiben, das es dem Kultusministe-

rium Baden-Württemberg ermöglichte, die Gründung einer Privatschule mit einem pädagogischen Interesse zu begleiten. Diese Bekundung ist genehmigungsrechtliche Bedingung für das Unterfangen „Ersatzschule in freier Trägerschaft“. Christophine veranstaltet einen Unterricht besonderer Prägung, in welchem das Lernen hochgehalten wird. Das Lerngeschehen ist profiliert durch konsequente Offenheit, ein hohes Maß an Partizipation der Schulkinder an allen für sie relevanten Entscheidungen und dem steten Vorzug von Situationen, die Kinder Selbstwirksamkeit erfahren lassen. Im Schuljahr 2023/24 besuchten 18 Kinder zwischen fünf und zehn Jahren den jahrgangsübergreifenden Unterricht.

Die Schule firmierte anfangs unter dem Namen Freie Schule Marbach. Die freie Trägerschaft muss im Namen kenntlich gemacht werden. Unmittelbar war es der Schule als Anbieterin eines Bildungsangebots auferlegt, sich in einem unerwarteten Spannungsfeld zu behaupten. Da war einerseits die von außen aufgestellte Behauptung, eine Schule, die sich Freie Schule nennt, würde im Innern auf Regeln und Struktur verzichten. Andererseits das eigene Anliegen, in der Unterrichtsgestaltung offene Dimensionen vor Kontrolle und Setzung sämtlicher Unterrichtsinhalte zu stellen. Als „Schule ohne Erziehung“ war die Schule abgestempelt. Um den Prädikaten „offener Unterricht“ und „zeitgemäße Bildung“ in der Außenwahrnehmung eine Chance zu geben, wurde Christophine als Patronin gewählt. Neben dem Friedrich-Schiller-Gymnasium war Marbach damit zu einer zweiten Schiller-Schule gekommen und die unkenden Stimmen verschwanden.

Lernen ist wandlungsfähig

Um Lernen zu illustrieren wurde bis hinein ins 20. Jahrhundert das Bild des Baumes mit seinen sinngebenden Wurzeln, einem starken Stamm und den diätetischen Zweigen bemüht. Erkenntnisse aus solchen kausalen und linearen Zusammenhängen wurden mit dem Prädikat „systematisch“ versehen und lektionenweise in Lehrbüchern wiedergegeben. Das Lernen war an An- und Unterweisung gebunden. Der Lehrer oder die Lehrerin standen instruierend im Zentrum des mechanistischen Lernarrangements namens Schule.

Inzwischen werden die Früchte der Erkenntnis aber auch von anderen Gebilden gepflückt. Myriaden von Myzelien werden an den Wurzeln der Bäume ausgegraben und auf ihre Wechselwirkung zum Baum der Erkenntnis hin untersucht. Das Ergebnis sorgt noch immer für Irritation unserer Vorstellungen von Hierarchie und Taxonomie. Das Informationszeitalter hat damit seine Metapher gefunden. „Rhizomatisch“ spürt man dem Denken in Nervenbahnen nach und spannt „systemische“ Netze, in denen das Lernen entdeckt wird. Als forschend und fokus-

siert auf ein Problem werden die Subjekte beschrieben. In Projekten entfalten sie die entsprechenden Prozesse. Das wird sichtbar in der zeitgemäßen Schule.

Konzeptionelle Grundlage des Unterrichts ist die demokratische Grundhaltung im Unterrichtsgeschehen. Das Anliegen, dieser Ausdruck zu verleihen, war eine treibende Kraft, um die Schule Christophine zu gründen. Im Schulsaal kommt diese Haltung in jeder Situation zum Ausdruck und beginnt mit den Formen der Begrüßung. Die Schulkinder betreten in einem morgendlichen Zeitfenster zu unterschiedlichen Zeitpunkten das Schulhaus. Dementsprechend finden die persönlichen Verfasstheiten in ersten Gesprächen und zumeist organisatorischen Handlungen ihren Widerhall.

Marbacher Pädagogik

Um 8.30 Uhr ist Unterrichtsbeginn. Das Plenum, das architektonisch hinter einer blauen von oben nach unten abfallenden, konkav im Raum stehenden Mauer, gefasst ist, wird geleitet von Schulkindern, die zumeist für eine Woche bestimmt sind. Die Bereitschaft diese Rolle anzunehmen ist unterschiedlich. Es kann eine Schulanfängerin auf diesen Posten drängen, wie auch ein Viertklässler womöglich keine Bereitschaft zeigt. Nach 15 Jahren Schulbetrieb und in der Handlung überliefert haben sich Routinen im Ablauf festgesetzt, die Verlässlichkeit ermöglichen und jedem die Gewissheit geben, diverse Anliegen vorzutragen zu können, um diese bedacht und besprochen zu wissen. Gute Vorschläge, die sich infolge von Auseinandersetzungen auf die Lösung von Konflikten beziehen, stoßen zumeist auf Wohlwollen. Organisatorische Abläufe und thematische Schwerpunkte, die die ganze Lerngruppe betreffen, werden auch über Abstimmungen herbeigeführt. Sowohl die Schulkinder als auch die Erwachsenen stützen sich auf das Funktionieren der entsprechenden Mechanismen. In dieser Öffnung der organisatorischen, sozialen und persönlichen Dimension von Unterricht kommt ein inklusives Wertesystem zum Tragen. Die Einbeziehung der Kinder ergänzt die gesellschaftliche Vorstellung von Kindheit. Die Privatschule als zivilgesellschaftliche Einrichtung reiht sich ein in die zeitgemäße Aufgabe, den moralischen Fortschritt und unseren Begriff von Menschenwürde systematisch zu stärken und zu erweitern.

Im Laufe der Schuljahre hat sich an der Freien Schule Christophine die Arbeit mit den Schulkindern als Marbacher Pädagogik entwickelt. Die *Marbacher Pädagogik* weiß sich in ihrer Entwicklung in der Spannung zwischen den reformpädagogischen Ideen der Aufklärung und zahlreichen modernen und offenen Organisationsformen von Unterricht im 21. Jahrhundert. Sie vermag keine Verwirklichung utopischer anthropologischer Vorstellungen zu sein und auch keine

Wegbereiterin für funktionale Inhalte, die der Zeitgeist in ökonomischen und technologisierten Zusammenhängen bereithält. Stattdessen will die Marbacher Pädagogik die historischen Perspektiven auf Kinder der zurückliegenden dreihundert Jahre mit der Geschichtlichkeit von Kindheit (Aries 1975) ergänzen.

Während die Erfahrung von Selbstwirksamkeit in demokratischen Zusammenhängen eine Signatur zeitgemäßer Schule im 21. Jahrhundert ist, steht die Öffnung der methodischen und inhaltlichen Dimensionen von Unterricht wesentlich deutlicher unter idealistischen Vorzeichen. Die Ressourcen von Kindern, die ihnen einen vollumfänglichen Zugriff auf ihre Möglichkeiten gewährleisten, verändern sich fortgehend. *Marbacher Pädagogik* versucht daher in ihrer Praxis die Erkenntnisse der Humanwissenschaften zu reflektieren und mit den Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern abzugleichen. Das Zusammenwirken kritischer Kräfte auf der einen Seite und kindlichem Gemüt auf der anderen Seite schaffen pädagogische Ansatzpunkte, die sich immer wieder wandeln können.

Die Schulkinder sind der Souverän ihres Lernens, zu dem sie idealerweise während ihrer Zeit in der Schule auf Basis nachhaltiger Erfahrungen ein anhaltendes Verhältnis entwickeln. Während ihre Vorfahren ihren Schulranzen jeden Morgen noch in ein bivalentes Lernsystem trugen, dessen Logik allein den Werten von richtig und falsch folgte, wachsen sie – trotz aller binären Algorithmen, die uns umgeben – auf in einer mehrdeutigen Welt, für deren Aneignung sie auch vor emergenten Gedankengängen nicht zurückschrecken und mehrfachcodierte Zeichen zu ertragen lernen.

Wo Kindern kein Erfahrungsraum vorenthalten wird, dort wissen Kinder, wo und wie Wissen zugänglich ist. Heute gehört die Suchmaschine zu ihrem Kulturraum. Wenn eine Frage auftaucht, wie sie im Curriculum des Sachunterrichts gelistet ist, werfen die Schulkinder ihr Wissen in die Runde, und wo die Sammlung noch dürftig scheint, wird auf das Internet verwiesen. Dieser Verweis ist oftmals das Ende einer möglichen unmittelbaren Erkenntniskette.

Mit der Schrift wurde es möglich, Informationen zu speichern und zu anderer Zeit an anderem Ort zugänglich zu machen. Während es womöglich im pulsierenden Informationszeitalter angesichts zunehmender Nervosität schwerer wird, die Relevanz von Kulturtechniken zur Motivation von deren Kompetenzerwerb anzuführen, so die Mutmaßung aus der Christophine-Praxis, haben die Schulkinder längst die Unüberschaubarkeit von Wissenszusammenhängen und die Komplexität von deren Aggregatzuständen erfasst.

Wenn Schulkinder eigenständig recherchieren, sei es in der Bibliothek oder im Internet, dann zumeist um vorhandene Wissensspitzen zu bestätigen oder Gegenbehauptungen zu entkräften. Antworten werden dann wie Trophäen in die Gemeinschaft getragen. Das Erfordernis einer Gesamtschau, beispielsweise eines

Waldtieres, erschließt sich kaum mehr unmittelbar. Schließlich sind es zumeist nur einzelne Elemente, die das Bild mit der Forschung vollständig machen.

Zu gewinnen ist die Aufmerksamkeit der Kinder allemal für gestalterische und soziale Prozesse. Ästhetische Anforderungen an eine Präsentation oder einen Vortrag finden wesentlich mehr Widerhall bei den Kindern als das reine Schürfen, von einzelnen Sachverhalten und deren Zusammenfassung. Dem Spiel mit Techniken, sei es in sprachlicher oder grafischer Weise, und dem Spiel mit Werkzeugen, analogen oder digitalen, wird der Vorzug gegeben.

Im Christophine-Unterricht obliegt es den Schulkindern, zu entscheiden, welche Arbeit im Folgenden die ihre ist. Der Unterricht fußt auf prinzipiellen mathematischen, also konstruktivistischen Überlegungen und lässt sich als Modell mit dem Begriff „Offenheit“ beschreiben. Da ist das Spektrum der Optionen weit gefasst. Die Ermöglichung emanzipatorischer Bildungsprozesse steht stets im Vordergrund. Dies geschieht nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit den Kulturtechniken. Von dem beherzten Zugriff auf Ideen, Material oder Werkzeuge des einen Schulkindes bis zur Verneinung der Lerngelegenheit sind vielfältige Verhalten zu beobachten. Die pädagogische Arbeit spielt sich daher maßgeblich ab im Raum der Antinomie zwischen Wahl- und Entscheidungsfreiheit und den Ansprüchen und Erfordernissen durch den auferlegten Bildungsplan der Kultusbehörde. Darin wird der Grad der Öffnung für jedes Schulkind und für jede Situation justiert. Die entsprechenden Aushandlungsprozesse nehmen die Inhalte des Lernens in den Blick und thematisieren die Lernwege und Verfahren zur Erschließung der entsprechenden Kompetenzen. Unter Umständen werden aber auch in einem Rückgriff die Formen der Selbstorganisation neu bewertet.

Neben den Themen, die im Plenum erörtert werden und mit denen man sich selbst in der Gemeinschaft verortet, stehen den Schulkindern als Subjekte ihres Lernens Leitfragen zur Verfügung, mit denen das Lerngeschehen beschrieben werden kann. Was arbeite ich? Wie arbeite ich? Mit wem arbeite ich? Wo arbeite ich? In Diskussionen über eindimensionale Arbeitsphasen, in denen es schwerfällt, die Gegenstände des Lernens abzuwechseln und die Fokussierung auf diese kaum möglich ist, bringen die Schulkinder stets zum Ausdruck, dass sie auf die Möglichkeit, über den Ort ihres Arbeitens zu entscheiden, am ehesten verzichten könnten.

Beispielhaft lässt sich an der Frage des Lernortes die oben genannte Antinomie gut darstellen. Wo Schulkinder außerhalb des Augenmerks der Erwachsenen sich aufhalten, dort ist keine Kontrolle möglich, wird dafür der Ausgleich über Vertrauen gewährleistet. Steht die Kontrolle im Vordergrund, verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass Formen des selbstständigen beziehungsweise selbstbestimmten Arbeitens, der Identitäts-, Produktions- und Problemorientierung sowie konstruktivistische Prinzipien des Lernens umgesetzt werden. So wenig Kontrolle

wie erforderlich, so viel Vertrauen wie möglich, lautet die Parole für angemessene Aushandlungen.

Manchmal ergeben sich kollektiv Gelegenheiten, um explizit auszuprobieren, wie das Lernen sich verändert, wenn auch eine andere Entscheidungskategorie beschnitten wird. Sei es, dass in der Gruppe nur ein Thema bearbeitet wird oder eine bestimmte Technik für alle gleichzeitig zu benützen ist oder eine Sache nur alleine bearbeitet wird. Die Ergebnisse sind zumeist für alle Beteiligten befriedigend, würden aber die Gruppe nicht dazu einladen, im Plenum prinzipielle Änderungen am Unterrichtsgeschehen zu fordern.

Die Schule Christophine will den Schulkindern ein Lernort sein, an dem sie ihre Alltagserfahrungen mit denen ihres schulischen Lernens abgleichen können. Das Leben und die Schule werden von hier nicht als sich widersprechende Systeme erfahren, sondern als sich ergänzende Bedeutungsräume verstanden, in denen Erkennen anschaulich wird und Sinn gestiftet werden kann. Lernen ist dann mehr als nur Zuwachs von Wissen, das den Widrigkeiten des Vergessens ausgesetzt ist. Lernen sorgt vielmehr für einen Fundus an Optionen, mit denen man gestärkt den Herausforderungen der Zukunft entgentreten kann.

Orientierung mit zehn Fingern

Wichtiges Instrument für die Schulkinder zur Entscheidungsfindung ist der Schulkompass. Er gibt Orientierung in der Weite des Offenen Unterrichts unter dem Aspekt der Anforderungen auch des Bildungsplans. Der eigenen linken Hand sind sechs gewichtige Kompetenzbereiche aus diesem zugeordnet. Der Daumen steht für Lesen, der Zeigefinger für Schreiben, Mathematik wird mit dem Mittelfinger repräsentiert, Forschen mit dem Ringfinger und der kleine Finger verweist auf Kunst. Soziale Kompetenzen sind in der Handfläche als Miteinander gefasst. Nicht immer wird die für die jeweilige Arbeitszeit richtige Entscheidung getroffen.

Für die Fixierung von Entscheidungen werden aus Gründen der Abwechslung sowohl Papier und Stift als auch cloudbasierte Plattformen genutzt. Mit Tablet oder Notebook tragen die Schulkinder ihre Vorhaben ein, die oft schon, wenn der Bildschirm auf dem großen Monitor im Schulsaal gespiegelt ist, unmittelbar Gesprächsthema sein können.

Auch haben sich Kanbantafeln bewährt, an denen die Schulkinder den Prozess ihrer Arbeit mit dem jeweiligen Status gruppenintern sichtbar machen. Für dieses Vorgehen werden ebenfalls unterschiedliche Applikationen an den Geräten genutzt.

Um Schulkinder in der Überprüfung ihrer Lernprozesse nicht von eigenen oder gar fremden Befindlichkeiten abhängig zu wissen, können sie im Laufe ihrer Schulzeit immer besser auf die zweite Schulhand zugreifen. Die zweite Schulhand gibt Orientierung für die Reflexion laufender oder folgender Lerngespräche. Die den Fingern zugewiesenen Fragen strukturieren kognitive Vorgänge, die Lernen prägen. Anhand dieser entfaltet sich ein Begriff von Leistung, der für deren Kenntlichmachung nicht über eine Anzahl von Fehlern und Durchschnitte von Noten verfügen muss.

An der rechten Hand steht der Daumen für die Frage, ob die Arbeit mit Freude verbunden war. Ob die persönliche Offenheit für Neues im Spiel war, wird über den Zeigefinger reflektiert. Der Mittelfinger fragt nach der Schwierigkeit der Aufgabe. Mit dem Ringfinger wird die aufgebrachte Mühe gewichtet. Schließlich wird am kleinen Finger bilanziert, inwieweit das Können verbessert wurde. Ein positives Verhältnis zu mindestens zwei dieser Finger kann einen gelungenen Bildungsprozess benennen.

Beide Hände werden auch als Kategorien für die Dokumentation genutzt. Im Plenum wie auch in eigenen Arbeiten fertigen die Schulkinder Diagramme in den verschiedensten Formaten. Rasch wird sichtbar, welche Schularbeit am häufigsten zum Zuge kommt und an welcher Stelle Verabredungen getroffen werden müssen, um bestimmte Aspekte des Lernens nicht außer Acht zu lassen.

Die Verantwortung für die Dokumentation gegenüber den Eltern und den Schulbehörden liegt bei den Erwachsenen. Auch hierbei nützt die Lernbegleitung unterschiedliche Verfahren, die inzwischen jedoch alle in einer Datenbank zusammenlaufen. Für jedes Schulkind werden die Daten bei Bedarf separat ausgelesen. Auch die halbjährlichen Schulberichte werden so inhaltlich ergänzt.

Erfahrungen

Reguliert durch die föderalen Kultusbehörden unterliegen Neugründungen von Schulen dem politischen Willen in unterschiedlicher Weise. Auch innerhalb der Bundesländer sind in der Durchführung der Schulaufsicht auf Bezirksebene Unterschiede festzustellen. Daher sind sowohl Elemente der Praxis aus der einen genehmigten Ersatzschule nur schwer in den Alltag einer anderen zu integrieren. Zumal die Genehmigung auch über das besondere Interesse der Behörde profiliert wird, das auch eine Unterscheidbarkeit voraussetzt. Auseinandersetzungen über die Jahre wirken kaum stärkend, wohl aber wächst das Selbstbewusstsein einer Einrichtung mit ihren Erfahrungen.

Der Diskurs über das „Bildungssystem“ war in den 2000er Jahren noch nicht in der Breite angekommen, wie er es heute ist. Die Auseinandersetzung mit Schule schien noch beschränkt auf Politik und Administration. Gedanken, eine Schule zu gründen, wurden noch ohne viel Aufregung wahrgenommen. Weder überschwängliche Begeisterung noch Geringschätzung erschwerten die Prozesse deutlich. Die Instagramisierung des Klassenzimmers hatte noch nicht eingesetzt und Best Practice war eher in Fortbildungsnetzwerken ein heiß gehandelter Stoff. Die in den marktbestimmenden Netzwerken flottierenden Materialien und Methoden setzen nicht immer auf zeitgemäße Erkenntnisse übers Lernen, sondern propagieren gerne eine effiziente Verarbeitung von prüfungsrelevantem Stoff.

Die Einblicke in Schulen und Unterrichtsgestaltung sind differenzierter geworden. Dazu trägt auch bei, dass mobile Endgeräte im Klassenzimmer nicht mehr allein den Lehrkräften vorbehalten sind. Es lässt sich aber leicht erkennen, Schule kann noch immer Klischees und Vorbehalte füttern, was Ressentiments mancher Eltern schürt. Die teilweise unbeholfene Beschulung der Schülerinnen und Schüler im ersten Lockdown 2020 stärkte undifferenzierte gesellschaftliche Positionen gegenüber dem Lernen. Die lautstarken Meinungen werden kaum mehr der Komplexität der Misere im Bildungssystem gerecht. Eltern, die in der Situation nach einer Alternative suchen, lassen sich gerne leiten vom Begriff des selbstbestimmten Lernens, der in manchem Ohr nach Autarkie zu klingen scheint.

Neben die Posts erfüllter Pädagoginnen und Pädagogen gesellen sich nur zwei Klicks weiter jene Stimmen, die Schule per se nur mit Druck und Einfalt gleichsetzen. Familien erkundigten sich nicht mehr nach der Gestaltung des Unterrichts, sondern suchten unmittelbar nach dem ersten Lockdown 2020 maßnahmenfreie Einrichtungen. War zuvor das Interesse an zeitgemäßer Pädagogik maßgeblich für Begegnungen mit Christophine, wurde die „selbstgemachte“ Schule auch gleichgesetzt mit einem familiennahen Wertesystem, wie es sich abseits von Elternabenden während der Corona-Beschränkungen in Telegram-Kanälen entwickelt hat. Aus einzelnen Strömungen klassisch alternativer Milieus haben sich libertäre Tendenzen abgezeichnet, die auf der Suche nach Möglichkeiten, der Schulpflicht zu entkommen, im Privatschulwesen anbränden. Aufgrund der Verpflichtung zur Gemeinnützigkeit haben kleine Schulen zumeist den Verein als Rechtsform gewählt. Dessen Sicherung gegen antidemokratische und reaktionäre Bewegungen wie Reichsbürger und autoritäre Nationalpopulisten wird meist erst nach ersten auffälligen Begegnungen in Gang gesetzt. Das Hochhalten ausgewiesener demokratischer Bildung im Unterricht genügt nicht mehr. Christophine lässt sich daher vom Bundesverband Freier Alternativschulen den Rücken stärken. Dessen Wuppertaler Thesen haben 1986 beigetragen, Aspekte selbstbestimmter Lernorganisation, individuellem Lernen, Partizipation und demokratischer Struk-

turen zu verbinden (bfas 1986). Heute ist es die Resolution bildungspolitisch, die das antiautoritäre und antipopulistische Selbstverständnis in gesellschafts- und bildungspolitischen Zusammenhängen verbindlich ausdrückt.

Vor diesem Hintergrund verstärkt sich der Eindruck, dass es zunehmend schwerer werden kann, Schulkindern in der neukonturierten Kluft zwischen Schule und Elternhaus Einblicke und Einsichten in die Relevanz der Kulturtechniken aufzuzeigen.

Gerade eine zur Offenheit geneigte Pädagogik, die sich von kritischen Mechanismen Anschlussfähigkeit an veränderte Rahmenbedingungen erhofft, kann auch zur Erkenntnis fähig sein, eine prinzipiell ephemere Erscheinung zu sein. Nicht nur weil Pädagogik ihr Kerngeschäft bei Kindern und Jugendlichen betreibt, die irgendwann unabhängig von dementsprechenden Einrichtungen ihre Wege gehen. Schließlich waren es nicht immer nur die schlechtesten pädagogischen Ideen, die verschwanden und deren Landmarken in der Bildungslandschaft vom Zeitgeist verweht wurden.

Literatur

Aries, P. (1975): *Geschichte der Kindheit*. Hanser: München.

Bfas – Bundesverband der Freien Alternativschulen (1986): *Wuppertaler Thesen*. <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/selbstverstaendnis/546-wuppertaler-thesen>.

Peschel, F. (2003): *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

