

Detlef Keller

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis 2010 – 0321 - 9

# **Die Motivation von Eltern, ihre Kinder in die „Freie Naturschule Templin“ einzuschulen.**

**Diplomarbeit zur Erlangung des Grades  
Eines Diplom-Sozialarbeiters / Sozialpädagogen  
an der  
Fachhochschule Neubrandenburg**

Eingereicht im Sommersemester 2010 am 14.06.2010

**Erstgutachter: Frau Prof. Dr. Sparschuh  
Zweitgutachter: Frau Prof. Kampmeier**

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	3
1. Alternative Schulformen .....	6
1.1. Alternativer Schulen und Einrichtungen nach Maria Montessori in Deutschland .....	9
1.2. Soziale und sozialpädagogische Inhalte .....	12
1.3. Die „Aktive Naturschule“ in Templin .....	15
1.3.1 Struktur der „Aktiven Naturschule“ .....	17
1.3.2. Entstehungsgeschichte .....	18
1.3.3. Soziale und sozialpädagogische Grundsätze in der Arbeit .....	20
1.4. Alternative Schulen in Nordbrandenburg und der Uckermark .....	22
1.5. Zeitfenster der Datenerhebung und derzeitiges territoriales Einzugsgebiet der Schule .....	24
2. Methoden / Methodenwahl .....	25
2.1. Das problemzentrierte Interview .....	25
2.1.1 Programmatik .....	26
2.1.2 Methodische Vorannahmen .....	27
2.1.3. Teilelemente .....	27
2.2. Begründung der Methodenwahl .....	29
3. Die Realisierung der Interviews .....	32
3.1. Die Erarbeitung des Kurzfragebogens .....	33
3.2. Die Erarbeitung des Interviewleitfadens .....	34
3.2. Die Auswahl der Eltern .....	35
4. Auswertung der Interviews .....	39
4.1. Prozessverlauf .....	40
4.2. Motivationsangaben mit sozialem Hintergrund .....	42
4.3. Motivationsangaben mit Konzeptionshintergrund .....	52
4.4. Motivationsangaben mit Leistungshintergrund .....	53
4.5. Motivationsangaben mit Hintergrund der Persönlichkeitsentwicklung ..	54
4.6. Motivationsangaben mit Methodikhintergrund .....	57
4.7. Motivationsangaben mit Vertrauenshintergrund .....	57
4.8. Motivationsangaben zu Lernfreude und Schulspaß .....	58
4.9. Motivationsangaben mit dem Hintergrund von Werten der Eltern .....	58
4.10. Motivationsangaben aus der Mitwirkung der Eltern .....	60
4.11. Motivationsangaben zur integrativen Funktion der Naturschule .....	61
4.12. Rolle der Frauen im Motivationsprozess .....	61
4.13. Motivationsangaben zur Rolle und Beteiligung der Kinder und Partner.	61
4.14. Motivationsangaben sonstiger Art .....	62
5. Ausgewählte Vergleiche zu anderen theoretischen Arbeiten .....	64

5.1. Vergleich zum sozialen Verhalten .....	64
5.2. Vergleich mit der Schulverweigerungsthematik .....	70
6. Diskussion der Ergebnisse .....	73
6. Fazit .....	78
Abkürzungsverzeichnis .....	79
Literaturverzeichnis .....	80
Quellenverzeichnis .....	82
Anhang	
eidesstattliche Versicherung	

## Einleitung

Die Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Thema der vorliegenden Arbeit fand ich in der „Freien Naturschule“ Templin, einerseits mit dem persönlichen Hintergrund, dass mein Sohn vor einigen Jahren dort seine Grundschulzeit absolvierte.

Zweitens entwickelten sich im Gespräch mit der Schule die thematischen Ansätze, die für die Schule von Interesse waren und unter denen sich letztlich, das Thema dieser Arbeit herauskristallisierte. Während dieser Gespräche stellte sich heraus, dass das Sozialverhalten und Leistungsverhalten von Schülern dort bereits Gegenstand einer Diplomarbeit gewesen ist, die in der weiteren Abhandlung des Themas Gegenstand von vergleichenden Betrachtungen sein wird. Es werden Ergebnisse der Auswertung der Interviews mit Ergebnissen zum Sozialverhalten der Schüler aus dieser Diplomarbeit miteinander verglichen.

Die in dieser Diplomarbeit betrachtete soziale Seite des Verhaltens der Schüler soll in der vorliegenden Arbeit um die Seite der Motivation der Eltern ergänzt werden.

Drittens stand und steht die Institution Schule unter verschiedenen Perspektiven im Blickfeld von Forschung, seien es Untersuchungen in Folge der PISA Studie, Untersuchungen zur Sozialisation von Immigranten- und ausländischen Kindern ( vgl. Burkhardt 2004, S.3 ), oder wie bei Thimm zur Begründung neuer Verhältnisse von Sozialpädagogik und Schule im Zusammenhang mit dem Problem der Schulverweigerung u.a..

Burkhardt stellt fest, dass dem Prozess der Schulwahl am Übergang zur Sekundarstufe I bisher wenig Beachtung geschenkt wurde und es daher zum Schulwahlverhalten in Deutschland bislang kaum Untersuchungen gebe ( vgl. Burkhardt 2004, S.3 ). Das gleiche Problem besteht mit der Thematik der Schulwahl am Übergang von der Kindergartenzeit in die Grundschulzeit ebenfalls und es scheint zu dieser Thematik noch weniger Untersuchungen bzw. Literatur zu geben, als zum Übergang in die Sekundarstufe.

Dabei ist u.a. aus lerntheoretischen, schulsozialisatorischen, entwicklungspsychologischen, verhaltenstheoretischen und sozialen Gesichtspunkten auf der Seite des Kindes die beginnende Schulzeit m.E. nicht unbedeutend und wird in hohem Maße durch die Wahl der Schule durch die Eltern mitbeeinflusst. Zu dieser Feststellung kommt auch Burkhardt bei der es heißt „Denn nach wie vor ist in Deutschland der Einfluss des Elternhauses von herausragender Bedeutung für die Schullaufbahn des Kindes“ ( Burkhardt 2004, S.4 ). Im Kontext der

gesellschaftlichen Entwicklung der Ausbreitung alternativer Schulformen könnten die zwölf Interviews, die realisiert wurden, ansatzweise auch erkenntnisfördernd für integrative bzw. inklusive und soziale u.a. Prozesse sein.

Burkhardt bezieht in ihre Arbeit die Erkenntnisse aus ihren Interviews auf Studien zum Einfluss von sozialer Herkunft auf die Bildungschancen des Kindes, auf die Phase der Adoleszenz als Phase konflikthafter Dynamik und den Leistungsbegriff. Witzel ( 1982 ) geht in seinen Bremer Studien auf die Phase der Berufsfindung Jugendlicher ein und kommt u.a. zu dem Ergebnis, dass der Einfluss der Väter signifikant ist.

Da zum Schulwahlverhalten beim Übergang zur Grundschule nur wenige greifbare Studien vorliegen, wurde in der vorliegenden Arbeit von einer Ergebnisoffenheit ausgegangen, die es schwer fallen lässt, der Arbeit von vornherein eine der o.g. oder andere theoretischen Bezugsbasen zu geben. Die Aufstellung von Hypothese, dass, wie bei Witzel, die Väter einen immensen Einfluss auf die Schulwahl haben oder dass der Leistungsgedanke eine große Rolle bei den Eltern spielt, erscheint in einem der Arbeit vorangestellten Teilabschnitt der Arbeit nur für die o.g. Diplomarbeit sinnvoll, da in ihr sehr spezifisch auf soziales Verhalten der Kinder in dieser Schule eingegangen wird.

Deshalb wurden Aussagen der Eltern, erst im Rahmen der Auswertung der Interviews auszugsweise auf anderen Theorien bezogen und entsprechende Vergleiche gezogen.

Im ersten Teil der Arbeit wird zunächst die „Alternative Naturschule“ in Templin vorgestellt, indem auf sie selbst und auf ihre Einbettung in den geschichtlichen, sozialen und territorialen Kontext eingegangen wird. In diesen Teil der Arbeit werden auch Aussagen zum Sozialverhalten der Kinder der „ Freien Naturschule“ Templin gestellt, die in der o.g. Diplomarbeit gewonnen wurden.

Im zweiten Teil der Arbeit wird das problemzentrierte Interview nach Witzel vorgestellt, das für die vorliegende Arbeit als die geeignete Methode der Datenerhebung ausgewählt wurde.

Im dritten Teil der Arbeit wird kurz auf die Realisierung der Interviews eingegangen. Die analytische Auswertung der zwölf Interviews im vierten Teil der Arbeit zeigt, welche bedeutenden Themen die Eltern bei der Wahl der „Freien Naturschule“

bewogen haben, ihre Kinder dorthin zu geben. In diesem Teil der Arbeit wird dann auch ein Vergleich mit thematisch naheliegenden Theorien vorgenommen.

Mit der Diskussion der Ergebnisse und dem Fazit schließt die Arbeit.

Mit der Arbeit wird nur ein eng umgrenzter Beitrag zur Diskussion um die Problematik des Schulwahlverhaltens geleistet, der schon aufgrund der Anzahl von zwölf Interviews keinen repräsentativen Charakter tragen kann.

# 1. Alternative Schulformen

Die Entstehung alternativer Schulformen kann bis in das neunzehnte Jahrhundert zurückverfolgt werden. Ihren theoretischen und entstehungsgeschichtlichen Hintergrund haben die zahlreichen deutschen und internationalen Modelle von Schulen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können in der Reformpädagogik, die wiederum in die Erziehungswissenschaft eingebettet ist.

Röhrs bezeichnet die Reformpädagogik als eine der reichsten pädagogischen Epochen, die erstmalig die Erziehungswirklichkeit für die Pädagogik erschlossen hat. Er geht davon aus, dass wegen der Breite des mit der Reformpädagogik verbundenen Auf- und Umbruchs sogar von einer reformpädagogischen „Bewegung“ gesprochen werden kann, die in ihrer Begrifflichkeit von Hermann Nohl geprägt wurde. Diese „Bewegung“ stellte das Überkommene und Bestehende grundsätzlich in Frage und führte selbst zu Anstößen, Initiationen und Impulsen in unterschiedlichsten Bereichen der erzieherischen Wirklichkeit (vgl. Röhrs 1998 S. 20 ).

Die Reformpädagogik begann während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung über die kulturelle Lebenssituation dieser Zeit. Ein bekannter Kritiker in dieser Zeit war Friedrich Nietzsche. Er, wie auch andere Autoren verbanden die Kulturkritik mit einer Kritik an der bestehenden Bildungssituation. Die Reformpädagogik wird in ihrem Verlauf in etwa vier Phasen eingeteilt, deren Übergänge nicht klar voneinander abgegrenzt werden können. Die erste Phase setzte etwa 1890 mit der Kritik an der alten Schule ein ( vgl. Röhrs 1998, S. 23 ff ).

Diese Periode wird als gemeinsamer Ausgangspunkt für die Entwicklung einer neuen Schule angesehen. Kritisiert wurden u.a., dass den Kindern zu wenig Raum für individuelle und selbstgewählte Tätigkeit gegeben wird oder dass die Einteilung der Unterrichtsfächer zu wenig die natürliche Entwicklung des kindlichen Denkvermögens berücksichtigt. Vereinzelt Reformversuche aus dieser Zeit erwachsen nicht aus der entfernten Position von Nur-Theoretikern, sondern aus praktisch erlebten, als widrig empfundenen Situationen und daraus entwickelter erwünschenswerter neuer Praxis ( vgl. Skiera 1993, S. 8 f ).

Die zweite Phase der Reformpädagogik begann etwa um 1912. In dieser Periode kamen die einzelnen, zumeist isoliert entstandenen Reformversuche der ersten

Phase aus ihrer Isolierung heraus und entdeckten in den wissenschaftlichen und anderen Diskussionsforen die Gemeinsamkeiten in ihren pädagogischen Grundeinstellungen.

Etwa 1924 begann die dritte Phase der Reformpädagogik. In den folgenden Jahren wurde versucht, die verschiedenen reformpädagogischen Motive theoretisch zu klären und die Ergebnisse der Wissenschaft für die pädagogische Breitenarbeit bereitzustellen. Die Reformpädagogik wurde selbst historisch, die ersten Deutungen erschienen, die zu klassifizieren versuchten und es kam zu Vergleichen auf internationaler Ebene.

In einer vierten Phase, die etwa 1930 begann, richteten sich die Bestrebungen darauf, die stärkere soziale Fundierung des Schullebens auf die Gesellschaft insgesamt auszudehnen und dadurch die Schule zu einem entwicklungspolitischen Meilenstein für die Gesellschaftsreform zu machen. In Europa kam die vierte Phase durch die Machtergreifung der Nazis und den Ausbruch des zweiten Weltkrieges nicht zur vollen Auswirkung. In ihr begann in verstärktem Maß Kritik an der Reformpädagogik, die jedoch überwiegend ein Zerrbild der progressiven Erziehung im Visier hatte, zugleich begann eine kritische Auseinandersetzungen mit dem reformpädagogischen Gedankengut in ausgewogener Form ( vgl. Röhrs 1998, S. 23 f ).

In der Diskussion um diese Thema gehen Autoren davon aus, dass man die historische Dimension der Reformpädagogik von der pädagogisch praktischen Dimension unterscheiden sollte. Die wissenschaftlichen Debatten um dieses Thema werden sachbezogener geführt, wodurch eine gewisse Entdramatisierung der Kontroversen eine der daraus entstehenden Folgen ist ( vgl. Retter 2004, S. 5 f ).

Die Dynamik der reformpädagogischen Bewegung findet ihren wichtigsten Ausdruck darin, dass sie sich „ aufgrund der lebensreformerischen Impulse zuerst und am kräftigsten im Bereich der Kunst- und freien Jugend(selbst)erziehung sowie als sozialerzieherische Reform im weitesten Sinne ausdrückt. Wo sie in die Schule gelangt, findet sie ihren Ausdruck in neuen Formen, wie in den Landerziehungsheimen bzw. in gemeindeoffenen Institutionen ( u.a. in den Hamburger Gemeinschaftsschulen. Überall geht es um den ganzen Menschen, um seine Haltung und Handlungsbereitschaft als Maßstab für die Lebens- und Gestaltungskraft seiner Bildung“ ( Röhrs 1998, S. 24 ).



Der Richtpunkt bzw. die Zielstellungen der Reformpädagogik ist im Wesentlichen die „kindgerechte Schule“. Waren sich die Vertreter der Reformpädagogik in der Kritik gegenüber der „Alten Schule“ weitgehend einig und solidarisch, so unterschiedlich, manchmal geradezu gegensätzlich präsentieren sich die einzelnen Richtungen innerhalb der Reformbewegung und reichen von einer okkulten Gesamtschau bei Rudolf Steiner, von experimentell-erfahrungswissenschaftlichen Theorien mit z.T. religiös- mystischen Komponenten, wie bei Maria Montessori, über anthropologisch-sozialwissenschaftliche Konzepte wie bei Peter Petersen bis hin zu gesellschaftlich- emanzipatorischen Ansätzen bei Celestin Freinet, die neuere Alternativ- bzw. Freie Schulen gründete.

Zu den o.g. Einigkeiten zählte in Abkehr von der „Alten Schule“ der Begriff der Kinderorientierung, der das Kind als ganzen Menschen sieht, das sich seinem Wesen gemäß entwickeln kann.

1921 fand in Calais ein „Internationaler Kongress für die neue Erziehung“ statt, auf dem die bis heute tätige „New Education Fellowship“ (NEF) gegründet wurde. Diese international arbeitende Vereinigung sieht eine umfassende, auf Verständigung, Kooperation und Frieden beruhende Erneuerung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens eng mit der Erziehungsfrage verbunden. Diese Vereinigung formulierte die zentralen Grundsätze von denen hier die pädozentrische Orientierung, die ganzheitliche und vielseitige Erziehung, sowie die Gemeinschaftserziehung durch Kooperation genannt seien. Von den sich daraus ergebenden Motiven seien hier die Aufnahme fächerübergreifender Lernbereiche, die sprachlich differenzierte ( nicht zahlenmäßig normierte ) und informell- persönliche Leistungsbeurteilung, sowie die kindliche Eigenaktivität genannt. Neben den schulpädagogischen Ansätzen der reformpädagogischen Bewegung gab es in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts auch sozialpädagogische und erwachsenenbildungsorientierte Ansätze ( vgl. Göhlich 1997, S. 12 ).

Über diese allgemeinere Darstellung des historischen Hintergrundes der Reformpädagogik und der damit in Zusammenhang stehenden Entstehung alternativer Schulformen, sowie über einige allgemeine Grundsätze, Zielstellungen und Motivationen möchte ich mich der italienischen Ärztin und Erzieherin Maria Montessori im Speziellen annähern, da sie als Orientierungsfigur der „Aktiven Naturschule“ Templin gilt.

## **1.1. Alternative Schulen und Einrichtungen nach Maria Montessori in Deutschland**

Maria Montessori ( 1870 – 1952 ), eine italienische Ärztin und Pädagogin, die sich als solche auch für die Rechte der Kinder, der Frauen und für die Friedensbewegung einsetzte, war eine der herausragenden Persönlichkeiten der reformpädagogischen Bewegung. Sie gründete im Jahre 1907 in Rom ihr „Casa dei Bambini“, ein Kinderhaus für sozial vernachlässigte Kinder, das als „Mutterhaus“ der nach ihr benannten Bewegung gilt. Eine der theoretische Grundlagen dieser Einrichtung war die Theorie der sensiblen Phasen der kindlichen Entwicklung. Unter diesen sensiblen Phasen werden besondere, voneinander unterscheidbare Lebensabschnitte verstanden, in denen das Kind selbstständig seine Aufmerksamkeit auf die Ausschnitte der Wirklichkeit fokussiert, die seinen jeweiligen Entwicklungsbedürfnissen entsprechen. Die Aufgabe der Erziehung sah Frau Montessori darin, den Kindern phasenspezifische Entwicklungsanreize bereitzustellen, die sich in ihrem „Montessorimaterial“ niederschlugen. Ihre Ideen wurden von ihren Mitarbeiter/n/innen und Nachfolger/n/innen aufgegriffen und aus dem bisherigen Vorschulbereich in die Schulen getragen. Die Pädagogik Frau Montessoris konnte als spektakulär empfundene Erfolge verzeichnen, die zu einer weiten internationalen Verbreitung der Montessoribewegung, am stärksten in den Niederlanden und in Deutschland führten. Die erste entsprechende Gründung einer Grundschule in Deutschland fällt auf das Jahr 1924 ( vgl. Skiera 1993, S. 12 f ). Mit dem Beginn der faschistischen Diktatur 1933 in Deutschland begann in allen Bereichen der Gesellschaft, mithin auch in den Schulen der Abbau fortschrittlichen Gedankengutes. Jegliche Opposition wurde mit noch nie da gewesenen Mitteln unterdrückt, Grundrechte wurden eingeschränkt oder aufgehoben und an deren Stelle faschistische „Alternativen“ gestellt. An den Schulen wurden hierarchische Ordnungen installiert. Der Lehrer war der Führer und die Schüler die Gefolgschaft. Wilhelm Frick, ein später wegen Verbrechen gegen die Menschlichkeit hingerichteter leitender Mitarbeiter im damaligen Bildungsministerium, trieb den Abbau moderner Arbeitsmethoden, die Erhöhung der Klassenfrequenzen und die Senkung der Lehrplanstellen voran. Die Faschisten missbrauchten in ihrer Erziehungslehre die Lehren Darwins über die Entstehung der Arten durch Auslese, indem sie diese auf den Menschen übertrugen. Die Ergebnisse der daraus entstandenen Rassentheorie

sind hinlänglich bekannt. Pädagogen, wie Wilhelm Stapel traten gegen die Reformpädagogik auf und verbreiteten Erziehungsleitsätze, die in Einfach, Ehrfurcht, Treue, im fanatischen Streben, in Entsagung und kriegerischem Heldentum ihre hohen Zeile sahen. 1933 wurden alle bis dahin gegründeten Privatschulen und Schulversuche untersagt und als nur solche Schulen zugelassen, die im Sinn einer Alternative der Bildung der faschistischen Elite und Herausbildung von Führungspersönlichkeiten dienten ( vgl. Alexandrin 2007, S. 27 ).

Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges setzten, bedingt durch die politische Teilung Deutschlands unterschiedliche Entwicklungen der während der Reformpädagogik entstandenen Einrichtungen ein. „Auf dem Boden der DDR wurden zunächst (wieder) gegründete Schulen alsbald erneut verboten. Die insgesamt über fünfzigjährige Verbotszeit brachte alle vorhandenen Traditionen zum Erliegen“ ( Führ 1998, S. 391 ). Dort wird weiter ausgeführt, dass die Anpassung der Schulgesetzgebung in den neuen Bundesländern an die der alten Bundesländer die Neugründung von Schulen nach dem Reformpädagogikgedanken in Freier Trägerschaft sehr erschwerten. Der Ausgangspunkt in den neuen Bundesländern sah so aus, dass 1990 gerade einmal jeder tausendste Schüler der neuen Bundesländer eine Schule in freier Trägerschaft besuchte ( vgl. Führ 1998, S 391 ). Die Entwicklung der Schulen in freier Trägerschaft in den alten Bundesländern kann nicht ohne den Blick auf die rechtlichen Bedingungen bleiben, da durch die Verabschiedung des Grundgesetzes rechtstaatliche Grundsätze im Schulwesen einzogen. Damit verbunden war eine gewandelte Verfassungsposition der Freien Träger im Schulwesen. Die Abkehr vom Schulmonopol des Staates und die prinzipielle Gleichstellung der freien Schulen mit den staatlichen Schulen, die der Gesetzgebung der Länder unterstellt sind, vollzog sich aber langsam und ein vom Grundgesetz angestrebten Bewusstseinswandel verzögert sich bis in die heutige Zeit ( vgl. Führ 1998, S. 390 ). Führ gibt in seinem Überblick keinen separaten Raum für Freie Schulen, die sich an Maria Montessori orientieren. Im Anschluss an die Landschulheime, die in ihrer Erziehungskonzeption einen ökologischen Humanismus anbieten, geht er auf die antiautoritäre Kinderladenbewegung ein, die nach 1968 auf Fortsetzung der Reformpädagogik drängte. Bis 1990 wurden in der Bundesrepublik etwa zwölf Grundschulen dieser Art in Freier Trägerschaft gegründet. In diesen Schulen regeln Schüler individuell Gegenstand , Zeitpunkt und Tempo ihres Lernens selber. Angebote sind in der Regel fächerübergreifend und

jahrgangsübergreifend. Die Schule wird Lebensraum von Erwachsenen und Schülern. Träger der Schulen sind Eltern und Lehrer. Die Konzeptionen basieren u.a. auf pädagogischen Grundsätzen von Leo Tolstoi, Maria Montessori und Peter Petersen. Solche Schulen können als aktuelle Ausprägungen der Reformpädagogik bezeichnet werden ( vgl. Rühr 1998, S.394 f ).

Göhlich trennt die Reformpädagogik nach dem zweiten Weltkrieg in die klassische Richtung, der auch die von Maria Montessori zuzuordnen ist und in die neuen Reformpädagogiken deren Entstehungszeit er in den Jahren um 1970 / 1980 verortet. Innerhalb der teilweise zeitgleich entstandenen Ansätze sowohl der einen, wie der anderen Richtung gibt es nach seiner Auffassung immense Differenzen. Zwischen den von ihm benannten „Bündeln“ pädagogischer Konzeptionen liegen somit etwa ca. 50 Jahre. Maria Montessori wurde seiner Einschätzung nach in den letzten Jahren des 21. Jahrhundert revitalisiert. Die Idee der Freiarbeit in vorbereiteter Umgebung, die sie maßgeblich mitprägte, wurde in den sich ausdrücklich auf Maria Montessori beziehenden aktiven Schulen eingebracht (vgl. Göhlich 1997, S.11 f ).

Zu den klassischen Wurzeln der Alternativpädagogik gesellten sich, teilweise durch gesellschaftliche Umbruchsituationen forciert seit etwa den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts neue Alternativschulbewegungen. Die bereits oben angesprochenen Kinderläden, eingerichtet durch gesellschaftskritisch eingestellte Studenten distanzierte sich von autoritären Erziehungsstrukturen. In dieser Zeit musste eine „Freie Schule Frankfurt“ noch auf dem Gerichtsweg um ihr Recht auf Anerkennung kämpfen, was sich über zwölf Jahre hinzog. 1978 fand ein erstes Bundestreffen der bis dahin gegründeten Freie-Schule-Initiativen statt. Aus den Friedensbewegungen und Ökologiebewegungen der Jahre 1970 bis 1980 kamen weitere Impulse. Mitte der achtziger Jahre kam es dann zu einem sprunghaften Anstieg der Anzahl der Schulen diesen Typs der 1988 etwa mit 18 Schulen beziffert werden kann. In diese Periode fällt eine weitere, auf der Verfassungsgerichtsebene erstrittene Genehmigung einer Freien Schule. Die „Freie Schule-Gründungseuphorie“ ließ in den Jahren um 1990 in der alten Bundesrepublik deutlich nach. Neuer Schwung kam aus dem Osten nach der Wiedervereinigung. Aufbruchsstimmung und Reformfreudigkeit vieler Menschen aus der ehemaligen DDR erfasste auch die Schullandschaft und führte zur Gründung neuer Freier Alternativschulen z.B. in Potsdam und Taschenberg. Aus letzterer ging dann die „Aktive Naturschule“ in

Templin hervor. 1998 gab es in der Bundesrepublik 36 Freie Alternativschulen. Diesen geht es darum, die sich wandelnden pädagogischen und gesellschaftlichen Herausforderungen neue Entwürfe anzubieten ( vgl. Borchert 1998, S. 15 ff ). Ein anderes Bild ergibt sich bei einem Blick ins Internet. Nach den dortigen Angaben arbeiten in Deutschland derzeit über 1000 Schulen und Kindergärten nach den Prinzipien der Montessoripädagogik. In den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren haben Schulen in freier Trägerschaft eine hohe Zunahme ihrer Anzahl erfahren. So soll es bundesweit, auf das Schuljahr 2007/ 2008 bezogen, über 400 Schulen geben, die nach den Prinzipien der Montessoripädagogik arbeiten. Bezugnehmend auf die Schülerpopulation des jeweiligen Landes soll die Quote der Schulen in Bayern und Berlin am höchsten liegen. Etwa sieben Neugründungen soll es pro Jahr geben. Beim Lesen dieser Zahlen darf nicht übersehen werden, dass die Verwendung des Namens Montessori nicht geschützt ist, so dass diese Angaben sicher nur mit großer Skepsis werden können und aus Sicht des Verfassers vielleicht gewisse Rückschlüsse tendenzieller Art anzeigen ( 2 ).

## **1.2. Soziale und sozialpädagogische Inhalte**

In den pädagogischen Konzepten weisen die Freien Alternativschulen eine zum Teil erhebliche Inhomogenität auf. Es gibt aber auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten, die in einer übereinstimmenden Auffassung von menschlicher Entwicklung und dem Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen, sowie eingeflossenen Erfahrungen der klassischen Alternativschulbewegung und neueren Erkenntnisse wurzeln. 1986 wurde in Wuppertal auf dem Bundestreffen des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen eine Grundsatzerklärung formuliert, in der die wesentlichsten pädagogischen Prämissen enthalten sind. Diese Prämissen enthalten außer der ihnen innewohnenden pädagogischen Ausrichtung auch soziale bzw. sozialpädagogische Komponenten. So sind der Verzicht auf Zwangsmittel zur Disziplinierung der Kinder, das Recht auf Selbstbestimmung und die gemeinsame Findung von sinnvollen Grenzsetzungen Indizien dafür, dass es in diesen Schulen nicht nur um die Vermittlung von reinen Lerninhalten geht ( vgl. Borchert 1998, S. 18 f ). Die praktische Umsetzung erfolgt ebenfalls nach einigen gemeinsamen Gesichtspunkten, so einer überschaubaren Schulgröße, lebendige Vielfalt des Unterrichts, erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen, ganzheitliches Lernen mit

einem hohen Stellenwert sozial-emotionaler Lernprozesse und anderen Formen von Leistungsbewertung ( vgl. Borchert 1998, S. 20 ).

Schulen, die ihre Schwerpunkte Maria Montessori ausrichten, lassen damit folgende soziale und sozialpädagogische Grundsätze in ihre Arbeit einfließen.

Zur Annäherung an diese Seite der Arbeit Maria Montessoris möchte ich zunächst einige kritischen Bemerkungen Theodor Hellbrüggens darlegen, die eine grundsätzliche Problematik anschnitten, die an Aktualität m.E. noch nichts verloren hat. Herr Prof. Dr. Hellbrügge baute in München das Kinderzentrum auf, in dem er mit Montessorimethoden zunächst in einem Kindergarten arbeitete, dessen Kinder dann in einer entsprechenden Schulklasse weitergingen. In der Einrichtung wurde auch besonders die Integration behinderter Kinder in Gruppen von nicht behinderten Kindern praktiziert.

Er geht davon aus, dass er in seiner Sprechstunde mit den Opfern aus dem Schulbereich, den Schulversagern zu tun hat und versucht aus seinen Erfahrungen, daraus, wenn auch mit Einschränkungen, Rückschlüsse auf pädagogische Methoden zu ziehen, die er in Diskussionen im Bildungsrat einfließen lässt. Bei diesen Diskussionen wird ein nach seiner Meinung schwerwiegender Unterschied zwischen pädagogischen und pädiatrischen Lernvorstellungen offenbar. Er geht davon aus, dass die bisherige Pädagogik fast ausschließlich kognitive Lerninhalte favorisiert. Kritisch merkt er an, dass dabei grundlegende pädiatrische und kinderpsychologische Erkenntnisse darüber, dass die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes für sein späteres Leben eine weit größere Beachtung verdient, als kognitive und verbale Lernprozesse. Das gegenseitige Helfen, die Sozialität kennt Schule so gut wie nicht mehr. Für ein lebensnotwendiges soziales Training, etwa beim Spielen bleibt in der Schule keine Zeit und tendenziell nicht einmal mehr in der Freizeit. Er sieht sich in seiner Kritik mit so bekannten Pädagogen wie Peter Petersen oder Kerschensteiner auf einer Linie ( vgl. Hellbrügge 1989, S. 12 ff ). Hellbrügge führt weiter aus, dass das soziale Feld in der Pädagogik Maria Montessoris aus seiner Sicht am besten durch den Spruch „Hilf mir, es selbst zu tun“ gekennzeichnet ist. Der Spruch läuft in der Praxis darauf hinaus, dass ein Erzieher ein Begleitperson und nicht eine Führungsperson sein sollte, deren Aufgabe in erster Linie darin besteht, die soziale Entwicklung des Kindes hier speziell dessen Selbständigkeit zu fördern, ihm die dazu notwendigen Freiheiten gibt und dem Kind nur im notwendigsten Maße hilft, Problemlösungen zu finden. Mit der aktiven

Integration behinderteter Kinder ging er davon aus, dass das soziale Feld zwischen diesen Kindern breiter ist, als z.B. in Gruppen gesunder Kinder unterschiedlichen Alters. Die sozialen Lernprozesse können dadurch in bisher nicht beschriebenem Ausmaß zum Vorteil sowohl der behinderten Kinder als auch der gesunden Kinder gestaltet werden. Er schätzt ein, dass die soziale Lernprozesse an sich nicht isoliert betrachtet werden können, sondern höchst bedeutsam auch für kognitive Lernprozesse, wie lesen, schreiben, rechnen und soziale Interaktionen sind (vgl. Hellbrügge 1989, S. 117 ff ).

Hellbrügge beschreibt den hohen Stellenwert der Bewegung und Bewegungserziehung in der Einrichtung. Sein Fazit ist, dass kleine Kinder bei einem Angebot an Bewegung, das ihrem altersgemäßem Bewegungsdrang entspricht in der übrigen Zeit nicht sinnlos umhertoben und es dadurch zu einer ruhigen Arbeits- und Spielatmosphäre in den Phasen zwischen der Bewegung kommt. Eng damit verbunden ist die Entwicklung solcher sozialen Funktionen wie die Rücksichtnahme während des Spiels oder auch das Eindämmen von aggressivem Verhalten (vgl. Hellbrügge 1989, S. 122 ff ).

Auf die gegenseitige Rücksichtnahme als sozialem Lernprozess kommt er nochmals anhand praktischer Tätigkeiten der Erwachsenen in der Einrichtung und anhand der nur einmal vorhandenen Materialien zurück. Beide Situationen fördern das kognitive Lernen z.B. durch das Beobachten andere Kinder, deren Lösungen und auch Fehler oder durch das Üben von Geduld. Die Kinder unterschiedlichen Alters fördern dabei gegenseitig die Fähigkeiten untereinander, gleichsam dem lateinischen Spruch „Docendi dissimus“, durch Lehren lernen wir, folgend ( vgl. Hellbrügge 1989, S. 144 f ). Die Komplexität der sozialen Fähigkeit der Rücksichtnahme wird in der Einflussnahme im Rahmen der Schule deutlich, in der Hellbrügge sie als Rücksichtnahme auf den Partner, die Gruppe und die Gegebenheiten der behinderten Kinder charakterisiert. Es geht außerdem um solche Fähigkeiten, die eigenen Sachen in Ordnung zu halten und Verantwortung für die Vorbereitung der Umgebung und für die Arbeitsmittel der Klasse zu übernehmen (vgl. Hellbrügge 1989, S. 179).

Auch Helene Helming weist in ihrem Buch auf die praktischen Übungen hin, die den Kindern ihrer Natur nach das soziale Einfügen in die Gemeinschaft zu lernen erleichtern. Maria Montessori hat trotz der sozialen Richtung in ihrer Haltung den Kindern gegenüber trotzdem großen Wert auf die individuelle Arbeit mit dem Kind

gelegt. Sie war davon überzeugt, dass die soziale Fähigkeit zur Achtung anderer Menschen und die Fähigkeit mit anderen Menschen zusammenzuleben und in Arbeitsverbindung zu kommen eng mit der Herausbildung der einzelnen Persönlichkeit, aber auch mit einem tiefen Glauben in positiver Weise zusammenhängt. In ihren Ausführungen wird darauf hingewiesen, dass man eine mitmenschliche Haltung nicht direkt erziehen kann, dass der Umstand Beachtung finden muss, dass soziales Handeln nicht mit Moral gleichzusetzen ist. Ein soziales Leben führe, wenn auch nicht zwangsläufig, auch zu moralischer Bildung. Wesentlich für die soziale Erziehung zur Mitmenschlichkeit sieht Maria Montessori in der mindestens Auflockerung besser grundsätzlichen Aufhebung des Prinzips des altersgleichen Klassenunterrichts. Die entstehenden Gemeinschaften leben dabei geradezu von der Individualität jedes einzelnen Mitglieds, das mit seiner individuellen Persönlichkeit zum Reichtum des Lebens der Gemeinschaft beiträgt ( vgl. Helming 1963, S. 146 ff ).

In ihren Ausführungen geht auch Esser auf die Gemeinschaft aus verschiedenen Altersstufen ein, die eine elementare Grundlage für das soziale Milieu in der Einrichtung seien. Klassen gleichaltriger Kinder seien unnatürlich und fördern Konkurrenz und Aggressivität untereinander. Sie führt als weiteres Element zur sozialen Erziehung die Patenschaften die ältere Kinder für z.B. Erstklässler übernehmen. Dies fördert einerseits die schnellere Integration der „Neuen“ als auch eine gewisse Verantwortung und Verpflichtung für den Paten. Die freie Wahl der Tätigkeit sieht Esser als eine weitere Form von Hilfen für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, da z.B. Störungen der Kinder untereinander dadurch minimiert wird, da die Kinder selbst auf sich achten und Rücksicht auf die anderen Kinder nehmen ( vgl. Esser 1991, S. 132 ff ).

### **1.3. Die „Aktive Naturschule“ in Templin**

Templin, gelegen im Bundesland Brandenburg im derzeit territorial größten Landkreis der Bundesrepublik, der Uckermark. Die Initiatoren der Schule auf die ich weiter unten noch näher eingehen werde, wählten die Kleinstadt Templin als Standort für diese Schule aus. Templins Umland wird durch räumliche Weitläufigkeit, eine geringe Bevölkerungsdichte und land- bzw. forstwirtschaftliche Strukturen wesentlich geprägt. Etwa 120 km nördlich von Berlin gelegen, ist die Stadt Templin „Staatlich anerkanntes Thermalsoleheilbad“. Sie hat etwa 12 Tsd. Einwohner. In ihr gibt es



kleinere bis mittelständische Industriebetriebe. Die größten Anbieter von Arbeitsplätzen sind der Waldhof Templin, mit einer Werkstatt für Behinderte, den o.g. Schulen und einem Wohnbereich für Behinderte, der Landkreis Templin mit seinen Verwaltungseinrichtungen und auch die Stadtverwaltung Templin. Die Anerkennung als Heilbad, eine Therme, die Berlinnähe mit einer guten Verkehrsanbindung, sowie die umliegenden Naturschönheiten mit vielen Seen und Wäldern, die zum Teil in Naturschutz- und Landschaftsschutzgebieten liegen, förderten die touristische Nutzung dieser Potentiale. Das sehr enge Angebot an Arbeitsplätzen führt zu einer hohen Arbeitslosenquote in der Stadt, zu einer hohen Abwanderungsrate junger berufsfähiger Menschen, so dass Templins Bevölkerung zunehmend älter wird. Templin war und ist auch eine Stadt mit einer relativ umfangreichen Schullandschaft. Das ehemals weithin bekannte „Joachimtalsche Gymnasium“, wurde in der DDR als Fachschule für die Ausbildung von Grundschullehrern und als medizinische Fachschule genutzt. Das Gelände wurde privatisiert und liegt in einem „Dornröschenschlaf“. Ein großes nach der Wende neu errichtetes Gymnasium für etwa 800 Schüler, eine Oberschule, zwei staatliche Grundschulen, eine integrative Grundschule in evangelischer Trägerschaft auf dem Waldhof Templin, eine allgemeine Förderschule, eine Schule für geistig Behinderte, ebenfalls in evangelischer Trägerschaft auf dem Waldhof Templin, Zweigstellen der Kreisvolkshochschule und der Kreismusikschule, ein Oberstufenzentrum mit der Hauptausrichtung Soziales und berufliche Bildungsträger prägen die Schullandschaft in Templin. Die demografische Entwicklung und politische Entscheidungen führten in den letzten Jahren zur Schließung zahlreicher Schulen im Umland. Die noch bestehende Hauptschule mit gymnasialer Oberstufe in Lychen ist ein Auslaufmodell zum Schuljahresende 2010, so dass danach nur noch drei Grundschulen im Umkreis von ca. 20 km um Templin in Lychen, Milmersdorf und Gerswalde bestehen, die in kommunaler Trägerschaft sind. Die „Aktive Naturschule“ in Templin als private Schule eines Elternvereins reiht sich in das abwechslungsreiche Feld der Freien Schulen der neuen Bundesländer ein. In ihrem Selbstverständnis ist sie eine Schule für selbstbestimmtes Leben und Lernen, deren pädagogische Orientierung den Grundsätzen der Pädagogik Maria Montessoris folgt.

### **1.3.1 Die Struktur der „Aktiven Naturschule“ Templin**

Die gesetzliche Grundlage für die „Aktive Naturschule“ findet sich im Grundgesetz in den Festlegungen für Schulen in freier Trägerschaft, sowie dem brandenburgischen Schulgesetz. Sie unterliegt in vollem Umfang der staatlichen Schulaufsicht.

Für die systematische Zuordnung der Schule nutzbar, geht der Branchenbericht der GLS Bank bei seiner Systematisierung erstens über eine Profilanalyse nach Schulart, Alternativen pädagogischen Ansätzen und Elternengagement und zweitens nach fünf Segmenten zu denen u.a. Freie und Freie Alternativschulen und Montessorischulen gehören ( vgl. Jauernig 2007, S 12 ff ). Nach den dort veröffentlichten Daten kann die „Alternativ Naturschule“ im Bereich Freie und Freie Alternativschulen eingeordnet werden.

Die Schule ist darüber hinaus Mitglied im Montessori Landesverband Berlin Brandenburg ( 4 ), Mitglied im BFAS e.V. ( 5 ) und Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen Brandenburg ( 6 ).

Die „Aktive Naturschule“ ist eine Grundschule in Ganztagsbetrieb mit flexibler Eingangstufe in freier Trägerschaft.

Schulträger ist der 1992 aus einer Elterninitiative heraus gegründete Verein „Freie Schule Prenzlau e.V.“.

Sie ist eine genehmigte Ersatzschule, d.h., dass sie anerkanntermaßen in ihren Lehrzielen nicht hinter staatlichen Grundschulen zurücksteht.

Mit einer Kapazität von bis zu sechzig Schülern entspricht die Schule dem bundesweiten Durchschnitt, der mit Beginn des Schuljahres 2006 / 2007 für diese Schulen bei 62 Schülern lag ( vgl. Jauernig 2007, S. 32 ).

Der Verein Freie Schule Prenzlau e.V. ist der derzeitige Trägerverein, der für die Standorte Prenzlau und Templin zuständig ist. Er verfolgt eine konsequent föderale Strukturarbeit. In den Verein werden nur aktive Vereinsmitglieder aufgenommen. Eltern, die dort nicht Mitglied sind, können sich entsprechend ihren Möglichkeiten in die Aktivitäten einbringen. In den Regionalversammlungen werden Grundentscheidungen für die Entwicklung des jeweiligen Standortes getroffen. In Mitgliederversammlungen werden Grundentscheidungen für die Entwicklung des Vereins getroffen. Beide tagen mindestens einmal jährlich. Ein 8-Rat ( geschäftsführender erweiterter Vorstand ) trifft die standortübergreifenden laufenden Entscheidungen. Das Leitungsteam des Standortes trifft laufende Entscheidungen des Standortes

Zur Struktur gehören noch Arbeitsgruppen in denen aktive Vereinsmitglieder arbeiten. Die Arbeitsgruppen sind zeitlich und zweckgebunden unterschiedlich organisiert, zum Teil nur für die Naturschule in Templin tätig, zum Teil auch regional übergreifend mit der Schule in Prenzlau tätig. Die pädagogischen Teams gestalten die laufende pädagogische Arbeit des Standortes in Eigenverantwortung.

### **1.3.2. Entstehungsgeschichte**

Im Kontext des bereits beschriebenen Aufschwungs der Gründungen von Alternativschulen in den neuen Bundesländern fanden sich 1991 interessierte Eltern zusammen, die nach neuen Wegen außerhalb des bestehenden Schulsystems suchten. Den Eltern gesellten sich interessierte Pädagoginnen und Pädagogen zu, die teilweise unzufrieden mit ihrer bisherigen Arbeit und dem Schulsystem waren. Die Eltern und Lehrkräfte kamen zum überwiegenden Teil aus der Uckermark. Ein Teil war zugezogen, um sich ihre Lebenspläne zu verwirklichen. Sie vereinte das Interesse, für die Region neue pädagogische Wege zu gehen, ebenso, wie der Wille, die sich auftürmenden bürokratischen Hürden geduldig zu überwinden. Motivation der Eltern und Lehrkräfte war die Vision, ihren Kindern ein selbstbestimmtes Lernen in der beginnenden Schulphase zu ermöglichen. Erste Treffen fanden in Augustfelde in der Gemeinde Nordwestuckermark statt. Dort wohnten mehrere der Vereinsgründungsmitglieder. Einig waren sie sich darüber, dass sie zielgerichtet auf die Gründung einer neuen Schule im ländlichen Raum hinarbeiten, da das für die Kinder und deren Einbindung in das soziale Umfeld als positiv angesehen wurde. Aus dieser Interessenlage heraus entstand 1991 die Elterninitiative für eine freie Schule.

Etwa im Zeitraum der nächsten zwei Jahre gab es eine Orientierungsphase, in der über konzeptionelle Inhalte gestritten wurde, in der Kontakte zu den Gemeinden aufgenommen wurde, um geeignete Örtlichkeiten für die Schulgründung zu finden, in der die bürokratischen Wege angegangen wurden u.a.. Entscheidend war, dass sich die damalige Gemeinde Jagow, in deren territorialem Bereich Taschenberg liegt, bereit erklärte, ein geeignetes Gebäude zu vermieten um so die engagierten Eltern zu unterstützen. Konzeptionell hatte man sich durch den Vergleich mit bestehenden Konzepten und Besuchen in bereits bestehenden Schulen den Methoden Maria Montessoris angenähert. Schwerpunkte legte man auf die Eigenverantwortung der Kinder zu lernen und dabei dem Lernrhythmus der Kinder zu folgen.

Die Elterninitiative gründete 1993 den Verein „Freie Schule Prenzlau e.V.“. Über diesen wurde 1993/1994 das Genehmigungsverfahren für die Schulgründung im zuständigen Ministerium in Potsdam beantragt.

1994 wurde nach diesen vorbereitenden Schritten und notwendigen Genehmigungen im Rahmen des bürokratischen Hürdenlaufs die o.g. Grundschule in Taschenberg, einem Dorf in der Nähe der Kreisstadt Prenzlau eröffnet.

Nach einem Schuljahr wurde in Taschenberg eine Zukunftswerkstatt durchgeführt in der über die bisher gemachten Erfahrungen einerseits und die weiteren Perspektiven der Schule andererseits gesprochen wurde. Im Hinblick auf die bestehenden weitläufigen ländlichen Strukturen entstand die Idee der Gründung weiterer dezentral gelegener Schulen. Die Standortwahl für diese Schulen hing mit der Konzentration einiger Eltern an verschiedenen Wohnorten zusammen. Diese brachten ihre Kinder über relativ weite Entfernungen nach Taschenberg, was einen entsprechend hohen Aufwand an Zeit, Geld und Organisation mit sich brachte. Die Eltern hatten ihre Erfahrungen mit der neuen Schulform gemacht und einige von ihnen fanden sich dann als „Teilmengen“ für die Orte Wallmow und Templin zusammen. Es wurde geplant an beiden Standorten Zweigstellen der Taschenberger Schule zu errichten.

Dies gelang schließlich für den Standort Templin. Die geplante Zweigstelle in Wallmow konnte nicht realisiert werden, da es im zuständigen Ministerium Änderungen der Rechtsauffassung gegeben hatte. In Wallmow musste ein eigenständiger Verein und eine Einrichtung mit eigener Konzeption gegründet werden.

1999 wurde in Prenzlau eine weiterführende Sekundarstufe realisiert auf deren Gelände auch ein Kindergarten ist. Die Grundschule Taschenberg zog 2008 an den Standort Prenzlau.

Die Templiner Eltern vereinte außer der Begeisterung für die neue Schulform und den gemachten positiven Erfahrungen auch der Umstand, dass sie aus der Stadt Templin und deren näherer Umgebung kamen und dem naheliegenden Gedanken folgen wollten, ihre Aufwendungen zu minimieren und in Templin ebenfalls so eine Schule zu gründen. Nach entsprechenden Verhandlungen mit der Stadtverwaltung von Templin, die den Vorstellungen der Eltern in unbürokratischer Weise sehr entgegenkam, konnten entsprechende Räumlichkeiten in dem Gebäude der ehemaligen Volkshochschule realisiert werden. Diese wurde zunächst vermietet. Mit

einem langfristigen Erbbaupachtvertrag konnte perspektivische Sicherheit und die Finanzierbarkeit des Projektes gesichert werden.

Zum Schuljahr 1997/1998 wurde dann die Templiner „Aktive Naturschule“ gegründet. In Templin wurde im Jahr 2000 der „Waldkindergarten“ gegründet.

### **1.3.3. Soziale und sozialpädagogische Grundsätze der Arbeit**

Die im Konzept der Schule festgeschriebenen pädagogischen Grundsätze basieren auf den von Maria Montessori entwickelten Pädagogik. Eingeflossen sind ebenfalls Erkenntnisse von Rebecca und Mauricio Wild, sowie anderer Reformpädagogen und Psychologen.

Aus Ihnen lassen sich neben dem pädagogischen Anliegen auch die darin enthaltenen sozialen und sozialpädagogischen Inhalte ableiten.

Der Mittelpunkt der Arbeit ist das Kind in seiner Einzigartigkeit.

Hierdurch erfährt die Entwicklung der Persönlichkeit jedes Kindes eine möglichst optimale Förderung aller seiner Ressourcen. Sowohl durch die Nutzung der jedem Kind innewohnenden Kräfte, als auch durch eine positive Gestaltung seiner zahlreichen Beziehungen zu anderen Kindern und den Erwachsenen wird die komplexe Entwicklung der Kinder befördert.

Die Kinder sind eigenständige Persönlichkeiten.

Wie aus der Geschichte der Kindheit erfahrbar ist allein die Anerkennung, dass ein Kind überhaupt eine eigenständige Persönlichkeit hat jahrhundertlang keine Selbstverständlichkeit gewesen. In dieser Anerkennung liegt ein Schlüssel, die Kinder auf die vielschichtigen Anforderungen des späteren Lebens vorzubereiten. Die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder berührt sozialen Fähigkeiten, wie Rücksichtnahme im Umgang mit anderen Menschen, das Vorantreiben der eigenen Fähigkeiten ohne dabei auf Kosten Anderer zu agieren, die Steuerung des eigenen Verhaltens und der Aggressionen. Es fördert die kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt, Verständnis in Zusammenhänge u.a.

Kinder kommen durch Selbst-Tätigkeit zur Selbständigkeit.

„Hilf mir, es selbst zu tun“, der wohl mit bekannteste Leitsatz Maria Montessoris drückt sich in dem Grundsatz der Konzeption aus. Selbst aktiv sein, ohne sich völlig sozial auf eine Außenseiterposition zurückzuziehen, durch eigenes besonderes auch soziales Tun sich Erlebnisse verschaffen, dabei soziale Erfahrungen sammeln und selbst einordnen, soziale wie andere Zusammenhänge begreifen auf der einen

Seite. Auf der anderen Seite das Erkennen von eigenen Grenzen um sich dann, wieder eine soziale Fähigkeit, die z.B. oft Jungen schwer fällt, Hilfe holen, wenn es notwendig ist, andere um Hilfe bitten, diesen Akt nicht als Akt der Erniedrigung zu begreifen, nicht als Niederlage gegen den Konkurrenten, das wird in Verbindung mit den anderen Grundsätzen an der Schule praktiziert.

Kinder brauchen klare Strukturen

Auf Kinder strömen in der heutigen immer beschleunigter agierenden Welt Unmengen von Eindrücken ein, sozial widersprüchliche in den Medien, konsumtive, strukturelle, Werbekampagnen u.a.. Aus diesen einerseits selbst durch die o.g. Entwicklung der Persönlichkeit die herauszufiltern, die der sich entwickelnden Persönlichkeit positive Impulse geben, fällt Kindern nicht immer leicht. Deshalb wird in der Schule durch soziale Abläufe, wie die Strukturierung der Tagesabläufe, wie Rituale den Kindern Verlässlichkeit beispielhaft als soziale Fähigkeit vorgelebt. Eine besondere Rolle spielen Regeln und eindeutige Grenzen in der Orientierung für die Kinder. Das in der Umwelt häufig gebraucht Klischee von den Kindern, die dort tun und machen, was sie wollen und über Tische und Bänke gehen, setzt ( bildlich gesprochen ) Kinder ( das kann man getrost auch auf Erwachsene übertragen ) voraus, die quasi aus einem Raum adressierten Kadavergehorsams ruhig gehalten wurden und nun, losgelassen ihren unausgelebten Bedürfnissen rücksichtslosen Raum geben. Gerade das trifft aber für die Kinder in der Naturschule nicht zu. Dadurch dass sie beispielsweise für kindliche Bewegungsbedürfnisse genügend Raum bekommen, sind sie in den ruhigen Phasen des Tagesablaufes bewusst ruhig. Darüber hinaus werden die Kinder aktiv und damit Demokratie lernend in die Aufstellung sinnvoller Regeln des sozialen Zusammenlebens miteinbezogen. Dadurch lernen sie die Sinnhaftigkeit solche Regeln anzuerkennen und durch diesen bewussten Umgang mit Regeln auch einzuhalten und Grenzen zu akzeptieren. So manch ein Kind, das mit Verhaltensstörungen in die Schule kommt und in der Schule von diesen wegkommt, steht beispielhaft für den sozialpädagogischen Einfluss der in der Schule praktiziert wird.

Kinder brauchen liebe- und respektvolle Beziehungen

Maria Montessori gebraucht das Wort Liebe, um die Beziehung zwischen den Pädagogen und den Kindern zu kennzeichnen. Der liebevolle, die Autonomie des Kindes respektierende Umgang fördert einen friedlichen Umgang miteinander. Eine innere Haltung der Erwachsenen, die wirkliches Interesse an dem Kind signalisiert

und ihm das Gefühl des Vertrauens in seine Fähigkeiten gibt, ist eine grundlegende soziale Erfahrung, die Kinder eigentlich aus ihren Familien gewöhnt sein sollten. Das ist aber nicht immer selbstverständlich und kann in der Schule für einzelne Kinder im sozialpädagogischen Sinn Interventionen erfordern.

Kinder wachsen im sozialen Miteinander auf.

In der Schule werden die sozialen Fähigkeiten der Kinder als Teil der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Individualität gesehen. Ihre sozialen Kompetenzen werden durch die reichhaltigen Anreize und Angebote sich in stabilen, instabilen alterskonstanten, altersgemischten, geschlechtsspezifischen, geschlechtsgemischten, interessen gebundenen, aufgabengebundenen und anders gebildeten Gruppen zu bewegen und sich mit anderen Gruppenmitgliedern auseinander zusetzen. Dadurch erfahren ihre sozialen Fähigkeiten eine weit größeren Förderung, besonders auch in Hinblick auf gegenseitige Rücksichtnahme und gleichberechtigte Einbeziehung aller Gruppenmitglieder, als das in den homogeneren Klassenverbänden regulärer Schulen möglich ist, in denen bekanntermaßen ein für viele Schüler krankmachender Stress mit konkurrierenden und stigmatisierenden Verhaltensweisen leider alltägliche Praxis ist.

#### **1.4. Alternative Schulen in Nordbrandenburg und der Uckermark**

In einer Antwort der Bundesregierung auf eine kleine Anfrage wird festgestellt, dass Schulen in freier Trägerschaft sich in Deutschland immer größere Beliebtheit erfreuen und von den Eltern immer mehr Vorzug gegenüber staatlichen Schulen erhalten. Es scheint dabei einen Glauben daran zu geben, dass die nichtstaatlichen Schulen leistungsfähiger sind. Eine Studie des Instituts für deutsche Wirtschaft Köln ( IW-Analysen Nr. 25, Köln 2007) belege, dass freie Schulen im Durchschnitt deutlich höhere Bildungserfolge verzeichnen können. Auch die „PISA 2003“-Studie gebe Hinweise, dass freie Schulen Kinder und Jugendliche häufig besser fördern. Der Umgang mit den freien Schulen variiert in den einzelnen Bundesländern sehr stark, so dass es eine sehr heterogene Ausgangslage in die derzeitige Versorgungslage mit freien Schulen gibt. Im Schuljahr 2006 / 2007 besuchten etwa 892000 Schülerinnen und Schüler in Deutschland eine Privatschule. Das entspricht einer Quote von 7,3 % der Schülerinnen und Schüler insgesamt. In den allgemeinbildenden Schulen in Berlin betrug die Quote 6.4 % und in Brandenburg 4,7 %. Die Schwankung lag zwischen 3,6 % in Schleswig Holstein und 10,3 % in Bayern.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Privatschulen stieg seit dem Schuljahr 1997 / 1998 bundesweit von 5,3 % auf 7,3 %. Das stellt sich in den neuen Bundesländern als Verdreifachung von 2,5 % auf 8,1 % und damit als ein sehr dynamischer Prozess dar. Im europäischen Blick legt Belgien mit 54,6 % der Schüler im Primarbereich an Schulen in privater Trägerschaft an der Spitze ( vgl. 3 ). Die Darstellung der Entwicklung der Schulen in freier Trägerschaft in Nordbrandenburg bzw. der Uckermark ist so umfangreich, dass ich mich im Wesentlichen auf die Darstellung der derzeitigen Situation und nur auszugsweise auf Entwicklungen beziehe.

In Brandenburg gab es mit Stand 03/2007 32 Schulen der Freien und Alternativpädagogik. Ihr Anteil an allen Schulen betrug zu diesem Zeitpunkt 2,22 % und damit auf Rang drei des bundesweiten Vergleichs, dessen Schwankungsbreite zwischen 0,78 % in Rheinland Pfalz und 3,71 % in Sachsen lag. Die neuen Bundesländer liegen in diesem Vergleich mit 2,33 % gegenüber den alten Bundesländern mit 1,56 % und dem Bundesdurchschnitt von 1,73 % vorn ( vgl. Jauernig 2007, S. 17 ).

Für Brandenburg wird hier ein hoher Gründergeist festgestellt, da dieses Bundesland mit 80000 Einwohnern pro Schulinitiative den bundesweiten Spitzenplatz einnimmt. Der Stellenwert Freier und Freier Alternativschulen ist hoch und trotz der Strukturschwäche verfügt das Land über alternativ geprägte Regionen von denen im Bericht die Region im Großraum Potsdam und dem nördlichen Brandenburg genannt wurden ( vgl. Jauering 2007, S. 19 ).

In Bezug auf die Angebot-Nachfrage-Relation wird bezogen auf den Beginn des Schuljahres 2006 / 2007 davon ausgegangen, dass die Nachfrage nach Schulplätzen an Schulen in freier Trägerschaft im Bundesdurchschnitt nicht ausreichend befriedigt wird. In Brandenburg ist die Relation 9,1 Plätze auf zehn Bewerber. Die Freien und Freien Alternativschulen haben im Durchschnitt ein ausgeglichenes Angebot-Nachfrage-Verhältnis.

In der Arbeitsgemeinschaft Freie Schulen Brandenburg sind derzeit 24 Grundschulen registriert. In der Uckermark sind das neben der „Aktiven Natruschule“ in Templin Schulen in Prenzlau, Angermünde und Wallmow. Weitere Schulen befinden sich in Potsdam mit vier , Eberswalde und Finow mit zwei und jeweils einer Schule an anderen Standorten ( 6 ). Dort nicht registriert ist für die Uckermark noch eine



Grundschule in Tantow und die Integrative Grundschule des Waldhofs Templin in freier Trägerschaft.

### **1.5. Zeitfenster der Datenerhebung und Einzugsgebiet der Schule**

Die interviewten Eltern gehörten teilweise noch zu den Gründungseltern der Schule bis hin zu erst 2009 nach Templin zugezogenen Eltern. Daraus ergibt sich für das Zeitfenster ein relativ weiter Zeitraum erster Einschulungen 1997 bis zu der letzten Einschulung 2009. Wie sich in den Interviews gezeigt hat, dauerte es in den einzelnen Familien sehr unterschiedlich lange von ersten Überlegungen zur Schulform überhaupt oder zur „Aktiven Naturschule“, so dass der Zeitraum erster Überlegungen in der einen Familie, die 1997 ihr erstes Kind dort einschulte, bis ins Jahr 1995 zurückdatiert werden kann und die Überlegungen der jüngst zugezogenen Familie etwa 2008 begannen.

Die Eltern wohnen im Schuljahr 2009 / 2010 in den in der Anlage ersichtlichen umliegenden Orten bzw. Ortsteilen von Templin.

Daraus ergeben sich für die nicht in Templin wohnenden Eltern durchschnittliche Fahrwege für eine Tour von 14,4 km in einer Schwankungsbreite von 4,8 km bis 30,7 km. Der Aufwand an Fahrzeit für eine Fahrt mit dem Auto schwankt damit schätzungsweise zwischen 15 bis 45 Minuten.

## 2. Methoden / Methodenwahl

### 2.1. Das problemzentrierte Interview

„ Unter diesem Begriff, den Witzel (1982, 1985) geprägt hat, sollen alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammengefasst werden. Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt.“ ( Mayring 2002, S.67 ). Dieses kurze, bündelnde Zitat verdeutlicht, worum es in dieser Interviewform geht. Lamnek bezeichnet es als Teil einer problemzentrierten Forschungstechnik in dem mit einer Vielfalt von Methoden ein Problembereich gesellschaftlicher Realität von verschiedenen Seiten betrachtet und analysiert wird ( vgl. Lamnek 2005, S. 363 f ). Flick fasst die Ausführungen Witzels so zusammen , dass es sich um eine Interviewvariante handelt, die mit einem knappen Leitfaden, der dem Interviewer als Orientierung dient, versucht, den Befragten zu freier Erzählung anzuregen. Insofern wären problemzentrierte Interviews ein Kompromiss zwischen leitfadenorientierten und narrativen Gesprächsformen ( vgl. Flick 1995, S. 178 ).

Das problemzentrierte Interview lässt dem Interviewten Spielraum, seine Erfahrungen darzulegen. Es orientiert sich am biografische Verlauf und ermöglicht die Darstellung subjektiver und tiefgreifender Problemsichten ( vgl. Schons, Jennifer 2009, S. 6 f ).

Das problemzentrierte Interview wird Witzel zurückgeführt.

Er setzte sich zunächst damit auseinander, dass in den bisherigen qualitativen Verfahren der Datenerhebung ein Umstand unbefriedigend war. Nach seiner Meinung war das Beobachtungsverfahren ( z.B. bei Oevermann ) nicht genügend geeignet, den Sinn zu erfassen, den Befragte selbst ihren Handlungen geben. Die Art und Weise der Verarbeitung, sowie die Handlungsgründe und Handlungskonsequenzen einzelner Situationen der untersuchten Personen könnten durch Beobachtung nicht unmittelbar erfasst werden.

Eine neu zu entwickelnde Methode müsse vielmehr geeignet sein, die Kommentierung von Handlungen und Situationen durch den Befragten selbst zu ermöglichen. Dabei kommt es darauf an, dass der Befragte sich mit seiner eigenen Weltansicht auseinandersetzt, statt mit der des Forschers konfrontiert zu werden. Das setzt die Grundhaltung voraus, dass man den Befragten als vernunftbegabtes

Wesen sieht, das sich selbst orientieren kann, das seine Handlungen deuten kann, dazu seine Theorien hat und sich dazu sprachlich fassen kann. Gerade das Interview hat die Möglichkeit mittels Nutzung der sprachlichen Ausdrucksformen Sinngehalte menschlicher Gedanken zu explizieren und ist damit die erste Stütze auf die sich Witzel bezieht., Es erfährt in seiner Weiterentwicklung zur Methodenkombination im problemzentrierten Interview eine neue Begründung als „Königsweg“ ( König 1955 ) der empirischen Sozialforschung, vielleicht aber auch der Sozialforschung insgesamt“ ( Witzel 1982, S. 67 ).

Er gibt als zweite Stütze der neuen Methodenkombination die biografische Methode in Form von Erzählungen, die u.a. Schütze begründete. Diese Methode gewährleistet die Strukturierbarkeit des Forschungsgegenstandes durch die Befragten selbst. Die dritte von ihm benannte Stütze in der Methodentriangulation sind die Elemente Gruppendiskussion und Kurzfragebogen, die nach seiner Einschätzung aber eine relativ eingeschränkte Rolle spielen.

### **2.1.1. Programmatik**

Witzel weist in seinen Ausführungen zur Programmatik des problemzentrierten Interviews darauf hin, dass der eigene entwickelte Methodenansatz praktisch angewendet werden sollte, um in der Lage zu sein, im Feld der Berufs- und Berufsfindungsbiografie von Familienmitgliedern zu forschen.

Den nächsten Schritt der Programmatik unternimmt er mit der Begründung des Adjektivs problemzentriert. Er will verdeutlichen, dass es mit der Problemzentrierung weder um Sondierung von Persönlichkeitsmerkmalen geht, noch um eine klinische Zielsetzung geht, sondern um individuelle Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität.

Die Problemzentrierung zielt auf das *zentrale Kriterium* der Methodenkombination. Sie kennzeichnet den Ausgangspunkt einer von dem Forschenden wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung. Das war bei Witzel der Übergang von jugendlichen Schulabsolventen in die Berufswelt. Er geht in seinen weiteren Ausführungen auf die Klärung des Problemfeldes ein und stellt fest, dass die Problemzentrierung die Isolierung einzelner Variablen vermeidet. Sie bietet die Möglichkeit , komplexere Prozesse von Handlungs- und Bewertungsmustern aufzudecken und die Relevanzkriterien der Befragten zu erfassen.

Das zweite Kriterium, auf das er eingeht, ist die Gegenstandsorientierung. Im Zusammenhang mit der neuen Methodenkombination hat sie das Ziel, die Forschungsmethode nah am Gegenstand zu verorten.

Das dritte Kriterium in der Programmatik ist die Prozessorientierung. Diese bezieht sich auf die Gestaltung des Forschungsablaufes, die Entwicklung des kommunikativen Austausches im Interview, die Entwicklung des Verstehensprozesses, die Absicherung und Erweiterung der Interpretation und den Forschungsgegenstand selbst. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass der Erwerb und die Vermittlung elterlicher Erfahrungen einen oft langwierigen, sich entwickelnden Prozess darstellt und kein kurzes Gesamturteil zulässt. Darüber hinaus beinhaltet die Prozessorientierung bei Witzel, dass von der oft gebrauchten Praxis der Trennung von Kommunikations- und Interaktionsmechanismen abgesehen wird ( vgl. Witzel 1982, S. 67 ff )

### **2.1.2 Methodische Vorannahmen**

Witzel geht erstens in seinen Ausführungen davon aus, dass die Interviewsituation keine Alltagssituation ist in der von vorneherein ein Interesse der interviewten Person an den Diensten der Wissenschaft besteht. Daher sei darauf hinzuwirken, dass die Interviewten sich ernst genommen fühlen und daraus Vertrauen entwickeln können. Zweitens geht Witzel davon aus, dass die Interviewsituation an den Interviewten erhebliche Anforderungen, wie selektive und strukturierte Wahrnehmung seiner Vergangenheit, detaillierte und systematische Darstellung seiner Erfahrungen und Wertvorstellungen oder Auskünfte die in die private Sphäre reichen, stellt. Das zwingt nach seiner Meinung zu einer stärkeren Orientierung auf methodische Probleme, wie Flexibilität des Interviewers und der Herstellung eines Vertrauensverhältnisses. Er kritisiert Tendenzen in diesem Zusammenhang, z.B. Antwortverweigerungen als intellektuelle Defizienz hinzustellen ( vgl. Witzel 1982, S.72 f )

### **2.1.3. Teilelemente**

Witzel führt in seiner Diskussion Teilelemente des problemzentrierten Interviews an, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Ein erstes Teilelement ist die biografische Methode.

Die Wiederbelebung qualitativer Verfahren in der empirischen Sozialforschung in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts führte zu einer Verknüpfung des Interviewverfahrens mit dem der Autobiographie zu der Methode erzählter, themenzentrierter Biographien. Vorteile dieser Methode sieht er u.a. darin, dass die Form der Erzählung von erlebten Begebenheiten der Bevölkerung die Möglichkeit gibt, sich als Person als Ganzes einzubringen. Sie gibt die Möglichkeit, eine problematische Frage-Antwort-Struktur abzubauen und für den Interviewten einen `roten Faden` seiner komplexen Lebenslage zu geben. Trotz dieser genannten Möglichkeiten in positiver Hinsicht sind solche Umstände zu berücksichtigen, dass die Interviewten nicht alles offen legen, Mitteilungen filtern, eine Show hinlegen oder problematische Themen umgehen ( vgl. Witzel 1982, S. 75 f ).

Die Fallanalyse als zweites Teilelement wird von Witzel als Subsumtion des gesamtem Spektrums sozialwissenschaftlicher Erhebungsmethoden bezeichnet. Deren zentralen Vorteil sieht er darin, dass man mit ihr mit nur einem Untersuchungsobjekt oder wenigen Personen viel Untersuchungsmaterial bekommt und trotzdem zu komplexen Ergebnissen gelangt. Die Fallanalyse eröffnet die Chance, die konkrete Wirklichkeit unmittelbar und Alltagshandeln aus der Sichtweise der Handelnden selbst, erfassen zu können ( vgl. Witzel 1982, S.79 ).

In der wissenschaftlichen Diskussion setzt sich Witzel mit dem dritten Teilelement, dem Gebrauch offener Interviews quasi als Vorstufe für die Erhebung quantitativer Daten auseinander. Seine Feststellung zum damaligen Zeitpunkt, der Unausgereiftheit qualitativer Interviews, ist mit dem Vorwurf verbunden, dass in die Erhebung von Hintergrundinformationen über das Forschungsfeld Ahnungen und Gefühle einfließen, aber keine Informationen, die nach gängigen Regeln der Objektivität erhoben wurden und man sich damit auf unausgesprochenes Allgemeinwissen über die zu untersuchenden Gruppen einlässt, ohne mit gebotener wissenschaftlicher Strenge auch in der Phase der Vorinterpretation vorzugehen ( vgl. Witzel 1982, S. 82 ).

Die Gruppendiskussion als viertes Teilelement wird von Witzel als eine der möglichen Methoden zur Datengenerierung charakterisiert. Er geht in seine Ausführungen auf die Aufgaben ebenso ein, wie auf Potentiale u.a. Auf dieses Teilelement wird nicht weiter eingegangen, da es nicht verwendet wurde ( vgl. Witzel 1982, S. 85 ff ).

#### **2.1.4. Begründung der Methodenwahl**

Zur Begründung der Methodenwahl wird zunächst auf den Sozialisationsabschnitt eingegangen, in dem sich die Kinder vor Beginn der Schule befinden.

Witzel geht für seine Studien von der Festlegung eines theoretischen Ausgangspunktes aus, dass es latente und manifeste Sozialisationsprozesse gibt. Latent wirken sich nach seiner Einschätzung Arbeitserfahrungen der Eltern auf die Sozialisation des Kindes aus ( vgl. Witzel 1982, S. 80 ).

Während aber bei Witzel Jugendliche Gegenstand der Forschung sind, die in ihren eigenen Sozialisationsprozessen weiter vorangeschritten sind als Kinder im Vorschulalter und daher nach aller Erfahrung einen größeren eigenen Einfluss auch auf ihre weitere Entwicklung nehmen, wäre zum vorliegenden Thema die Frage möglich, ob und welchen Einfluss die Arbeitserfahrung der Eltern in dieser frühen Entwicklungsphase der Kinder auf die Schulentscheidung hat. Das erfolgte in der vorliegenden Arbeit nicht, da im Rahmen der Ergebnisoffenheit ein möglicher Zusammenhang in dieser Richtung nicht zur Sprache kam, was wiederum in Witzels Kritik an der nicht genügenden Strenge der Erhebung von Daten in der Vorinterpretationsphase passt, in der er feststellt, dass man sich auf allgemeines Wissen über die untersuchten Gruppen verlässt ( vgl. Witzel 1982, S.83 ).

Für die vorliegende Arbeit wurde davon ausgegangen, dass in den Eltern, in dieser frühen Phase der Entwicklung ihrer Kinder, im Rahmen einer Schulwahlentscheidung latent eigene Schulerfahrungen wirken könnten.

Ein verbindendes Element zwischen den Forschungen von Witzel und dem Schuleintritt der Kinder wird in der Schule selbst gesehen. Am Beginn der Schule, einer für Kinder stark prägenden Sozialisationsinstanz von besonderem Stellenwert ( vgl. Weging 2006, S. 32 ), steht für die Kinder eine weitgehend durch ihre Eltern beeinflusste Entscheidung. Aus einem weitgehend durch die Familie geprägtem Sozialisationsraum kommen die Kinder durch diese Entscheidung in einen weiteren Sozialisationsraum und am Ende der Schulzeit gibt es wiederum ein Entscheidung, deren Inhalt durch die von Witzel beschriebenen Faktoren beeinflusst wird.

Es wurde in der Vorinterpretationsphase davon ausgegangen, dass die Entscheidungen der Eltern zu Beginn der Schule einen hohen Bedeutungsgehalt für den späteren Weg der Kinder haben werden, einen Bedeutungsgehalt, der u.U. über der des Wechsels in die Sekundarstufe liegt. Inwieweit diese Annahme zutreffend ist, sollte mit Hilfe der Interviews zumindestens ansatzweise herausgefunden werden.

Deshalb musste auf eine Methodik zurückgegriffen werden, die gerade die Thematik nicht auf einige ausschnitthaft erfasste Variablen verengt ( vgl. Witzel 1982, S. 70 ), wie es in statistischen Stichproben erfolgt, sondern „Aussagen über konkrete Wirklichkeit und die Wahrnehmung dieser Wirklichkeit durch konkrete Personen zulässt“ ( Witzel 1982, S.78 ), die über den Weg eines Interviews besser zu eruieren sind.

Auch die von Witzel aufgestellte Forderung, dass die Befragten ihre Handlungen und Situationen selbst kommentieren können sollten erschien mit der Wahl der problemzentrierten Interviews möglich.

Da gerade auch das Interview als Erhebungsform geeignet ist, Sinngehalte mittels Nutzung sprachlicher Ausdrucksformen zu explizieren, war das ein weiterer Grund auf diese Form der Datenerfassung zurückzugreifen.

Die Möglichkeiten die die in dieser Interviewform genutzte biografische Methode bietet, erlaubten den Befragten das Einfließen lassen erzählender Elemente, sowie die Möglichkeit, dass er strukturierende Elemente selbst in Anwendung bringen konnte.

In der Programmatik geht Witzel davon aus, dass die Problemzentrierung keine Persönlichkeitsmerkmale zu erforschen meint, sondern, dass es um die Erfassung individuelle Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität geht. Ausgangspunkt soll dabei eine vom Forschenden wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung sein.

Es bleibt lediglich die Annäherung an Witzels Vorgehen dergestalt, dass die Problemzentrierung in der vorliegenden Arbeit und damit der Einfluss auf die Methodenwahl, dadurch realisiert wird, dass der Ausgangspunkt in einer vom Forscher wahrgenommenen Problemstellung, konkret die der Bedingungen des Übergangs von Kindern in die Schulphase im Zusammenhang mit den Motivationslagen der Eltern gesehen wird.

Die von Witzel aufgestellt Forderung in der Programmatik, die Methode nahe am Forschungsgegenstand zu verorten, wurde durch die Wahl eines unmittelbaren Interviews mit den Eltern ebenfalls gewährleistet.

Der Prozessverlauf wurde mit der Wahl des problemzentrierten Interviews ebenfalls berücksichtigt. Auf der Seite der Interviewten kam dies besonders dadurch zum Ausdruck, dass in den Leitfaden der Anstoß zur Darlegung des Verlaufs der Motivationsentwicklung aufgenommen wurde.

Die vom problemzentrierten Interview bereitgestellte Möglichkeit der Nutzung biografischer Elemente war ein weiteres Kriterium für die Wahl dieser Datenerhebungsform, die sich u.a. in der Aufforderung an die Eltern, über die eigene Schulzeit zu erzählen niederschlägt.

Die von Witzel aufgeführte Gruppendiskussion im Rahmen der Datenerhebung zu nutzen, konnte in die Wahl der geeigneten Methode von vornherein nicht einfließen, da im Vorfeld Eltern, auf ihre Bereitschaft, zu einer Teilnahme an solch einer Situation teilzunehmen, befragt wurden, die später nicht an den eigentlichen Interviews teilnahmen. Die Antworten waren durchweg ablehnend. Wie sich in den späteren Interviews herausstellte, wären auch diese Eltern überwiegend nicht bereit gewesen, sich einer Gruppendiskussion zu diesem Thema zu stellen.



### **3. Die Realisierung der Interviews**

Für die Herausarbeitung des Themas der vorliegenden Arbeit wurde zunächst das Anliegen im Rahmen einer Teamsitzung in der Schule vorgestellt. Die Kolleginnen und Kollegen gaben ihre Zusage zur Unterstützung der Diplomarbeit. In dieser Teamsitzung wurden auch Ideen für Alternativthemen herausgearbeitet. Ein Kollege der Leitung war allerdings nicht anwesend und ein Einzelgespräch mit ihm ergab dann drei Themen zur engeren Auswahl. Diese wurden auf ihre voraussichtliche Realisierbarkeit geprüft und im Rahmen dieser Prüfung der Fokus dann auf das vorliegende Thema in seiner Erstfassung gerichtet.

Die Erstfassung beinhaltete einerseits die Motivation der Eltern, ihre Kinder in die „Aktive Naturschule“ zu bringen, andererseits auch die Motivationen, sie dort auch wieder herauszunehmen. Das so herausgearbeitete Thema wurde nochmals mit dem Kollegen von der Schule abgesprochen.

Vorbereitend für die kommenden Interviews entwarf ich am 04.05.2009 ein Schreiben an die Eltern. Dieses Schreiben wurde durch die Naturschule an in Frage kommende Eltern versandt und im Rücklauf von der Schule vom 10.07.2009 wurden die in Frage kommenden Eltern benannt.

In der Schule musste das Thema noch durch den Vorstand des Elternvereins bestätigt werden. Dazu fand am 12.06.2009 ein Gespräch mit einem Vorstandmitglied statt. Es wurde mitgeteilt, dass die zweite Seite der Interviewthematik von der Relation her einen entsprechend kleinen Raum zu gewähren ist, da es sonst zu Verzerrungen in der Darstellung kommen könne. Der grundsätzlichen Thematik wurde aber zugestimmt.

Nun wurde begonnen, mit den Eltern telefonisch die Terminierung der Interviews abzusprechen. Es war ersichtlich, dass die Eltern teilweise durch ihre eigene berufliche Tätigkeit Interviewtermine in den Nachmittagsstunden bzw. frühen Abendstunden bevorzugen würden. Die Eltern ließen sich örtlich auf ein Interview auf „eigenem Territorium“ ein, d.h. in ihrer Wohnung oder dem angrenzenden Grundstück, soweit das Wetter dies zuließ.

Die Realisierung der einzelnen Interviews nahm den Zeitraum vom 23.08.2009 für das erste Interview bis zum 02.11.2009 für das zwölfte Interview ein.

Die einzelnen Interviews liefen auf ähnliche Weise ab.

Zunächst erfolgte eine etwas ausführlichere persönliche Vorstellung vor den Eltern und die Beantwortung von Fragen, die einige von Ihnen dann noch stellten.

Im Anschluss wurde nochmals den Hintergrund der Interviews erläutert. Das erwies sich bei einigen Eltern nicht in so umfangreichen Maße als notwendig, da sie durch das Anschreiben vom 04.05.2009 auf die Thematik vorbereitet worden waren. Einige Eltern hatten dieses Schreiben aufgrund des zeitlich großen Abstandes nicht mehr in Erinnerung oder verlegt oder aus sonstigen Gründen nicht mehr zur Verfügung und wollten nochmals eine etwas ausführlichere Einstimmung auf das Thema haben. Von großem Interesse war die Verwendung der Interviews in Veröffentlichungen und der weitere „Weg“ der Interviews.

Daran anschließend wurde kurz die für das Interview benutzte Technik erläutert und es gab eine Funktionsprobe des Diktiergerätes. Die Benutzung einer mitgeführten Kamera wurde spontan in zwei Familien gestattet, alle anderen lehnten den Gebrauch der Kamera ab oder wurden nicht mehr gefragt.

Vor den Interviews wurde den Eltern die rechtlichen und datenschutzrechtlich relevanten Probleme erklärt und die Eltern um eine entsprechende schriftliche Datenschutzbefreiung gebeten. Diese wurde von den Eltern in unterschiedlichem Maße gewährt. Der überwiegende Teil der Eltern erklärten sich mit Veröffentlichungen ihrer Interviews einverstanden. Einige schränkten die weitere Nutzung aber ein.

Der erste Teil des eigentlichen Interviews begann mit der schriftlichen Aufnahme der persönlichen Daten entsprechend des erarbeiteten Kurzfragebogens. In diese Zeit erfolgte keine Aufnahme mit dem Diktiergerät.

Darauf folgend begann dann das Interview, das mit dem Diktiergerät mitgeschnitten wurde.

### **3.1. Die Erarbeitung des Kurzfragebogens**

Der Kurzfragebogen nach Witzel hat im Rahmen des problemzentrierten Interviews zwei Hilfsfunktionen.

Erstens kann er im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand biografisch geladene, teilweise offene Fragen enthalten, deren Beantwortung dem Interviewer evtl. einen günstigeren Gesprächseinstieg ermöglicht. Bei den Interviewten sollen mit dem Kurzfragebogen Gedächtnisinhalte aktiviert werden. Darüber hinaus kann er zur besseren Konzentration am Anfang des Gespräches beitragen.

Zweitens sollen einige zentrale, die soziale Situation der Familie kennzeichnende Informationen aus dem mündlichen Interview herausgenommen werden. Nach

Einschätzung von Witzel kam es in seinem Forschungsprozess zu Differenzen zwischen Fragebogenangaben und Interviewaussagen, die er vermeiden wollte ( vgl. Witzel 1982, S.89 f ).

In der Erarbeitung des Kurzfragebogens der vorliegenden Arbeit wurde davon ausgegangen, dass biografisch offene Fragen, wie bei Witzel, z.B. nach Berufswünschen, die ja zukünftigen Charakter tragen, für Fragen nach der Motivation für Abläufe, die bereits Vergangenheit sind, kaum eine Rolle spielen können. Die Funktion der Begünstigung eines Gesprächseinstieges und eine damit verbundene Aktivierung der Gedächtnisinhalte und die Verbesserung der Konzentration wurden dadurch berücksichtigt, dass die zweite Funktion stärker in den Fokus gerückt wurde. Durch die Schwerpunktverlagerung auf die Abfrage von zentralen, die sozialen Situation der Familie kennzeichnenden Informationen in Bezug auf Eckdaten der Eltern einerseits, aber auch der zur Familie gehörenden Kinder und deren bisheriger, teilweise schon einige Jahre vergangener schulischer Werdegänge in Kurzform, aktivierte die Gedächtnisinhalte der Eltern in Bezug auf die weiteren mündlich noch folgenden Fragen und trug nach Einschätzung des Verfassers auch zu einer Sammlung und Konzentration der Eltern auf die Interviewsituation bei.

### **3.2. Die Erarbeitung des Interviewleitfadens**

In seinen Ausführungen zum Leitfaden geht Witzel davon aus, dass der Leitfaden ein Orientierungsrahmen und eine Gedächtnisstütze für den Interviewer ist. Für den Interviewten unterstützt er die Ausdifferenzierung der einzelnen Erzählsequenzen. Inhaltlich wird mit ihm der Forschungsbereich in einzelne thematische Felder unterteilt. In den einzelnen Feldern werden die Inhalte in Frageform oder als Stichpunkte formuliert. Während der Realisierung des Interviews soll es keine Aufoktroyrung der Reihenfolge und des Aufbaus der Einzelfelder auf den Interviewten geben, weil eigentlich der Gesprächsfaden des Interviewten im Mittelpunkt des Interesses steht. Der Interviewer „hakt“ die im Laufe des Interviews beantworteten Fragen ab oder holt sich in Phasen, in den der Gesprächsfluss stockt, inhaltliche Anregungen, die dann u.U. zu schnell improvisierten Anregungen für den Interviewten formuliert werden. So kann der Interviewer auch handeln, um mit ergänzenden Themenfeldern auf abweichende Logiken des Erzählstranges des Interviewten eingehen zu können, die u.U. neue fruchtbare Themen eröffnet, auf die es dann notwendig wird, einzugehen. Der Interviewer entscheidet dabei permanent

während des Gespräches, wann es notwendig ist, neue Fragen einzubringen und in geringem Maße lenkend zu wirken. Dies stellt eine Fehlerquelle besonders für ungeübte Interviewer da, die im Auswertungsprozess entsprechend berücksichtigt werden sollte. Deshalb aber zum Gebrauch von Standardfragen überzugehen lehnt Witzel ab. Abhängig von den Situationen und der Kompetenz des Interviewers sind sprachliche Abwandlungen möglich. Die Entwicklung passender, geschickter Frageformulierungen erfordert Erfahrungen. Der Leitfaden sollte deshalb auf Fragerichtungen ausgerichtet sein. Damit entsteht eine Frageoffenheit, die für den Interviewer ein hohes Maß an Flexibilität ermöglicht, sich überraschenden Themenfeldern oder situativ geänderten Bedingungen anpassen zu können ( vgl. Witzel 1982, S. 91 ).

Die inhaltliche Unterteilung in einzelne thematische Felder wurde durch ein „Brainstorming“ begonnen. Es wurden zum Einstieg in das Thema zunächst denkbare Ideen zu Motivationslagen der Eltern in Frageform oder Satzform zusammengetragen. Diese wurden sortiert und aus den sichtbar gewordenen Schwerpunkten wurden die im Interviewleitfaden vorliegenden einzelnen thematischen Felder gebildet. Im vorliegenden Interviewleitfaden wurden fünf Fragerichtungen erarbeitet. Die sechste Fragerichtung nach Motivationslagen sonstiger Art unterstützt einerseits die Frageoffenheit in diesem thematischen Feld, gestattet es andererseits aber auch in besonderem Maße, den Bedeutungsinhalt der Auskünfte auf die von den Eltern erwünschten Themen auszurichten.

### **3.3. Die Auswahl der Eltern**

Vor einer Diskussion zu der hier praktizierten Stichprobenauswahl wird der reale Ablauf der Auswahl der Eltern geschildert.

Wie bereits weiter oben erläutert, wurde das Thema mit der „Aktiven Naturschule“ herausgearbeitet und erforderte einerseits die Bereitschaft von Eltern, sich zu diesem Thema interviewen zu lassen und auf der anderen Seite die Bereitschaft der Schule, Namen und Adressen von Eltern mit wiederum deren Einverständnis herauszugeben. Den Schritt, dazu Eltern anzuschreiben und um ihr Einverständnis zum Interview zu befragen, hielt sich die Schule vor. Zu diesem Zeitpunkt war es mit der Einwilligung des Vorstands möglich, neun Eltern von Kindern zu interviewen die ihre Kinder in die Naturschule gebracht hatten und drei Eltern zu interviewen, die ihre Kinder ebenfalls

in die Naturschule gebracht hatten, diese aber zu einem späteren Zeitpunkt dort wieder herausgenommen haben.

Der Einfluss des Verfassers auf die Auswahl der Eltern bestand lediglich in der Bitte an die Schule, bei der Auswahl der Eltern auf eine Variabilität der sozialen Schichtung Einfluss zu nehmen.

Von den zwölf dann von der Schule benannten und zum Interview bereiten Eltern konnte zu einem Elternpaar keine Verbindung aufgenommen werden. Ein Elternpaar war dem Verfasser persönlich bekannt ( Familie A ), da der Sohn des Verfassers und ein Sohn dieser Familie 1997 gemeinsam in diese Schule kamen. Der Bekanntheitsgrad mit diesen Eltern wird vom Verfasser als mit gewissem Vertrautheitsgrad eingeschätzt, da die Mutter gelegentliche Gesprächspartnerin ist und mit den Eltern einige gemeinsame Erlebnisse aus der Schulzeit der o.g. Söhne verbunden werden. Von einem Elternpaar ( Familie F ) arbeitet der Vater in der gleichen Behörde wie der Verfasser, wenn auch in einem anderen Amt. Der Bekanntheitsgrad wird vom Verfasser als gering eingeschätzt und läuft eher auf dienstlicher Ebene. Für das Elternpaar zu dem keine Verbindung zustande kam, wurde aus Zeitmangelgründen ein ebenfalls dem Verfasser bekanntes Elternpaar ( Familie L ) von ihm ausgewählt, das, wie die ausgefallenen Eltern, ihre Kinder wieder aus der Schule genommen hatte. Der Bekanntheitsgrad wird vom Verfasser im Bereich sympathisch eingeschätzt, obgleich er diese Eltern einige Jahre nicht sah. Die anderen neun Eltern waren dem Verfasser unbekannt.

Witzel geht davon aus, dass die Anzahl und die Art der Auswahl der untersuchten Personen die Menge und Verschiedenartigkeit der gewonnenen Daten beeinflusst. Er geht davon aus, dass eine geringe Stichprobengröße in einem qualitativen Verfahren den zentralsten Kritikpunkt an Fallanalysen darstellt. Die Verallgemeinerbarkeit der Daten stellt dann aus seiner Sicht ein Problem dar, das zu diskutieren ist. Es müssen nach seiner Einschätzung Überlegungen getroffen werden, die ein ausgewogenes Verhältnis zwischen, einerseits der Breite und Verschiedenartigkeit der untersuchten Population und andererseits, den sehr aufwändigen Erhebungs- und Auswertungsmethoden, gewährleisten. Als für sein Forschungsprojekt brauchbar griff er auf das Verfahren des „theoretical sampling“ nach Glaser und Strauß zurück. An dessen Anfang steht ein Problemgebiet, welches erste Entscheidungen zur Auswahl der zu untersuchenden Personen erfordert, die noch nicht auf einem vorgefassten theoretischen System

basieren. Witzel verdeutlicht den Unterschied zwischen statistischen und theoretische Stichproben. Letztere hat zum Ziel, Kategorien in ihren Eigenschaften und Zusammenhängen zu entdecken. Witzel geht in seinen Ausführungen darauf ein, dass für die Festlegung eines Ausgangspunktes zur Wahl der zu Untersuchenden latente und manifeste Sozialisationsprozesse in Betracht kommen. Witzel geht dabei auf die Phase des Übergangs von der Schule ins Berufsleben ein und dabei von der Annahme aus, dass sich Arbeitserfahrungen von Eltern auf die Berufswahl der Jugendlichen auswirken. ( vgl. Witzel 1982, S. 79 ff ).

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass von einer Verallgemeinerbarkeit von vorneherein nicht ausgegangen werden konnte, da die Thematik dazu längere Beobachtungszeiträume, einen viel größeren Personenkreis und u.U. andere Erhebungsmethoden erfordern würden, die einerseits den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem gesprengt hätten und die andererseits sich dann nicht nur auf die Situation einer verhältnismäßig kleinen Schule beziehen kann, sondern beispielsweise auf die Gesamtpopulation der Freien und Freien Alternativschulen in Brandenburg. Für die Erfordernisse einer theoretischen Stichprobe erschien die Anzahl von zwölf Eltern eine angemessene Größenordnung zu sein, um die von den Einzelindividuen in ihrer individuellen Ganzheit erlebte Situation des Übergangs ihrer Kinder in die Schulphase zu erfassen.

Mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit nach den Motiven der Eltern stand ein Problemgebiet zur Diskussion, das noch nicht auf ein vorgefasstes theoretisches System zurückgreifen konnte. Ziel war es, u.U., aber nicht zwingend, Kategorien in ihren Eigenschaften und Zusammenhänge zu entdecken.

Für die vorliegende Arbeit waren darüber hinaus Aussagen, wie die von Burkhardt über die herausragende Rolle der Eltern für die Schulwahl ihrer Kinder beim Übergang in die Sekundarstufe, Indiz genug für die Annahme, dass für noch jüngere Kinder Gleiches beim Übergang in die Primarstufe gilt. Daraus ergibt sich, dass als Personenkreis für die Befragung nur allein die Eltern in Frage kommen.

Festzustellen ist ferner, dass 44 % der Eltern der Kinder der Naturschule über ein Abitur bzw. Universitätsabschluss verfügen. Es folgen 25 % mit Fachoberschulreife, 11 % mit erweiterter Berufsbildungsreife, 5 % mit Berufsbildungsreife und 15 % ohne Ausbildung. Auf Hintergründe hierfür geht Alexandrin nicht ein ( vgl. Alexandrin 2007, S.63 f ).

Die ausgewählten Eltern waren alle verheiratet oder lebten mit dem jetzigen Partner zusammen. Die Mütter waren im Durchschnitt 40,9 Jahre jung, bei einer Spannweite von 36 bis 47 Jahren. Die Väter waren durchschnittlich 43,5 Jahre alt, bei einer Spannweite von 39 bis 49 Jahren. Die Altersdifferenz der Partner lag somit bei 2,6 Jahren und schwankte zwischen einem bis zehn Jahren.

Insgesamt hatte die befragten Eltern 36 Kinder, im Schnitt also drei Kinder pro Familie. Die Spannweite lag zwischen zwei und sechs Kindern. Von den Kindern waren 20 Jungen und 16 Mädchen, von denen 12 Jungen und 11 Mädchen in der Naturschule waren.

Von den Müttern hatten jeweils vier einen Berufsabschluss, einen mittleren Abschluss oder einen Hochschul- bzw. Universitätsabschluss. Die Frauen sind zum Interviewzeitpunkt arbeitslos ( 2 mal ), selbständig oder freischaffend ( 4 mal ), angestellt ( 4 mal ) oder Angestellte im öffentlichen Dienst ( 2 mal ).

Von den Vätern haben fünf einen beruflichen Abschluss und sieben einen Hochschul- bzw. Universitätsabschluss. Zum Zeitpunkt der Interviews sind sie selbständig oder freischaffend ( 3 mal ), angestellt ( 6 mal ), Unternehmer ( 2 mal ) oder Angestellter im öffentlichen Dienst ( 1 mal ). Zwei Mütter und zwei Väter sind im sozialen bzw. sozialpädagogischen Bereich tätig.

## 4. Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Eltern auf einem Diktiergerät aufgenommen. Anschließend wurde jedes Interview vollständig transkribiert und digitalisiert. Für die Transkription erschien es angemessen, nur einfache Angaben über Pausen, kleinere Unterbrechungen, Lachen oder Störungen zu verwenden und auf den Gebrauch von linguistischen und paralinguistischen Feinheiten einer Transkription zu verzichten. Die Eltern gaben unter datenschutzrechtlichen Gesichtspunkten unterschiedliche Einverständnisse zur Verwendung ihrer Interviews und es müsste im Einzelfall geklärt werden, wie eine weitere Verwendung der Interviews bei Bedarf erfolgen könnte.

Den Eltern wurde zugesichert, dass die Interviews unter Berücksichtigung des Datenschutzes nur in anonymisierter Form und nur zum wissenschaftlichen Gebrauch ausgewertet werden.

Den Interviews wurden anschließend die im Leitfaden festgehaltenen möglichen Motivationsfelder, sowie darüber hinaus gehende Themen entnommen. Dieser Schritt der Textanalyse erfolgte handschriftlich in tabellarischer Form und wird in den Punkten 4.1. ff in textlicher Form dargestellt.

Die dort gebrauchten Wiederholungen der Aussagen der Eltern konnte aus datenschutzrechtlichen Erwägungen nur in der verwendeten Form realisiert werden. Bei bestehendem wissenschaftlichem Interesse könnte eine genauere Nennung der einzelnen Quellen vorgenommen werden. Es wird hier versichert, dass die Aussagen der Eltern wahrheitsgetreu wiedergegeben wurden.

Von der von Witzel geforderte Einzelfallauswertung in einem Team bzw. mit Dritten wurde im Rahmen dieser Diplomarbeit abgesehen ( vgl. Witzel 1982. S.111 ).

Bereits aus der hier gewählten Gliederung, geht hervor, dass es sich bei der Schulwahl nicht um monokausale Zusammenhänge, sondern um komplexe Vorgänge handelt, die den Motivationshintergrund für die Eltern bilden. Dabei treffen objektive Bedingungen auf unterschiedlichste individuelle Hintergründe der einzelnen Eltern. Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Krügel in ihren Ausführungen ( vgl. Krügel 1998, S. 30 ).

Im Rahmen der folgenden Ausführungen wird gezeigt, welche zum Teil ähnlichen Motive die Eltern haben, es wird auf vereinzeltere Motive eingegangen und auf mögliche Bedeutungszusammenhänge.



Es sei an dieser Stelle der Hinweis gestattet, dass mit dem Thema der vorliegenden Arbeit die Motivation von Eltern **für** die Naturschule Gegenstand ist, so dass ein ins Positive verschobener Schwerpunkt entsteht.

#### **4.1. Prozessverlauf**

In allen Interviews wird deutlich, dass im Allgemeinen der zeitliche Faktor der o.g. Komplexität durch einen prozessualen Charakter des Schulwahlverhaltens der Eltern deutlich wird. Die zeitliche Dauer ist dabei sehr unterschiedlich und kann von wenigen Wochen bis zu mehreren Jahren betragen.

Dieser Prozess beginnt bei allen Eltern vor der Einschulung eines ersten Kindes in eine beliebige Schule.

Ein erstes Kind in die „Aktive Naturschule“ zu bringen, tritt in drei Varianten auf, erstens, dass es sich um das erste eingeschulte Kind schlechthin handelte ( 3 Eltern ), zweitens, dass der Status „erstes Kind in der Naturschule“ das dort eingeschult wurde, für zweite und weitere Kinder galt, so dass dann schon Erfahrungen mit anderen Schulen, aber anderen Kindern in den Prozess einfließen ( 4 Eltern ) und drittens, dass es „Quereinsteiger“ gibt, von denen das erste Kind schlechthin vorher bereits zumindestens über einen kurzen Zeitraum in anderen Grundschulen war ( 5 Eltern ).

Der zeitliche Prozess der Motivationsgewinnung setzt sich für das zweite und weitere Kinder mit der Verarbeitung aller gewonnenen Erfahrungen fort.

Mit der Interviewauswertung wurde weiterhin deutlich, dass die Motivationslage, die Kinder in die Naturschule einzuschulen nicht nur auf den Einschulungsprozess zu beziehen ist, sondern auch als permanenter Prozess der Abgleichung der Vorstellungen und Wünsche der Eltern mit den schulischen Realitäten gesehen werden kann. Das wird insbesondere bei den Eltern deutlich, die ein zweites oder weiter folgende Kinder in die Naturschule eingeschult haben oder die ihre Kinder aus unterschiedlichen Erwägungen wieder von der Naturschule genommen haben. Man kann demzufolge nur in begrenztem Umfang zeitlich streng eingegrenzte Anfangs- und Endpunkte dieses Prozesses festlegen.

Die ersten gedanklichen Anknüpfungen oder realen Kontakte mit der „Aktiven Naturschule“ kamen auf sehr unterschiedliche Weise zustande. Dabei ging aus den Interviews hervor, dass ein relativ hoher Bedeutungsgehalt des „ersten Eindrucks“, sowie der organisatorischen Unkompliziertheit und Schnelligkeit besteht.

Der erste persönlichen Kontakte und Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen, Beobachtungsmöglichkeiten des Schulbetriebes bei ersten Hospitationen, ein Eindruck von den Räumlichkeiten und damit verbunden die Schaffung einer positiven Gefühlslage waren offenbar nicht unwichtig für die Entscheidungsfindung. Ein zusätzlicher Effekt in Richtung einer Entscheidung für die Naturschule wurde ersichtlich, wenn die Eltern aktive Vergleiche mit anderen Schulen betrieben haben und letztere einen schlechteren ersten Eindruck hinterließen oder es bereits längere ungünstige Erfahrungen gab.

Ersteres kommt in solchen Aussagen zum Ausdruck, wie, ich war ganz angenehm überrascht; war beeindruckt von dieser Andersartigkeit; da war ich halt angenehm überrascht; wie sie sich vorgestellt haben, hab ich sie auch sehr positiv erlebt; fand sehr angenehme entspannte Atmosphäre so vom Gefühl her; sahen diese Schule, wie so'n schönes Kinderzimmer, ganz offen, ganz lebendig; da war mir klar, hier ist anderes lernen möglich.

Zweiteres kommt bereits indirekt in der letzten genannten Aussage zum Ausdruck, aber ebenfalls in solchen Beispielen wie, dass ich da gar nicht geduldet war zu hospitieren; aber insgesamt kam da so was negatives; haben ihn dann einfach abgestempelt; man fühlt sich nicht in Augenhöhe mit den Lehrern; aber hier habe ich so das Gefühl, wer's nicht schafft, geht in Richtung Abstellgleis.

Organisatorisch schnelles und unkompliziertes Reagieren der Naturschule zeigte sich in Zufriedenheit zeigenden Angaben wie, haben wir angerufen und haben wir gleich Termin gemacht; hab ich angerufen in der Schule, die gleich gesagt, du kannst hospitieren kommen.

Ein Elternpaar hat diesen Dingen relativ hohe Bedeutung zugemessen und erlebte scheinbar auf sich konzentriert organisatorische Unzulänglichkeiten, die ihre Entscheidung (Später im Prozess?)

Von den zwölf interviewten Eltern hatten sich acht Eltern im Zeitraum den die Interviews repräsentieren ( Stand Juni 2010 ) dazu entschieden, ihre Kinder in der Naturschule zu belassen und oder weitere Geschwister dorthin zu geben bzw. werden dies mit hoher Wahrscheinlichkeit wieder tun.

Ein Elternpaar nahm ihre Kinder aus der Naturschule und wechselte mit relativer Beständigkeit der Entscheidung zur staatlichen Grundschule zurück. Ein Elternpaar nahm ein Kind wieder aus der Naturschule, hat aber ein weiteres Kind im Waldkindergarten der Naturschule belassen. Über eine Perspektiventscheidung für

das zweite Kind wurden die Eltern nicht befragt. Im Interview zeigten sie eine ambivalente Haltung zu ihrer Entscheidung bezüglich des ersten Kindes. Ein Elternpaar wechselte mit seinen Kindern örtlich in eine andere Freie Schule und ein Elternpaar nahm ihre Kinder aus privaten Gründen von der Naturschule. Die letzteren beiden Elternpaare können bedingt noch zu den Eltern hinzugerechnet werden, die ihre Kinder in einer Freien Schule belassen haben.

#### **4.2. Motivationsangaben mit sozialem Hintergrund**

In die Ausführungen fließen soziale Beweggründe ein, die den eigenen sozialen Erfahrungshintergrund der Eltern verdeutlichen, der sowohl aus der eigenen Schulzeit als auch den gemachten Lebenserfahrungen besteht, die Beweggründe, die im Miteinander der Eltern mit ihren Kindern und die Beweggründe, die im Zusammenhang mit dem Verhaltenshintergrund der Kinder stehen.

Der eigenen Schulzeit geben die Eltern einen unterschiedlichen Bedeutungshintergrund im Zusammenhang mit dem Einfluss auf die getroffene Schulwahl, der vereinzelt auch zwischen den Eltern unterschiedlich bewertet wird. Hier ist im Rahmen der vorliegenden Interviews klar zu erkennen, dass der überwiegende Teil der Eltern dem Einfluss der eigenen Schulzeit auf die Wahl der Schule keine große Bedeutung zukommen lassen, wie sie meinen, trotz negativer oder positiver Erfahrungshintergründe. Es ist ebenfalls festzustellen, dass die Eltern überwiegend angeben, dass sie sich an ihre Schulzeit gern erinnern und keine größeren sozialen Probleme hatten. Sie sind sowohl mit den Mitschülern als auch mit den Lehrern klargekommen.

Die positiven Erinnerungen kommen in solchen Aussagen zum Ausdruck, wie bin gern in die Schule gegangen ( sieben mal ); det war eigentlich ne schöne Zeit; zu der Schulzeit kann ich nur Gutes sagen; ganz mütterliche liebe Lehrerin; dass ich mir ne Schule mit Herz wünsche, das kommt mit auch daher, dass ich es selbst erlebt hab, ja dieses Gemeinschaftsgefühl war früher bei uns da; hatte keine Probleme, zur Schule zu gehen ( zwei mal ); junge Lehrerin bekommen ( in der dritten Klasse ), die toll war, halt keinen bevorzugte; kam gut mit den Schülern zurecht; hatte keinen Lehrer vor dem ich Angst hatte; ich hab die Schule nicht als negativ empfunden, ne sehr angenehme Schulzeit; Klassenleiterin hat einen sehr strengen, resoluten Eindruck hinterlassen, auf der anderen Seite auch sehr mütterlich und fürsorglich

und die Atmosphäre der Klasse sehr angenehm; Grundschule kann ich mich nur positiv erinnern ( zwei mal ).

Es wird ebenfalls deutlich, dass die Eltern sehr genau differenzieren, welche Erfahrungen von Ihnen wie einzuordnen sind. Das kam mit solchen Bemerkungen zum Ausdruck, wie, wir waren auch 31 Kinder in der Klasse, wo ich jetzt eben die Vorteile in der kleine Klasse sehe und auch die Lehrer/innenabhängigkeit; hab ich am eigenen Leib gespürt, wie gut es ist, wenn man in einem kleine Rahmen unterrichtet wird; man kann unsere Schulzeit mit der jetzigen Zeit kaum vergleichen; der Individualität wurde nich so`n Rahmen eingeräumt.

Einflüsse, sowohl negativer wie positiver Art, die sich in den jetzigen Prozess eingebracht haben, gehen aus den folgenden Schilderungen hervor.

Eine Mutter berichtete davon, dass sie in der jetzigen Situation der Schulsuche für ihre Kinder wieder mit der Lehrerin konfrontiert war, mit der bereits sie Probleme in der Schule hatte. Eine für sie bedeutsame soziale Erinnerung war, dass mit der Lehrerin verband, dass diese Mitschüler vor der Klasse bloßgestellt und teilweise lächerlich gemacht hatte. Die Mutter erlebte diese Lehrerin jetzt als bereits altersstarr und nicht mehr flexibel und die Erfahrungen mit ihr flossen in die Entscheidung mit ein.

Eine andere Mutter ging in den ersten drei Jahren sehr ungern zur Schule, da sie das Gefühl hatte, dass die Klassenlehrerin, eine alte Dame, sie nicht leiden konnte. Mit der neuen jungen Lehrerin kam sie sofort besser klar und besonders in Erinnerung blieb ihr, dass die junge Lehrerin keinen bevorzugte.

Die schlagartige Verkleinerung ihrer Klasse blieb einer Mutter in Erinnerung, da sie sich in dem kleineren Rahmen selbst besser entfalten konnte.

Eine Mutter berichtete, dass sie sehr gern selbständig gearbeitet hätte, dann aber gesagt bekam `musst hier net angeben` und das als persönliche Blockierung empfand. Darüber hinaus sei sie in ihrer Schulzeit gemobbt worden und hat deshalb ihre Schulzeit sehr negativ in Erinnerung. Die Aussicht, dass ihre Kinder in der Naturschule im eigenen Wissensdrang nicht blockiert werden, war ihr von hoher Bedeutung.

Ein Vater hat es als Mangel empfunden, dass in der DDR stark vereinheitlicht wurde und damit der Individualität nicht so ein großer Raum gegeben wurde. Die Förderung in der Naturschule empfand er sehr positiv.

Zusammenfassend zu den eigenen Schulerfahrung und dessen Einfluss auf das Schulwahlverhalten kann im Rahmen dieser Arbeit festgestellt werden, dass diesem Umstand weniger Bedeutung durch die Eltern gegeben wird, als zu vermuten war. Dieses Ergebnis deckt sich nicht mit den Feststellungen Krügel, die umfangreich auf Negativerfahrungen der eigenen Schulzeit der Eltern einging und dabei auf häufige Erlebnisse, wie Ausgrenzungen, Ungeborgenheitserlebnisse, Aggressionen und Machtmissbrauch durch Lehrer/innen versus Machtlosigkeit der Schüler/innen und einem daraus resultierenden Schutzbedürfnis der Eltern, ihren Kindern diese Erfahrungen ersparen zu wollen, einging. Zusätzlich zu diesen belastenden Faktoren aus der eigenen Schulzeit sieht Krügel noch die oft schwierigen Lebenssituationen ihrer Befragten und geht besonders auf den Risikofaktor „alleinerziehend“ ein. ( vgl. Krügel 1998, S. 31 ff ). Dieser Faktor konnte aufgrund der getroffenen Auswahl der Eltern, die alle verheiratet oder in Partnerschaft lebten, nicht herausgestellt werden. Ursachen für diese unterschiedlichen Ergebnisse vermutet der Verfasser in unterschiedlichen schulischen und generellen Sozialisationserfahrungen der Eltern, da die Eltern hier bis auf zwei Ausnahme noch in der DDR sozialisiert sind und Krügel Interviews im Raum Köln erhoben wurden. Krügel schrieb ihre Arbeit darüber hinaus aus einem psychologischen Blickwinkel.

Im Folgenden wird darauf eingegangen, ob und wie sich soziale Erfahrungen der Eltern selbst, aber auch soziale Werte, Einschätzungen über ihre Kinder, Situationsbeschreibungen u.a. in dem Motivationsprozess erkennen lassen. Feststellbar ist, dass alle Eltern in der einen oder anderen Form den Einfluss sozialer Faktoren auf diesen Prozess bejahen.

Beginnend mit ihnen finden einige Eltern es wert, zu benennen, dass sie es schätzen, wie sie selbst behandelt und angenommen werden. Dazu geben vier Eltern Meinungen ab, wie, nicht gekuckt wird, was die Eltern von Beruf sind, ob man Sozialhilfeempfänger ist oder Richter, das spielt da keine Rolle; dass es sozusagen keinem verwehrt wird, an der Schule unterrichtet zu werden, nur aus finanziellen Gründen; det würd mir nicht gefallen, wenn die diesen elitären Touch bekommt, ne det is im Westen glob ick, noch eher verbreitet; und diese Wertschätzung, die ich dort erfahre.

Auf die Kinder bezogen lassen sich mit dem sozialen Hintergrund acht Schwerpunktbereiche erkennen. Ein hinzukommender Bereich „sonstiges“ ist eine Frage der Definition.

Die Eltern machen in ihren Ausführungen manche Angaben mehrfach, grenzen ihre Sachverhalte nicht immer klar voneinander ab, betrachten ein Thema aus mehreren Sichtweisen oder benennen in manchen Sätzen Mehrfachumstände. Hinzu kommt die Sichtweise des Verfassers zur Zuordnung zu den einzelnen Komplexen, so dass die Zahlenangaben zu den Schwerpunktbereichen Orientierungswerte zu Größenordnungen sind.

Es wurden insgesamt 316 Aussagen zu folgenden Schwerpunkten gemacht:

1. Angaben zur sozialen Situation der Kinder allgemein ( 36 Erwähnungen )
2. Angaben zu sozialen Verhaltensweisen der Kinder untereinander und Konfliktverhalten ( 38 Erwähnungen )
3. Angaben zu Ausgrenzungshintergründen ( 25 Erwähnungen )
4. Angaben zum Verhältnis und dem Umgang miteinander zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ( 17 Erwähnungen )
5. Angaben zur Entwicklung der Kinder ( 21 Erwähnungen )
6. Angaben zu äußerlichen Faktoren ( 5 Erwähnungen )
7. Angaben zur Integration betroffener Kinder ( 9 Erwähnungen )
8. Angaben zur Perspektive der Kinder ( 6 Erwähnungen )
9. sonstige Angaben ( 1 Erwähnung )

Die Angaben zur allgemeinen Situationseinschätzung für den sozialen Bereich zeigen sich auszugsweise in solchen Aussagen, wie, da ist auch diese soziale Komponente; war eigentlich mit der Hauptgrund, die Sozialkompetenz; und die Sozialkompetenz scheint mir schon das Entscheidende zu sein; da denke ich, der umgekehrte Weg, also, dass die einfach sozial stark sind hat mich echt gerührt; soziale Kompetenzen, dass das, wenn sie auf eine ganz normale Grundschule gegangen wäre, wahrscheinlich nicht so mitgekriegt hätte; stand ja eigentlich mehr so im Vordergrund, diese soziale Komponente; für mich war das Hauptaugenmerk nicht das Lernen, sondern Verlässlichkeit und n`gutes Miteinander; dieses Soziale einfach, das ist so wichtig, die haben halt immer zusammengehalten; würd jetzt nicht mal sagen so, das er`s lernt, sondern, dass er die Sozialfähigkeiten, die er hat, dass er die nicht wegtrainiert kriegt; so dies ganze soziale Umfeld und neu und das war ja nicht nur die Schule.

In diese allgemeine Situationseinschätzung wurden die Bereiche von Gefühlen, wie sozialer Wärme, familiärer Geborgenheit, Offenheit und Lockerheit ( 3 mal ) und Aussagen dazu miteinbezogen, die sich darauf beziehen, dass das die von Eltern

vermittelten sozialen Seiten des Familienlebens mit den in der Schule vermittelten Grundsätzen weitgehend übereinstimmen ( 2 mal ).

Die Angaben zum **Punkt 2** stellen sich in ihrer Unterteilung differenzierter dar. So wird das sozial zugewandte Verhalten der Kinder untereinander ( 11 mal ), der friedliche, sofortige Umgang mit Konfliktlösungsstrategien ( 12 mal ), die demokratische Einbeziehung der Kinder in Entscheidungen und das gemeinsame Aufstellen von Regeln und deren Einhaltung, weil sie sinnvoll aufgestellt wurden ( 9 mal ), eine gute unkomplizierte Kontaktfindung mit neuen Kindern und Quereinsteigern ( 5 mal ), sowie die allgemeine hohe soziale Kompetenz einiger Kinder im Vergleich zu manchen Lehrern an allgemeinen Grundschulen ( 1 mal ). Die Eltern geben dem Umgang der Kinder miteinander, wie er in der Naturschule vorherrschend ist also einen relativ hohen Stellenwert und bringen das so zum Ausdruck, die war´n rücksichtsvoll gegeneinander; dass die Schüler auch untereinander gekuckt haben und sich geholfen haben oder Hilfe geholt haben; die Kinder unterschiedlicher Altersstufen helfen sich untereinander, unterstützen sich; die zieh`n sich irgendwie gegenseitig hoch, sie erkennen, wer hat so seine Schwächen und wer hat so seine Stärken; wie ich es selten erlebt habe an ner Schule, dass sich Fünftklässler mit nem Erstklässler hinsetzen.

Es wurde ebenfalls relativ oft genannt, wie der überwiegende Umgang mit sozialen Konflikten, die auch an dieser Schule als normale Erscheinung gesehen werden, friedlich und zu gegenseitigem Vorteil der Beteiligten gehandhabt wird.

Bemerkungen, wie die sollten da miteinander diese Sache ausräumen, die sollten eben dies da vor Ort gleich klären; gemeinsam gelöst wird und nicht autoritär, also jetzt gibt` s ne Strafe, sondern, dass die Kinder ne Chance erhalten, das sozusagen zu regeln, dass eben alle einen Nutzen daraus ziehen können; wenn Konflikte waren, dass es mit den Erziehern und den Kindern, dass sie diesen Konflikt zusammen versucht haben, gut zu lösen, für beide Seiten; Konfliktbearbeitung, wurde eingegriffen, sofort, dies ist ganz wichtig, es wird eben nicht`s zurück in die Familien gegeben oder bleibt zwischen den Kindern offen;; zeigen hier ein Herangehen an Konflikte, das nach den Erfahrungen des Verfassers, sowohl an Schulen als auch in Familien keineswegs immer selbstverständlich ist.

Ein weiterer, relativ oft genannter Einblick in den Eltern Bedeutsames zeigt, dass die Eltern im Zusammenhang mit den o.g. Konflikten, aber auch für das allgemeine Miteinander aufgestellte Regeln als Resultat eines demokratischen Prozesses sehen,

an dem auch die Kinder aktiv und gleichberechtigt teilnehmen dürfen. So sagten sie u.a., dass jedes Kind mit diesen Regeln merkt, dass die notwendig sind, dass die mir selber gut tun, dass die uns allen gut tun, nicht weil irgendjemand was kritiklos einhalten soll, also ohne Verständnis, sondern weil die Sinn machen und das finde ich eine so grundlegende Erfahrung; dass wir auch dachten, da können die Kinder machen, was sie wollen, dieses Klischee, haben wir schon gemerkt, dass an dieser Schule sehr klare Regeln herrschen, dass die Kinder aber eben in die Umsetzung viel stärker involviert sind, als das an`ner staatlichen Grundschule erfolgt, wo es eher durch die Lehrer erfolgt; dass die immer in der Morgenrunde, die Kleineren die Meinung sagen dürfen und och sich trauen, ihre Meinung zu sagen; dafür auch Regeln tatsächlich dann akzeptieren.

Eltern finden es auch relativ positiv, wenn ihren Kindern ein Einstieg in die Schule erleichtert wird. Dass in Worte zu fassen, realisierten etwas weniger Eltern mit solchen Worten wie, sie konnte ohne besonderen Druck sich hier einleben; das ist ihm, denk ich mal zugute gekommen, dass er in so eine in Anführungsstrichen „Großfamilie“ eingegliedert wurde; die Neugier der Kinder untereinander auf andere Kinder überwiegt.

Die Angaben zum **Punkt 3** wurden im Vergleich zu den ersten beiden Punkten nicht mehr ganz so häufig benannt. Sie beinhalten als Unterbereiche Aussagen der Eltern zu Abwertungsvorgängen, Ausgrenzungen, Mobbing, Stigmatisierungserscheinungen und dem gegenläufigen Bedürfnis nach Gleichheit und Aufnahme in eine Gemeinschaft ( 21 mal ), sowie ungünstigen Erfahrungen mit den ersteren Erscheinungen an alten Schulen ( 4 mal ).

Dieser Punkt bringt Befürchtungen und Ängste der Eltern zum Ausdruck, die teilweise noch aus den eigenen Erfahrungen stammen, teilweise dann in die heutige Zeit transportiert werden, aber von den Eltern auch im Bezug auf die heutigen gesellschaftlichen Anforderungen gesehen werden. Die Entstehung solcher Aussagen, wie, der wurde so vorgeführt und du denkst dann, oh gott, wenn ich jetzt in dieser Situation wäre; könnten die ausgegrenzt werden, zumindestens als anders empfunden, weil sie ein anderes Lehrer-Schüler-Verhältnis kennen gelernt haben; Markenklamotten spielen keine Rolle; es läuft hier jetzt ganz anders, E. ist in Ordnung, wie sie ist; die Frage ist, inwieweit öffnet sich so`ne Schule für solche Kinder und riskiert damit wieder, ein anderes Klientel zu verlieren; so angenehm, dass die Kinder nicht danach bewertet werden, also nach ihrem Äußerlichkeiten oder



dem Budget der Eltern; in Templin fand ich`s gut, dass aus allen sozialen Schichten; niemanden ausschließt, da stand dort in Templin außer Frage; Familie, die keinen Fernseher hat, da kann mein Kind auch hingehen, ohne vielleicht ausgelacht zu werden; es gibt bildlich ein stupides Vorurteil, > ich muss dich jetzt ausbremsen, weil du so schwarz bist < oder das Kind spricht nicht, da wird nachgefragt, warum spricht es /du nicht, sowohl bei den Eltern, als auch beim Kind, da ist wohlthuend an dieser Schule zeigt die Bedeutung, die Eltern dem zumessen.

Das unguete Gefühl der Ausgrenzung auf der einen Seite, verstärkt nach Einschätzung des Verfassers dann die angenehme Wahrnehmung für die Naturschule. Das belegen die folgenden Worte: die haben sie im Prinzip verdroschen auch, da oben, ist öfter´s mit ner Brille nachhause gekommen, die war verbogen, in der Naturschule wüsste ich jetzt nicht, dass da mal irgend so was passiert ist, sie ist aufgeblüht da; aber da war einfach kein Verständnis von der Schule da; weil er eben gespürt hat, dass er so, wie er war, eben nicht so in Ordnung war in der Schule, es läuft jetzt hier ganz anders.

Angaben zum **Punkt vier** zeigen Wahrnehmungen der Eltern in Bezug auf das Verhalten der Lehrer/innen zu den Kindern und zum Selbstverständnis der Lehrer/innen der Schule in den Augen der Eltern. Die Wahrnehmungen gingen in die Unterpunkte ein, wie die Eltern die Lehrer selbst wahrnehmen ( 3 mal ), wie wertschätzend und respektvoll sie den Kindern gegenüber agieren ( 7 mal ), wie liebevoll der Umgang mit den Kindern ist ( 6 mal ) und welches Verständnis die Lehrer für „andere“ Kinder aufbringen ( 1 mal ).

Mit dem derzeit aktuellen gesellschaftlichen Hintergrund zahlreicher Fälle von Missbrauch an katholischen Schulen und Einrichtungen zeigt dieser Punkt ein intaktes Vertrauensverhältnis der Eltern zu den Lehrern/innen und mit der gegebenen Häufigkeit auch ein noch relativ hohes Bedeutungsniveau für die Eltern.

Das von den Eltern wahrgenommene Bild von den Lehrern zeigt sich in Äußerungen, wie, ich hab die Leut sehr engagiert erlebt, die waren wirklich ehrlich interessiert an den Kindern; rein menschlich sehr engagiert; die haben alle ne Grundkompetenz. Wertschätzung und Respekt gegenüber den Kindern ließ sich solchen Aussagen entnehmen wie, und diese Wertschätzung, die auch die Begleiter den Kindern entgegenbringen, also das hat mich echt gerührt; eigentlich mit der Hauptgrund, dieser partnerschaftliche, gleichberechtigte, achtungsvolle Umgang, dass also Kinder ernst genommen werden; also, dass sie sich angenommen fühlt, dass sie

wertgeschätzt wird; das ist soviel wert, also dieser Respekt, den die Erwachsenen vor den Kindern haben.

Dass solche inneren Haltungen sich auf den Umgang mit den Kindern auswirken und von den Eltern gewürdigt wird, zeigen Aussagen wie, die Lehrer, die so ganz liebevoll und die auf jedes Kind gekuckt haben und auf jedes gleich; eigentlich mit der Hauptgrund, dieser partnerschaftliche, gleichberechtigte, achtungsvolle Umgang; wollte dann direkt auf's Gymnasium, hat hospitiert und war total entsetzt, wo Lehrer/innen teilweise die Schüler fertiggemacht haben oder bestimmte Schüler die Lehrer, was sie überhaupt nicht kennt, wenn man einmal den Unterricht in dieser Naturschule erlebt hat, wie der Umgang ist zwischen Kindern und Begleiter/n/innen.

Die Häufigkeit der Angaben zum **Punkt fünf** lassen mit Sicherheit vermuten, dass den Eltern die positive Entwicklung ihrer Kinder sehr am Herzen liegt und die Draufsicht der Eltern auf ein ja zu dieser Schule führen kann, wenn sie sehen, dass ihr Kind sich gut entwickeln kann. Dieser Punkt zeigt aber wie kein anderer in dieser Zusammenstellung eine sehr verschiedenartige und individuelle Sicht darauf, was die Eltern als günstig für die Entwicklung ihres Kindes ansehen.

Mehrfachmitteilungen gab es zur Entwicklung der Individualität des Kindes, sowie zu einer individuellen Zuwendung für das Kind ( 5 mal ), positiven

Verhaltensänderungen an der Naturschule ( 3 mal ), zur Entwicklung der Selbständigkeit ( 2 mal ) und einem Wohlfühlanspruch ( 2 mal ). Alle weiteren Angaben gab es nur einmal, Stolz auf die Entwicklung an der Schule, Kind kann Neigungen nachgehen, positive Neugierentwicklung des Kindes, Entwicklung des Selbstbewusstseins, Gewinnung eigener Entscheidungskraft, positive Rückwirkungen auf das Privatleben, Selbstlosigkeit, Rücksichtnahme auf Andere beim Beschreiten des eigenen Weges, sowie eine Biografisierungswahrnehmung.

Die individuelle Entwicklung der Kinder, sowie eine individuelle Förderung wird von den Eltern folgendermaßen gesehen: auf die wird sehr eingegangen; kann ihren eigenen Weg gehen; da wird sich individuell um ein Kind gekümmert; E. ist eben so in Ordnung, wie sie ist.

Positive Verhaltensänderungen sehen Eltern wie folgt: sie hat sich gefangen, sie hat sofort Freunde gefunden, sie ist aufgeblüht; hat sich halt in der kleinen Gruppe zum super selbstbewussten Mädchen entwickelt; wat noch auffällig ist, sein Verhalten hat sich geändert.

Ein Gewinn für die Selbständigkeitsentwicklung wird in diesen Aussagen deutlich:

sowohl sozial, als auch vom Lernen und Arbeiten selbständiger geworden; er fährt allein hin zu der Naturschule.

Die Kinder sollen sich wohlfühlen in der Schule. Das geht aus folgenden Aussagen hervor: ich möchte einfach, dass es meinem Kind gut geht; auch das spielt ja ne Rolle, wo fühlt man sich wohl.

In den **Punkt 6** wurden Angaben der Eltern aufgenommen, die die Umgebung der Schule und bestimmte Unterrichtsgegebenheiten beinhalten, die aber von den Eltern in dem Sinne genannt wurden, dass sie in ihren Entscheidungsprozess einfluss.

Das waren u.a. folgende Aussagen: es wäre vorteilhaft, wenn er in eine kleine Klasse kommt; es ist hier eben viel kindgerechter und viel lebensnaher; Mein erster Eindruck war, bisschen unstrukturiert, bisschen möhlig, aber ich hab´s dann schon eher an den Lehrerpersönlichkeiten, an den Betreuern festgemacht, wo ich doch Vertrauen geschöpft habe; also auch dieses jahrgangsübergreifende, einfach ziemlich gut; erzählt mir A. ja wir haben den Zweitklässlern das gezeigt; lernen und spielen, also det ist immer fließend.

Die äußeren Gegebenheiten benennen nicht viele Eltern, aber die kleinen Klassen und die Überschaubarkeit der Schule stehen anderen o.g. äußeren Eindrücken wie der warmen Atmosphäre verstärkend zur Seite.

Der im **Punkt 7** benannte integrative Gedanke der mitmotivierend für einige Eltern war, ihre Kinder dort einzuschulen wird nicht nur, aber doch häufiger von Eltern benannt, deren Kinder eine Behinderung haben oder die mit einer Verhaltensauffälligkeit ihrer Kinder leidvolle Erfahrungen mit Ausgrenzungstendenzen gemacht haben, oder, wie im Fall von ADHS Hintergründen sich gegen die Medikation der Kinder wehren.

Dazu ergeben sich dann folgende Äußerungen: wenn ich an den Großen denke, die Grundschuljahre, dass er sich so schlecht konzentrieren konnte, da war eben einfach kein Verständnis von der Schule da, es hieß dann ja der muss Ritalin nehmen, der muss zum Psychologen gehen; so`ne Gruppe verkraftet vielleicht zwei, maximal drei extrem Verhaltensauffällige, aber vom Ansatz her sind gerade solche Schulen dafür prädestiniert, da wären die Rahmenbedingungen in einer Naturschule für solche Kinder optimal, um sie wieder in die Schule zu reintegrieren; abgestempelt als auffälliges Kind; sie ist im Prinzip abgestempelt worden; die verhaltensauffälligen Kinder, da wurde viel Kraft investiert mit eigentlich positivem Effekt, es muss leistungsfähig und lebbar sein; hat eine schwere Kommunikationsstörung, sie ist da völlig verändert

wiedergekommen, sie hat von Anfang an mit den Kindern dort gesprochen und ist nicht mehr so angespannt, wie in der anderen integrativen Schule; auf die wird sehr eingegangen find ich, die hat ja auch Verhaltensprobleme; wer legt denn eigentlich fest, wer verhaltensoriginell oder verhaltensauffällig ist, selbst, wenn Ärzte mir dies gesagt hätten, also ihr Kind ist verhaltensauffällig, ich weiß nicht, ob ich darauf viel gegeben hätte.

Aus sozialpädagogisch beruflich gemachten Erfahrungen teilt der Verfasser die Einschätzungen zur Skepsis gegenüber der Ritalinmedikation und die eigentlich günstigen Rahmenbedingungen dieser Schulform für integrative Gedanken und darüber inklusive Gedanken.

Perspektivisch geprägte Gedanken, die aus dem **Punkt 8** hervorgehen, nannten die Eltern relativ selten. Das wird u.a. darauf zurückgeführt, dass es als ein abgefragter Komplex nicht Bestandteil des Leitfadens war. Es wird aber vermutet, dass die Eltern in dieser Lebensphase der Kinder noch nicht so intensiv an Perspektive im Sinne von weiterer schulischer oder gar beruflicher Karriere denken. Anderenfalls hätten die Eltern vermutlich auch ohne Gedankenunterstützung darüber mehr gesprochen. Dass es dennoch Andeutungen in dieser Richtung gab, zeigt, wie weitreichend Perspektivgedanken von Eltern gehen.

Da kommen solche Bemerkungen: ihren eigenen Weg gehen, ohne dabei nicht auf ihre Mitmenschen zu achten; am Ende steht ja doch vor ihnen eine ganz harte leistungsorientierte Gesellschaft, habe ich immer Sorge gehabt, aber wir haben eigentlich die Erfahrung gemacht, dass die Kinder eher gestärkt aus dieser Schule herausgehen; könnten die ausgegrenzt werden, zumindestens als ausgegrenzt empfunden, weil sie ein anderes Lehrer-Schüler-Verhältnis empfunden haben, anderes Lernen methodisch kennengelernt haben; mit unseren anderen Kindern, die sowieso schon so wenig Selbstwertgefühl haben, also auch in Familien ne, und die dann von den Schulen auch so in`ne Ecke gestellt werden, mit diesem Gefühl groß werden >ich kann nichts<; ich hatte dann auch mit dem Direktor gesprochen, der mir sagte, Freiarbeit würde an seiner Schule nie gehen, was ich wieder traurig finde, weil bei nem Studium braucht man Freiarbeit; eben die Mehrheit der Schüler durchläuft die klassischen Unterrichtsmodelle und wenn wir dann andere Methoden anbringen mit Freiarbeit, bzw. mit sich selbst wissen aneignen, kommen manche damit nicht zurecht, obwohl sie`s können müssten, bei den Großen, ich hab jetzt zwölfte und dreizehnte Klasse, die findens`s am besten, wenn ich vorne referiere und erkläre,

Punkt, wenn sie selber agieren sollen, ist vielleicht ein Drittel oder Viertel, die die freie Arbeitsweise, der andere Teil möchte sich nicht bemühen und dann gibt's auch noch einen Teil, die können's einfach nicht, können nicht mit Fachtexten agieren, ich sag mal, wenn alle so oder mehr so auf diese Unterrichtsart- und weise drauf eingegangen wären, wäre die Kompetenz, Kompetenzentwicklung in dieser Wissensaneignung besser; vielleicht reden wir in drei Jahren anders. Unter dem **Punkt 8** wird vom Verfasser ein Elternpaar eingeordnet, dass in ihrer Motivation mit besonderem Blick auf die ökologische Arbeit an der Naturschule achtete.

### **4.3. Motivationsangaben mit Konzeptionshintergrund**

Von den interviewten Eltern machten fünf Eltern 24 diesem Bereich zugeordnete Angaben, aus denen hervorgeht, dass sie von einer positiven Beeinflussung auf den Motivationsprozess ausgehen, bzw. deren Wortwahl darauf hindeutet, dass sie dem konzeptionellen Geschehen Bedeutung zukommen lassen, die bei diesen Eltern daher rührt, dass sie aktiv daran beteiligt waren oder sind oder deren Interessenlage bereits längere Zeit positiv war.

Das wird dann an solchen Auskünften deutlich: also praktisch mit erarbeitet habe; haben wir noch in B. gelebt, da bei der Auswahl des Kindergartens schon auf's Konzept geachtet; ich arbeite in der Fachgruppe „pädagogische Grundlagen“ mit; kannten das ja schon aus dem Kindergarten in B.; den hab ich ja mit J. und den S.-frauen angefangen zu gründen, das Konzept zu erarbeiten.

Der Verfasser rechnet dieser Gruppe diejenigen drei Eltern zu, deren Angaben einzuordnen etwas problematisch ist, da der Wortlaut einerseits eine Beschäftigung mit der Thematik zeigt, evtl. aber eine Zweckantwort für den Interviewer sein könnte. Dazu gehörende Wortlaute sind: die Mitarbeit war natürlich, ich wusste was es ist; haben wir durchgelesen, alles, klingt echt toll; ich hab's nachgelesen, wir hatten Elternschule.

Vier Eltern gaben eindeutig an, dass sie sich mit dem Thema Konzept vor den Einschulungen ihrer Kindern noch gar nicht beschäftigt hatten und demzufolge auch keine Bedeutung für den Motivationsprozess vorher darin sahen.

Von den aktiveren Eltern gaben vier an, dass sie das Verhältnis von Theorie eines Konzeptes und dessen praktischer Umsetzung als schwierig ansehen. Das kommt in solchen Worten zum Ausdruck wie: das sind immer zwei Sachen, wie is'n Konzept

und wie wird's umgesetzt; Konzepte sind das eine, aber letztendlich werden Konzepte ja von Menschen umgesetzt; das pädagogische Konzept noch so toll sein kann, wenn die Zahl der Kinder ne bestimmte Menge überschreitet, kann man es nicht mehr schaffen; das eine ist das Konzept und das andere sind die Personen, die agieren.

Die aktiveren Eltern benannten dann mit ihren Worten auch die Themen, die sie jeweils für erwähnenswert hielten, wie die Freiarbeit an der Schule, der Grundsatz es selbst zu tun, dass das Kind sich individuell entfalten kann und als Person gesehen wird.

Auffallend ist, dass von den befragten Eltern eine aktivere Rolle der Beschäftigung mit dem Konzept überwiegend von den Frauen ausging. Die o.g. Auskünfte im ersten Absatz sind ausschließlich auf die beteiligten Frauen zurückzuführen. Drei Eltern gaben an, dass sich die Frauen mit dem Konzept beschäftigt hatten und die dazugehörigen Männer nicht, welche erst später einen gewisse Zugang dazu gefunden hatten.

#### **4.4. Motivationsangaben mit Leistungshintergrund**

Obwohl nicht erfragt, kommt in einigen Auskünften der Eltern ( 23 mal ) zum Ausdruck, dass sie den Leistungshintergrund, der aus der gesellschaftlichen Realität wirkt, bewusst wahrnehmen und in unterschiedlicher Weise reflektieren. Zwanzig Mal konnte aus den Worten von elf Eltern entnommen werden, wie ihr Bedeutungshintergrund für diese Thematik annähernd ist.

Übergreifend scheint nach Einschätzung des Verfassers zunächst zu sein, dass die Eltern anerkennen, dass sie selbst, die Kinder an sich, die Schule und die Gesellschaft Anforderungen an bestimmte Umfänge von Leistungen, die erbracht werden sollten, haben und dass die Naturschule keine „geschützte Insel“ ist, in der die Kinder dem Klischee folgend alles machen können, was sie wollen und überhaupt keine Leistungsanforderungen bestehen.

Ein zweites übergreifendes Thema der Eltern scheint deren beschützende Rolle zu sein. Sie sehen es als bedeutsam an, dass in der Naturschule mit der Wahrung der Individualität ein Stück Schutz und Stärkung der Persönlichkeit ihrer Kinder in diesem Alter realisiert wird und sie sehen es als bedeutsam an, dass ihren Kinder in dieser Schule erspart bleibt, in den „Genuss“ einiger Folgen überhöhter Leistungsanforderungen zu kommen.

Die Eltern reflektieren positive Leistungsanforderungen mit solchen Aussagen, wie, was, das Kind bekommt keine Zensuren?, man kann`s ja gar nicht beurteilen, warum kann man es nicht beurteilen?, natürlich kann man es beurteilen und die Beurteilung, gut man muss sich damit auseinandersetzen und muss da intensiv lesen, ich find dies aber eigentlich besser, also dieses, ja es kann es , also diese eins oder nee es begreift es nicht sechs; hat es die Hausaufgaben in der Schule gemacht und wenn es nachhause gekommen ist, hatte es Ruhe; diese Freiarbeit liebt es einfach; sie wissen dann für die Altersgruppe, soviel ist zu schreiben, das wissen die Kinder und daran halten sie sich auch, unsere Kinder wissen schon bestimmte Normen, Regeln und bestimmte Ansprüche; mein Kind murt zwar manchmal, wollte gerne Noten, aber kennt noch nicht das Gefühl, wenn es ne schlecht Note kriegt; Phasen wo .. gesagt hat „mein gott, ich bin so dumm, die Anderen können das schon und ich kann`s nicht“, diese Phasen waren aber auch immer so`ne Phasen des Umbruchs, der Ansporn gegeben hat, der Motivation gegeben hat vom Kind selbst heraus, diese Lernbereitschaft auch zu erbringen.

Die beschützende Seite der Bedingungen in der Naturschule, denen die Eltern Bedeutung einräumen, kommt in solchen Sätzen zum tragen, wie, dass sich unser Kind wohl fühlt und nicht damit irgendwelche Leistungen erbracht werden; da wird sich individuell um unserer Kind gekümmert, da geht`s nicht um Leistungsdruck; da kann das Kind sich langsam eingewöhnen, da muss es nicht gleich so doll ran; ein bisschen neidisch, die werden sich sicherlich schon an ihre Zeit erinnern, diese Pflicht, dieses Muss, jeden Tag diese Hausaufgaben machen und relativ früh der Einsatz mit Noten und Kullertränen, die damit verbunden waren, dann mal ne schlechte Note und da entwickeln sich frühzeitig doch Ängste, irgendwie bleibt meinem Kind ein Stück weit länger Kindheit, das mag noch`n Beweggrund sein; wie weit das wirklich weg jetzt ist von diesem Leistungsgedanken.

#### **4.5 Motivationsangaben mit dem Hintergrund der Persönlichkeitsentwicklung**

Es gab 57 registrierte Erwähnungen durch die Eltern, die dieser Thematik zugeordnet wurden. Eine Strukturierung wurde in zwei Schwerpunkte und sonstige Aussagen vorgenommen.

Ein erster Schwerpunkt ( 26 mal ) waren Wünsche und Gedanken der Eltern die sich um die Entwicklungen der Kinder drehten. Es ging dabei darum, welche Seiten einer Persönlichkeit nach Einschätzung der Eltern wünschenswert wären, entwickelt zu

werden, welche Entwicklungen sie in der Schule sehen, wie die Kinder sich in welche Richtung entwickeln sollten u.a. Mehrfach genannt wurden darunter eine allgemein gute Entwicklung ( 4 mal ), die Entwicklungsmöglichkeiten eines eigenen Tempos der Kinder ( 4 mal ), ihre soziale Entwicklung ( 3 mal ), ihr Selbstbewusstsein ( 3 mal ), der Selbständigkeit ( 2 mal ) und eines Wohlbefindens ( 2 mal ). Für einzelne Eltern waren die Entwicklung von Wahlfreiheit, das zur Ruhe kommen können, die Entwicklung von Eigenverantwortung, die Entwicklung der Leistungsfähigkeit, die Entwicklung einer eigenen Meinung, die Entwicklung positiver Motivation, die Entwicklung eines eigenen Weltbildes oder die eines eigenen Weges wichtig. In den Aussagen lesen sich solche Vorstellungen dann wie folgt: es entwickelte sich`n ganz schönes Kind also, das blühte wieder auf; es hat sich gefangen; es hat sich da super entwickelt, in so ner großen Klasse wäre es untergegangen; diese Zeit, die ihm einfach gelassen wird, die es für viele Dinge einfach braucht; es konnte sich hier, ohne besonderen Druck zu haben hier einleben; jedes Kind hat sein persönliches Erfolgserlebnis und entwickelt sich in seinem Tempo; es hat sich da entwickelt, sowohl sozial als auch ..; kann mich überhaupt nicht beklagen von der Sozialkompetenz; hat sich in der kleinen Gruppe zu einem super selbstbewussten Kind entwickelt; dadurch wurde sein Selbstbewusstsein gestärkt; hat keine Scheu Vorträge zu halten; selbständiger geworden; man muss ja schon als denkender Mensch an die Hochschule kommen, heutzutage musst du ja selber alles zusammenstellen; es gibt immer einen Weg einer Tätigkeit nachzugehen und sich dabei gut zu fühlen; dass jedes Kind entsprechend seinen Fähigkeiten irgendwie integriert war und sich wohl fühlte; es kann da seinen Neigungen nachgehen; es musste auch erst wider zur Ruhe kommen; Erziehung zur Eigenverantwortung entsprach unserem Grundfamilienkonzept; muss man sagen, was Kinder leisten können in dem Alter, auch sich zurechtfinden; die Kinder lernen Mitbestimmung, finden sich nicht mit allem ab, ist auch wichtig in der heutigen Gesellschaft; dann geht es auf dieses Fenster, wann ist man bereit, das Lernen wollen; dass das Kind wichtigere Dinge lernt , als es an der klassischen Schule lernen würde, also sich ein eigenes Weltbild zu verschaffen; generell ihren eigenen Weg gehen, ohne dabei im Weg zu stehen, ohne dabei nicht auf seine Mitmenschen zu achten.

Ein zweiter Schwerpunkt ( 22 mal ) wurde darin gesehen, dass die o.g. Entwicklungen gefördert werden und Unterstützung erfahren. Mehrfach wurde es von den Eltern dahingehend betont, dass eine allgemeine individuelle Förderung erfolgt



bzw. ein individuelles Eingehen auf die Problemlagen der Kinder ( 8 mal ), dass eine individuelle Förderung durch das Engagement der Lehrer erfolgt ( 4 mal ), dass eine Förderung der Wissensaneignungsfähigkeiten erfolgt ( 3 mal ), dass eine praktische Förderung und der Kreativität erfolgt ( 2 mal ) und dass eine Förderung der Fähigkeit vor Anderen aufzutreten erfolgt und dazu das Theaterspiel genutzt wird ( 2 mal ). Einzelne Förderbereiche wurden darin gesehen, dass in der individuellen Förderung möglichst kein Druck ausgeübt werden soll, dass die Förderung durch individuelle Aufgabenvergabe erfolgen sollte und dass die Motivationsentwicklung gefördert werden sollte.

Hierzu äußerten sich die Eltern dann folgendermaßen: das Kind wird nach seinen eigenen Fähigkeiten gefördert; da wird sich individuell um ein Kind gekümmert; sie werden ja gefördert und es wird erkannt, ob sie`s schon packen; weil wir immer gedacht haben, die Naturschule kommt nicht in Frage, weil es halt Förderung braucht; dass wirklich auf jedes Kind eingegangen wird; dass es auch mit dem Kind zusammenhängt, wie, was braucht es jetzt gerade; dass die Begleiter sich da unheimlich Mühe geben um jedes einzelne Kind; sie konnte wirklich zu jedem hingehen und sie wurde nicht abgewiesen; also das ruhige Miteinanderumgehen; entscheidender Punkt, das Eingehen auf solche Kinder, insbesondere wie ... mit dem Hintergrund; wichtig ist, dass man lernt, sich Wissen anzueignen; dass die Spaß am Lernen an der Wissensaneignung entwickeln und das sehe ich dort sehr gut gegeben; dass die da sehr gut das Gefühl entwickeln können, was interessiert mich eigentlich, also wo bleib ich auch wirklich dran; haben die da eben ne Werkstatt, da machen die Kinder so viel draus, das fördert ja die Kreativität; hat viele andere Sachen gemacht, wirklich kreativ; was sie auch gemacht haben, ist zum Beispiel Theaterspielen, da hat jeder seinen Rolle gekriegt und musst auch an die Öffentlichkeit, hat frei sprechen gelernt vor Fremden; es hat keine Scheu, sich irgendwo auf die Bühne zu stellen; da wird sich individuell um ein Kind gekümmert, da geht`s nicht um Leistungsdruck; da wird ganz individuell gekuckt, weil jeder seine Aufgaben bekommt; wir lassen es dort einfach mal hospitieren und es ist völlig verändert wiedergekommen, es ist nicht mehr angespannt, wenn man es abholt. Sonstige Aussagen der Eltern zeigen die Wichtigkeit des Umstandes, dass die Kinder so genommen werden sollen, wie sie sind ( 4 mal ), dass es Respekt vor der Persönlichkeit der Kinder geben sollte ( 2 mal ), dass eine Konfrontation mit Realitäten für die Herausbildung der Kinderpersönlichkeit nicht notwendig ist, in dem

Sinne, dass sie später auch ohne derzeitige Realitätskonfrontation ihren Weg gehen und ein Elternteil sprach an, dass sein Anspruchsniveau an die Persönlichkeitsentwicklung seines Kindes nicht sehr hoch sei.

#### **4.6. Motivationsangaben mit Methodikhintergrund**

Von den Angaben der Eltern die einen methodischen Hintergrund aufzeigen ( 83 mal ), der sie bewogen haben kann, ihre Kinder in die Naturschule zu geben, wurden diejenigen, die mit dem Unterricht in Zusammenhang stehen, persönlichkeitsfördernde, kinderzentrierte, außerunterrichtliche, sowie sonstige methodisch verankerte Motive unterschieden.

Die unterrichtsgebundenen Motivationen zeigen sich in der Unterrichtsgestaltung, den Unterrichtsformen, den Zeitstrukturen, die den Unterricht begleiten, sowie den praxisbezogenen Seiten der Gestaltung des Unterrichts. Die Eltern gaben der Unterrichtsseite ihrer Motivationen etwa die Hälfte ( 42 mal ) der gegebenen Antworten. Innerhalb dieses Spektrums ist die Erfahrung der Eltern, die sie mit der Unterrichtsgestaltung machen, eine wichtige Größe ( 18 mal ).

Innerhalb des Unterrichts sind den Eltern dann der Praxisbezug des Unterrichts ( 11 mal ), die Unterrichtsformen ( 8 mal ) und die gegebenen zeitlich determinierten Strukturen wichtig.

Hier wurden Auskünfte, wie

Die Nennung persönlichkeitsfördernden Hintergründe ( 10 mal ) und die kinderzentrierten Hintergründe ( 8 mal ) lagen etwa gleichauf.

Die außerunterrichtlichen Veranstaltungen und Bezüge, die den Eltern von Bedeutung sind ( 17 mal ) lagen in den Bereichen Morgenrunde, Mitbestimmung, , Schulversammlung, Motorikschulung u.a..

Von den sonstigen genannten Motivhintergründen erscheinen einzelne Hinweise auf die Zukunftsfähigkeit des Unterrichts ( 2 mal ) und Vergleiche mit alten bzw. anderen Schulen ( 3 mal ) erwähnenswert.

#### **4.7. Motivationsangaben mit einem Vertrauenshintergrund**

Hinsichtlich der Anzahl der Nennungen erscheint die Wichtung des Vertrauens in der einen oder anderen Form für die Eltern nicht so bedeutend zu sein ( 51 mal ). Diese Motivationsangaben waren aber nicht Bestandteil des Interviewleitfadens, sondern kristallisierten sich im Verlauf der Auswertung als ein eigenständiger Bereich heraus.

Es wird deutlich, dass den Eltern das Vertrauen in ihre Kinder sehr bedeutsam ist ( 19 mal ). Wichtig erscheinen den Eltern auch vertrauensvolle Lehrer zu sein ( 18 mal ). Ein Vertrauensbonus hat auch die Schule als solche ( 10 mal ). Dass Konflikte zwischen Lehrern und Eltern, sowie zwischen den Erwachsenen nicht auf Kosten der Kinder ausgetragen werden ( 2 mal ) und dass Vertrauen in seiner Wechselseitigkeit gesehen werden sollte ( 1 mal ) erschien Eltern erwähnenswert.

Das Vertrauen in die Kinder drückt sich in ihren sozialen Fähigkeiten ( 7 mal ), den Fähigkeiten im Bereich Denken, Wissensaneignung und Lernen ( 7 mal ), dem Vertrauen in Entscheidungen der Kinder und deren Meinungsbildung ( 3 mal ) und dem Vertraue auf ihre altersgerechte Persönlichkeitsfähigkeiten ( 2 mal ) aus.

Die Lehrer/innen haben in Bezug auf ihren Umgang mit den Kindern eine relativ vertrauensvolle Stellung ( 8 mal ). Auf die Eltern wirken sie als Persönlichkeiten, denen Vertrauen entgegengebracht wird ( 8 mal ), von denen ein Elternpaar aber auch Vertrauen erwartet und ein anderes Elternpaar deren soziale Rolle gegenüber den Kindern nochmals hervorhebt.

#### **4.8. Motivationsangaben zu Lernfreude und Schulspaß**

Auch dieser Motivationsbereich wurde im Rahmen der Auswertung der Interviews deutlich. Die gemachten Aussagen wurden von neun Eltern gemacht, insgesamt dreißig Erwähnungen. Die Bereiche Lernfreude, Freude an Wissensaneignung und Neugier mit neun Aussagen folgt unmittelbar die Schulfreude und erhaltener Schulspaß mit acht Erwähnungen. Angaben zu Freiwilligkeit, Wahlmöglichkeiten und Freiheit von Zwang wurden fünf Mal gemacht. Die Eltern sehen auch positive Auswirkungen, die die Freude am Lernen auf die Persönlichkeitsentwicklung hat ( 4 mal ). Hier vergleichen die Eltern mit anderen bzw. alten Schulen ( 2 mal ) und heben hervor, dass die Kinder mit ihren neugierigen Fragen nicht abgewiesen werden ( 1 mal ).

#### **4.9. Motivationsangaben mit den Hintergrund von Werten der Eltern**

Diese Elternangaben erfolgten ebenfalls ohne entsprechende Schwerpunktsetzung durch den Interviewer. Im Rahmen der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass es gerade in diesem Zusammenhang gerechtfertigt erscheint, auch auf die Wertvorstellungen der Eltern einzugehen. Von den Aussagen der Eltern ( 119 mal ), die diesem Hintergrund zugeordnet wurden, liegen die Schwerpunkte darin, welche

Wertschätzung die Eltern ihre Kindern widmen und wie sie sich den wertschätzenden Umgang mit ihren Kindern wünschen ( 38 mal ). Unter diesen Gesichtspunkten waren Aussagen darüber, dass die Zentrierung auf die Kinder einen hohen Stellenwert einnimmt ( 25 mal ) herausragend. Wichtig ist den Eltern aber auch, dass ihre Kinder sich in der Naturschule wohl fühlen ( 12 mal ). Der integrative Gedanke als hoher Wert wurde einmal benannt.

Auch die Persönlichkeitsentwicklung und die Fähigkeiten ihrer Kinder wurden von den Eltern oft benannt ( 33 mal ). In diesem Bereich wird deutlich, dass den Eltern soziale Kompetenzen und Fähigkeiten ihrer Kinder wichtig sind ( 17 mal ). Der Erhalt der Freude am Lernen und der Wissensaneignung wird zehn mal benannt und sechs Eltern war es erwähnenswert, dass ihre Kinder in der Naturschule lernen, wie gelernt werden kann.

Wertvorstellungen kamen darüber hinaus zur Naturschule ( 13 mal ), zur Beziehung zwischen den Eltern und der Schule ( 11 mal ), zu Ausgrenzungsthemen ( 8 mal ) und zu allgemeinen Wertvorstellungen ( 6 mal ) zum Ausdruck.

Im Bereich Schule wurden Aussagen zur Schulgröße und Klassenstärke ( 5 mal ), zur Erziehungs- und Lernvielfalt ( 5 mal ) und dem Bestehen sinnvoller Regeln ( 2 mal ) gemacht. Ein Elternteil fand das Fehlen von Fachinhalten bis zur sechsten Klasse unproblematisch. Im Bereich Beziehungen war erkennbar, dass es Eltern wichtig ist, dass eine gewisse Übereinstimmung zwischen ihren eigenen Erziehungsgrundsätzen und Grundsätzen des sozialen Umgangs miteinander, sowie den Grundsätzen der Schule in diesen Fragen gibt ( 6 mal ). Zum Verhältnis Eltern / Lehrer wurden zwei Vorstellungen geäußert, zu denen eine weitere Aussage hinzugerechnet werden kann, die einen Wert der Eltern erkennen lässt, selbst wertgeschätzt werden zu wollen. Zwei Aussagen von Eltern zeigen, dass es ihnen ein Wert darstellt, im eigenen Alltag Unterstützung zu erfahren. Aussagen mit Werthintergrund zu Ausgrenzungsthemen zeigen, dass den Eltern eine Gleichbehandlung ( 5 mal ) wichtig ist. Die Eltern heben es als Wert hervor, dass es in der Naturschule keine Bewertung nach Äußerlichkeiten gibt ( 2 mal ) und dass es keine Vorurteile gibt ( 1 mal ). In den Bereich allgemeine Wertvorstellungen wurden Aussagen der Eltern über Vergleiche mit anderen bzw. alten Schulen ( 2 mal ), Aussagen darüber, dass es Eltern wichtig ist, dass in der Naturschule andere Wertvorstellungen vermittelt werden, als im gesellschaftlichen Umfeld ( 2 mal ), Aussagen darüber, wie lebendig es in der Naturschule ist ( 1 mal ) und wie wertvoll

die gesellschaftliche Umbruchszeit und der damals herrschende Pioniergeist nach der Wende für die Gründung der Schule und damit für die Möglichkeit des Besuchs von Kindern in diese gewesen ist ( 1mal ), aufgenommen.

Unter „ Sonstige“ fielen Aussagen, wie die Nichtanwendung von Zwang und Gewalt ( 4 mal ), der Naturverbundenheit und Ökologie ( 3 mal ) und der Erwähnung von sozialen Fähigkeiten als wichtige Zukunftsfähigkeit ( 2 mal ).

#### **4.10. Motivationsangaben aus der Mitwirkung der Eltern**

Aussagen, die diesem Bereich zugeordnet wurden, machten die Eltern insgesamt dreißig Mal.

Das Verhältnis der Eltern zur Schule war Gegenstand von zehn Erwähnungen.

Vorrangig wichtig erscheint den Eltern ihre respektvolle Behandlung durch die Lehrer/innen zu sein ( 7 mal ). Zwei Eltern sprachen über die Grenzen der Mitwirkung von Eltern am Schulgeschehen und in einer Aussage wurde mitgeteilt, dass es als positiv empfunden wurde, dass Eltern von der Schule zu Kritiken befragt wurden.

Die Informationsmöglichkeiten für die Eltern waren Gegenstand von neun Erwähnungen. Eltern fanden die unkomplizierte Gewährung von Hospitationsmöglichkeiten ( 4 mal ), Gesprächsmöglichkeiten mit den Lehrern/innen ( 4 mal ) und auch Elternversammlungen ( 1 mal ) erwähnenswert.

Die in der Naturschule praktizierte Beteiligung der Eltern an verschiedenen Aktivitäten wurde sechs mal benannt. Die Eltern gaben positive Aussagen zu der Möglichkeit, selbst Unterrichtsangebote für die Kinder zu realisieren ( 4 mal ), waren an der Vereinsarbeit beteiligt ( 1 mal ) und fanden die Möglichkeit, die Schulgeldaufwendungen durch die Ableistung von praktischen Arbeitsstunden auszugleichen positiv ( 1 mal ).

Zwei Erwähnungen wurden von Eltern gemacht, die auf die unkomplizierte und zeitnahe Gewährung von Terminen z.B. zur Hospitation oder zu Gesprächen und zur zeitnahen Aufeinanderfolge der Aufnahmeformalitäten für ihr Kind hinwiesen.

Zwei Erwähnungen gaben Eltern darüber, dass sie es positiv empfinden, dass die Eltern allgemein so intensiv in die schulischen Aktivitäten einbezogen werden.

Eine Erwähnung zeigt, dass es als positiv empfunden wird, dass die ganzen Aktivitäten der Eltern für die Kinder zu einem großen Teil sichtbar ist.

#### **4.11. Motivationsangaben zur integrativen Funktion der Naturschule**

Aussagen zur integrativen Funktion der Schule und dem Einfluss auf die Schulwahl wurden von fünf Eltern getroffen. In dieses Problemfeld wurden neun Aussagen einbezogen. Ein Elternpaar gewährte Einblicke in ihre positiven Erfahrungen mit ihrem behinderten Kind. Die anderen Eltern haben Aussagen zur Integration von Kindern gemacht, die durch Verhaltensprobleme in anderen Schulen teilweise stigmatisiert wurden und in der Naturschule andere Erfahrungen erfahren haben. Es gab darüber hinaus auch generelle Aussagen zu den positiven Grundvoraussetzungen der Naturschule zur Integration von „regelschulversauten“ Schülern, die aber auch in ihren Grenzen gesehen wurde.

#### **4.12. Rolle der Frauen im Motivationsprozess**

Mit der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass, bis auf eine Ausnahme, bei den befragten Eltern die Frauen eine mehr oder weniger aktive und engagierte Rolle im Motivationsprozess zur Wahl der Schule inne hatten.

Aktivistinnen der ersten Stunde beteiligten sich an der Ausarbeitung der Konzepte und übernahmen tägliche Aufgaben im Zusammenhang mit der Gründung der Naturschule in Templin. Durch kritische Sichten auf die bisherige Situation ihrer Kinder und den eigenen Möglichkeiten kamen sie zu Veränderungsvorstellungen, die dann mit unterschiedlicher Beteiligung vorangetrieben wurden.

Auch bei den erst später in die Schule gekommenen Kindern spielten die Frauen eine aktive Rolle bei Vergleichsprozessen, beim Realisieren erster Kontaktaufnahmen und der Motivation der Partner und Kinder.

#### **4.13. Motivationsangaben zur Rolle und Beteiligung der Kinder und Partner**

Zu diesem Bereich gibt es relativ wenig Aussagen ( 19 mal ) von neun Eltern.

Eine aktive Einbeziehung der Kinder in den Prozess der Motivation für die Naturschule wurde in zwölf Aussagen deutlich.

Eine aktive Miteinbeziehung der Väter bei der Wahl der Schule, aber auch deren Unterstützung im weiteren Schulprozess geht aus sechs Aussagen hervor.

Bei einem Elternpaar war der Vater der aktivere Partner, so dass eine Aussage zur Einbeziehung der Mutter getroffen wurde.

#### **4.14 Motivationshintergründe sonstiger Art**

Mit den sonstigen Hintergründen wurden Bereiche erfasst, die teilweise im Leitfaden enthalten sind, zu denen aber sichtbar wurde, dass deren Bedeutungsgehalt nur begrenzt ist.

Andere Bereiche konnten den o.g. Punkten nicht zugeordnet werden und dazu gehörende Aussagen waren in ihrer Häufigkeit nicht so umfassend, so dass von der Zuordnung auf einen eigenen Bereich abgesehen wurde.

Weitere Aussagen sind differenzierte Einzelaussagen, die geeignet sind, die Vielfalt der auf den Motivationsprozess Einfluss nehmenden Nebenfaktoren zu verdeutlichen.

Eine Strukturierung der sonstigen Bereiche ( 68 mal ) wurde wie folgt vorgenommen: Zum ersten gab es Angaben zu dritten Personen, die in verschiedener Weise dazu beitragen, den Motivationsprozess zu beeinflussen ( 21 mal ).

Eine Beteiligung von Personen aus Behörden oder Ämtern wie dem Jugendamt wurde durchgehend verneint ( 6 mal ). Genannt wurden nähere und weitere Verwandte, Bekannte, Eltern, die ihre Kinder bereits in der Naturschule hatten, Lehrer/innen aus der Naturschule, Kollegen/innen, Nachbarn/innen, Mitarbeiter/innen, Ärzte/innen und ganz zufällige dritte Personen z.B. beim mitgehörten Gespräch beim Anstehen an einer Kasse.

Zweitens wurde der Einfluss konfessioneller Hintergründe erfragt und es gab dazu unterschiedliche Auskünfte von den Eltern ( 12 mal ).

Von den befragten Eltern gaben neun Eltern an, dass sie konfessionell nicht gebunden sind und einer konfessionell eng gebundenen Schule mit mehr oder weniger Skepsis gegenüber stehen. Drei Eltern gaben an, dass sie aber die Offenheit der Naturschule in konfessioneller und weltanschaulicher Hinsicht positiv empfinden und als einen Beitrag gelebter Demokratie und Toleranz sehen. Ein Elternpaar hätte eine größere Nähe zur Religion gewünscht.

Drittens gab es Aussagen zum Einfluss von Gedanken an Begabtenförderung in der Naturschule ( 6 mal ).

Vier Eltern gaben zur Auskunft, dass der Gedanke an Begabtenförderung in der Naturschule für sie keine Rolle bei der Schulwahl gespielt habe. Zwei Eltern fanden die individuellen Bedingungen für die Kinder auch im Hinblick auf die Förderung von Begabungen positiv.

Viertens wurden Aussagen erfasst, die sich um finanzielle Probleme wie Schulgeldzahlungen drehten ( 9 mal ).

Zum finanziellen Hintergrund gaben vier Eltern Auskünfte, dass die finanziellen Belastungen durch die Schule für sie nicht unerheblich sind, sie aber Wege suchen, diese zu tragen. Die Wahl für die Schule erfolgte also trotz der finanziellen Belastungen. Vier Auskünfte von Eltern gingen davon aus, dass die Belastung kaum Einfluss auf ihre Entscheidung gehabt hat, da sie u.a. sozial verträglich gestaffelt seien. Eine Auskunft ging davon aus, dass Finanzen bei der Motivation für die Schule keine Rolle gespielt habe.

Fünftens gab es Aussagen der Eltern, die zu territorialen Entfernungen und deren Bedeutung für die Schulwahl Auskunft geben ( 7 mal ).

Zwei Eltern gaben an, dass sie eine weitere Entfernung zur Schule als mit dem Fahrrad erreichbar, nicht in Kauf genommen hätten, bzw. ein Einfluss auf den Motivationsprozess darin bestand, dass in unmittelbarer Nähe zu Wohnort keine Schule mehr vorhanden war, weil die Schule im Ort geschlossen worden war. Ein Elternpaar gab an, dass Entfernungen bis 20 km sie von ihrer Entscheidung nicht abgehalten hätte und zwei Eltern wären mit Schulwegen bis zu 50 km einverstanden gewesen, um ihren Kindern diese Schulform zu ermöglichen.

Im sechsten Bereich wurden Aussagen mit Einzelcharakter zusammengetragen ( 13 mal ). Diese gehen auf den Einfluss von Medien, der eigenen Ausbildung, dem Wegzug von Freunden des Kindes, dem Waldkindergarten der Naturschule, der Neugier der Eltern auf eine neue Schulform, Theater- und Zirkusvorführungen der Schüler der Naturschule, dem momentanen Platzangebot in der Naturschule, der logistischen Herausforderung für Familien mit mehreren Kindern und der Systemik des Entscheidungsprozesses ein.



## **5. Ausgewählte Vergleiche zu anderen theoretischen Arbeiten**

### **5.1. Vergleich zum sozialen Verhalten**

Alexandrin geht in ihrer Diplomarbeit auf das Leistungs- und Sozialverhalten der Schülern in der Naturschule Templin ein.

Sie zieht dabei u.a. die Studie VERA 2004, ein Vergleich der Lernstandergebnisse von Montessori-Schulen und Regelschulen in Nordrhein/Westfalen heran. Daraus wird entnommen, dass sich Vorteile für Montessori-Klassen im Fach Deutsch in den Kontextgruppen mit den ungünstigeren Lernbedingungen ergaben. Sie geht deshalb davon aus, dass die Montessori-Pädagogik einen hohen Fördereffekt für Kinder in schwierigen Lernsituationen erbringt und sieht den Grund dafür u.a. in der dort verbreiteten individuellen Förderung der Schüler, sowie der Ermöglichung eines handlungsorientierten verstehenden Lernens ( vgl. Alexandrin 2007, S. 46 f ).

Die Vorteile im Fach Deutsch konnte Alexandrin nicht feststellen, dagegen einen leichten Vorteil im Fach Mathematik ( vgl. Alexandrin 2007, S. 80 )

Die Interviews mit den Eltern zeigen, dass sie sich auf die individuelle Förderung ihrer Kinder und auf eine in der Schule praktizierte handlungsorientiertes Lernen verlassen können, wie solche Aussagen zeigen, wie, das Kind wird nach seinen eigenen Fähigkeiten gefördert; da wird sich individuelle um das Kind gekümmert; haben die da eben ne Werkstatt, da machen die Kinder so viel draus.

Einer von ihr angeführten Dissertationsarbeit entnimmt sie, dass die Lernbedingungen der Montessori-Pädagogik auch für hochbegabte Kinder besondere Möglichkeiten bietet ( vgl. Alexandrin 2007, S. 47 ).

Hier zeigen sich in den Interviews nur wenig Ansatzpunkte durch Aussagen der Eltern. Ein Elternpaar geht auf die Förderung der mathematischen Vorlieben ihres Kindes ein.

Eine weitere von ihr herangezogene Längsschnittstudie kommt zu den Ergebnissen, dass Schüler, die in der Grundschulzeit in einer Montessori-Grundschule waren später in anderen Schulen im sprachlichen Bereich gleiche, im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich überlegene Leistungen aufweisen. Diese Studie zeigt, dass Montessori-Bildung einen hohen Langzeiteffekt hat. Das hat einen positiven Effekt auf die Herausbildung der Gesamtpersönlichkeit der jungen Menschen ( vgl. Alexandrin 2007, S. 46 ff ).

Ein Langzeiteffekt war im Rahmen der vorliegenden Interviews kein Gegenstand der Fragen. Dieser kann vereinzelt aus solchen Auskünften entnommen werden: der zehn Jahre das Montessoriprinzip durchlaufen hat, kann mich überhaupt nicht beklagen von der Sozialkompetenz, sehr intelligenter Schüler.

Darüber hinaus zog sie Ergebnisse aus einer Befragung von Schülern der achten bis zehnten Klassen der Oberstufe der Aktiven Naturschule, des Gymnasiums Templin, sowie der Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe in Lychen mit einem Fragebogen heran und führte Interviews mit einer Grundschullehrerin zu eigenen Vorurteilen gegenüber alternativen Schulen, einer Montessoridozentin, die Vorurteile, denen sie in ihrer Arbeit begegnet, darlegt und einer Gymnasiallehrerin, die Vorurteile der Kollegen/innen darstellt. Von den dortigen Aussagen seien hier sinngemäß wiedergegeben, dass die Schüler durch Wahlfreiheit mit dem Leistungsdruck in einer Ellenbogengesellschaft nicht umgehen können, dass sie sich nicht aufs Wesentliche konzentrieren können, dass die Vorbereitung auf die Regelschule ungenügend ist, frei lernen ist kein richtige lernen, dass dort nur dumme Schüler lernen, die soziale Defizite haben, die Schüler Führung wollen und brauchen, die Lehrer dort Traumtänzer sind u.a. ( vgl. Alexandrin 2007, S. 52 ).

Vorurteile durch Außenstehende kamen nur vereinzelt zur Sprache. Es wurde in den Aussagen deutlich, dass Vorurteile, die die Umwelt gegenüber der Naturschule hat, wahrgenommen werden, aber es kam auch zum Ausdruck, dass Eltern erst ihre eigenen Vorurteile ausräumen mussten, um in ihrer Motivation vorwärts zu kommen. Wie für Vorurteile charakteristisch ist, sind Vorurteile oft damit verbunden, dass über etwas gesprochen wird, was man selbst gar nicht kennt und ein persönlicher Eindruck kann dann das Vorurteil u.U. ausräumen. Diese Thematik zeigt sich in solche Äußerungen, wie, von Kollegen habe ich Meinungen eingeholt, die waren sehr sehr unterschiedlich; hatte ich auch die Vorurteile, so die richtigen Ökotypen mit Filz, hab dann hospitiert und ich war ganz angenehm überrascht.

Für den Zeitraum ihrer Erhebung bestand in der „Aktiven Naturschule“ einrelativ hoher Anteil an Jungen, der zwei Drittel der Schüler betrug. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass einige Jungen dahin gekommen waren, weil sie in den konventionellen Schulen durch Problemverhalten aufgefallen waren, welches ursächlich mit Hyperaktivität in Zusammenhang gebracht werden könnte ( vgl. Alexandrin 2007, S. 60 ).

Die interviewten Eltern hatten insgesamt 36 Kinder, davon 16 Mädchen und 20 Jungen. Von diesen Kindern waren 11 Mädchen und 12 Jungen in der Naturschule, also auch hier eine ganz leicht Tendenz eines Jungenüberhanges. Die von Alexandrin aufgeführte Erklärung kam bei einem Jungen zum Ausdruck, der Probleme in Richtung Hyperaktivität hatte. Zwei weitere Jungen tendierten zu Rückzugsverhalten, aber lediglich bei dem einen jungen spielten die Probleme eine Rolle bei dem Motivationsprozess.

Auffällig sei ein hoher Anteil von Geschwisterkindern. Nur 10 % der Schüler hatten keine Geschwister, 60 % der Schüler hatten ein bis zwei Geschwister und 30 % hatten drei und mehr Geschwister mit in der Naturschule ( vgl. Alexandrin 2007, S 61 ).

Die interviewten Eltern bestätigen die Angaben von Alexandrin. Die Eltern hatte insgesamt durchschnittlich drei Kinder, bei einer Varianz von zwei bis sechs Kinder. Der weitere Entwicklungsweg der Schüler über die Grundschulzeit hinaus wird durch aufgezeichnete Entwicklungswege und angestrebte Schulabschlüsse deutlich. So besuchen 54 % der Schüler/innen die weiterführende Sekundarstufe der „Aktiven Naturschule“ in Prenzlau, 31 % wechseln auf ein Gymnasium und 15 % auf die Gesamtschule. Differenziert stellen sich auch die angestrebten Schulabschlüsse dar, von denen hier die 35 % für einen Weg zur Universität reichen sollen, 38 % für eine Fachoberschulreife mit gymnasialer Oberstufe, 13 % für eine Fachoberschulreife und 6 % für die erweiterte Berufsbildungsreife. Hier wurde hervorgehoben, dass der Anteil an Schülern der Naturschule, die Abitur machen wollen, dann aber auch studieren wollen annähernd 100 % beträgt ( vgl. Alexandrin 2007, S. 62 f ).

Aus den Auskünften der Eltern im Interview gehen diese Angaben nur vereinzelt hervor. Die überwiegende Mehrzahl der Kinder der interviewten Eltern waren aber auch noch im Grundschulalter. Ein Blick auf die Datenerhebung insgesamt zeigt aber, dass von den Schülern, die in der Naturschule waren, fünf Kinder jetzt ein Gymnasium besuchen und ein Student zu verzeichnen ist.

Im Bereich des sozialer Kompetenzen ergaben sich u.a folgende Untersuchungsergebnisse:

Von den Schülern der Aktiven Naturschule schätzen 84 % ihre Selbständigkeit, 85 % ihre Zuverlässigkeit, 85 % ihre Denk- und Lernfähigkeit, 81 % ihre Kommunikationsfähigkeit, 75 % ihre Konfliktfähigkeit, 82 % ihre Teamfähigkeit, 86 % ihre Fähigkeit, Verantwortung zu tragen, 75 % die Fähigkeit, ihre eigene Meinung

darzustellen und 77 % die Fähigkeit ihren Standpunkt zu vertreten als gut und sehr gut ein. In der Frage der Selbständigkeit schätzten 83 % der Schüler der anderen Schulen ihre Fähigkeiten als gut und sehr gut ein, in den letzten vier Kategorien schätzten die Schüler der anderen beiden Schulen sich signifikant mit höheren Prozentzahlen ein. Zusammenfassend stellt Alexandrin fest, dass die Unterschiede in den sozialen Kompetenzen nur sehr gering sind ( vgl. Alexandrin 2007, S. 66 ff ).

Auf die von Alexandrin angesprochenen sozialen Fähigkeiten der Schüler wurde im Punkt 4.2. ausführlich eingegangen. Der hohe Wert der Vermittlung sozialer Fähigkeiten an der Naturschule wird auch durch die Aussagen der Eltern bestätigt.

Die Einschätzung der Schüler der Regelschulen, nach der sich im Punkt Selbständigkeit signifikant höhere Ergebnisse zeigen, sollte nach Einschätzung des Verfassers kritisch hinterfragt werden. Die Einschätzung ergibt sich aus der Aussage eines Elternteils, eben die Mehrheit der Schüler durchläuft die klassischen Unterrichtsmodelle und wenn wir dann andere anbringen mit Freiarbeit, bzw. mit sich selbst Wissen aneignen, kommen manche damit nicht zurecht, obwohl sie's können müssten, bei den Großen, wenn sie selber agieren sollen ist vielleicht ein Drittel oder Viertel, die diese Arbeitsweise können, der andere Teil ( zwei Drittel bis drei Viertel, Anmerkung des Verfassers ) möchte sich nicht bemühen und dann gibt's auch noch einen Teil, die können's einfach nicht, können nicht mit Fachtexten agieren.

Im Bereich Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigten sich folgende Ergebnisse: Zwei Drittel der ehemaligen Grundschüler der Naturschule hatten noch im Sekundärbereich Spaß am Lernen, dagegen zwei Drittel der Abgänger der konventionellen Schulen eher nicht. Vorteile der Naturschüler zeigen sich im Vorträge halten und im kreativen Denken durch eine gute und sehr gute Einschätzung dieser Fähigkeiten. Nachteile für die Schüler der Naturschüler zeigen sich im Arbeiten nach schriftlichen Anweisungen und Experimentierfreude ( vgl. Alexandrin 2007, S. 69 ff ).

Auch die Freude am Lernen und der positive Einfluss von Spaß war bereits Gegenstand an anderer Stelle. Auch das Halten von Vorträgen kam an vorhergehenden Stellen als eine eingeübte Kompetenz zum Ausdruck. Das Arbeiten nach schriftlichen Anweisungen kann anhand der Interviews nicht nachvollzogen werden. An mehreren Stellen in den Interviews kam zum Ausdruck, wie gern die Schüler die praktischen Möglichkeiten in der Naturschule nutzen. Die Feststellung

Alexandrins, dass die Schüler der Naturschule Nachteile im Bereich Experimentierfreude haben, erscheint dem Verfasser anzweifelbar.

Die Fragen nach der vergangenen Grundschulzeit ergaben folgende Antworten:

Die Frage nach dem emotionalen Bezug zur Grundschulzeit beantworteten 90 % der Schüler aller Schulformen mit „fröhlich und unbeschwert“ oder „interessant“. Die Frage nach dem vorrangigen Gefühl in der Grundschulzeit beantworteten etwa gleichmäßig 85 % der Schüler mit „Freude“. In der Vorbereitung auf das Leben ergaben die Antworten Unterschiede. Die Naturschüler schätzten die Vorbereitung mit 30 % sehr gut und 46 % gut ein, die anderen Schüler mit 12 % sehr gut und 62 % gut. Für die Schüler waren in der Naturschule das Lernen und der Spaß; die Freunde/innen; die Vorbereitung und das Lernen und die Lehrer/innen in dieser Reihenfolge das Wichtigste, während die anderen Schüler die Freunde; Spaß und das Lernen, die Pausen und kurzer Unterricht, die Lehrer, gute Zensuren und die Kreativität, sowie die Vorbereitung auf das weitere Leben als das Wichtigste empfanden. Auf die Frage danach, was die Schüler in ihrer Grundschulzeit vermisst haben antworteten von den Naturschülern ein Viertel, dass sie nichts vermisst hätten, bei den anderen Schülern waren es 15 %. Die Schüler der Naturschule gaben noch an, dass sie gern mehr Sport gehabt hätten und Zensuren und meinten, dass sie sich mehr hätten anstrengen müssen. Auch die anderen Schüler wünschten sich mehr Sport, aber dann auch noch bessere Lehrer, mehr Zeit zum Spielen und praktischer Tätigkeit, sowie Musik und Kreativität. Die Schüler wurden noch danach befragt, wodurch sie gestärkt wurden. Für die Naturschüler waren greifbare Ressourcen fast gleichwertig die Freunde/innen, Familie, Lehrer/innen und das Lernen, sowie Spaß und Freiheit. Die anderen Schüler setzten Freunde/innen an die erste Stelle, dann kam die Familie und es folgten dann Lehrer/innen, das Lernen, sowie Belohnung und Kritik ( vgl. Alexandrin 2007, S. 71 ff ).

Die Freude der Schüler der Naturschule am Lernen und dem Schulbesuch wurde ebenfalls bereits an anderer Stelle gezeigt. Hier besteht offenbar auch eine Übereinstimmung der Wahrnehmung der Schülern mit der der Eltern. Die überwiegend positive Einschätzung der Schüler zu ihrer Vorbereitung auf das Leben bestätigt ebenfalls die geäußerten Meinungen der meisten Eltern. Von denjenigen Eltern, die ihre Kinder wieder von der Naturschule nahmen, zweifelte ein Elternpaar die gute Vorbereitung auf die späteren Leistungsanforderungen in der weiterführenden Schule an. Darüber hinaus steht die gute Einschätzung der Schüler

zu ihrer Lebensvorbereitung im Gegensatz zu einem im Umfeld weitverbreiteten Vorurteil, dass gerade dass in der Naturschule nicht passiert. Aus der Sicht des Verfassers kann das mit dem positiven Selbstbild der Naturschüler, einem guten Selbstvertrauen und der Förderung der Persönlichkeit in der Naturschule zusammenhängen. Die Meinung eines Elternteils, die Erfahrung gemacht, dass die eher gestärkt aus dieser Schule gehen, mag dies noch mal verdeutlichen.

Zu den typischen Stärken und Schwächen der Schüler gibt es folgende Einschätzungen:

Die Schüler der Naturschule entwickeln genauere Vorstellungen davon, was sie werden wollen, während die anderen Schüler/innen mit Orientierungslosigkeit zu kämpfen haben. Spaß am Lernen bleibt den Naturschülern offenbar länger erhalten und führt dann zu besseren Lernerfolgen, die sich besonders im Fach Mathematik zeigen. Alexandrin sieht eine Hypothese bestätigt, dass die Kinder in der Naturschule intensiver lernen, da sie selbstbestimmt und ohne Zensuredruck lernen. Dies gelte auch für das soziale Lernen. Schwächen der Naturschüler sieht sie im geringeren Faktenwissen, Naturschüler scheinen etwas langsamer zu sein und müssen in der Sekundarstufe die Distanz zum Lehrkörper erst erlernen ( vgl. Alexandrin 2007, S. 82 ff ).

Diese Einschätzungen werden durch Aussagen der Eltern weitgehend ebenso wahrgenommen. Dem sei noch folgende Aussage hinzugefügt: ich kann mich überhaupt nicht beklagen von der Sozialkompetenz und er erscheint mir auch als ein sehr intelligenter Schüler, kann logisch denken und kann sich alleine gut behelfen, es hapert manchmal an so klassischen Dingen, wie ich muss auch mal was auswendig lernen, einfach mal stur, ansonsten viele andere Kollegen/innen berichten mir, machen mir wenig Mut und sagen < wir haben Schüler, das ging überhaupt nicht, fehlten Grundlagenkenntnisse bzw. haben keine Umgangsformen >, muss man aber auch sagen, wer eben konservativ eingestellt ist zum Beispiel und die Kinder sprechen hier über, das sind keine Lehrer, das sind Begleiter und sprechen sie mit DU an und falls wir dann mal eine Siebtklässler bekommen und wenn denen das DU rausplatzt, ist das für einen konservativen Lehrer vielleicht eine Unmöglichkeit, die als kleiner Betrag zur Distanzdiskussion gelten mag.

## 5.2. Vergleich mit der Schulverweigerungsthematik

Thimm geht in seinem Buch umfassend auf die Problematik der Schulverweigerung ein und begründet ein neues Verhältnis von Sozialpädagogik und Schule.

Für vergleichende Ausführungen mit den hier vorliegenden Interviewdaten erfolgt eine Fokussierung auf einige ausgewählte ursächliche Vorgänge und Erklärungsansätze, die Thimm benennt. Gleichwohl wird auch hier davon ausgegangen, dass Schulverweigerung als Phänomen ein komplexes Bedingungsgeflecht „ mit einer Verschränkung von soziokulturellen, lebensweltlichen, institutionellen Struktur- und familialen, schulischen, interaktiven und situativen Prozessfaktoren“ ( Thimm 2000, S. 140 ) ist. In den folgenden Ausführungen werden aus diesem komplexen Geschehen nur Einzelfaktoren, die bei Thimm benannt sind, herausgegriffen und diese vergleichend zum Geschehen in der Naturschule betrachtet. Dem Verfasser ist dabei bewusst, dass thimm sich in seine Ausführungen vorwiegend auf Schüler höherer Klassen bezieht und somit eine Vergleichbarkeit mit den Grundschulern nur bedingt möglich ist. Gleichwohl geht aus den beruflichen Erfahrungen des Verfassers hervor, dass das Phänomen Schulunlust und zunehmendes Schwänzen die Grundschulen nicht mehr umgeht und auch dort solche Erscheinungen, wenn auch in eingeschränkterem Umfang bekannter werden, was oft mit sozialpädagogischen Interventionen noch besser abzufangen ist, als in den höheren Klassen..

Thimm führt aus, dass das „Schüler/in sein“ die erste pflichtige , kaum abweisbare soziale Identität, die nicht an biologische Merkmale geknüpft ist, ist. Sie hat für die Kinder und Jugendlichen noch identitätsstiftendere Bedeutung, als der Beruf für Erwachsene.

Dabei herrscht unter den Schülern durchschnittlich erhebliche subjektive Distanz zur Schule. Sie wird nicht in ihrem Entwicklungspotential gesehen, sondern als Belastung empfunden ( vgl. Thimm 2000, S. 192 f ).

Die Ausführungen der Eltern zur Lernfreude und dem Willen der Schüler zum Schulbesuch in Verbindung mit den Ausführungen bei Alexandrin, die feststellt, dass die Lernfreude der Naturschüler oft noch lang anhaltend ist, können diese Aussage Timms in Zusammenhang mit der Naturschule nicht bestätigen. Zwei Aussagen von Eltern zeigen aber, dass andere Regelschulen betroffen waren, Ich hatte das Gefühl, mein Kind ist mit Widerwillen in die andere Schule gegangen, für ihn war das Stress; es wurde ja dann immer schlimmer und mein Kind ist krank geworden, dass

es nicht mehr richtig schlafen konnte, es ist früh nicht mehr aufgestanden, die Komplikationen waren jetzt schon so, dass es nicht mehr wollte < ich geh nicht mehr in diese doofe Schule>

Die Bewältigung des Schulalltags bedeutet dann auch, deklarierte schuloffizielle Regeln zu übertreten ( vgl. Thimm 2000, S. 49 ).

Regeln werden in der Naturschule teilweise demokratisch unter Hinzuziehung der Schüler aufgestellt. Sie werden nicht schuloffiziell deklariert. Dies geht bereits aus an anderer Stelle gemachten Ausführungen hervor. Die Einhaltung von Regeln in der Naturschule geht auch nicht ohne Überschreitungen einher, aber die Tendenz zur Einhaltung wird von den Schülern/innen bewusster umgesetzt und angenommen.

Zu diesen Regelübertritten gehört die Erscheinung des Fernbleibens von der Schule manchmal über Tage, Wochen und mehr. Schüler/innen, die sich krankschreiben lassen, ohne krank zu sein, Hausaufgaben oder Arbeitsmittel vergessen, Aufgaben nicht nachkommen, Kommunikation verweigern gehören zunehmend in das Alltagsbild von Schulen. Sie sind keine Einzelfälle mehr und mit Aussprache von Schulstrafen werden diese Schüler nicht mehr erreicht ( vgl. Thimm 2000, S 119 f ).

In den gemachten Interviews kam das Schwänzen als Thema nicht zur Sprache. Das Vergessen der Hausaufgaben war einmal angeschnitten und führte zu Anfragen an das eigene Gewissen der Schüler, abgesehen davon, dass Hausaufgaben in der Naturschule erledigt werden und Materialien dort gelagert werden. Die „Bestrafung“ von Schülern in der Naturschule im Rahmen von Konfliktlösungen wird mit den o.g. schnellen Interventionen der Begleiter/innen und in Gesprächen geklärt, die die Kinder bewusster aufnehmen, als Strafen an sich.

Thimm geht dazu u.a. auf Ursachen ein, die in der Persönlichkeitsstruktur der Schüler liegen, die z.B. ein negatives Selbstbild oder Motivationsprobleme haben, die im schulischen Bereich liegen, z.B. den Lernbedingungen, der Größe der Schule und der Klassen, Notendruck oder Unterrichtsstil, die im Bereich der pädagogischen Kultur der Einzelschule liegen, z.B. dem Klima, Furcht vor Klassenkameraden/innen oder Lehrern/innen, restriktiv disziplinierende Arbeit, geringe Schülerpartizipation, das Fehlen von Spaß oder kaum vorhandene soziale Kontakte der Schüler außerhalb des Schulraums, die im Bereich von Angst in und vor der Schule liegen, z.B. vor dem Aufgerufen werden oder Furcht vor Schulversagen, die im Bereich des Lehrerverhaltens liegen , z.B. Ablehnung durch Lehrkräfte oder wenig einfühlsame und repressive Lehrer/innen, die im Bereich von Langeweile liegen oder die im



Bereich von Zweifeln der Schüler liegen, verwertbares schulisches Wissen zu erhalten, das für das spätere Leben von Bedeutung ist ( vgl. Thimm 2000, S. 131 ff ). Das Durcharbeiten der Ursachen, die Thimm anführt, erfolgt an dieser Stelle nur zu einzelnen Aussagen, da sich im Grunde Antworten auf diese Ursachen aus den gesamten vorher gemachten Ausführungen ableiten lassen. Den Naturschülern wird die Entwicklung eines positiven Selbstbildes bestätigt. Sie haben eine hohe Motivation. Die Schulgröße wird von den Eltern als angenehm klein und überschaubar empfunden und nicht als entfremdet und unübersichtlich. Notendruck herrscht nicht, obwohl dieser paradoxerweise von einigen Schülern selbst eingefordert wird. Eine restriktiv disziplinierende Arbeit ist nicht vorhanden. Die Schüler sind in der Naturschule aktiv in Entscheidungsprozessen mitbeteiligt.

*All diese aussagen bzw. tatsächlichen umstände an der Naturschule lassen die Einschätzung zu, dass Regelverstöße in Richtung Schulschwänzen hier relativ selten auftreten dürften. In der Wahrnehmung der Eltern haben sie jedenfalls keine Rolle gespielt.*

Thimm selbst geht davon aus, dass die Hälfte aller Verweigerungslagen unter institutionell günstigeren Rahmenbedingungen vermeidbarer wären. Faktoren wären dazu die Beachtung des schulischen Sozial- und Beziehungsklimas, eine Flexibilisierung mit kleineren, binnendifferenziert arbeitenden Lerngruppen, offenen Lehrplänen, Veränderungen von Raum-Zeit-Strukturen und ein erweiterter Leistungsbegriff mit einem thematisch mehr auf Lebenslagen bezogenen, produktivem und sozialem Lernen in fächerübergreifendem, geöffnetem und projektorientiertem Unterricht ( vgl. Thimm 2000, S. 242 ).

*Diesen Grundsätzen wird an der Naturschule weit und in modifizierter Form der Raum geöffnet.*

## 6. Diskussion

Die Begleitung des ersten, für die Entwicklung der Kinder außerordentlich bedeutsamen, Schrittes vom Kindergartenalter in die Schulphase verlangt von den Eltern Entscheidungen, die in ihrer persönlichen Tragweite, aber auch in der gesellschaftlichen Beachtung nur noch mit dem Übergang in die Sekundarstufe und später in das nachschulische Leben vergleichbar sind.

Die wichtigste Entscheidung in dieser Phase ist zweifellos diejenige der Schulwahl. Die Eltern können sich diese Entscheidung weitgehend abnehmen lassen, wenn sie den Empfehlungen der Gesundheitsämter und staatlicherseits vorgenommenen Einteilung der Schulbezirke folgen. Die überwiegende Mehrheit der Eltern geht derzeit diesen Weg.

Eine andere, in Deutschland noch sehr kleine Gruppe von Eltern stellen sich Fragen, wie, Brauchen Kinder den täglichen mehrstündigen Aufenthalt in einem Raum mit einer Klasse / Gruppe Gleichaltriger, um sich gesund zu sozialisieren? und versucht, die „Heimbeschulung“ im elterlichen Umfeld durchzusetzen, die in anderen Ländern Europas vergleichsweise weiter verbreitet ist.

Eine dritte Gruppe von Eltern, zahlenmäßig etwas stärker vertreten, versucht, im Rahmen reformpädagogischer und alternativpädagogischer Ansätze, ihre Kinder in die entsprechenden Schulen zu geben.

Die Motivation, das eine oder andere Modell zu wählen, wird durch eine komplexe Vielfalt von Faktoren bestimmt.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, einen Beitrag dazu zu erbringen, welche Faktoren für Eltern bei der Wahl für die „Aktive Naturschule“ Templin eine Rolle spielen und welche bedeutenderen Faktoren sich herauskristallisieren könnten. Dazu wurden zwölf Interviews mit Eltern geführt. Die Interviewführung erfolgte anhand eines Leitfadens, der thematische Anstöße an die Eltern gab.

Im Rahmen der Auswertung der Interviews stellte sich heraus, dass die thematischen Vorschläge des Leitfadens für die Eltern nur zum Teil den Bedeutungshintergrund widerspiegeln.

Zusätzliche, von den Eltern als bedeutsam herausgestellte Faktoren, die Einfluss auf ihre Motivation hatten, waren eigene Wertevorstellungen, Faktoren, die mit den in der Schule praktizierten Methoden zu tun haben, Faktoren die mit der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder zu tun haben, Faktoren, die mit gegenseitigem Vertrauen zu tun haben, Faktoren, die mit dem Verhältnis der Eltern

und der Schule etwas zu tun hatten, Faktoren, die mit der Freude am Lernen etwas zu tun hatten, Faktoren, die mit den Leistungsanforderungen und der Benotung etwas zu tun haben, Faktoren die mit der Rolle der Frauen in diesem Prozess etwas zu tun haben und Faktoren die mit der Integration von Kindern in die Schule etwas zu tun haben.

Von den im Leitfaden genannten, thematischen Vorschlägen erlangten die eigenen Schulerfahrungen der Eltern, Faktoren, die mit Maria Montessori zu tun haben und Faktoren aus dem Konzept der Schule heraus eine relativ geringfügige Bedeutung. Sonstige genannte Faktoren waren in ihrer gesamten Nennungsanzahl im vorderen Feld einzuordnen, zersplittern aber in eine Vielzahl von Einzelfaktoren.

Die Eltern wurden auch nach dem Prozessverlauf ihrer Entscheidungsfindung befragt. Für den Bedeutungshintergrund der Motivation hat der Prozess aber nur in Einzelfällen sekundären Charakter, so dass der Prozessverlauf aus der „Konkurrenz“ der anderen Faktoren herausgenommen wird.

Ganz herausragend in der Bedeutung für die Motivation, ihre Kinder an die Naturschule zu geben, sind Angaben der Eltern, die soziale Hintergründe zeigen. Die Eltern geben dabei Motive an, die mit ihrer eigenen Schulzeit, ihren sozialen Lebenserfahrungen, ihrer Interaktionserfahrungen mit ihren Kindern und mit ihrer Sicht auf die Kinder in Zusammenhang stehen. Im Vergleich zu den von Krügel genannten, negativ dominierten Aussagen ihrer Interviewpartner ( vgl. Krügel 1998, S.80 ) sehen die hier interviewten Eltern ihre Schulzeit überwiegend positiv und für den Prozess der Schulwahl als nicht entscheidend an. Das könnte mit unterschiedlichen Sozialisationshintergründen erklärbar sein, denn die hier interviewten Eltern kamen bis auf zwei Ausnahmen aus den neuen Bundesländern. Sie hatten in der DDR keine Vergleichsmöglichkeiten zur Schulform und die individuelle Ausprägung der Sozialisation in der Kindheit und Jugend stand kaum im Mittelpunkt. Negativ gefärbte Erinnerungen waren dagegen vorwiegend personenbezogen auf die Lehrer/innen, die Schüler ausgrenzten oder gar mobbten. Positiv merken Eltern an, dass sie das Gefühl hatten, in der Naturschule wertgeschätzt wurden.

In den sozialen Faktoren, die die Kinder betrafen, wurden in der Auswertung verschiedene Aussagen getroffen, u.a. allgemein soziale, solche zum Umgang der Kinder miteinander, solche zu Ausgrenzungsthemen, solche zum sozialen Umgang der Lehrer/innen mit den Kindern und zur sozialen Entwicklung der Kinder. Den

Eltern gefiel allgemein die soziale Wärme, das Geborgenheitsgefühl für die Kinder und die „familiäre“ Atmosphäre, die durch die geringe Größe der Schule deutlicher wurde, als dies in großen Schulen überhaupt realisierbar ist.

Der Umgang der Kinder untereinander war für die Eltern an sich wichtig. Sie beobachteten die Kinder untereinander als aufmerksam, überwiegend rücksichtsvoll und hilfsbereit. Bemerkenswert war für die Eltern auch der Umgang mit Konflikten, die die Kinder untereinander austrugen, die überwiegend in friedlicher Weise ohne Gewalt und kompromissbereit gelöst werden. Die Anwendung demokratischer Prinzipien bei der Aufstellung sinnvoller Regeln in der Schule und deren überwiegend bewusste Einhaltung durch die Schüler war für die Eltern hervorhebenswert. Der oft straffreie Ausgang der Lösungen von Konflikten führten sie als positiven Gegensatz zur oft geübten Praxis an anderen Schulen an.

Positiv benannten die Eltern zum Thema Ausgrenzung die vorhandene Gleichbehandlung ihrer Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und eine Bewertung ihrer Kinder, die sich gerade nicht nach Äußerlichkeiten richtet. Die Eltern empfinden dies als wohltuend. Sie nehmen es ebenfalls als positiv wahr, dass die Lehrer/innen einen sozialen, respektvollen, zugewandten Umgang mit den Kindern pflegen. Darauf baut sich ein relativ gutes Vertrauensverhältnis der Eltern zu den Lehrern auf. Die Eltern schätzen es ebenfalls positiv ein, wenn sie beobachten, dass ihre Kinder sich in der Schule gut entwickeln und ihnen in der Schule ein entsprechender Schon- und Schutzraum gewährt wird. Diese Angaben korrelieren mit denen Krügel, die ebenfalls feststellt, dass die Eltern sich eine soziale Gemeinschaft für ihre Kinder wünschen, die ihnen emotionale Geborgenheit bietet, Raum für die eigene Entwicklung und Aggressionsfreiheit bietet ( vgl. Krügel 1998, S. 83 ).

Ein weiterer bedeutender Faktor für die Wahl der Schule wird von den Eltern in der Übereinstimmung mit ihren eigenen Wertvorstellungen, sowie der Arbeit der Schule an Werten gesehen. So ist der wertschätzende Umgang der Lehrer/innen mit den Kindern für die Eltern ein oft genannter, hoher Wert. Diese Wertschätzung wird in Verbindung mit den fördernden Bedingungen in der Schule zur Herausbildung der Persönlichkeit der Kinder in ihrer Einzigartigkeit gesehen. Die Herausbildung der Persönlichkeitsseite der Kinder ist den Eltern also auch sehr wichtig. Darüberhinaus schätzen die Eltern es als hohen Wert ein, dass ihre Kinder soziale Kompetenzen in der Schule erwerben. Hier haben die Eltern mehrfach genannt, dass sie diese Fähigkeit als wichtige Zukunftsfähigkeit sehen, da sie in ihrer eigenen beruflichen

Tätigkeit zu dieser Erkenntnis gekommen sind. Die Eltern sehen auch darin ein Wert, dass sich ihre Kinder in der Schule wohlfühlen können und brachten das vereinzelt damit in Zusammenhang, dass sich das auch auf die Leistungsfähigkeit der Kinder positiv auswirkt. Die Beziehung der Eltern, die sie mit den Lehrern/innen haben, wird ebenfalls als hoher Wert benannt, der sich auf die Wahl der Schule positiv auswirkte. Zufriedenheit mit der Wahl der Schule stellte sich für die Eltern auch ein, wenn sie sich mit den in der Schule praktizierten Methoden weitgehend identifizieren konnten. Ein individuelles Zugehen auf die Fähigkeiten der Kinder, die Wahlfreiheit des Unterrichts, die Gabe von individuell unterschiedlichen Zeiten für das Erledigen von Aufgaben, die zahlreich in der Praxis verankerten Unterrichtsangebote, die den Kindern das Begreifen von Zusammenhängen und kreatives Arbeiten ermöglichen werden von den Eltern positiv hervorgehoben.

Die Eltern sahen es als bedeutend bei ihrer Wahl an, wenn sie registrieren konnten, dass dem Faktor der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder viel Raum gegeben wird.

Zum Einen stellten Eltern die Gebiete der Persönlichkeit ihrer Kinder heraus, die sie besonders beachtet wissen möchten, die man als eigene Seiten, wie eigenes Entwicklungstempo, eigene Meinung, eigenen Weg bezeichnen kann, die aber auch Selbstbewusstsein und die soziale Entwicklung bedeutet. So wurde im Zusammenhang mit dem eigenen Weg der Wunsch geäußert, dass das Kind zwar seinen eigenen Weg finden soll, dabei aber nicht gesellschaftskonform rücksichtslos vorgehen soll. Die Eltern sehen eine Seite der Persönlichkeitsentwicklung auch darin, dass sie in der Schule die notwendigen Fähigkeiten zum eigenständigen Wissenserwerb erlernen. Das wie des Lernens wurde mehrfach hervorgehoben. Der Wunsch der Eltern ist, dass die Schule die entsprechenden fördernden Bedingungen für ihre Kinder schafft und dass sie sehen, dass die Schule diese Wünsche weitgehend erfüllt zeigen die Ausführungen in den Interviews.

Der Vertrauensfaktor ist für die Eltern ebenfalls hervorhebenswert. Sie wünschen sich einerseits, dass man ihren Kindern das Vertrauen entgegenbringt, das sie selbst ihnen entgegenbringen. Sie sehen es aber auch als wichtig an, dass sie den Lehrern/innen Vertrauen entgegenbringen können und wichtig sind ihnen Vertrauensangaben im Bereich der sozialen Fähigkeiten ihrer Kinder. Der Verfasser sieht in einem Vertrauensverlust der Eltern in die Fähigkeiten ihrer Kinder eine der Ursachen, warum diese Kinder wieder von der Naturschule nehmen.

Von den Eltern wird der Faktor benannt, dass sie es als bedeutsam ansehen, dass sie sich als Eltern ebenfalls wertgeschätzt fühlen und in die Prozesse der Schule teilweise sehr aktiv einbezogen werden können. Die Einbeziehung verläuft dabei in unterschiedlichem Maße, wie die Bedingungen der Eltern sind. Es wird geschätzt, dass die Verbindungen zur Schule teilweise auch über den dienstlichen Rahmen hinausgehen. Es wird dabei gesehen, dass die Elterntätigkeiten auch von den Kindern registriert werden und sich positiv auf diese auswirken. Eine unterschiedliche Bedeutung dieses Faktors für einzelne Eltern sieht auch Krügel, die hier feststellt, dass die Eltern sich an diesem Punkt teilen, dass einige von der hohen Mitwirkung genervt sind und andere eine Ersatzfamilie in der Schule finden ( vgl. Krügel 1998, S. 85 ).

Betroffene Eltern, aber auch nicht betroffene Eltern sehen den Faktor der Eingliederungsmöglichkeit für ihre Kinder als sehr bedeutend an. Die Naturschule bildet dabei einen Rahmen, der für die Integration von verhaltensauffälligen Kindern, sowie behinderten Kindern gute Grundvoraussetzungen bietet, was Eltern in ihrer Wahl sehr positiv, wenn auch vereinzelt beeinflusst.

Von der Nennung weiterer Faktoren in den Rahmen der Diskussion wird abgesehen, da diese teilweise noch aus den Auswertungen hervorgehen und in ihrer Bedeutung als nicht mehr so vordergründig angesehen werden.

## 7. Fazit

Die Existenz von reformpädagogischen und alternativpädagogischen Schulen ist aus der Schullandschaft Deutschlands nicht mehr wegzudenken.

Ein Beispiel dafür ist die „Aktive Naturschule“ in Templin, eine Schule der Nachwendezeit, einer Zeit voller Pioniergeist, wie eine Mutter in einem Interview sagte.

Warum Eltern ihre Kinder in diese Schule geben, war Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit. Mit diesem Auftrag war verbunden, dass die Fokussierung auf diejenigen Motivationen der Eltern, die **für** eine Wahl, dieser Schule aus der Sicht der interviewten Eltern sprechen, erfolgt.

Die Auswertung der Interviews zeigte einerseits die Komplexität des Prozesses der Schulwahl, die auch aus der Arbeit von Krügel hervorgeht.

In dieser Komplexität wurde aber auch deutlich, dass für die interviewten Eltern die soziale Seite der Schule, Wertevorstellungen der Eltern, schülerfreundliche methodische Ansätze der Unterrichts- und Schulumweltgestaltung, die herausragende Bedeutung der Persönlichkeitsförderung der Kinder in der Schule, ein starkes Vertrauensverhältnis von Eltern, sich stark engagierenden Lehrkräften und Schülern, beständige Freude am Lernen, erzeugt u.a. durch die o.g. Faktoren und eine wertschätzende aktive Einbeziehung der Eltern in die schulischen Prozesse die Motivation der Eltern für die Wahl dieser Schule am stärksten befördert haben.

Daraus ist aber nicht abzuleiten, dass diese Schule idealisiert werden soll. Eine Schulform, die sich als ideal für alle Schüler, wie Eltern erweist, ist eine Utopie.

Auch in der „Aktiven Naturschule“ Templin gibt es Probleme, die Eltern zu einer Abwendung von der Schule bewegt. Das wurde in den Interviews ebenfalls deutlich, war aber nicht der Gegenstand.

„Nebenprodukt“ der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand war die Erkenntnis, dass die soziale Ausrichtung der Methodik und der in der Schule tätigen Lehrkräfte und der dort tätigen Sozialpädagogin einige Probleme, mit denen Regelschulen sehr zu kämpfen haben, weitgehend minimieren können. Die Ausstrahlung dieser Herangehensweisen von Alternativschulen insgesamt zeigt sich an halbherzigen Versuchen in den Regelschulen, punktuell Zugang zu vergleichbaren Modellen zu praktizieren.

## Abkürzungsverzeichnis

Aufl.	Auflage
BFAS e.V.	Bundesverband Freier Alternativschulen e.V.
bzw.	beziehungsweise
DAK	Deutsche Angestellten Krankenkasse
d.h.	das heißt
ersch.	erschienen
e.V.	eingetragener Verein
evtl.	eventuell
f	folgende
ff	fortfolgende
Hg.	Herausgeber
IfW	Institut für Weiterbildung ( hier das an der Hochschule Neubrandenburg )
m.E.	meines Erachtens
o.g.	oben genannt(en)
PISA	englisch: Programme for International Student Assessment ( Programm zur internationalen Schülerbewertung) französisch: Programme international pour le suivi des acquis des eleves ( Internationales Programm zur Mitverfolgung des von Schülern Erreichten) ( 1 )
u.a.	unter anderem; und andere
u.U.	unter Umständen
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil



## Literaturverzeichnis

- Alexandrin, Kerstin: Leistungs- und Sozialverhalten an alternativen Schulformen  
Diplomarbeit an der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik  
„Alice Salomon“. Matr.-Nr.:703209. Berlin 2007
- Borchert, Manfred; Maas, Michael ( Hg. ): Freie Alternativschulen. Die Zukunft der  
Schule hat schon begonnen. Bad Heilbrunn/Obb. 1998
- Burkhardt, Anne: Schulwahlverhalten deutscher Eltern. Analyse des Schulwahl-  
Verhaltens als innerfamiliärer Prozess anhand von vier Fallbeispielen.  
Norderstedt 2004
- Esser, Barbara; Wilde, Christiane: Montessorischulen. Zu Grundlagen und  
Pädagogischer Praxis. 11.- 14. Tausend. Hamburg 1991
- Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst u.a. ( Hg. ): Handbuch qualitative Sozialforschung.  
2. Aufl.. Weinheim 1995
- Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig ( Hg. ): Handbuch der deutschen  
Bildungsgeschichte Band IV. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband  
Bundesrepublik Deutschland. München 1998
- Göhlich, Michael: Offener Unterricht Community Education Alternativschulpädagogik  
Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption,  
Praxis. Weinheim und Basel 1997
- Hellbrügge, Theodor: Unser Montessorimodell. Erfahrungen mit einem neuen  
Kindergarten und einer neuen Schule. 11.-12. Tausend. Frankfurt/Main 1989
- Helming, Helene: Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter  
Darstellung. 2. Aufl.. Freiburg 1963
- Jauernig, Christof: Freie Schulen. Branchenbericht Freie und Alternativpädagogik.  
GLS Bank ( Hg. ). Bochum 2007
- Krügel, Monika: Die Bedeutung der Wahl und des Besuches der Freien  
Alternativschule aus Sicht der Eltern. Diplomarbeit an der Universität zu Köln.  
Köln 1998
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4.Aufl.. Weinheim und  
Basel 2005
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Aufl.. Weinheim  
und Basel 2002
- Retter, Hein: Zugänge zur Reformpädagogik – Einführung in die Thematik des  
Bandes. In Retter, Hein. ( Hg. ): Reformpädagogik Neue Zugänge –  
Befunde – Kontroversen. Rieden 2004

- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 5. Aufl.. Weinheim 1998
- Schons, Jennifer: Das narrative und problemzentrierte Interview: Eine Gegenüberstellung. Studienarbeit am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg. ersch. im Grin Verlag. München und Ravensburg 2009
- Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik und Schule in Europa. In Klößen, Theodor F.; Skiera, Ehrenhard (Hg.): Handbuch der reformpädagogischen und Alternativen Schulen in Europa. 2.Aufl. Hohengehren 1993
- Spöhring, Walter: Qualitative Sozialforschung. In: Sahner, Heinz; Scheuch Erwin K. (Hg.): Studienskripte zur Soziologie. Stuttgart 1989
- Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster 2000
- Weging, Angela: Wie und was kann das Schülerlabor dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler Interesse an Naturwissenschaften entwickeln?. Diplomarbeit an der Hochschule Neubrandenburg. Neubrandenburg 2006
- Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. In Campus Forschung Band 322. Frankfurt und New York 1982
- Zimmermann, Peter: Grundwissen Sozialisation Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Augsburg 2000

## Quellenverzeichnis

- ( 1 ) : <http://de.wikipedia.org/wiki/PISA-Studien>
- ( 2 ) : <http://www.montessori-deutschland.de/einrichtungen.html>
- ( 3 ) : Antwort der Bundesregierung auf die Anfrage der Abgeordneten Patrick Meinhardt, Uwe Barth, Cornelia Pieper, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP - Drucksache 16 / 6480 -. Elektronische Vorabfassung. Drucksache 16 / 6583 vom 08.10.2007
- ( 4 ) : <http://www.montessori-bb.de/uebersichtskarte>
- ( 5 ) : [http://www.freie-alternativschulen.de/cms/jml/index.php?opiton=com\\_content&task=blogcategory&id=46&Itemid=67](http://www.freie-alternativschulen.de/cms/jml/index.php?opiton=com_content&task=blogcategory&id=46&Itemid=67)
- ( 6 ) : <http://freie-schulen-brandenburg.de/index.php?id=248>
- ( 7 ) : <http://www.dak.de/content/dakkrankheit/schulstress.html>
- ( 8 ) : Salcher, Andreas: Der talentierte Schüler und seine Feinde. Buchtipp in KONTEXIS. Zeitschrift der Technischen Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft ( tjfbg ) gGmbH. Heft 32 aus 2010. Druck: mandaro Mediengesellschaft mbH. Berlin 2010

## **Anhang**

1. Brief an Eltern vom 04.05.2009
2. Kurzfragebogen
3. Interviewleitfaden

Detlef Keller  
August Bebel Straße 28  
17268 Templin

Templin, 4.5.09

## **Bitte um Unterstützung für meine Diplomarbeit**

Sehr geehrte Eltern,

zunächst möchte ich Ihnen kurz mein Anliegen erklären.

Derzeit mache ich nebenberuflich ein Fernstudium an der Hochschule in Neubrandenburg und bin jetzt in der Phase des Schreibens meiner Diplomarbeit. Das Thema der Diplomarbeit beschäftigt sich damit, warum Eltern ihre Kinder in die „Freie Naturschule“ Templin gegeben haben, sie dort belassen haben, oder sie dort auch wieder herausgenommen haben.

Die Beweggründe der Eltern zu erforschen und darüber zu schreiben, geht natürlich nicht, ohne dass ich mich in irgendeiner Form darüber persönlich mit Ihnen als betroffene Eltern verständige. Die Verständigung mit Ihnen stelle ich mir so vor, dass ich mich in einer noch nicht endgültig feststehenden Form mit Ihnen unterhalten, Sie befragen möchte. Das würde für Sie mit einem Zeitaufwand von ca. ein bis zwei Stunden verbunden sein.

Die Erklärung von Einzelheiten des Ablaufes so einen Gespräches, der Bedingungen etc. würde ich mit denjenigen von Ihnen besprechen, die dazu ihr Einverständnis geben.

Zur Kontaktaufnahme mit Ihnen benötige ich von der „Freien Naturschule“ die Namen von Ihnen, wenn sie bereit wären, mich in meinem Anliegen zu unterstützen. Ihr Einverständnis vorausgesetzt, bitte Sie deshalb darum, der „Freien Naturschule“ kurzfristig die Herausgabe ihres Namens, der Adresse und evtl. einer Telefonnummer zu erlauben.

Ich versichere Ihnen hiermit, dass eine Weitergabe Ihrer Daten an Dritte durch mich nicht erfolgen wird.

Falls Sie es wünschen, können Sie sich telefonisch unter 03987 / 53844 abends an mich wenden, denke aber, dass die Initiative dann eher von mir ausgehen wird, um mit Ihnen ins Gespräch zu kommen.

Für eine Bereitschaftserklärung ihrerseits möchte ich mich bedanken und verbleibe mit freundlichem Gruß.

Detlef Keller

# Kurzfragebogen

## Elternteile:

Mutter: Name:  
Vorname:  
Alter:  
Erlerner Beruf:  
Weitere Abschlüsse:  
Derzeitige Tätigkeit:  
Familienstand:  
Sonst.

Vater: Name:  
Vorname:  
Alter:  
Erlerner Beruf:  
Weitere Abschlüsse:  
Derzeitige Tätigkeit:  
Familienstand:  
Sonst.

## Kinder

in der Naturschule:

Name(n)	Alter	Einschulung Wann / wo	Naturschule seit Klasse / Jahr	jetzt Klasse
---------	-------	--------------------------	-----------------------------------	--------------

---

---

---

---

---

in anderen Schulen / Beruf / Sonstiges bzw. Wechsel aus der Naturschule raus

Name(n)

---

---

---

---

## Interviewleitfaden

### Thema 1: Eigene Schulerfahrungen der Eltern

Erzählen sie bitte, wie sie ihre ersten Schuljahre im Gedächtnis behalten haben

Welche schönen Erinnerungen sind ihnen geblieben. Soweit sie darüber Sprechen können, welche ungunen Erlebnisse und Gefühle sind ihnen im Zusammenhang mit ihren ersten Schuljahren im Gedächtnis haften geblieben?

### Thema 2: Prozessverlauf der Entscheidung für / gegen die Naturschule

Erinnern sie sich bitte an Ihre ersten Gedanken und Aktivitäten in Bezug auf die Wahl einer Schule für Ihr Kind.

Wie fing das Alles an? Welche Aktivitäten haben sie unternommen, mit Wem haben sie gesprochen, wie kam der feste Entschluss zustande? Wie hat sich ihre Einstellung im Verlauf des bisherigen Schulbesuchs ihres Kind entwickelt? Welche Höhen und Tiefen gab es? Wodurch oder durch wen oder was wurde ihre anfängliche Entscheidung in Frage gestellt?

Wie hat sich der Prozess entwickelt, dass ihr Kind doch noch an der Schule ist, bzw. dass Sie ihr Kind dann doch von der Schule genommen haben? Welche Zweifel hatten sie, die man ausräumen konnte oder die sich bestätigt haben ?

### Thema 3: Einflussfaktoren auf die Entscheidung, die sozialen Hintergrund haben

Was bewegte sie in Hinblick auf die bisherige und kommende soziale Entwicklung ihres Kindes es in die Naturschule einzuschulen? Welche Rolle spielten und spielen soziale Verhaltensweisen und die Werte, die Sie selbst vermitteln möchten bei der Entscheidung für die Schule?

Gab es bei ihrem Kind Verhalten, das ihnen Sorge bereitete? Hat sich seit dem Einstieg in die Naturschule etwas verändert und wenn was?

### Thema 4: Einflussfaktoren auf die Entscheidung, die im Konzept und in der Schule I liegen

Hatten sie Gelegenheit oder haben sie diese bewusst gesucht, sich mit dem Konzept der Schule dessen sozialen Inhalten und den Grundsätzen der sozialen Erziehung, die dort festgehalten sind, zu beschäftigen? Erzählen sie bitte, was sie besonders angesprochen hat?

### Thema 5: Einflussfaktoren auf die Entscheidung, die mit dem Wissen um Maria Montessori und ihrer sozialen und pädagogischen Grundsätze zu tun haben

Die Naturschule hat eine Orientierung nach Maria Montessori. Erzählen sie bitte, inwieweit Frau Montessoris Person und ihr Wirken sich auf ihre Entscheidung für die Naturschule ausgewirkt haben.

### Thema 6: Einflussfaktoren sonstiger Art, die für die Eltern von Bedeutung sind

Welche weiteren, ihnen bedeutsamen Gedanken sind ihnen in Zusammenhang mit der ganzen Thematik noch erzählenswert, welche Rolle spielen z.B. öffentliche Personen, wie die Kinderärztin oder

Behörden, wie das Jugendamt, einfache Werbeveranstaltungen der Schule oder wer spielte die entscheidendere Rolle in Ihrer Familie o.ä.?



## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere hiermit. Dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und wörtlich entlehnte Stellen als solche gekennzeichnet habe.

.....  
Detlef Keller

## Danksagung

Ich danke zunächst ganz herzlich allen meinen Begleiterinnen und Begleitern auf dem Weg zu meiner Diplomarbeit.

An erster Stelle möchte ich mich bei Frau Professor Doktor Sparschuh für ihre Geduld mit mir, ihre helfenden Hinweise und kritischen Kommentare und die Begleitung auf meinem, von mir als mühevoll empfundenen Endspurt, bedanken.

Ein Dankeschön geht an Tilman Lutz, der mich ebenso wie die anderen aus der Studiengruppe lange Zeit auf dem Weg begleitet hat und das erste Rüstzeug mit auf den Weg gab, sowie den begleitenden Doktor/innen/en und Professor/innen/en.

Ein ganz großer Dank gilt denjenigen, die mir bei der Transkription der Interviews geholfen haben, Astrid Lehrmann, Angelika und Anne Keller, Brigitte und Torsten Doberstein, Ina und Klaus Hentschel, Ingrid Hirt-Steinert und Falko Bruse.

Ein Dankeschön gilt auch meinen Kolleginnen und Kollegen im Jugendamt des Landkreises Uckermark, die mir ein den Rücken ,soweit möglich, frei hielten und mich wie alle Anderen auch immer wieder motivierten, weiterzumachen, sowie den Verantwortlichen, die meine Freistellung erlaubten.

Ich bedanke mich bei den interviewten Eltern für ihre Bereitschaft zum Interview und bei den Begleiterinnen, Begleitern und anderen Miteinbezogenen der „Freien Naturschule“ Templin für ihre Mitwirkung.

Dank auch den hier nicht namentlich Genannten, die mich in irgendeiner anderen Weise auf diesem Weg unterstützt haben, seien es meine Mitstudenten aus der Seminargruppe III des IfW, seien es „Lieferanten“ von Literatur, Ideen oder Hinweisen u.a.

An letzter Stelle, aber nicht als solche gemeint, danke ich meinen Unterstützern in meiner Familie, im Bekannten- und Freundeskreis für ihr Verständnis und ihre punktuelle Unterstützung.



