

Hochschule Merseburg  
Soziale Arbeit. Medien. Kultur.

# Bachelorarbeit

---

## Esoterik und Schule

AutorIn: Coline Marose Müller

Erstgutachter: Prof. Dr. phil. Jens Borchert

Zweitgutachter: Prof. Dr. Malte Thran

vorgelegt am: 09.09.2019

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Esoterik.....	4
2.1 Definition.....	4
2.2 Funktionalität von Esoterik im Kontext von Gesellschaft.....	6
2.3 Psychologischer Aspekt - Esoterik als Hilfsmittel im „Falschen Leben“ .....	8
2.4 Reale Gefahr für die soziale Gerechtigkeit.....	13
3. Freie Alternativ Schulen.....	15
3.1 Entstehungskontext.....	15
3.2 Entwicklung in Deutschland.....	17
3.3 Rechtlicher Rahmen.....	18
3.3.1 Das Grundrecht der Privatschulfreiheit.....	19
3.3.2 Staatliche Genehmigung.....	19
3.3.3 Genehmigungsvoraussetzung für private Grundschulen.....	20
3.3.4 Staatliche Schulaufsicht.....	21
3.3.5 Trägerschaft: Elterninitiative.....	21
3.4 Konzeptionen Freier Alternativschulen.....	22
3.4.1 Konzeptionelle Spezifika Freier Alternativschulen.....	23
3.4.2 Kritische Betrachtung der Konzeption.....	27
3.4.3 Nachweis esoterischen Gehalts in Konzeption.....	30
4. Eltern als Akteure.....	32
4.1 Erziehung in kapitalistischen Verhältnissen.....	33
4.2 Klientel: Bildungsbürgertum.....	35
4.3. Gründe für die Wahl einer FAS.....	36
4.3.1 Kritik am staatlichen Bildungssystem.....	36
4.3.2 Entlastung und Optimierung im Familienalltag.....	37
4.3.3 Später Elternschaft oder „Mein Kind ist etwas Besonderes“ .....	38
4.3.4 Schutz (vor dem Scheitern) – Angst (vor der Zukunft).....	39
5. Fazit.....	40
Literaturverzeichnis.....	43
Ehrenwörtliche Erklärung.....	48

## 1. Einleitung

Diese Arbeit nimmt das Phänomen der Freien Alternativschulen in den Blick und untersucht das Elternklientel, die elterlichen Motive für die Wahl einer Freien Alternativschule, sowie die (pädagogischen) Konzeptionen Freier Alternativschulen. Dies geschieht mit besonderem Augenmerk auf esoterische Inhalte und Praktiken im Schulalltag Freier Alternativschulen und beleuchtet die Bedeutung von Esoterik in unserer kapitalistischen Gesellschaft.

Esoterik als Denksystem und Lebenspraxis erfreut sich seit den 1990er Jahren großer Beliebtheit. Zahlreiche Lebensratgeber, HeilpraktikerInnen und Gurus finden Einzug in das entgrenzte, entfremdete Leben der Postmoderne und machen dieses erträglicher, vollständiger und sinnvoller. (vgl. Barth 2012: 80, 253, 265)

Auch das Bildungssystem, mit Einrichtungen wie der Montessori- und Waldorfschule mit ihren anthroposophischen, kosmischen und religiösen Weltbildern, bleibt nicht von derartigen Gedankengut verschont. Immer mehr Schulen nutzen esoterische Praktiken und Erklärungsmodelle zur Unterstützung ihrer pädagogischen Angebote. Vor allem Freie Alternativschulen in denen die kindliche Individualität im Mittelpunkt der Pädagogik steht, fernab von Leistungsdruck und dem damit oft einhergehenden Scheitern an staatlichen Bildungseinrichtungen, bleiben nicht unberührt von esoterischen Heilversprechen. (vgl. Höhl 2012; Kramer 2011) Es stellt sich die folgende zentrale Frage: Sind Freie Alternativschulen Ort der pädagogischen Vielfalt und konzeptioneller Freiheit oder Nährboden für irrationale Weltanschauungen und fragwürdige Praktiken? Daran schließt die folgende zweite Fragestellung an: Wie kommt es, dass vor allem aufgeklärte Eltern aus dem Bildungsbürgertum für ihre Kinder Freie Alternativschulen, mit z.T. esoterischen Inhalten und Praktiken als Bildungsstätte auswählen? (vgl. Lischewski 2018: 76; Kraul 2017: 43/44; Trumpp 2010:68)

Angeregt durch diese Fragestellungen als Ergebnis meiner vorangegangenen Recherche, widmet sich diese Arbeit somit dem Thema: Esoterik und Schule. Im ersten Abschnitt der Arbeit (Kapitel 2) steht das Esoterische als postmodernes Phänomen im Mittelpunkt. Dabei fließen psychosoziale sowie gesellschaftspolitische Aspekte in die Betrachtung ein, die als Grundlage für die weitere Bearbeitung des Themas unverzichtbar sind. Auch die damit einhergehenden Gefahren irrationaler Weltanschauungen für eine aufgeklärte und emanzipierte Gesellschaft (vgl. Dittfurth 1996: 7 f.; Barth 2012: 268 ff.) - eine kritische Auseinandersetzung mit dem Esoterischem - sollen Teil meiner Überlegungen sein.

Der zweite Abschnitt der Arbeit beschäftigt sich mit der Freien Alternativschule als Akteur auf dem Bildungsmarkt und als Alternative zum öffentlichen Schulwesen. Insbesondere interessant

erschienen, neben der rechtlichen Rahmung und der pädagogischen Ausrichtung, die Anschlussfähigkeit solcher Schulen an esoterisches Gedankengut im Hinblick auf die erhöhte Elternpartizipation (vgl. Lischewski 2018 S.14 ff.) und ihre theoretische Konzeption.

Im dritten Teil treten die Eltern als Akteure im Bildungssystem auf. Welche Rolle spielt Erziehung im 21. Jahrhundert? (vgl. Henry-Huthmacher (2008): 3 ff.) Es erfolgt eine milieuspezifische Zuordnung des Elternklientel an Freien Alternativschulen und die Darstellung elterliche Motive für die Wahl einer Freien Alternativschule. Diese Ausführungen ermöglichen die Betrachtung der einzelnen Subjekte mit ihren Wünschen, Hoffnungen und Erfahrungen im kapitalistischen System, sodass hier eine Verbindung zu Kapitel 2.3 vermutet werden kann.

Für die nun folgenden Ausführungen seien zwei Thesen vorangestellt:

1. Freie Alternativschulen sind aufgrund ihrer Konzeption anfällig für die Adaption esoterischer Erziehungspraktiken sowie für die Indoktrination esoterischer Weltbilder.
  2. Die Wahl einer Freien Alternativschule mit zum Teil fragwürdigen pädagogischen Methoden gilt als das „kleinere Übel“ im Hinblick auf das reformbedürftige staatliche Bildungswesen.
- Diese Thesen, sowie die eingangs formulierten Fragestellungen, werden im letzten Abschnitt dieser Arbeit diskutiert.

## 2. Esoterik

*Esoterik* ist ein umkämpfter Begriff. Die Verwendung des Substantivs tauchte erstmalig im 19. Jahrhundert auf, das Adjektiv *esoterisch* hingegen fand bereits in der Antike Verwendung. (vgl. Zinser 2009: 7)

Es herrscht Unklarheit, was genau unter *Esoterik* zu verstehen ist. Die etymologische Herkunft verweist auf „esoterikón - das nach innen Gerichtete“. (Barth 2012: 48)

Zur Klärung der Begrifflichkeit soll im folgenden der Versuch einer Definition unternommen werden.

### 2.1 Definition

Esoterik wird als nach innen gerichtete Geheimlehre begriffen, deren Bedeutung zunächst nur einem begrenzten Kreis an Wissenden und Eingeweihten zugänglich war. (vgl. Barth 2006: 11; Brockhaus Enzyklopädie (6) 1988: 584; Kellner 2010: 38) Sie beschäftigt sich mit dem Okkulten und Übersinnlichen. Die Elemente der Esoterik werden dabei nicht erlernt, sondern in Zeremonien und Ritualen *erfahren*. Eine rationale Auseinandersetzung findet dementsprechend

nicht statt. Barth gibt weiter an, der Begriff *Esoterik* sei bereits im 18. Jahrhundert von okkulten magischen Zirkel geprägt worden. Durch die Spiritistin Helena P. Blavatsky erfuhren die esoterischen Lehren Ende des 19. Jahrhunderts eine gesellschaftliche Öffnung. Dieses Ereignis kann auch als *Geburtsstunde der Esoterik* bezeichnet werden. Durch die Veröffentlichungen der *Geheimlehren (The Secret Doctrine, the Synthesis of Science, Religion and Philosophy by Helena P. Blavatsky)* erhielt die Esoterik ihre rege Verbreitung und ihre moderne Ausprägung. (vgl. Barth 2006: 11)

Esoterik ist weiter als Denksystem und Lebenspraxis zu betrachten. Sie erfüllt demnach die Ansprüche/ Merkmale, die eine Betrachtung der ihrer als eine Form *Moderner Religion* nach sich zieht. Sie dient in ihrer Funktion als (*Ersatz*-)Religion dem Einzelnen als Integrationsritus für die Einbindung in die Gesellschaft. (vgl. Barth 2012: 13/14, 280) Auch Zinser resümiert: „Insoweit können Esoterik und Okkultismus als eine neue Form der Religion angesehen werden, die unter den Bedingungen der Trennung von Staat und Kirche, Religion und Gesellschaft und der Privatisierung von Religion für alle Menschen möglich geworden ist.“ (Zinser 2009: 109)

Religionen besitzen genuin sowohl eine exoterische, als auch eine esoterische Seite. Hierbei steht die esoterische Seite für Initiation, Ausübung der Religion durch Eingeweihte und Wissende, d.h. dem führenden Kreis. Im Gegensatz dazu stehen Adaption und Ausführungen gläubiger Laien, die populäre, exoterische Seite der Religion. (vgl. Kellner 2010: 46) Auch Zinser nutzt diese Logik für seine Begriffsklärung des *Esoterischen*. Demnach ist *esoterisch* ein relationaler Begriff, der seine Eigenschaften durch Abgrenzung und Ausgrenzung erhält. Schriften, die beispielsweise dem Gebrauch im Schulbetrieb sowie bestimmten Auserwählten, erleuchteten Personen vorbehalten waren. Im Gegensatz dazu steht *exoterisch* für unbegrenzt, frei verfügbare Schriften, die für alle zugänglich sind. (Zinser 2009:7)

Moderne Esoterik als weltanschauliches Konstrukt steht im Widerspruch zu den Weltreligionen und zur Wissenschaft. Sie kennt die Antworten auf alle Fragen, postuliert das *höhere Wissen* für sich (ebd.) und sieht in allem und jedem das Göttliche unter Ausschluss weltlicher oder menschlicher Ursächlichkeit. (vgl. Barth 2012: 37) Allumfassendes Wissen und ganzheitliches Verständnis der Dinge ist ihr immanent.

Als geistiges Konstrukt liefert Esoterik umfassende Erklärungen fernab jeglicher Vernunft und Wissenschaftlichkeit, die dem gesellschaftlichen Sein in seiner Perspektiv- und Konzeptlosigkeit dienen und ist somit im nächsten Schritt als Ideologie zu benennen, als irrationale Ideologie mit strömungsübergreifenden Grundannahmen. (vgl. Barth 2006: 19/194)

Die vier Grunddeterminanten, die sich in allen esoterischen Theorien wiederfinden und den Verweis auf ihren irrationalen Gehalt wiedergeben sind laut Barth (2006: 193):

- Herabsetzung von Verstand und Vernunft
- elitär-aristokratische Erkenntnistheorie
- Ablehnung des gesellschaftlich-geschichtlichen Fortschritts
- Schaffung von Mythen

Sie kommt zu dem Schluss, dass Esoterik als relativ homogene Glaubensrichtung angesehen werden kann, da die unterschiedlichen esoterischen Richtungen aus einem gemeinsamen Repertoire von Grundanschauungen schöpfen. (ebd.)

In den weiteren Ausführungen dieser Arbeit wird Esoterik als alternative Lebenspraxis, als eine Art *Ersatz-Religion*, als Ideologie und als spezifische Form des Irrationalismus gedacht.

## 2.2 Funktionalität von Esoterik im Kontext von Gesellschaft

Esoterik im Deutschland des 21. Jahrhunderts ist stets „[...] im Kontext einer prägenden, hundertjährigen, nahezu kontinuierlichen deutschen Geschichte zu denken“. (Barth 2006: 26) Dabei ist ihre völkisch-nationalistische, antisemitische und antidemokratische Ausprägung, gepaart mit einem regressiven Antikapitalismus eine spezifisch deutsche Ausformung, die bereits weit vor 1933 Bestandteil der bürgerlichen Lebenswelt war. (ebd. 2006: 26/83/84)

Auf Grund der Begrenztheit der Arbeit und im Hinblick auf die geschichtliche Verantwortung sowie der fehlenden Relevanz zur Klärung der Fragestellungen in dieser Arbeit, findet die Betrachtung von Esoterik im gesellschaftspolitischen Kontext ab 1990 statt. Die Dienlichkeit der völkischen und rassistischen esoterischen Lehren für den deutschen Faschismus als ideologische Stütze (vgl. Barth 2006: 82; Ditfurth 1996: 11) kann daher nicht abgehandelt werden, soll aber an dieser Stelle erwähnt bleiben.

Die Proklamation und Durchsetzung der Religionsfreiheit als konstitutives Merkmal unserer Gesellschaft schuf die Grundlage für andere Sinnstiftungen (vgl. Zinser 2009: 129, 134) und somit ein umfassendes Angebot (vgl. Pöhlmann 2008: 5ff.) auf dem heute verfügbaren freien Markt der Spiritualität. Esoterik bietet mit ihrem Anspruch auf Allwissenheit und ihrem Zugang zu *anderen Wirklichkeiten* Antworten auf der Suche nach dem Sinn. Sie ist demnach ein Ergebnis des Zerfallsprozess des Wissenschaftsglaubens. (vgl. Barth 2006: 23; Zinser 2009: 131) „Sie [Esoterik und Okkultismus] versuchen Antworten in all den Bereichen zu geben, in denen verantwortliche Wissenschaft aufgrund ihrer methodischen Begrenztheit keine verbindliche Aussagen machen kann.“ (Zinser 2009: 132)

Es bedarf keiner festen Bindung des Einzelnen an Institutionen. Sie kann somit individuell rezipiert und kombiniert werden, weitgehend ohne dogmatischen Kanon. Dies verschafft ihr, auf Grund ihrer enormen Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse des Einzelnen im gesellschaftlichen Prozess (vgl. Pöhlmann 2008: 6) einen von vielen Vorteilen gegenüber den Weltreligionen. Auch bietet Esoterik, im Gegensatz zu den Buchreligionen, Mittel und Wege zum Übersinnlichen - dem Außergewöhnlichen, Verfahren mit denen man die Geisterwelt verfügbar machen kann und somit eine persönliche Erfahrbarkeit der Religion. (vgl. Barth 2006: 15; Zinser 2009: 135) „Was viele GesellschaftswissenschaftlerInnen als das Ende der Religion und den Beginn der postsäkularen Gesellschaft verstanden wissen wollen, ist in Wirklichkeit die „ewige Wiederkehr des Religiösen“. (Lammers 2005: 29)

Die Esoterik Welle der 90er Jahre knüpft in logischer Konsequenz an die Umweltschutzbewegungen an und postuliert diese zur *Schicksalsfrage* der gesamten Menschheit. (vgl. Barth 2006: 19) Neben Fragen des Umweltschutzes und dem Zusammensturz der sozialistischen Gesellschaftsordnung sind die 90er Jahre in Deutschland von Arbeits- und Perspektivlosigkeit, Leistungsdruck und Konkurrenzkampf im kapitalistischen System und von der aus Ohnmacht, fehlenden Reflexionsvermögen und Frustration sowie rechtspopulistischer Propaganda resultierenden Zunahme von Gewaltbreitschaft und Ausländerfeindlichkeit geprägt. (Farin 2010)

Die Gegenwartsgesellschaft des frühen 21. Jahrhunderts wird allumfassend von einem nunmehr entfesselten Kapitalismus<sup>1</sup> bestimmt. Die Entgrenzung des Arbeits- und Privatlebens, die Entfremdung in Form von Zusammenhanglosigkeit, Selbstentäußerung und Unübersichtlichkeit (vgl. Schmid Noerr 2015: 58) der eigenen Arbeit, überhöhte Anforderungen der Gesellschaft an das Individuum, ständige Selbstoptimierung am Arbeitsplatz und das Wissen um Austauschbarkeit und Bestandslosigkeit schaffen eine Atmosphäre der Desorientierung und Unsicherheit in der Lohnarbeiterexistenz. Abstiegsängste und Statusverlust komplettieren diesen Zustand. (Barth 2012: 256) Das deutsche Bildungssystem mit seinen Ausschlussmechanismen führt zu Chancenungleichheit und verstärkt die Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich. Bildung als Garant für Gesundheit, gesellschaftliche Partizipation, Wohlstand und eine verantwortliche Lebensführung wird mehr und mehr ein Privileg für diejenigen, „die es sich leisten können“. (Jürgens/ Miller 2013: 8 ff.)

---

1 Damit soll darauf hingewiesen werden, dass der Kapitalismus ein System ist, das sich unserer Kontrolle entzogen hat. (vgl. Jürgen Neffe im Gespräch mit SWR2 Wissen: Aula.  
<https://www.swr.de/swr2/leben-und-gesellschaft/entfesselter-kapitalismus-die-aktualitaet-von-marx,broadcastcontrib-swr-29970.html>)

Politische Unruhen am Rande der EU als Folge von Terror, Bürgerkriegen, Armut, Menschenrechtsverletzung, Verfolgung von Minderheiten, Umweltzerstörung und Hungersnöten führen zu einer erhöhten Einwanderung von Menschen aus dem Trikont<sup>2</sup> in die EU-Länder – was wiederum Ängste und Ohnmachtsgefühle in der europäischen Bevölkerung schürt. (Hanewinkel 2015; Bundeszentrale für politische Bildung 2017)

Arbeitslosigkeit, politische Verunsicherung und Zukunftsangst stehen im Zusammenhang mit der Zuflucht zu irrational, esoterischen Sinnstiftungen innerhalb der Gesellschaft (vgl. Barth 2006: 10, Kellner 2015: 28) und bilden somit die Grundlage für ihre Verbreitung und Ausübung. Religion (Esoterik) kann an dieser Stelle eine stabilisierende Funktion einnehmen. „Durch Religion versorge die Gesellschaft ihre Mitglieder mit fertigen, klaren, stabilen und integrativen Antworten auf existenziell wichtige Fragen. Sie gebe damit Erklärungen für Schmerz und Verlust ebenso wie Halt und Struktur.“ (Antonovsky 1979: 11 zit. nach Barth 2012: 43) Die rege Verwendung von Esoterik in ihrer Funktion als Orientierungs- und Entscheidungshilfe beweise, dass die Lebensverhältnisse innerhalb unserer Gesellschaft wenig vernünftig sind. „Man könnte die Esoterik gewissermaßen als Spiegelbild unserer Gesellschaft ansehen, in dem ihre Leerstellen einen Ausdruck erhalten.“ (Zinser 2009: 129-130)

Der Wunsch nach Selbstfindung zum Zwecke der Selbstoptimierung innerhalb der kapitalistischen Verwertungslogik steht im engen Zusammenhang mit den Anforderungen der modernen Gesellschaft und resultiert aus dieser. Damit einher gehen Verinnerlichung und Reflexion der eigenen, zumeist verschiedenen gesellschaftlichen Status, die sich ständig neu im unstillen gesellschaftlichen Konstrukt der Moderne verorten müssen. (vgl. Barth 2012: 256)

### **2.3 Psychologischer Aspekt - Esoterik als Hilfsmittel im *Falschen Leben***

Die Suche nach dem subjektiven Sinn, dem Kern des eigenen Daseins und die Problemhaftigkeit der persönlichen Identität ist ein Phänomen der modernen Gesellschaft. „Die [archaische] Lebensrealität war durch relativ überschaubare Anforderungen gekennzeichnet, in der sozialen Gliederung spiegelte sich unmittelbar die Weltsicht der Gemeinschaft wider, direkter sozialer Austausch sowie hohe Vertrautheit und Stabilität der Beziehungen prägten das Zusammenleben.“ (Barth 2012: 84)

Im Gegensatz dazu stehen die existenziellen und psychischen Problematiken der Menschen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. Dieser allgegenwärtige Zustand bedarf einer Reihe von

---

2 Trikont ist eine Bezeichnung für die Länder der drei Kontinente Afrika, Asien und Lateinamerika. Dadurch sollen diskriminierenden Begriffe wie *3. Welt* oder *Entwicklungsländer* vermieden werden.

Bewältigungsstrategien um in ihm zu (über)leben, die sich wiederum in esoterischen Denkkonstrukten nachweisen lassen und ihre Anfälligkeit für selbige erklären.

Es existieren dazu verschiedene sozialpsychologische Theorien, von denen einige Ausgewählte im folgenden kurz skizziert werden:

#### Sundéns Rollentheorie (Ende 1950er)

Das rollentheoretische Konzept beruht auf der Annahme, dass jedem Gesellschaftsmitglied eine dem sozialen Status entsprechende Rolle zugeschrieben wird. Diese Rollen werden von der Gesellschaft konstruiert und auferlegt. Sie umfassen Haltungen, Werte und Verhaltensweisen und bilden ein konstantes Element unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens. Determinanten des sozialen Status sind Alter, Geburt, Geschlecht u.a. Jedes Gesellschaftsmitglied verfügt über verschiedene Status, wobei immer nur eine Rolle eines zugehörigen Status aktiv ausgeführt werden kann. (vgl. Sundén 1966: 1-10)

Rollen fungieren gleichzeitig als Referenzrahmen, innerhalb dessen das Individuum seine Weltsicht und Wahrnehmung strukturiert. (vgl. ebd. 1966: 9f.) Ausschlaggebend für den Inhalt unserer Wahrnehmung sind die Bereitschaft, der Zweck, die Einstellung, das Motivationsmuster und das aktuelle Referenzsystem. (vgl. ebd. 3f.) Demnach liegt das Hauptaugenmerk auf den individuellen Erwartungen, Vorüberzeugungen und Absichten. „Was in unser Bewusstsein tritt, ist immer Erlebnis und Deutung zugleich.“ (Höfding 1918:9 zit. nach Sundén 1966: 6) Besonders für die Abgrenzung von gesellschaftlich zugeschrieben Rollen und die Schaffung neuer spiritueller Teilidentitäten ist dieser Ansatz von Bedeutung. Er ermöglicht eine Deutung des Erlebten innerhalb des gesellschaftlichen Konstrukts. (vgl. Barth 2012: 35)

#### Spilkas attributionstheoretischer Ansatz (1985)

Dieser Ansatz beruht auf der Annahme, dass Menschen bestrebt sind, Ereignissen und Phänomenen Ursachen und Motive zuzuschreiben, um sie übersichtlich, erklärbar und kontrollierbar zu machen. Dies geschieht laut Spilka (vgl. Spilka/Hood/Hunsberger/Gorsuch 2003: 15ff.) aus drei wesentlichen Motiven:

- Bedürfnis nach Sinn
- Bedürfnis nach Kontrolle des eigenen Lebens
- Aufrechterhaltung bzw. Verbesserung eines positiven Selbstkonzept

Ob dabei die Attribuierung religiöse Züge annimmt oder weltlichen Erklärungsmustern folgt, wird durch folgende verschiedene Faktoren bestimmt: Sozialer Hintergrund, das Welt- und

Selbstbild des Attributors, der Kontext des Ereignisses und die soziale Erwünschtheit der jeweiligen Ausdeutung, denn: „Auf ein Verhalten entsprechend der sozialen Erwünschtheit folgt soziale Anerkennung und eine erhöhte Selbstwertschätzung“ (vgl. Murken 1998 zit. nach Barth 2012: 37).

Eine religiöse Ausdeutung des Ereignisses bietet Schutz vor Verzweiflung und Resignation. Es erhält die Aufgeschlossenheit gegenüber zukünftigen Ereignissen aufrecht, insbesondere bei schwerwiegenden Vorfällen und unterstützt damit die psychische Stabilität. (vgl. Barth 2012: 38) Im Hinblick auf das pantheistische Gottesverständnis<sup>3</sup>, welches der Esoterik immanent ist (siehe 2.1), bedeutet dies eine Verleugnung weltlicher oder menschlicher Ursachen. Alles ist vorbestimmt und von einer göttlichen Energie beseelt.

#### Die Coping-Theorie nach Lazarus (1966) bzw. Lazarus und Folkman (1984)

Die Coping Theorie ist eine transaktionale Sichtweise persönlicher Reaktionen auf Umweltreize. Es erfolgt eine Einteilung der Theorie in zwei aufeinander folgende und ineinander greifende Prozesse (vgl. Lazarus & Folkman (1984) zit. nach Barth 2012: 39):

- Einschätzung einer Belastungssituation (cognitive appraisal) und
- darauf folgende Bewältigungsversuche (coping)

Ziel ist ein erfolgreicher Coping-Prozess mit den als Stress (Gefährdung des Wohls) empfundenen Anforderungen unter Inanspruchnahme von Ressourcen. (vgl. Barth 2012: 39)

Als Voraussetzung eines Coping-Versuchs gilt die Bewertung (appraisal) eines Ereignisses als belastend. Es erfolgt die Suche nach Aktions- und Reaktionsmöglichkeiten entsprechend vorhandener Ressourcen. Coping muss als zweiseitiger Prozess verstanden werden, der sowohl äußere Gegebenheiten zu verändern versucht, als auch innere Einstellungen. Viele Ursachen für Ereignisse, die als belastend wahrgenommen werden, können nicht geändert werden, sodass eine Veränderung der inneren Einstellung stattfindet, die den Stress durch Marginalisierung, Akzeptanz oder Ignoranz bewältigt. (vgl. Barth 2012: 39ff.) Emotionsfokussierte Formen des Coping spielen meistens dann eine Rolle, wenn eine Situation als aussichtslos eingeschätzt wird. Dann werden neue Informationen und Sichtweisen herangezogen, um das Verhältnis zwischen den eigenen Handlungs- und Handhabungsmöglichkeiten und den Anforderungen der Stresssituation zu verbessern. Es entsteht Hoffnung und Optimismus, oft zum Preis von Selbstbetrug. Erfolgt eine vollständige Umdeutung der Situation spricht man von einer kognitiven Neubewertung (cognitive reappraisal). Diese Neubewertungen (oftmals in eine defensive Richtung) können sich auf die Vergangenheit und Gegenwart beziehen. (vgl. ebd.:

3 Wirken der göttlichen Kraft wird in allem vermutet. (vgl. Barth 2012: 37)

41ff.) als Ausblenden und Verleugnen einzelner schädigender Aspekte der Realität zur Beseitigung von destruktiven Denk- und Verhaltensweisen hin zu innerer Souveränität und Selbstwertschätzung ist in der Esoterik eine weit verbreitete Methode. (vgl. ebd.: 42)

#### Salutogenese nach Antonovsky (1979)

Gesundheit und Krankheit werden als zwei Pole verstanden, auf dem sich das Befinden des Menschen bewegt. Individuelles Wohlbefinden kann in diesem Fall nur erhalten werden, wenn der Mensch über Widerstandsressourcen verfügt, mit denen er Stressoren zufriedenstellend handhaben kann. Entscheidend für die gesundheits- oder krankheitsfördernde Wirkung von Stressoren (Eustress/Disstress) sind die Widerstandsressourcen, über die ein Mensch verfügt. (vgl. Antonovsky 1997: 26 zit. nach Barth 2012: 43) Widerstandsressourcen nach Antonovsky sind materielle Sicherheit, Wissen und Intelligenz, Ich-Identität, flexible, umsichtige Coping-Stile, soziale Unterstützung und Bindungen, kulturelle Stabilität, Magie und Zauber bzw. Religion, Philosophie und Kunst und präventive Gesundheitsorientierung (Antonovsky 1979: 102ff. zit. nach Barth 2012: 43). Hierbei wird Religion als stabiles, kulturell integrierend wirkendes Sinnkonstrukt die bedeutendste Rolle beigemessen. Ein weiterer wichtiger Aspekt in Antonovskys Ansatz ist das Gefühl von Kohärenz, als Grundlage für ein gesundes Leben. Er unterscheidet dazu drei messbare Bereiche, aus denen sich die individuelle Beschaffenheit des Kohärenzgefühls ergibt: Handhabbarkeit, Verstehbarkeit und Sinnhaftigkeit. Kohärenz ist mit einem Gefühl der Vertrautheit und Zuversicht verbunden, dass sich die Dinge mit hoher Wahrscheinlichkeit so entwickeln, wie man es vernünftigerweise annehmen darf, dass man die Ereignisse eigenständig steuern und kontrollieren kann, man nicht ständig befürchten muss in Zukunft außerordentlichen Gefahren ausgeliefert zu sein. (Antonovsky 1997: 16 zit. nach Barth 2012: 44) Das Gefühl von Kohärenz kann mit einem authentischen Lebensgefühl verglichen werden, welches für EsoterikerInnen und *Suchende* eine zentrale Rolle spielt. (vgl. Barth 2012: 45) Auch die Karmatheorie als zentrales Element esoterischer Denke (Barth 2012: 57) dürfte an dieser Stelle ein Gefühl von Zuversicht und Kontrolle schaffen, da laut dieser Theorie alles vorbestimmt sei und das Individuum ausschließlich selbst durch persönliches Verhalten bzw. Handeln für das eigene Leid oder Glück verantwortlich ist. (Barth 2006: 32)

Dieser Exkurs in die sozialpsychologischen Theorien soll aufzeigen, welche Rolle Esoterik als Ersatz-Religion, als persönliche Lebenshilfe, als soziale Rahmenbedingung einnimmt und wie sie dabei agiert und funktioniert.

Unerträglichkeiten annehmbar machen, gesellschaftlich zugefügte Traumata auflösen, Befreiung aus einengenden, unauthentischen gesellschaftlichen Zuständen – dies sind

Aufgaben, denen sich Esoterik (Religion) annimmt. „Hoffnung und Zuversicht zu spenden war zu allen Zeiten eine Aufgabe der Religion.“ (Barth 2012: 47) Dabei werden keine fertigen Theorien unverändert übernommen, sondern im Adaptionsprozess individuell passend gemacht. Praktiken der Versenkung ermöglichen einen partiellen Rückzug aus dieser Welt. (vgl. ebd.: 43f., 65) Claudia Barth verweist unter der Überschrift: *Ohnmacht – Allmacht: Strukturlogik der Esoterik* auf eine Studie (Bern 1996) der beiden SoziologInnen Chantal Magnin und Marianne Rychner. (ebd.: 76) Die Studie befasst sich mit esoterischen Denkweisen, denen Magnin und Rychner eine spezifische Strukturlogik nachwiesen, die individuelle Ohnmachtsgefühle kompensiert, indem sie durch esoterische Strategien Allmachtsgefühle entwickelt. Bedrohte Identität als zentrales Element, sowie *leben vs. gelebt werden* waren dabei wiederkehrende Themen der StudienteilnehmerInnen.

Zinser (2009: 105) verweist auf eine weitere Kompetenzerfahrung, die durch Esoterik ermöglicht wird: „Okkultismus und Esoterik werden wie andere Glaubenssysteme zu einer Rahmenbedingung des sozialen Handelns, der Orientierung und der Selbstverständigung. Diese Glaubensvorstellungen setzen viele Menschen in die Lage, sich wenigstens in ihrem privaten Kreis außerhalb der beruflichen Arbeitssphäre mittels esoterischer Vorstellungen über sich und ihre zwischenmenschlichen Beziehungen zu verständigen und sich psychisch und sozial „kompetent“ zu erfahren bzw. wahrzunehmen.“ (Zinser: 2009: 105) Man kennt sich in der *eigenen, wahren* Welt aus, man versteht sie und fühlt sich nicht länger ohnmächtig. „Sie leben in einem Als ob“, als Implantate in unserer Welt. (Kellner 2010: 40)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Esoterik hauptsächlich aus psychologischen Zwecken gebraucht wird. Sie dient dabei zur Kompensation individuell empfundener (Selbst-)Entfremdung und strebt eine erfolgreiche Bewältigung des Alltags an.

„Über allem ragt das Ziel, die Situation mit der eigenen Gefühlswelt in einen „stimmigen“ und damit authentisch gestaltbaren Zusammenhang zu setzen, um sie im Sinne der Reflexivität und Eigensinn einfordernden Moderne zu bestehen. Das Gefühl soll authentisch bleiben, die Umgebung wird zu einem unantastbaren, vorgegebenen metaphysischen Schauspiel, in dem das eigene „Karma“, die Gestaltung der eigenen Persönlichkeit, zu realisieren ist.[...] das Ziel ist es, innerlich (spirituell) zu reifen, um mit den Situationen widerspruchsfrei „klarzukommen“.“ (Barth 2012: 265) Aus gesellschaftspolitischer Sicht birgt diese Art der *Problembewältigung* einige Gefahren. Zum einen können esoterische Denkkonstrukte eine Glaubenswirklichkeit darstellen, die sogar zur sozialen Wirklichkeit werden können (vgl. Zinser 2009: 105). Zum anderen bieten diese Sinnstiftungen keinen Spielraum für bewusstes gesellschaftliches Handeln aufgrund ihrer Selbstbezogenheit. Ursache und Wirkung eigener Lebensumstände wird im

eigenen Leben verortet, statt in ihrer gesellschaftlicher Bedingtheit gedacht. Die gesellschaftliche Auseinandersetzung entfällt. (vgl. Magnin/Rychner 1996: 33, zit. nach Barth 2012: 77)

## 2.4 Reale Gefahr für die soziale Gerechtigkeit

15 % des jährlichen Umsatzes im deutschen Buchhandel werden in der Sparte Esoterik erwirtschaftet. (vgl. Barth 2006: 16f.) „Insgesamt bekennen sich die Hälfte, bis zu 2/3 Drittel der erwachsenen Bundesbürger zu esoterischen Glaubensinhalten [...] und selbst in der Buchhandlung des deutschen Bundestages [...] finden sich einschlägige Esoterik-Blätter im Sortiment.“ (ebd.) „Schätzungsweise jedes dritte neu erschienene Buch transportiert esoterische Ideologie, die meisten sind sogenannte *Lebenshilfebücher*.“ (Ditfurth 1996: 12) Diese Beispiele sollen einen kurzen Abriss zur Verbreitung esoterischer Denke, ihre Integration in der deutschen Gesellschaft (vgl. ebd.) bieten und auf ihre Relevanz verweisen.

An dieser Stelle muss ebenfalls ein Verweis auf die Rolle esoterischer Gedanken als ideologische Grundlage im nationalsozialistischen Deutschland erfolgen. Auch in der Gegenwart ist die Paktierung zwischen Esoterik und rechtem Gedankengut allgegenwärtig. (Ditfurth 1996: 7, ARD Dok 2019<sup>4</sup>, BR Dok 2017<sup>5</sup>) Völkische Konstrukte, antisemitische Haltung, Re-Spiritualisierung im Geiste der vorchristlichen Ahnen, spirituelle Höherentwickeltheit, nationale Abstammungsgemeinschaft (Verbindung des Volkes durch Blut und Boden) dienen hierbei als Überschneidungs- und Anknüpfungspunkte. (Vgl. Barth 2006: 193) Neben dieser Gefahr des erneuten Erstarken rechtsnationaler Bewegungen, in diesem Zusammenhang muss auch auf die ReichsbürgerInnenbewegung (vgl. Rathje 2015) verwiesen werden, beschäftigen sich die nun folgenden Ausführungen mit der Gefahr für das selbstbestimmte, reflektierte und kritische Leben auf der Grundlage von Demokratie, Freiheit und Gleichberechtigung in der BRD im Allgemeinen, ohne dabei dezidiert die Verbindung nach rechtsaußen darzustellen.

Nachdem esoterische Gedanken eine Grundlage für NS-Weltanschauung geboten hatte, dauert es eine Weile bevor sich derartige Theorien wieder öffentlich etablieren konnten. In den 90er Jahren erlangte esoterisches Gedankengut wieder seine volle Reichweite (vgl. Pöhlmann 2008: 8) unter Verwendung altbekannter Materialien esoterischer Weltanschauungen (vgl. Barth 2012: 60), sowie der oftmals praktizierten Marginalisierung bis hin zur Leugnung der Verbrechen des deutschen Faschismus (Barth 2006:195, Ditfurth 1996: 9).

---

4 *Bio, braun und barfuß – Rechte Siedler in Brandenburg*, 15.05.2019 Dokumentation, rbb Fernsehen

5 *Gefährliche Allianz: Grüne Esoterik und braune Philosophie?* 16.06.2017 BR Fernsehen

Als Ursache für den Rückzug aus der gesellschaftspolitischen Verantwortung benennt Barth (2006: 18) die Schicksalsgläubigkeit. Ereignisse auf der Welt (Soziale Ungerechtigkeiten) werden als richtig - weil karmisch begründet - postuliert. Persönliche Verantwortung wird somit negiert. Ziel der Veränderung mithilfe esoterischer Sinnstiftung sind dabei stets innere Wirkungsprozesse, nicht aber die äußeren gesellschaftspolitischen Verhältnisse - als eigentliche Ursache. Es geht vielmehr um die erweiterte Leistungsfähigkeit im Bestehenden und Selbstoptimierung, da EsoterikerInnen keine weiter reichenden subjektiv-emanzipatorischen Vorstellungen anstreben. (vgl. Barth 2012: 261) „Esoterik ist die in diese Phase des Kapitalismus passende, entpolitisierende und entsolidarisierende, leistungssteigernde Ideologie.“ (Ditfurth 1997: 15) Man kann daher Esoterik das Prädikat *systemstützend* verleihen.

„Doch wenn man die entsprechenden Formulierungen prüft, stellt man fest, daß zwar ein Protest gegen bloße Selbsterhaltung und Funktionieren in einer bürokratisch- industriellen Welt artikuliert wird, dagegen aber nicht die Selbstbestimmung der Subjekte, sondern als Lösung aller Konflikte eine Mimesis, Angleichung und Nachahmung an Natur und Schicksal angepriesen wird. Der Protest bleibt hilflos und verwandelt sich in Assimilation an die Schicksalskonzeptionen.“ (Zinser 2009: 134)

Der Widerspruch in der Identitätsentwicklung zwischen der innerlich erlebten Welt und dem gesellschaftlichen Verhältnissen im Außen ist die Triebfeder für Veränderungen auf der Welt. Der Mensch ist ein soziales Wesen, hat die Fähigkeit sich selbst zu reflektieren und zu bestimmen, bewusst und planvoll in seine Umwelt einzugreifen. Davon lebt Demokratie. Esoterik hingegen, motiviert *zur* oder bestätigt die Menschen *in* ihrer Nabelschau.

Als irrationale Ideologie (vgl. Kapitel 2.1.) wendet sich Esoterik gegen die erkennende Kraft der Wissenschaft und die Vernunftbegabung des Menschen (vgl. Barth 2006:21), was wiederum die Fehlbarkeit und Irrtumsanfälligkeit eines jeden ausklammert und somit gegen den „Geist der Prüfung und offenen Erörterung“, gegen den Geist der Demokratie verstößt. (Prange 2005: 99) Die Demokratie lebt von Kritik, Fehlbarkeit, Differenzierung und weiterführender Forschung. Im Gegensatz dazu stehen „Offenbarungen und ewige Ordnungen“ in der Welt der Esoterik. (vgl. Prange 2005: 99)

Nachdem eine differenzierte und kritische Auseinandersetzung mit Esoterik stattgefunden hat, ihre Rolle innerhalb unsere Gesellschaft dargestellt wurde, betrachten wir nun Freie Alternativschulen als *besonderen* Ort der Erziehung und Bildung und untersuchen, inwieweit Esoterik in diesen Einrichtungen stattfinden kann.

### 3. Freie Alternativschulen

Freie Alternativ Schulen (im Folgenden mit: FAS abgekürzt) entstanden in den späten 1960er/ frühen 1970er Jahren, in der Tradition der 1968er- Generation (vgl. Lischewski 2018: 62/ Skiera 2010: 350) und stellen somit die jüngste Facette der reformpädagogischen Bewegung dar. (vgl. Skiera 2010: 350) Sie verstehen sich noch heute als Gegenmodelle zur staatlichen Regelschule (vgl. Strunck & Ullrich 2012: 22), „[...] als eine privatschulische Alternative zum öffentlichen Schulsystem in überwiegend freier Trägerschaft.“ (Lischewski 2018: 294) Auf Grund der vorliegenden Literatur über gegenwärtige FAS, die sich ausschließlich auf FAS bezieht, die im Bundesverband Freier Alternativschulen (im folgenden mit BFAS abgekürzt) organisiert sind (siehe Amann & Wiesemann 2012: 101, Lischewski 2018), wird in dieser Stelle darauf hingewiesen, dass diejenigen FAS aus dem Raster meiner Betrachtung fallen, die ohne eine Mitgliedschaft im BFAS bestehen. Es ist anzunehmen, dass sich diese Schulen in anderen Verbänden organisieren, wie beispielsweise im Montessori Dachverband Deutschland e.v. oder eben ohne Mitgliedschaft in einem entsprechenden Verband tätig sind.

#### 3.1 Entstehungskontext

Die Anfänge alternativer Schulmodelle führen zurück in die Weimarer Republik. In ihnen wurden alternative Methoden zur althergebrachten Praxis des 19. Jahrhunderts entwickelt, die noch heute im reformpädagogischen Kontext von Bedeutung sind und z.T. heute auch im staatlichen Schulsystem ihre Anwendung finden. (vgl. Amann & Wiesemann 2012: 97) Die ersten FAS entstehen aus dem Engagement pädagogisch und politisch motivierter Elterngruppen, die einen Gegenentwurf zur staatlichen Regelschule suchten. Zumeist waren die Eltern bereits vorab in den sogenannten *Kinderläden*<sup>6</sup> organisiert und hatten dort bereits Erfahrung mit anarchistisch- libertären Erziehungskonzepten gesammelt. (vgl. Skiera 2010: 332/333)

Die utopische Vorstellung von einer Gesellschaft frei von jeglicher Unterdrückung und Herrschaft gehört in den gesellschaftspolitischen Kontext der Emanzipationsbestrebungen zu dieser Zeit und bildet einen programmatischen Schwerpunkt der Anfangsjahre der Alternativschulbewegung. (vgl. ebd. 2010: 331) Paul Robin, Francisco Ferrer, Lew Tolstois und A.S. Neill als Initiatoren libertärer, anarchistischer Erziehungspraxen können hier als Wegbereiter der modernen Alternativschulbewegung angesehen werden. (vgl. ebd. 2010: 340) Die erste Gründungsphase Anfang der 1980er Jahre lässt sich sodann mit den Vokabeln „Grün-

<sup>6</sup> Ehemals leerstehende Geschäftsräume (vor allem in Berlin) die zu *Kinderläden* umfunktioniert wurden. In Ihnen fand Kindererziehung nach alternativ-sozialistischen Vorstellungen statt. (vgl. Hofmann 2013: 110ff.)

alternativ: Antiautoritär und selbstbestimmt“ kennzeichnen. (Amann & Wiesemann 2012: 97) Hierbei nehmen die 1972 gegründete *Glocksee Schule* als staatliche Modellversuchsschule sowie die 1974 gegründete *Freie Schule Frankfurt*, als eine Hervorbringung der Kinderladenbewegung, eine Vorreiterrolle ein. (vgl. ebd. 2012: 98, Lischewski 2018: 63) Aufgrund der leidenschaftlich geführten, gesellschaftspolitischen Debatten um die Themen Erziehung, elterliche und Privatschul-Freiheit, Demokratie, die *Kinderfrage*<sup>7</sup>, staatliche Schulaufsicht uvm. im Rahmen der 68er Bewegung kam es zu allerhand Konflikten zwischen Elternvereinen, Schulverwaltungen und Behörden, die nicht selten in jahrelangen juristischen Auseinandersetzungen mündeten und z.T. sogar den Weg in die Illegalität hervorriefen. (vgl. Lischewski 2018: 63/64; Hofmann 2013: 114) In diesem gesellschaftspolitischen Schauspiel fand die erste Gründungsphase statt. So erhielt die *Freie Schule Frankfurt* 1986 ihre staatliche Genehmigung sowie vier weitere hessische FAS in Folge der ersten rot-grünen Landesregierung. (vgl. ebd. 2018: 64, Amann & Wiesemann 2012: 98) Skiera (2010: 334f.) konstatiert vier Ausgangspunkte im zeitgeschichtlichen Entstehungskontext, die die Geisteshaltung der FAS nach 1968 widerspiegeln:

- Radikale Kapitalismuskritik: Rücksichtlose Ausbeutung des Planeten, Kriege im Trikont sowie soziale und ökologische Katastrophen werden als Symptome des Kapitalismus entlarvt. Eine Überwindung desjenigen in Form einer gesellschaftlichen Revolution wird angestrebt, politische Alternativen werden vielschichtig diskutiert und gefordert. Daran knüpft die Idee, Kinder in ihrer Entwicklung gesellschaftskritisch zu beeinflussen und somit dem Anspruch von einer solidarischen Gesellschaft, fernab von Kapitalismus gerecht werden zu können.
- Kritik an Institutionen und großen Systemen: Ihnen wird ein Zwangscharakter und Entfremdung attestiert. So wird auch die Schule als Institution angeprangert, sie *werden als Systeme zur Verhinderung lebensbedeutsamen und lebendigen Lernens denunziert* (ebd. 2010: 334) FAS können durchaus als Antwort auf diese Institutionskritik betrachtet werden.
- Basisdemokratische Ideen: Aus den anfänglich unpolitischen ökologischen Initiativen werden ernstzunehmende politische Akteure der grün – alternativen Bewegung. So erfährt auch die Alternativschulbewegung einen Aufschwung (Schulen erhalten Genehmigungen, aufgrund politischer Mitsprache der *Grünen* auf Gemeinde- und Landesebene). Die ideellen Überschneidungen der FAS und den *Grünen* lassen sich zum

---

7 „Es wurde diskutiert, wie Mütter gleichberechtigt am politischen Bildungs- und Veränderungsprozess teilhaben können.“ (Hofmann 2013:110)

Beispiel im gemeinsamen basisdemokratischen, partizipatorischen Verständnis nachzeichnen.

- Antiautoritäre Pädagogik und das Konzept der Selbstregulierung: Es findet eine kritische Auseinandersetzung mit den traditionellen Formen (Disziplin, Gehorsam) der Erziehung statt. In Folge dessen wird die erzieherische Autorität als Unterdrückung und Anpassungszwang enttarnt und von den AnhängerInnen libertärer Erziehungskonzepte abgelehnt.

„Der Wegfall autoritärer Regelungsfunktionen wird begleitet durch eine weiträumige „Entdeckung“ des „Selbstes“. Die Begriffe „Selbstbestimmung“, „Selbständigkeit“, „Selbstverwirklichung“ und in Bezug auf soziale Prozesse vor allem „Selbstregulierung“ oder „Selbstorganisation“ bezeichnen die Wertorientierungen, mit denen das erzieherische Machtvakuum kompensiert werden soll, das durch die Demontage von Hierarchie und Autorität entstanden ist.“ (ebd. 2010: 335) Skiera verweist auf zentrale Motive (Kultur- und Schulkritik, Kritik der Autorität, Lebensreform, Glaube an den engen Zusammenhang von Erziehungs- und Gesellschaftsreform) in der Entstehungsgeschichte der Alternativschulbewegung, die ebenso in der traditionellen reformpädagogischen Bewegung wiederzufinden sind.

### **3.2 Entwicklung in Deutschland**

Zu Beginn des Jahres 2019 gibt der BFAS<sup>8</sup> die Gesamtzahl der Mitgliedsschulen mit 106 an, wobei die große Mehrzahl in freier Trägerschaft arbeitet, einige allerdings auch in kommunaler Trägerschaft. Hinzu kommen 25 Initiativen die als Mitglieder aufgeführt sind. Diese Schulen werden von ca. 8300 SchülerInnen besucht, sind einzügig und zumeist als Ganztagschule organisiert, häufig mit vorgeschalteter Kindertagesstätte. 57 Schulen haben eine Primarstufe und eine Sekundarstufe, und es gibt zwei reine Sekundarstufen-Schulen. Drei Schulen umfassen auch die Sekundarstufe II. Die übrigen Schulen sind Grundschulen. Außerdem sind alle Schulen unregelmäßig über die Bundesrepublik verteilt. (vgl. siehe Fußnote)

Anzumerken ist hierbei, dass nur 13 Schulen vor 1990 gegründet wurden. Bereits 10 Jahre später hat sich die Zahl verdreifacht und in den ersten 10 Jahren des 21. Jahrhunderts kamen fast 50 Schulgründungen hinzu. (vgl. Amann & Wiesemann 2012: 101) „Auffallend ist dabei nicht nur die relative Konstanz des Wachstums im Längsschnitt, sondern auch der durchschnittliche

---

8 Bundesverband Freier Alternativschulen:  
<https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/daten-und-fakten>

Jahreszuwachs von immerhin 8,5%, was einen Gesamtzuwachs zwischen 1998 und 2015 auf 405 % des Ausgangsniveaus bedeutet.“ (Lischewski 2018: 38)

Demnach ist die Geschichte der FAS-Bewegung, wie bereits eingangs erwähnt, zum einen mit der Suche nach links-sozialistischen Alternativen - dem Kampf gegen bestehende Gesellschaftssysteme der 68er Generation sowie zum anderen mit der Geschichte der Wiedervereinigung 1990 – welche „ein ideologisches Vakuum [hinterließ], in das die ersten Initiativen für eine neue, in privater Trägerschaft organisierte Schule hineinstoßen konnten“ ( Amann & Wiesemann 2012: 100 ) verwoben.

Es lässt sich festhalten, dass die neunziger Jahre von einer Gründungswelle FAS geprägt sind (Strunck & Ullrich 2012: 11/12, Kraul 2015: 40/41) die kontinuierlich bis in die Gegenwart anhält. Dieser ist, neben dem neu entstanden Freiraum nach dem Zusammenbruch der DDR, auch im Zusammenhang mit den zahlreiche Standortschließungen von Schulen aufgrund demografischer Entwicklungen in den 90er Jahren zu denken. Lischewski (2018: 74) benennt Anfang des 21. Jahrhunderts eine weitere, die „eigentliche Blütezeit“ der FAS im Zusammenhang mit dem sog. *PISA Schock* (Lischewski 2018: 74). „Die komplizierte – und nicht selten widersprüchliche – Psyche der Eltern in PISA-Zeiten ist noch lange nicht ausreichend erforscht; doch wird man mit der Vermutung sicherlich nicht völlig fehlgehen, dass insbesondere diejenigen Schulen, die eine Verbindung von individuell-kindorientierter Pädagogik mit effektiveren Lernleistungen und Schulerfolgen versprachen, die Erwartungen der Eltern an eine ‚gute‘ Schule präzise zu bedienen wussten.“ (Lischewski 2018: 77)

Amann und Wiesemann verweisen ebenfalls auf eine weitere Phase im Entwicklungsverlauf FAS „[...] in der das Modell „Freie Alternativschule“ eine weitere Abwandlung erfährt und die hier entwickelten Schulmodelle von der gesellschaftlichen Peripherie einer bürgerlichen Subkultur ins Zentrum rückt.“ (ebd. 2012: 97) Als Ausdruck eines bürgergesellschaftlichen Bewusstseins gegenüber Unzulänglichkeiten der Regelschulen „[...] gerade auch im Hinblick auf die als notwendig erachteten Schlüsselqualifikationen der zukünftigen Generationen im wirtschaftlich-gesellschaftlichen Kontext.“ (ebd. 2012: 100)

### **3.3 Rechtlicher Rahmen**

FAS gehören in ihrer juristischen, statistischen, wissenschaftlichen und forschungslogischen Betrachtung zur Kategorie Privatschule. (vgl. Avenarius & Füssel 2008: 83f.; Statistisches

Bundesamt 2014a; Koinzer & Leschinsky 2009; Ullrich & Strunck 2012; Gürlevik u. a. 2013; Kraul 2015 zit. nach Lischewski 2018: 9) Die dafür relevanten Rechtsvorschriften sind im Grundgesetz (folgend mit GG abgekürzt) verankert und werden durch Privatschulgesetze der einzelnen Bundesländer konkretisiert. Zum einen verbinden sich damit einige Vergünstigungen, aber auch entsprechende Einschränkungen - auf die im folgenden Abschnitt Bezug genommen wird.

### 3.3.1 Das Grundrecht der Privatschulfreiheit

Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG beinhaltet das Grundrecht der Privatschulfreiheit, welches folgende Rechtsansprüche im GG verankert: Der innere und äußere Privatschulbetrieb kann nach eigenen pädagogischen, religiös-weltanschaulichen Konzeptionen gestaltet werden. Die Wahl der Lehrerschaft „sofern diese persönlich und fachlich geeignet sind“ und der Schülerschaft, sofern diese „nicht gegen ihren Willen zugewiesen werden“ obliegt der Gestaltungsfreiheit der jeweiligen Privatschule. (vgl. Avenarius 2012: 145, Lischewski 2018: 295) Des weiteren „[...] räumt [Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG] nicht nur ein subjektives öffentliches Recht auf Errichtung und Betrieb einer Privatschule ein, sondern garantiert darüber hinaus der Privatschule als Institution ihren Bestand und eine ihrer Eigenart entsprechende Verwirklichung (BVerfGE 75,40 [61 f.]). Diese Gewährleistung bindet Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung (Art. 1 Abs. 3 GG).“ (Avenarius 2012: 145)

### 3.3.2 Staatliche Genehmigung

Private Schulen die als Ersatz für öffentliche Schulen gelten, sog. *Ersatzschulen* sind in ihrer Privatschulfreiheit eingeschränkt, sie bedürfen nach Art. 7 Abs. 4 Satz 2 GG einer staatlichen Genehmigung. Diese ist an bestimmte Bedingungen geknüpft: „Danach darf die Schule in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte nicht hinter der entsprechenden öffentlichen Schule zurückstehen. Ihr wird also Gleichwertigkeit keineswegs aber Gleichartigkeit mit der öffentlichen Schule abverlangt.“ (Avenarius 2012: 145/146) Außerdem darf keine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern stattfinden. Stichwort: „Integrationsfunktion des Schulwesens“ und „Vermeidung privater Kaderschulen“ (ebd. 146) Auch muss die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte ausreichend gesichert sein. Diese staatlichen Vorbehalte dienen dem Schutz der Allgemeinheit vor unzureichenden Bildungseinrichtungen.

Im Folgenden sollen kurz einige Beschränkungen genauer erläutert werden, auf die sich der staatliche Anspruch der Gleichwertigkeit bezieht (vgl. ebd.):

*Gleichwertigkeit der Lehrziele:* Dabei sollen wesentliche Merkmale einer öffentlichen Schule übernommen werden, wobei eine strikte Bindung an Lehrpläne, Stundentafeln und Lehrbücher nicht geboten ist. „Sie darf eigene, z.B. religiös-weltanschaulich geprägte Erziehungsziele verfolgen, muss dabei aber der Werteordnung der Verfassung Rechnung tragen.“ (ebd. 2012: 146) Ebenso ist die Einhaltung der geltenden Prüfungs- und Versetzungsordnungen einzuhalten.

*Gleichwertigkeit der Einrichtungen:* Organisation sowie Ausstattung dürfen nicht hinter der entsprechenden öffentlichen Schule zurückstehen.

*Gleichwertigkeit der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte:* LehrerInnen der Ersatzschule müssen über eine ausreichende fachliche, pädagogische und didaktische Ausbildung verfügen (Erfolgreicher Abschluss einer staatlichen Lehrerausbildung) Ausnahmen sind gleichwertige sonstige Leistungen, sowie praktische Bewährung.

### **3.3.3 Genehmigungsvoraussetzung für private Grundschulen**

Die Zulassung dieser privaten Schulen ist zusätzlich an Bedingungen des Art. 7 Abs. 5 GG geknüpft. „Erforderlich ist entweder ein von der Unterrichtsverwaltung anerkanntes besonderes pädagogisches Interesse oder ein Antrag von Eltern auf Errichtung einer im öffentlichen Schulwesen der Gemeinde nicht vorhandenen Gemeinschafts-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule.“ (Avenarius 2012: 154)

Grund für den Vorrang öffentlicher Grundschulen sei dem Interesse der Zusammenführung der Kinder aller Bevölkerungsschichten in der öffentlichen Schule geschuldet, auf Grundlage unserer sozialstaatlichen, egalitär-demokratischen Verfassung. Auch demografische Faktoren müssen bei der Genehmigung Beachtung finden, da „in einer dünn besiedelten Gegend auch in größerer Entfernung voneinander gelegene private Grundschulen den Vorrang der öffentlichen Grundschulen beeinträchtigen könnten“ (ebd. 2012: 154). So sollten Private Grundschulen nur als Ausnahme in Erscheinung treten. Avenarius weist daraufhin, dass vor allem in den neuen Bundesländern bei der Genehmigung von privaten Grundschulen großzügig verfahren wurde und unterstellt, dass diese Zulassungspraxis „[...] mit den strengen Anforderungen des Art. 7 Abs. 5 GG in den meisten Fällen kaum vereinbar sei“ (Avenarius 2012: 155).

### 3.3.4 Staatliche Schulaufsicht

Die staatliche Schulaufsicht schützt die wesentlichen Grundrechte der SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern gegenüber der Willkürlichkeit von Verwaltungsinstanzen. Sie benennt die grundlegenden Unterrichts- und Erziehungsziele, erlässt Regeln zur Schulpflicht, Leistungserbringung oder Prüfungen und stellt einen verbindlichen Rahmen für mögliche Schulverfassungen. Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Entwicklung hinsichtlich des (Ein-)Wirkungsspielraums der Schulaufsichtsbehörde von diversen Einschränkungen und von Verlusten begleitet wird. (vgl. Thiel 2000: 68 ff. zit. nach Lischewski 2018: 10f.) Den Schulen soll ein möglichst hohes Maß an Autonomie zugesprochen werden, da „[...] die oftmals zentralen pädagogischen Beziehungen nicht durch Rechtsvorschriften oder Verwaltungsnormen reglementiert werden können“ (Avenarius & Füssel 2008: 56 zit. nach Lischewski 2018: 11).

Die Verantwortlichkeit für die rechtsstaatliche Ausübung der Schulaufsicht kommt hierbei den Bundesländern zu, denn sie erlassen entsprechende Schulgesetze. Weitere Aufgaben der staatlichen Schulaufsicht bestehen demnach in der Beratung von Schulen in ihren Entwicklungsprozessen, in der Stärkung autonomer Profilbildung sowie in der Qualitätssicherung unter Zuhilfenahme entsprechender Evaluationsinstrumente. (vgl. Lischewski 2018: 11)

### 3.3.5 Trägerschaft: Elterninitiative

FAS entspringen überwiegend aus dem Engagement lokaler Elternvereine und Elterninitiativen (vgl. Strunck & Ullrich 2012: 22) „So sind von den gegenwärtig 91 Mitgliedsschulen des BFAS immerhin 85 in der Trägerschaft von Vereinen, die – wenngleich sie auch inzwischen nicht mehr unbedingt nur noch von (betroffenen) Eltern geführt werden müssen – doch überwiegend aus Elterninitiativen hervorgegangen sind, woran verschiedentlich auch noch Vereinsnamen wie ElternINITiative Selbsthilfe e. V. oder Elterninitiative Freie Reformschule Speyer e. V. ausdrücklich erinnern.“ (Lischewski 2018: 14/15) Diese Trägerstruktur kann als spezifische Eigenart FAS gesehen werden. (Siehe dazu auch 3.4.1) Die Elternarbeit nimmt dabei nicht selten eine entscheidende Rolle im Schulalltag ein, „[...] d. h. Eltern haben hier bezüglich der pädagogischen Entwicklung der Schule einen Einfluß, der mindestens so groß ist wie der der pädagogischen Mitarbeiter.“ (Maas 1998: 21 zit. nach Lischewski 2018: 15). So können Eltern im Trägerverein bei der Organisation von Festen und in verwaltungstechnischen Angelegenheiten partizipieren, dürfen eigene Schulangebote gestalten, Ausflüge und Klassenfahrten begleiten

und helfen sogar auch beim Bau der Schule oder der Renovierung. Auf der anderen Seite fordert die FAS auch einiges an Mitarbeit der Eltern, so z.B. „[...]die regelmäßige Teilnahme an Elternabenden und -besprechungen sowie an Elternfortbildungen, die nicht zuletzt darauf abzielen, die pädagogischen Kompetenzen der Eltern (etwa durch die Unterweisung im Umgang mit spezifischen Lernmaterialien) zu steigern.“ (Lischewski 2018: 15) Dieses Konzept der Selbstverwaltung findet sich auch in einer der acht *Wupperthaler Thesen*<sup>9</sup> des BFAS wieder: „Alternativschulen sind selbst verwaltete Schulen. Die Gestaltung der Selbstverwaltung ist für Eltern, Lehrer und Schüler prägende Erfahrung im demokratischen Umgang miteinander.“

### 3.4. Konzeptionen Freier Alternativschulen

Zu Beginn ist festzuhalten, dass FAS zur Gruppe der Privatschulen gehören und sich daraus einige Merkmale in ihrer Konzeption allgemein mit denen anderer Privatschulen gleichen. Als Private Schule kann die Schulautonomie, anders als in einer staatlich verwalteten Regelschule, in besonderer Weise realisiert werden (siehe 3.3). Dazu zählt die Selbstverwaltung der eigenen Angelegenheiten, die pädagogische Gestaltungsfreiheit sowie die Partizipation der Eltern im Schulalltag. Im Folgenden werden nun einige unspezifische, reformpädagogischen Leitideen der FAS benannt, da sie - auch wenn sie nicht als Alleinstellungsmerkmale dienen – dennoch Bestandteil ihrer Konzeption sind.

Skiera verweist auf eine ganze Reihe konkreter Beispiele für den Verweis auf die konzeptionellen Überschneidungen zwischen den verschiedenen Freien Schulen, auch wenn „diese meist [von den FAS] noch radikaler formuliert und auf die Praxis bezogen [werden]“ (Skiera 2010: 335f. ):

- Starke Einbeziehung der Elternschaft innerhalb und außerhalb der Schularbeit
- Ablehnung von Leistungszwang und Konkurrenzdruck (weitestgehende Selbstbestimmung der Kinder)
- häufige Einbeziehung der Umwelt (Aufsuchen außerschulischer Erfahrungsorte)
- weitgehender Verzicht auf formelle Leistungsbeurteilung (d.h. keine Noten und Ziffernzeugnisse)
- flexible Gruppierungen der Kinder

---

9 Die Wupperthaler Thesen sind als Selbstverständnis im BFAS organisierter FAS zu betrachten und wurden durch den Beschluss der Grundsätze FAS 2011 ergänzt.

<https://www.freiealternativschulen.de/index.php/startseite/ueberuns/selbstverstaendnis/546-wuppertaler-thesen>

- flexible Lernrhythmen (Abschaffung der „Diktatur der Pausenklingel“)
- weitgehende Abschaffung des lehrerzentrierten Frontalunterrichts
- weitgehende Aufhebung der Fächergrenzen (Projektunterricht, Gruppenarbeit u.a.)

Kultur- und schulkritische Motive, eine pädagogische Programmatik sowie die Praxis einer Erziehung in Freiheit teilen die FAS mit anderen Schulen in Freier Trägerschaft.

Diese zahlreichen beliebigen Merkmale, die sich häufig mit anderen Schulen überschneiden sind u.a. der Vielfältigkeit in den Konzeptionen FAS untereinander geschuldet. Der Blick auf die aktuellen Grundsätze des BFAS von 2011<sup>10</sup> bestätigt die Diversität, was folgende Auszüge aufzeigen:

- Freie Alternativschulen sind vielfältig. Jede Schule ist anders. (siehe Untertitel)
- Freie Alternativschulen sind selbstorganisierte Schulen. [...] Sie schaffen ihre eigenen Regeln und Strukturen, die veränderbar bleiben. (siehe Punkt 2)
- Freie Alternativschulen sind Lern- und Lebensräume, die durch Sensibilität und Offenheit für Veränderungen und Entwicklungen gekennzeichnet sind. Sie integrieren verschiedene pädagogische Vorstellungen in ihren Konzepten und setzen diese in vielfältiger Weise um. (siehe Punkt 6)

„Sie [programmatische Texte des BFAS] verzichten auf die Konturierung eines – etwa erziehungswissenschaftlich – begründeten pädagogischen Profils für Freie Alternativschulen zugunsten einer relativ allgemeinen Charakterisierung ihrer kulturellen Ordnungsmerkmale.“ (Amann & Wiesemann 2012: 102) Auch die Zugehörigkeit FAS zur reformpädagogischen Bewegung (Skiera 2010: 331ff.), mit ihrem Potpourri an Vordenkern, Konzepten und Methoden erschwert eine inhaltlich *konkrete* Charakterisierung, da eine Festlegung zugunsten der angestrebten Vielfalt nicht stattfindet. (vgl. Lischewski 2018: 38/39)

Trotz aller aufgezeigten Bezüge aus zahlreichen reformpädagogischen Strömungen, der gemeinsame pädagogisch/politische Orientierungsrahmen – kann den FAS bei genauem Hinsehen ein eigenständiges Profil nachgewiesen werden. (vgl. Skiera 2010: 350) Dies soll im nächsten Unterpunkt geschehen.

### 3.4.1 Konzeptionelle Spezifika Freier Alternativschulen

Wie bereits oben festgestellt, lassen sich aus den verbandlich publizierten Programmatiken FAS sowie nach oberflächlicher Betrachtung der Konzeptionen keine Spezifika FAS erschließen.

<sup>10</sup> <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/selbstverstaendnis/14-grundsaeetze-freier-alternativschulen>

Amann & Wieseemann verweisen in der Auseinandersetzung mit den *Wuppertaler Thesen* (1986) und den 2011 verfassten *Grundsätzen FAS* jedoch auf einen besonderen Moment – „Das Profil der FAS [...] schärft sich an einer je eigenen Beobachtung und Beurteilung gesellschaftlicher Phänomene.“ (Amann & Wieseemann 2012: 102) Beide Texte befassen sich an erster Stelle mit der sozialen Einbettung FAS im gesellschaftlichen Kontext.

Neben dieser Besonderheit folgen nun einige Spezifika FAS, die als „das zentrale Merkmal“ (Amann & Wieseemann), als „die pädagogische Besonderheit“ (Lischewski), als „eines der wichtigsten Merkmale“ (Maas), als „der kleinste gemeinsame Nenner“ (Skiera) oder als das „wichtigste zu unterscheidende Merkmal“ (Skiera) in der Fachliteratur aufgeführt werden.

Was FAS in ihrer Konzeption beliebig erscheinen lässt und eine Einordnung fast verunmöglicht, ist zugleich eines ihrer zentralen Merkmale. Pädagogische Konzepte können sich im Laufe ihrer Aushandlungsprozesse grundlegend ändern.<sup>11</sup> (vgl. Amann & Wieseemann 2012: 109)

„Die Eltern und Lehrer wollen also nicht einer bestimmten tradierten Linie folgen, sondern sich selbst in einem offenen Diskurs einbringen und die Schule nach eigenen Ideen gestalten.“ (Skiera 2010: 332 f.) Sodass eine Berufung auf einen *Ahnherrn* oder einer *Ahnfrau* – wie an traditionellen reformpädagogischen Schulen üblich - im Allgemeinen entfällt. So lässt sich mit Blick auf gemeinsame pädagogische Bezugspersönlichkeiten abschließend sagen, es gibt „bestenfalls einen Fundus pädagogischer Grundannahmen, eine „Bezugsgruppe“ bekannter PädagogInnen aus den letzten zwei Jahrhunderten“ (Amann & Wieseemann 2012: 105 f.) - als Verweis auf die starke Eigenständigkeit FAS als singuläre kulturelle Einheit.

In der Radikalisierung der unter 3.4 aufgeführten, von FAS aufgegriffenen, reformpädagogischen Konzepte zeigt sich des weiteren das eigenständige Profil FAS. Sie entwickeln keine neuen didaktische Ansätze, noch können sie auf ein durch lange Erfahrungen gesichertes didaktisch-methodisches Wissen zurückgreifen. (vgl. Skiera 2010: 335 f.) „Die mit neuen Eltern und neuen Kindern immer wieder neu aufzunehmende Suche nach einem Konsens ist geradezu ein konstitutives Merkmal dieser Schulen.“ (ebd.)

Als das besondere pädagogische Profil FAS benennt Lischewski die Elternarbeit im Kontext eines familienartigen, lebensweltbezogenen Lernens und als Kern einer demokratischen Schulpraxis. (vgl. Lischewski 2018: 15) Skiera vermerkt ebenfalls eine „[...] enge und kontinuierliche Beziehung zwischen Elternhaus und Schule.“ (Skiera 2010: 349 f.) Wobei Eltern neben der Organisation von Festen, der Zubereitung des Frühstücks, Pressearbeit, der Mitsprache bei der

---

11 „Diese Einsicht ist gegenläufig zu den theoretisch ideologischen Vorstellungen vom Wesen des Kindes und den Konzepten des Lehrens und Lernens innerhalb der (reformpädagogischen) Alternativschulbewegung“ (Amann & Wieseemann 2012: 109)

Einstellung von Lehrkräften, sowie Teilnahme an unterrichtlichen Aktivitäten, außerdem in Zahlreichen Gremien ihre Vorstellung einbringen können, als aktive Teilnahme am Schulleben. (vgl. Lischewski 2018: 295 f.; Skiera 2010: 349 f.) Es wird eine „[...] hohe Identifikationsleistung der Eltern mit der Schule und deren pädagogischen Vorstellungen“ (Lischewski 2018: 296) eingefordert. Diese gewünschte Identifikation der Eltern mit der jeweiligen Schule wird durch „[...] verpflichtende Fortbildung in den Methoden der Alternativschulpädagogik“ (ebd.) gewährleistet, sodass eine einheitliche Erziehung während der gemeinsamen Schulzeit, als auch Zuhause garantiert ist.

Als kleinsten gemeinsamen Nenner - „dieser Nenner erst erlaubt es den Schulen, sich als Gruppe zu verstehen und zu artikulieren“ deklariert Skiera (2010: 332) die „Einübung in Demokratie durch Demokratisierung des Alltages“, als Schwerpunkt des Unterrichts, als Methode der Unterrichtsgestaltung (z.B. Planungskreis am Morgen) sowie als Form der Mitbestimmung in der Schulorganisation (z.B. Schulversammlung) (ebd. 348 f.). Diese „fundamentaldemokratischen Entscheidungsstrukturen“ (Lischewski 2018: 295) erweitern die Teilhabemöglichkeiten der unmittelbar Betroffenen in einem umfänglichen Maße. Sie reichen von der einfachen Mitbestimmung bei schulorganisatorischen Fragen über die schuleigenen Justizkomitees zur Behandlung von *Anzeigen* und entsprechender Ahndung festgestellter Regelverstöße bis zur Einflussnahme auf die Vertragsverlängerung – oder Kündigung – angestellter Lehrer. (ebd.)

Skiera benennt des Weiteren „Unterricht in Form eines Lernangebotes“ als „das wichtigste unterscheidende Merkmal zu anderen Schulen einschließlich der anderen reformpädagogischen Schulen“ (Skiera 2010: 347). Das Spektrum reicht hierbei von „völliger Freiwilligkeit bis zu ihrer fast vollständigen Abschaffung und Ersetzung durch Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Aktivitäten.“ (ebd.) Ergänzt wird das eigenständige Profil FAS noch durch ihre überschaubare Größe. FAS sind einzügig. Dies schafft Geborgenheit aufgrund familienähnlicher Strukturen, dem besonderen Sozialklima und aufgrund des vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Verhältnisses. (vgl. Lischewski 2018: 33) „Geborgenheit in einer überschaubaren Schule ist eines der wichtigsten Merkmale der Alternativschulpädagogik“ (Maas 1999: 18 zit. nach ebd.)

Zusammenfassend stellen demnach folgende Merkmale FAS ihr eigenständiges Profil dar:

- Auseinandersetzung mit der sozialen Einbettung im gesellschaftlichen Kontext
- starke Eigenständigkeit als singuläre kulturelle Einheit (*Jede Schule ist anders*)
- Radikalisierung reformpädagogischer Konzepte
- umfassende Partizipation der Eltern in nahezu allen Bereichen des Schullebens

- fundamentaldemokratische Entscheidungsstrukturen
- Unterricht in Form eines Lernangebotes
- Einzigigkeit

Abschließend soll an dieser Stelle auf Lischewski (2018:40ff.) verwiesen werden, der den Versuch unternommen hat, innerhalb der vielfältigen pädagogischen Ausrichtungen FAS (Durchsicht von 58 Konzeptionen FAS), Mithilfe von *Clusterbildung* konzeptionelle Schwerpunkte auszuarbeiten. Dabei haben sich insbesondere drei Argumentationslinien hervorgetan (Lischewski 2018: 40):

- naturalistisch-entwicklungsbetont: „Dieser Gruppe lassen sich die mit Abstand meisten Schulen – nämlich etwa 55–65 % – mehr oder weniger deutlich zuordnen [...]. Das Wortfeld wird hier überwiegend durch Bezeichnungen abgesteckt, die auf ein natürliches Wachstum des Kindes und seine altersgemäße Entwicklung zielen. Besonders häufig finden sich dabei Hinweise auf Anlagen und Begabungen, Potenziale und Bedürfnisse, besonders im Zusammenhang mit Erläuterungen zum ‚inneren Bauplan‘ nach Montessori und einem starken ‚Vertrauen auf die inneren Wachstumskräfte‘ des Kindes.“ (ebd. 40f.)
- neurobiologisch-konstruktivistisch: „Gegenüber der zuerst genannten Gruppe ist die Anzahl derjenigen Schulen, die tendenziell hier einzuordnen wären, bereits deutlich geringer; ich würde sie auf etwa 25–30% schätzen. Hier wird die gesamte Spannweite hirnpfysiologischer und neurobiologischer Erkenntnisse breit ausgeführt [...] Das hier vorherrschende Menschenbild betrachtet diesen entsprechend in erster Linie als ein aufgrund seiner cerebralen Voraussetzungen, lernoptimiertes‘ Lebewesen; und die viel zitierte Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung wird nun als eine autopoietische ‚Innensteuerung‘ interpretiert, wie sie bei allen, auch großen Zellverbänden nun einmal vorkomme – und ‚nichts anderes‘ sei schließlich auch der Mensch. Hirnbasierte und neurodidaktisch ausgefeilte Lerneffektivitätsstrategien haben hier längst das gute alte Konzept der Mathetik<sup>12</sup> abgelöst [...]“ (ebd. 42f.)
- konstitutionell-basisdemokratische: „Erst an dritter Stelle – und es lässt sich begründet sagen: recht weit abgeschlagen – folgen nun diejenigen Schulen, die man von den Selbstkonzepten des BFAS (1986; 2011) [...] her eigentlich als die größte Gruppe hätte vermuten müssen: nämlich jene Schulen, die [...] dem primär gesellschaftspolitisch

---

12 Mathetik bezeichnet im Gegensatz zur Didaktik (Lehre vom Lehren) einen Moment des Selbstlernens (vgl. Lischewski 2018: 92)

orientierten Selbstverständnis des Bundesverbandes (BFAS 1986, These 1; 2011, Grundsatz 1;) noch am ehesten zu entsprechen scheinen.“ (ebd. 43)

### 3.4.2 Kritische Betrachtung der Konzeption

In der nun folgenden kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept FAS, möchte ich auf konzeptionelle Defizite hinweisen, die eine Durchdringung, Adaption, einen Einzug esoterischer Denke in den Schulalltag FAS begünstigen.

Zunächst wird auf die konzeptionelle Unstetigkeit verwiesen. Die Konzeption einer FAS kann sich mit dem Wechsel der Elternschaft oder der MitarbeiterInnen ändern. Offenheit für Veränderung und ein offener Diskurs zwischen Eltern und Lehrern kennzeichnet das Profil FAS. Hofmann sieht darin eine Gefahr für Manipulation und pädagogische Willkür: „Selten sind Mitgliedsschulen auf eine bestimmte pädagogische ‚Linie‘ festgelegt. [...] Vielmehr wird durch kreative Bezugnahme auf diverse PädagogInnen und Schulprojekte eine Konzeption geschaffen, die der Individualität der Kinder und den sich ändernden gesellschaftlichen Bedingung Rechnung tragen kann. Es besteht allerdings auch die Gefahr, dass eine Art ‚pädagogischer Willkür‘ Einzug erhält, die es ermöglicht ‚je nach Tageslaune‘ mal hier und mal dort anzuknüpfen. Auch haben starke Persönlichkeiten mit ihren Ideen in der Alternativschule oft große Gestaltungsmöglichkeiten. [...] Sind persönliche Einstellungen (biografische, religiös-esoterische, weltanschauliche oder andere) ausschlaggebend für die Gestaltungsräume von LehrerInnen in Alternativschulen, dann wurde ein entscheidender Umstand übergangen: Freie Alternativschulen sind für Kinder und Jugendliche gemacht, damit diese ihre eigenen Erfahrungen und Haltungen entwickeln können. [...] Jedes ‚Ich weiß was für Kind XY gut ist‘ birgt die Gefahr der Bevormundung oder Manipulation in sich.“ (Hofmann 2013: 116) Die allgegenwärtige und alle Bereiche des Schullebens betreffende Elternpartizipation stellt ein weiteres Defizit dar. Besonders hervorzuheben ist dabei die Mitsprache bei der Einstellung von Lehrkräften, freiwillige Arbeitsgemeinschaften, in denen die SchülerInnen u.a. von den Hobbies der Eltern profitieren sollen, Gestaltung von Lesenachmittagen und ähnlichen Veranstaltungen, sowie die Übernahme von unterrichtlichen Aktivitäten. (vgl. Skiera 2010: 347ff.; Trumpp 2010: 41f. - siehe 3.4.1) An manchen FAS haben Eltern „[...] bezüglich der pädagogischen Entwicklung der Schule einen Einfluß, der mindestens so groß ist wie der der pädagogischen Mitarbeiter“ (Maas 1998: 21 zit. nach Lischewski 2018: 15). Der unkontrollierte elterliche Einfluss wirkt sich beeinträchtigend auf die Professionalität und die pädagogische Facharbeit aus und führt nicht minder selten zu Konflikten zwischen dem Fachpersonal und den Eltern (vgl. Amann & Wiesemann 2012:111;

Trumpa 2010). Aufgrund dieser zum Teil uneingeschränkten Mitsprache können esoterisch/religiöse/ideologische Ideen die unter Umständen in der Elternschaft vorherrschen, einen Einzug in den Schulalltag finden. Kritische Stimmen in der Lehrerschaft werden gekündigt, was wiederum zu einem konfliktfreien Zustand der Homogenität führt, indem esoterisches Gedankengut gedeihen kann<sup>13</sup>.

„Enttäuschte Erwartungen und zwischenmenschliche Problematiken sind an Schulen in freier Trägerschaft besonders brisant. Denn Eltern gehören durch ihre Mitgliedschaft im Trägerverein der Arbeitgeberseite an. Auf dieser Grundlage können ihre Ansprüche an das Lehrpersonal nachhaltiger durchsetzen als sie es an staatlichen Schulen könnten. Das pädagogische Team fühlt sich in seinen Leistungen besonders kritisch beobachtet und trägt sich mitunter mit der Angst, die Vorstellungen der Eltern unkritisch übernehmen zu müssen. Die Handlungsfreiheit der Lehrkräfte und die Durchsetzung von pädagogischen Maßnahmen sind eingeschränkt, wenn sie auf mangelnde Akzeptanz bei der Elternschaft stoßen und im Extremfall mit der Abmeldung des Kindes oder dem Verlust des Arbeitsplatzes einhergehen.“ (Trumpa 2010: 67f.)

Auch der Wunsch der zukünftigen FAS Eltern nach einem *anderen Weg* in der Erziehung, „[d]as gilt vor allem für solche Eltern, die in der Schule des weltanschaulich neutralen, säkularisierten Staates eine geschlossene Bildungsidee vermissen, wie sie die Privatschule bieten kann [...]“ (Avenarius 2012: 144), kann als Hinweis auf die besondere Zugänglichkeit für esoterische Denkkonstrukte betrachtet werden. An FAS finden „[...] gleichgesinnte Eltern, die das Besondere suchen [...]“ (ebd.) zueinander.

Die bereits benannten Defizite gepaart mit einem Dogmatismus der sowohl in der Reformpädagogik (vgl. Oelkers 2011:7f.; Ullrich 2015: 263), sowie an FAS (Hofmann 2013: 118, Lischewski 2018: 128,144), häufig vorzufinden ist, erschwert die kritische, reflektierte Auseinandersetzung und Überprüfung der eigenen Inhalte. Auch der Pathos einer grundlegenden gesellschaftlichen Veränderung ist einem „regelgeleiteten Konfliktlösungsapparat“ (Lischewski 2018: 45) gewichen.

Lischewski wirft die Frage auf: „[...] ob nicht die Hinwendung zur kindlichen Entwicklung und seinen individualisierten Lernprozessen mit einem Verlust gesellschaftspolitischer Verantwortlichkeiten erkaufte wird, die allenfalls auf das Maß sogenannter ‚sozialer Kompetenzen‘ zurechtgestutzt werden [...]“ ? (Lischewski 2018: 59) Diese Art der Problembewältigung ist typisch für Esoterik. Gesellschaftliche Ursachen werden ignoriert, eine gesellschaftspolitische Auseinandersetzung mit den Problemen unserer Zeit wie bspw.

---

13 So geschehen an der Freien Grundschule *Leipzig Aktive Schule*. Siehe dazu: <https://www.confessio.de/artikel/329>

Entfremdung, Leistungsdruck und Konkurrenzdenken findet nicht statt. Stattdessen wird das *Selbst* optimiert oder durch diverse psychologische Techniken z.B. durch Verleugnung geschützt (siehe dazu 2.3) und an die Verhältnisse angepasst. „Entwicklung und effektives Lernen statt gesellschaftspolitischer Verantwortung [...]“ (ebd.). FAS schaffen mit ihrer ganzheitlichen, kindzentrierten Pädagogik einen geschützten, angst freien Raum, eine *Insel* im rauen Dschungel der Regelschulen, in der Realität der Moderne. Es wird eine falsche Realität erzeugt. „Es ist vielmehr die – man wird wohl sagen müssen: teilweise sehr naive – harmonistische Gesamtkonstruktion, die mir problematisch zu sein scheint: Denn grundlegende Widersprüche und Spannungen unserer gegenwärtigen Wirtschaftsordnung vermag sie kaum zu reflektieren – und darum noch weniger zu bearbeiten.“ (Lischewski 2018: 163ff.). Auch eine Umfrage (Randoll Studie 2017) unter SchülerInnen FAS zur Bildungserfahrung an FAS bestätigt, „[...] dass Items, die den Einfluss der Schule auf unterschiedliche Formen von Innerlichkeit – auf Fähigkeiten oder Bereitschaften – beschreiben, eine hohe Zustimmung erhalten und zugleich für sehr wichtig erachtet werden“ (ebd.) Im Gegensatz dazu schneiden Fragen nach bestimmten Sachinhalten auffällig schwach ab. (ebd.) Lischewski stellt zurecht die Frage: „Doch was nutzt die innere Bereitschaft, gesellschaftliche Verantwortung übernehmen zu wollen, wenn die Beschäftigung mit den tatsächlichen gesellschaftspolitischen Problemen damit nicht Schritt hält? Was nutzt die Überzeugung davon, innerlich urteils- und kritikfähig zu sein, wenn die Kenntnisse über diejenigen Dinge, die zur faktischen Beurteilung anstehen (wie politische Strukturen oder naturwissenschaftliche Phänomene), für eher unwichtig erachtet werden?“ (ebd.)

Diese aufgezeigte Problematik in der Bildung junger Menschen an FAS stellt einige Parallelen zur Funktionsfähigkeit von Esoterik dar. Man kann auch hier das Prädikat: *systemstützend* vergeben und auch hier auf die Nabelschau und Selbstoptimierung verweisen, sowie auf die Verwertbarkeit von emotionalen Skills auf dem neoliberalen Arbeitsmarkt. „An dem zugewiesenen Platz soll eigeninitiativ und kreativ gearbeitet werden. Gerne mit viel Engagement. Mitbestimmung ist im gewissen Rahmen geregelt, soll bestehende Hierarchien jedoch nicht ernsthaft in Frage stellen“ (Hofmann 2013: 148).

Hinzu kommt die Entgrenzung zwischen den Lebenswelten Schule, Freizeit und Familienleben, welche im Sinne des ganzheitlichen Anspruchs FAS stattfindet. Es geht um die totale Vereinnahmung von Schule und Leben, die sich in folgenden Beispielen widerspiegelt: Im gemeinsamen Urlaub der Familien mit der Schule, die Besprechung familiärer Konflikte im Gruppenrat, allumfassende Verbalberichte über die Schülerpersönlichkeit, in den außerhalb des Schulhofes (Stichwort: Ganztagschule) schwer zu pflegenden Freundschaften, in Teamrunden, die über die Gestaltung des familiären Zusammenlebens beraten und in den Elternfortbildungen

(Angleichung der Erziehung in der Schule und Zuhause). (vgl. Lischewski 2018: 231ff.) Sodass die Trennung zwischen *privat* und *öffentlich* zu Gunsten einer hohen Identifikationsleistung der Eltern und SchülerInnen mit der Schule entfällt. „Lebenswert ist nur, was den Lernerfolg steigert.“ (ebd.) Im Zuge des schulischen Zugriffs auf alle Lebensbereiche besteht auch hier die Gefahr, dass kritische Stimmen, andersdenkende Personen *draußen* gehalten werden, bedenkliche Ideen unreflektiert bestehen bleiben. Man sucht etwas Besonderes, findet die Idee einer ganzheitlichen Erziehung und ist/wird von ihrer Richtigkeit überzeugt. Es soll an dieser Stelle der kritischen Auseinandersetzung mit FAS außerdem an die Debatten der 70er und 80er erinnert werden, in denen über „[...] die Anfälligkeit von Reformpädagogen gegenüber philosophischen Irrationalismen und fatalen politischen Gemeinschaftsideologien [...]“ diskutiert wurde. (Ullrich 2015: 263)

Eltern spielen in diesem Konstrukt eine entscheidende Rolle. Zum einen wählen sie diese besondere Art der Schule bewusst und aus vielschichtigen Gründen und zum anderen gestalten sie diese Schulen aktiv. Nicht selten gründen Sie sogar eine eigene FAS, zusammen mit anderen Eltern. Diese Rolle als Akteur im Schulgeschehen, als Elternteil und Subjekt der Gegenwart wird im nächsten Kapitel beleuchtet. Zuvor findet ein Verweis auf sprachliche Merkmale in Konzeptionen FAS statt, die eine Nähe zu esoterischen Gedankengut unterstellen.

### 3.4.3 Nachweis esoterischen Gehalts in Konzeption

Unter dieser Überschrift werden im folgenden einige Beispielsätze, die aus Konzeptionen FAS stammen und zur eigenen Identitätsbeschreibung und Profilbildung dienen, aufgezeigt. (vgl. Lischewski 2018: 170/171) Diese werden von Lischewski unter der Überschrift: „Über das Denken in „binären Codierungen“ (Luhmann) aufgeführt“ (Lischewski 2018: 166). „Die häufigste Art, das eigene Profil zu kennzeichnen und zugleich von anderen Schulformen abzugrenzen, besteht entsprechend darin, klare Alternativen zu benennen – und bei allen Hinweisen, wofür man eintritt, zugleich mit anzugeben, wogegen man sich damit wendet“ (ebd. 169).

Meine Auswahl aus den beliebtesten *dieses statt jenes* - Sätzen bezieht sich neben ihrer Popularität und Profilkennzeichnungs-Tauglichkeit - besonders auf die Sprache. Nach jedem Beispiel soll der Versuch unternommen werden, eine Verbindung zu esoterischen Denkmuster nachzuweisen. Wobei verschiedene Beispiele thematisch zumeist als Gruppe gefasst und nacheinander aufgeführt werden.

- „das Kind darf sich als „Herr des eigenen Schicksals“ fühlen statt „von fremden Kräften herumgeschubst zu werden“; „Leben in der Gegenwart“ statt „Geisel eines vermuteten zukünftigen Vorteils“

→ Der Glaube an Schicksal, Karma ist fester Bestandteil der Esoterik. (siehe 2.3) Was hier unter *fremde Kräfte* zu verstehen ist, bleibt unklar. Mutet allerdings verschwörungstheoretisch an.

- „wirklich geeignete Umgebung“ statt „Fachunterricht“; „Respekt vor den biologische Lebensprozessen“ statt „die Natur zu unterdrücken“; „allmähliches Reifen“ von innen her statt der „üblichen Vermittlung“ bloßen Wissens von außen“
- „echtes Verständnis“ durch die Bildung neuronaler Netze statt Aneignung von „bloßem Wissen“
- „forschendes Lernen“ als Enthüllung der „Komplexität des Wissens“ statt der bloßen Übernahme von „bestehenden Antworten“ und „vorgefertigten Weltbildern“

→ Das *bloße Wissen*, welches auf Wissenschaftlichkeit, Nachprüfbarkeit und Objektivität beruht, wird hier als falsch und schlecht deklariert. Das *Echte Verständnis* gilt als erstrebenswert. Wer für sich das *Echte Verständnis* postuliert, andere Formen des Lernens abwertet – bedient damit ein Bild der Allwissenheit. Eine Rhetorik, die in der esoterischen Bewegung weit verbreitet ist. Auch könnte hier die Ablehnung des Wissenschaftsglaubens nachgezeichnet werden (siehe 2.2). Ebenso gängig innerhalb esoterischer Rhetorik ist der Verweis auf *Innen* und *Außen*. Wobei *Innen* für das natürliche, authentische und erstrebenswerte steht und *Außen* hingegen als künstlich, indoktriniert und böse verstanden wird.

- „Einzigartigkeit“ statt „künstlicher Norm“
- „Unterstützung“ zum Selbstsein statt „Manipulation“ zur Rollenübernahme

→ Hier wird der Wunsch nach Authentizität und Auflösung der gesellschaftlich Rollenzwänge geäußert. Beides ist thematisch in esoterischen Denkkonstrukten verankert. (siehe 2.3) „Ein authentisches privates Ich-Selbst-Gefühl wird gegen ein gesellschaftlich übernommenes, fremd und unecht erscheinendes gestellt“ (Barth 2012: 93). *Manipulation* durch wen oder was bleibt an dieser Stelle wieder ungeklärt, hinterlässt aber zum wiederholten Male einen bitteren, verschwörungstheoretischen Beigeschmack.

- Ausgehen von der „Ganzheitlichkeit der Umwelt“ statt Inhalte nach der „Fachlogik“ darzubieten
- „ganzheitliche Behandlung“ von Rahmenthemen und „Lernen in Ganzheiten“ statt eines „kleinschrittigen Unterrichtes“, der alle Inhalte nur „häppchenweise“ biete/  
„individuell vernetztes Lernen“ statt „gleichschrittig lineares Lernen“

→ *Ganzheitlichkeit* ist „[...] ein Begriff, mit dem in der esoterischen Szene gerne jongliert wird [...]“ (Barth 2012: 74). Sie ist als Angriff auf ein intellektuelles Erfassen der Welt zu betrachten, unter der Betonung von Gefühlen und Empfindungen. Paul de Lagarde<sup>14</sup> „prägte den Begriff Ganzheitlichkeit, womit vor allem Erkenntnisgewinnung durch „Intuition“ gemeint ist. Den Kern des Menschen verortet er im Willen, den er gegen den Verstand setzt“ (Barth 2006: 47). Auch Trumpa konstatiert, dass Begriffe wie *Ganzheitlichkeit* bei den Elternklientel an FAS von wesentlicher Bedeutung sind. (vgl. Trumpa 2010: 68)

Ergänzend kann außerdem auf die „Diffusität der Leitbegriffe „kindgemäß“, „natürlich“, „ganzheitlich“ und „organisch“ [die schon fast inflationär in den Konzeptionen FAS auftauchen] und die explizite Orientierung der meisten Reformpädagogen an weltanschaulichen Richtungen und politischen Ideologien“ (Schulze 2011 zit. nach Ullrich 2015: 264) hingewiesen werden.

#### 4. Eltern als Akteure

Eltern als Akteure im Schulgeschehen FAS, spielen eine besondere Rolle. Wie bereits in Kapitel 2 ausführlich dargestellt, sind sie mitunter den pädagogischen MitarbeiterInnen gleich gestellt, bestimmen durch ihren Einsatz an der FAS auch Inhalte und Ausrichtung dieser, fungieren durch ihre Mitgliedschaft im Vereinsvorstand außerdem als ArbeitgeberInnen und stellen durch ihre Rolle als Eltern der beschulten Kinder ebenso die AbnehmerInnenseite dar. Dabei tangieren sie durch ihre Wahlentscheidung für eine FAS und im Besonderen - durch die Gründung einer FAS - das Bildungssystem im Ganzen. (vgl. Kraul 2015: 10f.)

Es fällt auf, dass es sich bei den heutigen Eltern um mündige BürgerInnen handelt, die eine Schule nach ihren Vorstellungen aufbauen, leiten und durch die eigene Nutzung ihren Kindern optimale Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sowie eine freudvolle Kindheit ermöglichen wollen, „[...] was sie offenkundig der öffentlichen Hand nicht zutrauen“ (ebd. 34).

Dieses Kapitel beschäftigt sich im Folgenden ausschließlich mit der AbnehmerInnenseite und soll aufzeigen, aus welchem gesellschaftlichen Spektrum die Eltern, die sich bewusst für eine FAS entscheiden, stammen und aus welchen Gründen sie dies tun. Dabei wird auch das gegenwärtige Gesellschaftssystem Einzug in diese Betrachtung erhalten. Der Begriff der *Parentokratie*, den der englische Bildungshistoriker Philip Brown geprägt hat und der *Meriokratie* gegenüberstellt (vgl. Kraul 2017: 9), soll an dieser Stelle seine Erwähnung finden und auf die Bedeutsamkeit elterlicher (Wahl-)Entscheidungen hinweisen. Auch Ostner befundet: Eltern gelten als Ressource

---

14 „Paul de Lagarde gilt als Vordenker des [...] organisch-völkischen Weltbildes. In Lagarde verbindet sich der irrationale Angriff gegen die Moderne mit dem völkisch-rassistischen Gedankengut.“ (Barth 2006:47)

für die Entwicklung des Kindes und müssen ihrer Aufgabe der Leistungsförderung des Kindes gerecht werden. Dabei kommen aus *Expertensicht* Zweifel an den elterlichen Kompetenzen auf und versetzen die Eltern in Unsicherheit. (Ostner 2015: 211ff.) Einschlägige Literatur bestätigt diese Erwartungshaltung an die Eltern unserer Zeit: *Guter Schulerfolg fängt bereits bei der Schwangerschaft an!* [sic] (ebd. 226).

#### 4.1 Erziehung in kapitalistischen Verhältnissen – Eltern unter Druck

Erziehung hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend geändert. Elternschaft gehört nicht mehr selbstverständlich zur Biografie dazu, sie ist eine Option unter verschiedenen Lebens- und Partnerschaftsformen geworden. „Die Norm der verantworteten Elternschaft, d. h. die Leitvorstellung, Kinder nur dann in die Welt zu setzen, wenn man sich „gut“ um sie kümmern und ihnen eine ausreichende materielle Grundlage bieten kann, ist eine neue, oftmals persönlich verinnerlichte Voraussetzung.“ (Henry-Huthmacher 2008: 4/5)

Die gesellschaftliche Stellung des Kindes erfuhr eine Aufwertung, eine Neudefinition als gleichberechtigten Partner innerhalb der Elternschaft. Außerdem bestehen heute verbesserte Zugangsmöglichkeiten zu Informationen um das Thema Erziehung. Zusammenfassend kann man sagen, dass die gesellschaftlichen Ansprüche an Erziehung enorm gestiegen sind. (vgl. Trumpa 2010: 13; Henry-Huthmacher 2008: 1ff.) „Den Eltern wird heute ein Maß an Verantwortung und Mitsprache für ihre Kinder zugewiesen, das es in früheren Elterngenerationen so nicht gab“ (Henry-Huthmacher 2008: 1). Eltern fungieren heute als ErziehungsmanagerInnen, als LeistungserbringerInnen. Sie stellen hohe Ansprüche an sich selbst und streben ständig nach der bestmöglichen Förderung ihrer Kinder. Dabei leiden sie zusehends an Versagensängsten, Unsicherheit und schaffen es kaum den gestiegenen eigenen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. (ebd.) Um die zukünftigen Chancen der Kinder auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, nehmen immer mehr Eltern z.T. erhebliche Schulgelder sowie eine mitunter ungewöhnliche Pädagogik in Kauf. (vgl. Proske 2005: 56) Das Vertrauen in die staatlichen Bildungssysteme sinkt, das private und finanzielle Engagement steigt. (vgl. Trumpa 2010: 13; Henry-Huthmacher 2008: 1ff.)

„Elternschaft [wird] als zunehmend schwieriger zu bewältigende Gestaltungsaufgabe wahrgenommen [...]“ (Henry-Huthmacher2008: 4). Sie sind geradezu als „Hochleistungsträger unserer Gesellschaft“ zu betrachten. (Merkle & Wippermann 2008: 27) Neben dem Anspruch an das Individuum im bürgerlich-kapitalistischen Gefüge seine eigene ProjektmanagerIn zu sein, kommt nun noch das Familienmanagement erschwerend hinzu, sodass Elternschaft häufig als

einschränkende Lebensbedingung erfahren wird. „Enge Bindungen und langfristiger Zusammenhalt wie in der klassischen Familie passen zunehmend weniger in Wirtschaft und Gesellschaft, die von Kurzfristigkeit und Flexibilität geprägt sind. Die moderne Arbeitswelt fordert den möglichst uneingeschränkt mobilen und verfügbaren Menschen“ (Henry-Huthmacher 2008:3). Avenarius konstatiert: „Deutschland schein sich auf dem Weg in eine neue Art von Klassengesellschaft zu befinden, wobei die Trennungslinie nicht nur über Einkommen und Vermögen, sondern auch über kulturelle Dimensionen wie Bildungskapital und Bildungsaspirationen, aber auch Werte und Alltagsästhetik verlaufe“.(Avenarius 2012: 145 in Bezug auf: Merkle & Wippermann 2008) Demnach lässt es kaum verwundern, dass die Frage der richtigen Bildung und der (frühkindlichen) Förderung hohen Stellenwert im Erziehungsmanagement einnimmt. Bildung bedeutet Wohlstand, Klassenerhalt und/oder Aufstieg. (vgl. Trumpp 2010: 202) „Eltern der Mittelschicht kommen bei dem steigenden Leistungs- und Förderungsdruck bald an ihre ökonomischen Grenzen. Da sie einen sozialen Abstieg jedoch abwehren wollen, investieren sie neben finanziellen Ressourcen vor allem Zeit in die Bildung ihrer Kinder.“ (Jurczyk & Klinkhardt 2013: 154f. zit. nach Ostner 2015:217) Auch die Kindheit als solches hat sich von draußen zu einer verhäuslichten Familienkindheit entwickelt. Immer mehr Freizeit wird ins Innere, in den häuslichen Bereich verlagert. Eltern müssen, um einer Verinselung ihres Kindes entgegenzuwirken, das Kind *bespielen*. (vgl. Henry-Huthmacher 2008: 3) Elternschaft im 21. Jahrhunderts ist geprägt von massiver Verunsicherung, komplexen Erziehungsansprüchen, Selbstzweifeln und Abwertung in der LohnarbeiterInnenexistenz, durch verminderte Mobilität, Flexibilität und Verfügbarkeit. „Viele Eltern sind verunsichert, ein Drittel fühlt sich im Erziehungsalltag oft bis fast täglich gestresst, die Hälfte immerhin gelegentlich, so ein Ergebnis der Sinus-Studie<sup>[15]</sup>“ (Henry-Huthmacher 2008: 14). Diese Befunde lassen sich gewiss nicht auf alle Eltern, aus allen gesellschaftlichen Schichten zurückführen. Es ist davon auszugehen, dass es sich hierbei um Eltern aus dem „gehobenen Milieu“ (Henry-Huthmacher 2008: 23), um Eltern aus dem „bildungsbehafteten Mittelschichtmilieu“ (Lischewski 2018: 35) handelt. Mit hoher Wahrscheinlichkeit auch um Privatschuleltern, die aus dem bürgerlichen Milieu stammen und die bereit sind sowie über die nötigen finanziellen Mittel verfügen, mehr Zeit und Aufwand in die Bildung und Förderung ihrer Kinder zu investieren. Eltern die sich durch die mannigfaltige Erziehungsliteratur informieren und das staatliche Bildungssystem kritisch hinterfragen. Genau dieses Elternklientel ist auch an FAS wiederzufinden und stellt mitunter einen Großteil der Elternschaft an FAS dar. (vgl. Hofmann 2013: 150)

15 Sinus-Studie: Eltern unter Druck. Die Sinus-Milieus® sind das Ergebnis von drei Jahrzehnten sozialwissenschaftlicher Forschung. Die Sozialstrukturanalyse des Milieumodells orientiert sich an der Lebensweltanalyse unserer Gesellschaft.

## 4.2 FAS Klientel: Bildungsbürgertum

Die drei Merkmale Bildung, finanzieller und beruflicher Status kennzeichnen die Elternschaft an Privatschulen im Besonderen. Sie positionieren sich dabei weit über den Durchschnitt der Bevölkerung. „Mehr als die Hälfte der Privatschuleltern ist jeweils auf dem höchsten Level verankert. Das wird vor allem bei dem Indikator Bildung deutlich: Hier verfügen sogar zwei Drittel der Eltern über den höchsten Bildungsabschluss“ (Kraul 2017: 43/44). Wobei ein Drittel der Eltern mit dem höchsten Bildungsabschluss und ein Drittel der Einkommensreichen sich für eine alternativ-reformpädagogisch geprägte Schule entscheidet. (vgl. ebd. 39ff.)

Amann & Wiesemann bezeichnen FAS als „Schule der Bürgergesellschaft, [...] als Ausdruck eines bürgerschaftlichen Bewusstseins, das an den seit den siebziger Jahren entwickelten Grundideen der Freien Alternativschulen [...]“ anknüpft (Amann & Wiesemann 2012: 100). Es erfolgt eine Tradierung der bürgerlichen Bildungskultur, wonach diese Familien streben. Trumpa merkt an, dass es sich bei der Elternschaft an FAS „[i]n der Regel [...] um deutsche Familien mit hohem Bildungsstand und ausgeprägten politischen Bewusstsein handel[t], für die bestimmte Grundbegriffe wie z.B. Ganzheitlichkeit von wesentlicher Bedeutung sein sollen“ (Trumpa 2010:68). Allerdings bleibt festzuhalten, dass es unter den Privatschuleltern auch ein Drittel der Elternschaft gibt, die im bundesdeutschen Durchschnitt in den Bereichen Einkommen, Bildung und Beruf im unteren Bereich anzusiedeln sind. „[D]iejenigen mit geringer oder mittlerer Bildung, diejenigen, die relativ arm, armutsgefährdet oder nur über ein mediales Einkommen verfügen, und diejenigen, die Helfer- und Anlernertätigkeiten oder fachlich ausgerichtete Tätigkeiten ausführen“ (Kraul 2017: 44). Diese Zusammensetzung der Elternschaft ist ebenso an FAS zu vermuten, sodass eine Homogenität innerhalb der Elternschaft ausgeschlossen werden darf. „So stehen sich hier die Eltern, die eine Regelbeschulung nicht wahrnehmen „können“, denjenigen gegenüber, die sie nicht wahrnehmen „wollen“ (Trumpa 2010: 258). Für die weitere Bearbeitung des Kapitels, sowie bereits für 4.1 geschehen, stellen die Eltern die sich dem Bildungsbürgertum zuordnen allerdings die in dieser Arbeit zu untersuchende Fallgruppe dar, da davon ausgegangen werden kann, dass es sich hierbei um die größte Gruppe innerhalb der Elternschaft an FAS handelt und sich anhand dieses Umstandes meine eingangs formulierte Fragestellung anschließt.

### 4.3 Gründe für die Wahl einer FAS

Die heutigen Eltern sind gut informiert und treffen bewusst und kritisch ihre Entscheidungen. Sie sind in der Lage Schulangebote zu vergleichen und haben genaue Vorstellungen, wie die zukünftige Schule ihrer Kinder zu sein hat (vgl. Trumpa 2010: 15). Die erhebliche Bedeutung der Ausbildung ihrer Kinder im Hinblick auf zukünftige Chancen auf dem Arbeitsmarkt ist ihnen bekannt. (vgl. ebd.: 17, 29) „Der Bedeutungsanstieg der Schule stellt Eltern unter einen deutlich erhöhten Anforderungsdruck. Auch innerfamiliär kommt dem Bildungsabschluss mittlerweile ein überragender Stellenwert zu. In dem Maße, in dem der erreichte Schulabschluss zum Schlüsselbegriff für gesellschaftlichen Erfolg oder Misserfolg wird, avanciert das Ideal der bestmöglichen Entwicklung aller kindlichen Fähigkeiten zum allgemeinen Leitwert“ (Henry-Huthmacher 2008: 13).

Neben trivialen Motiven wie Neugierde und Offenheit, sowie dem „Wunsch nach einer dem Kind optimal angepassten Entwicklungs- und Lernförderung“ (Lischewski 2018: 134) zeichnen sich einige prägnante Gründe für die Wahl einer FAS ab, die nun dargestellt werden.

#### 4.3.1 Kritik am staatlichen Bildungssystem

Mit der Wahl einer privaten Schule verbindet sich bei vielen Eltern auch eine kritische Einschätzung der Funktionsfähigkeit staatlicher Schulen. (vgl. Trumpa 2010: 15; Proske 2005: 55; Kraul 2015: 40/41; Strunck & Ullrich 2012:15) Den Regelschulen wird dabei vielfältige Kritik entgegengebracht. Es bestehe keine ausreichende Förderung und eine zu frühe Selektion (vgl. Proske 2005: 56). Die staatlichen Schulen seien schlecht ausgestattet, die Klassen zu groß, die Lehrer überfordert, wenig engagiert und schlecht ausgebildet, die Strukturen zu starr und wenig innovativ. (vgl. Henry-Huthmacher 2008: 12) Auch die an privaten Schulen gewährte und gewünschte Einflussnahme auf das Schulgeschehen stellt für viele Eltern einen entscheidenden Vorteil gegenüber der Regelschule dar, der man nicht länger vertrauen könne. (vgl. Proske 2005: 55) Auch wird die geschlossene Bildungsidee vermisst, die an den weltanschaulich neutralen, säkularisierten Staatsschulen fehlt. (vgl. Avenarius 2012: 144)

Trumpa verweist außerdem auf die starke Bedeutung der eigenen Schulbiografie. Die negativen Erfahrungen die von den Eltern während ihrer eigenen Schulzeit gemacht wurden, beeinflussen die Schulwahl ihrer eigenen Kinder in einem nicht unerheblichen Maße. (vgl. Trumpa 2010: 199ff.) Die schulische Alternative, z.B. in Form einer FAS, stellt dabei zugleich eine Art „kompensatorische Bearbeitung der eigenen Erfahrungen“ dar. (Lischewski 2018: 132) Trumpa

verweist auf eine Differenz innerhalb der Elternschaft an FAS. Auf der einen Seite befinden sich die Eltern die durch Qualitätsbewusstsein in Bezug auf Bildungsfragen und kritisches Hinterfragen beispielsweise der Regelschule die Wahl einer FAS bevorzugen und auf der anderen Seite die Eltern, die sich aufgrund ihrer subjektiv wahrgenommenen familiären Ressourcen für eine FAS entscheiden. (vgl. Trumpa 2010: 244 ff.) Diese zweite Gruppe wird im nächsten Unterpunkt betrachtet.

#### **4.3.2 Entlastung und Optimierung im Familienalltag**

Ganztagsangebote und Hausaufgabenfreiheit spielen für manche Eltern ebenso eine entscheidende Rolle im Entscheidungsprozess für die Wahl einer FAS. Sie erhoffen sich dadurch mehr schulfreie Zeit mit den Kindern und weniger Konfliktpotenzial (Hausaufgaben), sowie eine bessere Beratung in Erziehungsfragen. (vgl. Trumpa 2010: 135ff.) Dieser Bedarf nach Entlastung und Optimierung ist zum einen den unter 4.1 aufgeführten Punkten geschuldet und zum anderen der „Überverantwortung von schulischen Aufgaben an die Eltern“ (Henry-Huthmacher 2008: 13). So fungieren Eltern, insbesondere die Mütter, als HilfslehrerInnen und geraten dabei in den Konflikt mit den eigenen Ansprüchen, das Bestmögliche für die Förderung ihrer Kinder zu tun. „Dieses Delegieren von Bildung der Schule an die Eltern setzt jedoch voraus, dass Eltern intellektuell und didaktisch den Schulstoff verstehen und ihrem Kind vermitteln können sowie über die notwendige Zeit verfügen“ (ebd.). Beides, Zeit und didaktische Fähigkeiten sind in vielen Familien als Ressource nicht ausreichend vorhanden, und somit stellt die FAS mit ihren Angeboten eine geeignete Schule für engagierte *FamilienmanagerInnen* dar. Entlastung im Familienmanagement erlaubt die Vereinbarung von Beruf und Familie, ermöglicht am Ende des Arbeitstages freie Familienzeit ohne Stützleistungen und steigert somit die Lebensqualität der Familienmitglieder. (vgl. Trumpa 2010: 252) Eine weitere entlastende Funktion stellt die soziale Exklusivität an FAS dar. Sie dient der Reproduktion von Eliten und erfüllt den „Wunsch vieler Eltern nach einer kontinuierlichen Tradierung der bürgerlichen Bildungskultur und damit auch nach Zugehörigkeit zu einem soziokulturell homogenen und überschaubaren Schulumilieu“ (Roeder 1979 zit. nach Strunck & Ullrich 2012: 14). Strunck und Ullrich stellen zusammenfassend fest: „Die Privatschulen unterstützen durch die von ihnen praktizierte Zugangsselektivität Elternoptionen für eine milieuhomogenisierte Schule mit einem geringen Anteil an Arbeiter und Migrantenkindern“ (Strunck & Ullrich 2012: 14f.). Diese ideelle Kohäsion zwischen den Eltern untereinander und den Lehrern schafft Entlastung im familiären pädagogischen Alltag. FAS werden von den Eltern gewählt, weil die Schulkultur zu den Erziehungszielen und

-strategien passt und dort gleichgesinnte Eltern anzutreffen sind. Es besteht an FAS eine Schulgemeinschaft mit gleicher Werteorientierung. (vgl. Kraul 2017: 81/82) FAS schaffen Entlastung durch Distinktion.

#### 4.3.3 Später Elternschaft oder „Mein Kind ist etwas Besonderes“

Trumpa markiert die Gruppe der Privatschuleltern als verhältnismäßig alte Eltern. (vgl. Trumpa 2010: 238) Mit einer späten Elternschaft verbinden sich verschiedene Rahmenbedingungen und Zuschreibungen. Als da wären zu nennen: „Die Entscheidung für Nachwuchs in dieser postmaterialistischen Lebensphase erscheint eine gezielte Verwirklichung eines Kinderwunsches. Das Leben bekommt durch die Familiengründung eine Wendung, in der die Kinder eine hohe emotionale Rolle spielen. Erste berufliche Ziele sind erreicht, die häufig mit einer finanziellen Absicherung der Familiensituation einhergehen und auch die Bezahlung von Schulgeld ermöglichen. Lebenserfahrung trägt dazu bei, dass staatliche Angeboten nicht unreflektiert in Anspruch genommen werden, sondern eine eigene Meinung zu Themen gebildet wird, und autarke Entscheidungen getroffen werden“ (ebd.). Auch die besondere Rolle von Kindern in einer Zeit „zurückgehender Kinderzahlen“ (Kraul 2017: 9), darf an dieser Stelle erwähnt werden. Das Kind wird als kostbarstes Gut betrachtet. (ebd.) Wie bereits unter 4.1 dargestellt, gehören Kinder nicht mehr selbstverständlich zur Lebensbiografie dazu, was die *Besonderheit*, die *hohe emotionale Rolle* und die intensive Aufmerksamkeit auf das Kind verstärkt. Hervorzuheben ist dabei die Rolle des Erstgeborenen. Alles wird zum ersten Mal in der Elternrolle erlebt, Vorerfahrungen sind nicht vorhanden. Die Wahl der richtigen Schule hat eine besondere Bedeutung für die ganze Familie. (vgl. Trumpa 2010: 237) Man kann davon ausgehen, dass die individuellen Wachstums- und Lernbedingungen, Entwicklungsförderung, Persönlichkeitsentwicklung und reflektierende Selbstverwirklichung insgesamt eine für die Eltern weit wichtigere Rolle in den Schulkonzeption spielen als Wissensvermittlung und Fachbildung (vgl. Kraul 2015: 34; Amann & Wiesemann 2012: 111) oder gar „die politische Perspektive einer gesamtgesellschaftlichen Erneuerung [...]“ (Lischewski 2018: 71/72). „Den Eltern, die eine private Grundschule wählen oder sie gar initiieren, geht es, fast im Rousseauschen Sinne, um eine glückliche und entwicklungsfördernde Kindheit für ihre Kinder; sie sehen ihr Kind als etwas Besonderes, auf dessen Bedürfnisse nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule eingegangen werden soll, dem „Lebensfreude“ vermittelt werden soll“ (Kraul 2015: 34). Es dürfte auch nicht allzu schwer sein, diese Eltern davon zu überzeugen oder sie darin zu bestätigen, dass ihr Kind etwas ganz Besonderes ist, eine besondere Gabe bzw.

eine besondere Persönlichkeit hat, ein besonderes Temperament besitze und auf Grund dessen an Schule XY besonders gut aufgehoben sei, um in seiner Besonderheit gefördert zu werden. Auch die Vorstellung vom edlen, allwissenden und reinen Kind – wie es zum Beispiel in der Anastasia-Bewegung<sup>16</sup> (vgl. infoSekta 2016: 6) gelehrt wird, dafür kann bei diesen Eltern eine gewisse Empfänglichkeit vermutet werden.

#### 4.3.4 Schutz (vor dem Scheitern) – Angst (vor der Zukunft)

Reformpädagogischen Schulen wird ein besonders Vertrauen entgegengebracht, wenn es um den Schutz der Individualität des eigenen Kindes geht. Optimale Entwicklung und Förderung, Vermittlung von Lebensfreude wird ihnen attestiert. „Das ist umso wichtiger, als Erfahrungen des Scheiterns in dem Plan der meisten Eltern für ihr Kind nicht vorgesehen sind; die Sorge vor derartigen Erfahrungen führt vielmehr dazu, dass die öffentliche Schule, die solche Erfahrungen zulässt – oder sie zumindest nicht ausschließt –, oft schon vor Schulbeginn mit der entsprechenden Skepsis belegt wird“ (Kraul 2015: 36). Dem Scheitern soll unbedingt vorgebeugt werden. Das Kind soll vor den schlimmen Erfahrungen an der Regelschule und der Ellenbogen-/Leistungsgesellschaft bewahrt werden. (vgl. Lischewski 2018: 131/132) „Dabei versteht sie ihren elterlichen Auftrag als Schutz vor der schlimmen Schulzeit, den ihr die eignen Eltern nicht geben konnten“ (Trumpa 2010: 206). Trumpa leitet ferner aus dem Bedarf nach Unterstützung folgende Thesen ab (ebd. 253):

- Die Freie Grundschule übernimmt die Funktion, die die familiäre Aufgabenbewältigung in einer „Weltrisikogesellschaft“ erleichtern.
- Die Übernahme von Schutz und Pflegefunktionen für die ganze Familie trägt zur Stabilisierung der Sozialisationsbedingungen der nachwachsenden Generation bei.

Diese präventive Schutzhaltung lässt auch vermuten, dass die Eltern ihre Kinder nicht aufgrund eines bestimmten pädagogischen Konzeptes auf diese oder jene Schule schicken, sondern aus Angst vor früher Selektion, aus Angst vor dem Scheitern, aus Angst vor Leistungsdruck und letztlich aus Angst vor der Zukunft ihrer Kinder – die sie aufgrund der vorangegangenen Aufzählung, an der Regelschule gefährdet sehen. (vgl. Proske 2005: 55)

---

16 Die Anastasia-Lehre stellt einen Mix aus Naturreligion, Esoterik, Verschwörungstheorien und Geschichtsrevisionismus dar. Es zeigen sich dabei große Überschneidungen der Bewegung mit rechtsnationalistischen Ideologien, rechter Esoterik, (rechten) Verschwörungstheorien, Antisemitismus, sowie der völkischen Siedlerbewegung.  
[http://www.infosekta.ch/media/pdf/Anastasia-Bewegung\\_10112016\\_.pdf](http://www.infosekta.ch/media/pdf/Anastasia-Bewegung_10112016_.pdf)

## 5. Fazit

Die Diskussion um Freie Schulen findet in der breiten Öffentlichkeit fast ausschließlich unter dem Aspekt der sozialen Distinktion und Segregation, Chancenungleichheit und Elitenbildung statt, nicht aber im Hinblick auf die Qualität der Schule und ihrer (Lehr-)Inhalte sowie der angewandten pädagogischen Methoden. Diese Arbeit hat den Versuch unternommen einen kritischen Blick auf Lehrpläne, Ausrichtung und Erziehung an Schulen in freier Trägerschaft, am Beispiel der Freien Alternativschulen, zu werfen.

Die dieser Arbeit vorangestellte Fragestellung zur konzeptionellen Schwäche FAS in Form von uneingeschränkter elterliche Partizipation, veränderten Machtverhältnissen zugunsten der Elternschaft und der pädagogischen konzeptionellen Unstetigkeit konnte in dieser Arbeit eine Klärung finden. Die Konzeptionelle Ausrichtung birgt die Gefahren esoterische, antidemokratische, verschwörungstheoretische oder rechtspopulistische Weltanschauungen unkritisch zu übernehmen, fragwürdige Praktiken (z.B. BrainGym/Edu-Kinestetik)<sup>17</sup> unreflektiert auszuüben. Auch wollen FAS mehr sein als „nur“ Schule. Hier liegt die Gefahr der Manipulation, Angleichung und einer in sich geschlossenen Gemeinschaft in der es unbemerkt zur Verbreitung irrationaler Ideologien kommen kann, da die kritische Außenperspektive fehlt. Der Zusammenschluss von Freizeit, Urlaub, Familienleben und Schule ist als Übergriff, als Entgrenzung der einzelnen Bereiche zu betrachten und abzulehnen.

Die Anfälligkeit für esoterische Denkmodelle wurde bereits in dieser Arbeit mit dem Verweis auf die psychologische Funktionalität von Esoterik Genüge getan. Die unbedingt notwendige Kritik, Entlarvung und Bekämpfung derartiger Denkmuster an den Schulen ist von größter Bedeutung. Die Bedürfnisse die durch Esoterik gestillt werden, müssen ernst genommen und in der Veränderung der Verhältnisse die diese Bedürfnisse schaffen, münden.

Die Aufsicht der Schulbehörde, die regelmäßige Überprüfung der Lehrinhalte und Qualifikationen des Fachpersonals sowie deren persönliche Eignung muss besonders an Freien Schulen Rechnung getragen werden. Da diese Schulen auf Grund ihrer Selbstverwaltung, ein großer Gestaltungsspielraum zur Verfügung steht.

---

17 „Edu-Kinestetik oder auch Brain Gym nennt sich dieses Programm aus 26 Körperübungen, das sich der Freiburger Verlag VAK markenrechtlich hat schützen lassen und das Lehrern landauf, landab in Fortbildungen vermittelt wird. Und die scheinen größtenteils begeistert. Obwohl Kritiker immer wieder auf die fehlende wissenschaftliche Basis und den obskuren Hintergrund der Bewegungstherapie verweisen. "Die Edu-Kinestetik war der erste Großangriff einer esoterischen Ideologie auf den Erziehungsbereich", sagt Wolfgang Hund, Sektenbeauftragter des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes.“ (Kramer 2011)

Die Frage nach den Beweggründen für die Wahl einer FAS gestaltet sich vielschichtig und muss unweigerlich im Kontext von kapitalistischen Lebensverhältnissen gedacht werden. Die hohe Bildungserfahrung der FAS Eltern steht weiterhin als Paradoxon zu der verminderten Wissensübermittlung an FAS zugunsten einer umfänglichen Persönlichkeitsbildung, als „Verlust der europäischen Aufklärungstradition“. Die Abkehr vom staatlichen Bildungssystem ist als Abkehr von realpolitischen, gesellschaftlichen Zuständen zu betrachten, vor denen das eigene Kind geschützt werden soll/muss. Die elterlichen Motive für die Wahl einer FAS in Form von schul- und lebensbiografischen Erfahrungen, der Wunsch nach Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die Angst vor dem Scheitern des Kindes sowie die veränderte Rolle des Kindes innerhalb der Familie und Gesellschaft sind als gesamtgesellschaftliches Problem zu betrachten. Der einst mit der 68er Bewegung formulierte politische Gedanke der FAS ist einer entwicklungsfördernden, persönlichkeitsbildenden, kindzentrierten und individualisierten Pädagogik zum Wohle des Kindes - nicht aber zum Wohle der Gesellschaft – gewichen. Das eigene Kind soll durch bestmögliche Förderung auf dem neoliberalen Arbeitsmarkt erfolgreich sein, um sich somit optimal(er) in der Gesellschaft positionieren zu können, um in letzter Konsequenz ein Leben möglichst weit fernab prekärer Lebens- und Arbeitsverhältnisse führen zu können. Zusammen mit dieser Individualisierung und Pädagogisierung von sozialen Problemen tritt Esoterik als wohlwollender Partner auf. Esoterik unterstützt und befriedigt durch ihre Denkkonstrukte den Wunsch nach Persönlichkeitsoptimierung und Sinnhaftigkeit, sowie den Wunsch nach Bestätigung für die eigene Lebensführung, für das verdiente „Schicksal“ und die soziale Ungerechtigkeit legitimierende Weltanschauung fernab real existierender Zustände und Zusammenhänge. „[...] Die innere Veränderung wird als wahre Politik ausgegeben“ (Waßner 1991: 4ff. zit. nach Barth 2012: 83).

Emotionale Beweggründe wie der Verlust des Vertrauens in das staatliche Bildungssystem, eigene negative Schulerfahrungen, Angst vor dem Scheitern sowie pragmatische Beweggründe, wie die Ganztagsbetreuung, Unterstützung bei Erziehungsfragen und bspw. die Hausaufgabenfreiheit gelten als ausschlaggebenden Motive für die Wahl einer FAS. Dabei kann die Frage aufgeworfen werden, ob eine staatliche Bildungslaufbahn mit Karriere und Familie vereinbar wäre, wenn dabei nicht aus Angst vor der Zukunft derart hohe Ansprüche an den Bildungsabschluss des eigenen Kindes gelegt würden, sodass die umfangreiche Förderung, der Besuch diverser Freizeitangebote usw. entfielen und somit das Familienmanagement entspannt würde. Es bleibt zu konstatieren, dass jede Schule die Aufgabe hat, die Kinder zu aufgeklärten, mündigen, vernunftbegabten, zivilisierten und kritischen BürgerInnen auszubilden. Dies geschieht durch die Vermittlung gesellschaftspolitischer Probleme, naturwissenschaftlicher

Phänomene, dem Wissen um politische Strukturen, Historie und Rechtsstaatlichkeit. Probleme der Persönlichkeit, emotionale Stabilitäten und Charakterstärkung sind Aufgabe der Familie und Gesellschaft. Eine *gesunde*, gerechte, und durchsichtige Gesellschaft bringt *gesunde* BürgerInnen hervor, die weder in der Schule noch Mithilfe von Esoterik oder Religion stabilisiert, beschützt oder „geheilt“ werden müssen.

## Literaturverzeichnis

Amann, Klaus & Wiesemann, Jutta (2012): Freie Alternativschulen. In: Strunck, Susanne & Ullrich, Heiner (Hg.): Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen, Profile, Kontroversen. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-116

Avenarius, Hermann (2012): Verfassungsrechtliche Grenzen der Expansion der Privatschule. In: Ullrich, Heiner & Strunck, Susanne (Hg.): Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen, Profile, Kontroversen. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-164

Barth, Claudia (2006): Über alles in der Welt – Esoterik und Leitkultur. Eine Einführung in die Kritik irrationaler Welterklärungen. Aschaffenburg: Alibri Verlag

Barth, Claudia (2012): Esoterik. Die Suche nach dem Selbst. Sozialpsychologische Studien zu einer Form moderner Religiosität. Bielefeld: transcript Verlag

Brockhaus Enzyklopädie (1988, 19. Aufl.) Sechster Band DS-EW. Mannheim: F.A. Brockhaus Mannheim

Ditfurth, Jutta (1996): Entspannt in die Barberei. Esoterik, (Öko)-Faschismus und Biozentrismus. Hamburg: Konkret Verlag

Ditfurth, Jutta (1997): Feuer in die Herzen. Gegen die Entwertung des Menschen. Hamburg: Konkret Verlag

Henry-Huthmacher, Christine (2008): Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. In: Borchard, M. & Henry-Huthmacher, C. (Hg.), Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH

Hofmann, Matthias (2013): Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen. Ulm: Verlag Klemm+Oelschläger

Jürgens, Eiko & Miller, Susanne (2013): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Kellner, Manuel (2010): Kritik der Religion und Esoterik. Außer sich sein und zu sich kommen. Stuttgart: Schmetterlin Verlag

Kellner, Manuel (2015): Religionskritik. In: Wolf, Merlin (Hrsg.) Zur Kritik der irrationalen Weltanschauungen. Religion – Esoterik – Verschwörungstheorien – Antisemitismus. Aschaffenburg: Alibri Verlag

Kraul, Margret (2015): Private Schulen. Wiesbaden: Springer VS

Kraul, Margret (2017): Pädagogischer Anspruch und soziale Distinktion. Private Schulen und ihre Klientel. Wiesbaden: Springer VS

Lammers, Christoph (2005): Mission Klassenzimmer – Eine Bestandsaufnahme. In: Forum demokratischer AtheistInnen (Hrsg.) Mission Klassenzimmer. Zum Einfluss von Religion und Esoterik auf Bildung und Erziehung. Aschaffenburg: Alibri Verlag

Lischewski, Andreas (2018): Freie Alternativ Schulen in Deutschland. Historische Kontexte und aktuelle Konzeptionen. Wiesbaden: Springer VS

Merkle, Tanja & Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck – Die Studie. In: Borchard, Michael & Henry-Huthmacher, Christine (Hg.), Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH

Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Beltz Verlagsgruppe

Ostner, Ilona (2015): Elterliches Selbstverständnis im Wandel. Befunde und Analysen. In: Kraul, Margret (Hg.): Private Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 211-230

Pöhlmann, Matthias (2008): Im Kraftstrom göttlicher Energien. Erscheinungsformen und Hintergründe moderner Esoterik. In: Hempelmann, Reinhard & Pöhlmann Matthias (Hrsg.) Esoterik als Trend. Phänomene – Analysen – Einschätzungen

Prange, Klaus (2005): Curriculum und Karma: Das anthroposophische Erziehungsmodell. In: Forum Demokratischer AtheistInnen (Hrsg.) Mission Klassenzimmer. Zum Einfluss von Religion und Esoterik auf Bildung und Erziehung. Aschaffenburg: Alibri Verlag

Proske, Wolfgang (2005): Die Montessori – Pädagogik und ihre weltanschaulichen Grundlagen. In: Forum demokratischer AtheistInnen (Hrsg.) Mission Klassenzimmer. Zum Einfluss von Religion und Esoterik auf Bildung und Erziehung. Aschaffenburg: Alibri Verlag

Schmid Noerr, Gunzelin (2015): Aberglaube in der entzauberten Welt. In: Wolf, M. (Hrsg.): Zur Kritik irrationaler Weltanschauungen: Religion – Esoterik – Verschwörungstheorien – Antisemitismus. Aschaffenburg: Alibri Verlag

Skiera, Ehrenhard (2010, 2. Aufl.): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH

Spilka, Bernard/ Hood, Ralph W. Jr./ Hunsberger, Bruce/ Gorsuch, Richard (2003, 3. Aufl.): The Psychology of Religion. An empirical approach. New York: Guilford Press

Strunck, Susanne & Ullrich, Heiner (2012): Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen, Profile, Kontroversen. Wiesbaden: Springer VS

Sundén, Hjalmar (1966, 4. Aufl.): Die Religion und ihre Rollen. Berlin: Alfred Töpelmann

Trumpa, Silke (2010): Elternperspektiven – Rekonstruktion an einer Freien Schule. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Ullrich, Heiner (2015): Eltern beim Übergang in reformpädagogische Schulkulturen. Bildungsorientierungen der Eltern und Selbstverständnis der Professionellen an reformpädagogischen Schulen. In: Böhme, Jeanette/ Hummrich, Merle/ Kramer, Ralf-Torsten (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS

Zinser, Hartmut (2009): Esoterik. Eine Einführung. München: Wilhelm Fink Verlag

### **Internetquellen:**

ARD (2019) Dokumentation: Kontraste - Die Reporter: Bio, braun und barfuß - Rechte Siedler in Brandenburg:

<https://www.ardmediathek.de/ard/player/Y3JpZDovL3JiYi1vbmhpbmUuZGUvZG9rdS8yMDE5LTA1LTE1VDIxOjE1OjAwXzdmM2VhOTY0LThjMTUtNDU2Ny1iZDlLTdjMDg5NWl2ZmJkNy9iaW8tLWJyYXVuLXVvZC1iYXJmdXNz/>, zugegriffen am 25.07.2019

BR Dokumentation (2017) Gefährliche Allianz: Grüne Esoterik und braune Philosophie

<https://www.br.de/mediathek/video/gefaehrliche-allianz-gruene-esoterik-und-braune-philosophie-av:5d4879af811cc8001a7d7372> , zugegriffen am 25.07.2019

Bundeszentrale für politische Bildung (2017): Fluchtursachen.

<https://www.bpb.de/lernen/projekte/refugee-eleven/243384/fluchtursachen>, zugegriffen am 20.06.2019

Farin, Klaus (2010): Die 1990er. In : Bundeszentrale für politische Bildung.

<https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/jugendkulturen-in-deutschland/36253/die-1990er>, zugegriffen am 20.06.2019

Hanewinkel, Vera (2015): Deutschland: Verwaltungs- und Infrastrukturkrise. In: Bundeszentrale für politische Bildung.

<https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/217376/verwaltungs-und-infrastrukturkrise>, zugegriffen am 20.06. 2019

Höhl, Anne (2012): Esoterik in der Schule - Aroma-Dusche im Klassenzimmer. In:

<https://www.sueddeutsche.de/bildung/esoterik-in-der-schule-aroma-dusche-im-klassenzimmer-1.1477223> , zugegriffen am 15.05.2019

Kramer, Bernd (2011): Schulunterricht: Magie fürs Hirn. In: Die Zeit, Nr. 33/2011

<https://www.zeit.de/2011/33/C-Esoterik>, zugegriffen am 16.05.2019

Rathje, Jan (2015): Zwischen Verschwörungsmithen, Esoterik und Holocaustleugnung – die Reichsideologie. In: Bundeszentrale für politische Bildung  
<https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/210330/zwischen-verschwoerungsmithen-esoterik-und-holocaustleugnung-die-reichsideologie>, zugegriffen am 02.07. 2019

## EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche einzeln kenntlich gemacht. Es wurden keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel (inklusive elektronischer Medien und Online-Ressourcen) benutzt.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung zur Note „ungenügend“ führt und rechtliche Folgen nach sich ziehen kann.

Leipzig, den \_\_\_\_\_

Unterschrift: \_\_\_\_\_